

## **Introdução**

### **1. Um estudo que se situa simultânea e indissociavelmente no percurso profissional da autora e na intersecção dos discursos e das práticas das participantes e da autora**

A presente dissertação encontra-se estritamente ligada ao nosso percurso profissional e académico, a uma continuidade e a um empenho de ser, de sentir e de desejar saber-ser educador de infância (cf. Anexo nº1). Neste envolvimento e comprometimento com a educação de infância, o processo de investigação foi progressivamente construído a partir de uma visão «de dentro», das nossas próprias práticas e concepções, visão essa que se cruza permanentemente com as concepções e práticas observadas através de uma proximidade profissional directa com as educadoras participantes, com as suas equipas, com as crianças, com as situações observadas e os contextos educativos em geral, relativamente aos quais tentámos ter um acesso detalhado e profundo.

A íntima relação com as práticas desenvolvidas no contexto educativo da creche, ao longo do nosso percurso profissional, e a observação directa das práticas das educadoras participantes, coloca-nos numa relação de saber de interioridade com o nosso objecto de estudo, que é por isso indissociável do nosso percurso profissional e académico. Por tal circunstância, este estudo compreensivo e interpretativo das concepções e das práticas das educadoras participantes, é marcado pela colaboração de educadoras de creche que numa pretendida identidade e cumplicidade colectiva, remetem para a nossa própria autobiografia.

De uma forma geral, podemos então indicar que a nossa motivação para este trabalho resulta e envolve o cunho da nossa trajectória prática de profissionais de educação. Queremos salientar o nosso interesse pessoal, consubstanciado pelo percurso feito, de auxiliar de educação a educador de infância, após o qual temos trabalhado em parceria com o Ministério do Trabalho e de Segurança Social de Setúbal, na formação de amas, e com a Escola Superior de Educação de Setúbal, como cooperantes, para a formação de educadoras estagiárias. Esta oportunidade de co-participação na formação de profissionais da creche, conduz-nos ao reconhecimento e á reflexão de que não basta ter

acesso à formação inicial ou a seminários de formação, para que o educador cresça em termos pessoais e profissionais. Sentimos que o comprometimento com a profissão exige que se eleja o estudo e a pesquisa, a observação sistemática e crítica das suas práticas enquanto vertentes incontornáveis desse nosso crescimento profissional e o concomitante esforço de teorização realizado no âmbito desse estudo e dessa pesquisa.

Quando pensámos na elaboração desta Dissertação reportámo-nos portanto a um questionamento e reflexão sobre a nossa própria prática, enquanto profissionais de educação. Qual a nossa intenção principal do nosso trabalho desenvolvido em contexto de creche? Que representações temos da criança e do seu desenvolvimento, e de que forma essas representações influenciaram a mobilização dos elementos teóricos que perfilhamos, para a interpretação crítica do nosso quotidiano, da nossa intervenção educativa? Como conceber o cuidar e o educar de uma forma ligada e não separada da dimensão pedagógica integrada num modelo de compreensão ecológico-sistémico? Uma das questões centrais deste estudo pode então ser formulada do seguinte modo: até que ponto as orientações educativas que defendemos vão no sentido de uma consideração efectivamente empática quer das necessidades das crianças, da valorização dos seus tempos, proficiência e saberes, quer da articulação das experiências que as crianças realizam nos seus contextos de vida?

Na procura incessante de sentido e de referências, ao longo da nossa prática profissional e da nossa formação académica, realizámos uma pesquisa bibliográfica de autores de reconhecida competência, de forma a abrir um espaço de reflexão e de teorização, sobre um conjunto vasto de concepções e de problemáticas que nos preocupam e ocupam nesta profissão caracterizada pela subtil relação face a face com aqueles a quem se destina.

De uma forma global, podemos afirmar que os interesses, profissional, académico e político se unem em torno do facto específico de sermos educadores de creche, numa insistente pretensão de afirmação, de visibilidade e de valorização deste contexto educativo, e das profissionais que nele desenvolvem a sua intervenção. Queremos sublinhar em especial a gratificação que recolhemos ao longo destes vinte e quatro anos

de actividade profissional quer das vivências diárias com crianças, quer da colaboração, da confiança e do respeito mútuo pelas famílias, e das famílias, pela equipa de trabalho, e muito particularmente o respeito e valorização pelas e das crianças “pequeninas”, que influenciaram indelevelmente os nossos desconhecimentos com os seus saberes e provocaram a procura de saberes renovados e igualmente a reivindicação dos seus direitos.

Também queremos evidenciar o efeito de reconstrução da nossa identidade de profissionais da creche suscitados, quer pela necessidade de constante adaptação ao novo e ao que se reconstrói, quer pelas dificuldade e pelos constrangimentos e experiências menos positivas, que exigem de nós uma necessária compreensão, sentido de flexibilidade, organização de uma complementaridade e um envolvimento empático nas complexidades das vidas que todos os dias se cruzam na creche. Ora este movimento passa incontornavelmente pela afectividade, pelo jogo de relações, pelo contacto corporal e pelo toque da pele. Isto significa uma atenção dedicada aos choros, aos risos, aos cheiros, ao nosso ambiente, à nossa rotina, ao nosso espaço, ao currículo da nossa e das creches aqui estudadas, nas quais os educadores contrariam quotidianamente, o socialmente construído, muitas vezes enunciado em formulações tais como: “com os bebés não se pode fazer quase nada”.

Estas palavras, expressões, sentimentos e entendimentos encontram-se organizados em torno de uma necessidade de renovação do pensamento sobre a creche, como um contexto não só de guarda mas também de educação, onde os cuidados, educam e a educação cuida a criança.

## **2. Síntese das concepções críticas sobre a creche em que o estudo se funda**

A creche tal como outras valências de educação, já reconhecidas pelo Estado Português, apesar de ser de facto um local de educação, não o é de direito, ou seja, o Estado não o reconhece como tal. Na verdade a creche é um espaço de vidas que deve respeitar os direitos dos bebés e das crianças com idade até aos três anos. É um contexto privilegiado de relações inter-subjectivas e intra-subjectivas, de mediação com os outros

e de adaptação, da criança, a um espaço social mais amplo que o familiar. Para que estas características sejam consideradas de uma forma efectiva, é necessário que a creche tenha um estatuto de instituição de cariz educativo e não de mera guarda das crianças.

Considerar e partilhar a individualidade, a heterogeneidade, personalizar os cuidados, os diferentes modos de ser criança, têm sido alguns dos princípios que tem mobilizado educadores anónimos e raros investigadores portugueses, na justificação do cunho educativo desta valência. Nomeadamente, Amélia Marchão, Ana Coelho, Augusto Pinheiro, Gabriela Portugal, Gomes Pedro.

Em maior número, investigadores de outras nacionalidades, nomeadamente investigadores ingleses, americanos (e.g. Betty Caldwell, Jacalyn Post e Mary Hohmann), franceses (e.g. Mira Stambak, Silvie Rayna, Olga Baudelot) e italianos (e.g. Laura Bonica, Tullia Musatti), têm desenvolvido os seus trabalhos de investigação nesta área da educação com o objectivo de a conhecer melhor, e de interrogar a formação e as práticas educativas e sociais dos seus profissionais. (Marchão, 1998).

Se existe unanimidade entre um número significativo de educadores, investigadores e decisores políticos sobre o carácter educativo da educação pré-escolar, o mesmo não acontece em relação à definição do que isso significa e de como deve ser posto em prática, esse carácter educativo, para as crianças em idade de creche.

As recomendações que emergem das referidas investigações remetem para a necessidade de estudos que indiquem as especificidades do trabalho com crianças da primeira infância nos contextos institucionais, uma vez que a acção pedagógica nas salas de berçário ainda é um procedimento por vezes algo indefinido. De um modo mais geral, as investigações tendo como origem o cuidado e a educação de crianças com idade até três anos, são cruciais na definição de critérios contextualizados de qualidade para o trabalho em educação, dedicado a esta faixa etária, assim como na estruturação de directrizes para a formação das profissionais que virão a desenvolver ou que desenvolvem, a sua acção educativa com crianças de tão tenra idade.

A organização de uma proposta educativa para a creche, ou seja, a definição de um quadro curricular que distinga o carácter educativo da creche, que possibilite às crianças o reconhecimento de que são pessoas activas que co-participam no seu desenvolvimento/aprendizagem, e que contrarie a atribuição exclusiva da função assistencialista, “instintiva” de educação, exige, além da vontade dos educadores que trabalham em creche, o compromisso pedagógico das direcções dos contextos, das Escolas de Educação, do Estado e dos investigadores, particularmente no que diz respeito à especificidade do trabalho praticado nas creches, e no contributo que este pode ter para a sociedade.

Uma leitura sobre os precedentes históricos da educação de infância em Portugal permite compreender que as respostas para a primeira infância têm na sua maioria uma função de guarda, de assistência e com carácter compensatório. Por outras palavras, a função da creche para as crianças desta idade tem sido pautada pelos cuidados de saúde, alimentação e higiene, concepção reducionista e desvalorizada que num passado ainda muito recente, parecia dispensar a urgência de qualquer reflexão sobre a maneira como a criança se desenvolve ou constrói conhecimento.

Uma tal concepção reducionista da creche decorre de uma visão igualmente reducionista dessa pessoa ainda criança, do desconhecimento das suas características e especificidades até aos três anos; noutros termos, podemos afirmar que a deficitária concepção da criança desta idade, veio a traduzir-se numa insuficiente valorização da creche, e num descomprometimento do Estado que não tem sido proveitoso na regulamentação legal relativamente às creches. Consequentemente, vive-se no momento actual uma situação de indefinição e insuficiente reconhecimento que se verifica quanto à creche.

Neste sentido, anuímos à ideia de que o panorama presente, exige que a educação da infância em creche dê a conhecer o seu trabalho contributivo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, o seu papel para o futuro da sociedade, ampliando o seu campo a trabalhos de investigação (inclusive desenvolvendo parcerias com as universidades) que contribuam para um esclarecimento maior, sobre as referidas especificidades, afirmando-se como instituição de cunho educativo, esclarecendo

explicitamente os seus propósitos, as suas funções e responsabilidades, de forma a melhorar o seu acolhimento, quer às crianças, quer às famílias, em complementaridade com estas e a comunidade.

Na verdade, os trabalhos de investigação realizados têm revelado os seus resultados e a Educação de Infância tem vindo a adquirir um estatuto significativo no âmbito das políticas educativas, sociais e económicas nos países da União Europeia. Tal estatuto vê-se associado a resultados positivos da frequência da criança educada em espaços colectivos de educação, nomeadamente o desenvolvimento equilibrado da criança, uma socialização integrada que permite a redução do abandono escolar, uma escolarização bem sucedida, confirmada pela redução do número de retenções no percurso escolar, efeitos sugeridos por estudos científicos, como os desenvolvidos por Euridyce (1997), (DL. Nº 147/97). Zabalza (1998) associa este estatuto positivo da educação de infância a um crescente envolvimento das famílias e consciencialização das facilidades e dificuldades das crianças, bem como a conjugação de esforços e apoio entre educadores e famílias.

A educação de infância como um dos períodos fundamentais na educação ao longo da vida, tem particularidades que se fundamentam na forma como a criança aprende e se desenvolve. Logo, é necessário partir da acção da criança sobre os recursos materiais e humanos do ambiente educativo, da vinculação e da interacção com os seus pares, que se constituem como mediadores da sua aprendizagem, desenvolvimento e socialização.

A relação que o educador estabelece com a família é fundamental na adaptação da criança ao contexto educativo, sendo esta interacção a base de uma comunicação e colaboração a continuar e a aprofundar enquanto a criança frequentar a instituição. No caminho para a construção desta relação comunicativa e cooperante, em tudo mais favorável ao trabalho educativo, deve considerar-se a criança a partir do seu meio sociocultural, de forma a que ela e sua família se percebam aceites e acolhidos na sua condição de indivíduos com uma história de vida. Por outras palavras, queremos dizer que o contexto educativo não deve competir com o contexto familiar e gregário da criança. Pelo contrário, é fundamental que o contexto educativo desenvolva uma proposta por meio da qual se faça necessário um trabalho coerente creche-família, que

se obrigue ao conhecimento da criança, do seu meio, da sua cultura, para que a sua acção possa ser um complemento ou melhoria do seu contexto de origem, e favorecer a descoberta do potencial das suas realizações.

Nos últimos anos pesquisas têm sido realizadas, (Spodek, 1998) tentando inserir as questões relacionadas com a natureza do conhecimento da criança e de sua cultura, na elaboração dos currículos, de forma a torná-los contextualizados, identitários, mensageiros do lugar que a criança ocupa na sociedade e por consequência, apropriados do ponto de vista educacional. Do mesmo modo, as teorias do desenvolvimento e as teorias educacionais têm sido referenciais para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e adequadas aos diversos grupos de crianças e suas famílias, queremos dizer, práticas que vão ao encontro das necessidades sentidas pela comunidade onde se insere o contexto colectivo de educação.

Apesar de se apoiarem, as teorias do desenvolvimento e as teorias educacionais são distintas, sendo que, enquanto as primeiras são universais, correspondem à criança idealizada, as segundas são particulares e referem-se à criança em contexto (Spodek, 1998). Quer tenham a sua génese nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento (teorias dinâmicas, teorias cognitivas, ...) ou nos Modelos Educacionais inspirados nas práticas educativas (Froebel, Montessori, Freinet, ...) ambas as teorias influenciam a organização do trabalho, as concepções de educação, que podem observar-se nas diferentes práticas dos contextos educativos. Com efeito, qualquer instituição segue uma finalidade educativa e intencionaliza essa finalidade, de forma mais explícita ou menos explícita, para saber se é realizável ou não.

De um ponto de vista construtivista, a instituição deve explicitar de forma clara o seu currículo, ou seja, as suas linhas de pensamento educativo, as suas intenções, optar por não se encerrar sobre si própria como se de um universo fechado se tratasse, e compreender a sua função pedagógica na difusão da cultura. Do mesmo ponto de vista, sendo capaz de motivar na criança o gosto e o desejo pelo conhecimento, dito de outro modo, sendo capaz de motivar na criança a sua disposição psicológica para o conhecimento, a instituição, prevê para as suas práticas a desenvolver com as crianças,

experiências de conhecimento, ou mais exactamente, experiências para o acto de aprender. É sabido que desde as idades mais precoces a criança tem tendência a fixar o olhar para o que desperta o seu interesse, a tocar com as mãos, a ouvir o que se lhe apresenta. (Landsheere, s/ data)

O contacto interactivo da criança com o meio constitui-se como uma experiência afectiva, que pode exprimir-se em termos de agrado ou desagrado. A criança recusará ou procurará determinado tipo de contacto, dependendo da natureza desta experiência. Isto irá de certa forma influenciar, as suas aquisições, capacidades e aptidões futuras. Devido a tais consequências, a intervenção directa do educador, por outras palavras, a sua acção pedagógica com as crianças (como complemento familiar) e a sua intervenção indirecta, ou seja, a organização de espaços e materiais, a colaboração com as famílias entre outros constituintes da gestão educativa, faz com que o educador tenha uma responsabilidade muito significativa na organização de experiências positivas do acto de aprender.

Compreende-se que o ambiente educativo deve suscitar na criança o desejo de aprender, pelo facto de ser um ambiente favorável que respeita a exploração das relações afectivas/sociais, que parte de uma concepção da criança como um ser-sujeito. Este ambiente “suficientemente bom” (Winnicott, 1975), prevê procedimentos de trabalho diferenciados para um grupo específico, para uma criança ou contexto comunitário, nomeadamente, não se opondo ao êxito das crianças em desvantagem sociocultural. A este propósito e apoiados, no significativo contributo que os membros da Comissão Internacional deram e dão à educação através da elaboração do Relatório para a UNESCO sobre Educação para o Século XXI (1996) estamos conscientes da necessidade de prognosticar os desafios e as pressões actuais da educação, e, para nós em especial, da educação para a primeira infância, numa tentativa contributiva no sentido de delinear uma indicação para a educação das crianças mais novas e as estratégias educativas adequadas aos contextos de acção. É nesta óptica que para Bronislaw Geremek “ [...] a coesão social aparece como uma das finalidades da educação [...] [em desprestígio dos constrangimentos da] [...] tentação totalitária [...] que parece ter estado omnipresente ao longo do século XX opondo-se à

*universalização dos princípios democráticos.* (Bronislaw Geremek, in Jacques Delors, 1996:201).

Este encadeamento parece indicar um esforço para reorganizar a educação na Europa. Tal empreendimento prescreve a atenção cuidada de que vivemos uma conjuntura histórica em que o mundo é proscénio de renovações, de mudanças científicas e tecnológicas essenciais, e modificações nos poderes económicos e políticos, para além de transfigurações das estruturas demográficas e sociais. Estas modificações que irão ocorrer a um ritmo ainda mais acelerado no futuro, geram imensas pressões em todos os sectores, incluindo o do âmbito da educação. *“Para fazer face às exigências do nosso tempo, há que revelar ao mesmo tempo criatividade, coragem, uma vontade firme de operar mudanças reais e de estar à altura das tarefas que nos esperam [...]. Em matéria de educação as políticas de reforma devem ter como objectivo a excelência”* (In’ am Al-Mufti, in Jacques Delors, 1996:185).

### 3. Objecto, característica e finalidades do estudo

Nesta investigação elege-se como *objecto de estudo* a repercussão da inter-relação entre os saberes de referência e o saber-fazer do educador de infância, quer nas suas práticas profissionais quotidianas construídas e desenvolvidas no contexto educativo de creche, quer nos discursos produzidos em situação de entrevista relativamente a essas mesmas práticas.

Na linha das ideias que temos vindo a desenvolver, cabe então reflectir sobre a **temática** deste trabalho e sobre o título que lhe dá expressão: “ *Ser Educador de Infância na Creche – Entre os Discursos e as Práticas*”, é um título que aspira espelhar a nossa intenção em estudar, de que forma as concepções, as perspectivas pedagógicas que compõem o modelo teórico (implícito ou explícito) adoptado pela educadora, se concretizam na construção da sua prática educativa, com crianças da primeira infância. Pretendemos por isso apresentar duas vertentes interrelacionadas: a teoria e a prática.

A partir da observação participante, das entrevistas e da análise documental, pretende-se compreender/interpretar o grau de coerência entre aquilo que as educadoras dizem sobre as suas concepções de criança, de educação e de intervenção educativa, segundo os princípios teóricos que dizem perfilar, e a construção das práticas educativas para crianças da primeira infância. Por outras palavras, pretende-se observar, descrever, compreender e interpretar os modos como as educadoras participantes no estudo põem em relação os seus saberes de referência e o seu saber-fazer. No fundo pretende-se ter acesso ao grau de consistência existente entre o pensamento e a acção das educadoras, entre os discursos e as práticas (o dito e o feito), entre as prescrições das entrevistadas e aquilo que fazem efectivamente.

A presente investigação insere-se numa *abordagem qualitativa / fenomenológica dos fenómenos educativos*. Salienta-se a necessidade de uma aproximação à realidade social, que possibilite interpretar e compreender o comportamento humano inserido no seu quadro referencial e interactivo, para que de forma mais fidedigna se possa apreender a significação expressa e oculta dos seus comportamentos. (Carrolo, 1992).

A aproximação ao contexto é uma forma de facilitar o processo de socialização do investigador, ao contexto a ser estudado. Tal processo permitirá minimizar as dificuldades do investigador/observador, durante o processo inicial de inserção nos grupos que vai estudar. Diante da cultura dos outros, o observador é como um aprendiz, que se esforça por conquistar a confiança dos locais e obter a sua participação. É uma prática que tem como intenção o contacto com os outros, ouvir e falar com eles, vê-los actuar, no espaço, no tempo e segundo os seus códigos (Iturra in Silva, Augusto & Pinto, Madureira 1986). Por outro lado, este percurso de imersão no quotidiano do grupo de estudo exige a aculturação do investigador, uma participação construída sobre a premissa da relativização da sua própria cultura, combatendo o seu próprio “etnocentrismo espontâneo”. O investigador constituirá então a oportunidade para superar o imediato, “ [...] e encontrar a cultura que explicita os discursos dos actores nos contextos sociais. (Iturra in Silva, Augusto & Pinto, Madureira, 1986:156).

Assim, tendo como referência a natureza metodológica da nossa pesquisa, e em consonância com o objecto de estudo definido, enfatiza-se a necessidade de um ***de um estudo multicasos, com, observação participante e a narrativa dos «dizeres e dos fazeres» dos educadores de infância, visando a compreensão e interpretação de um conjunto de fenómenos: Ser Educador de Infância na Creche – Entre os Discursos e as Práticas.***

***O paradigma interpretativo perfilhado para o estudo dos casos***, contrariamente ao paradigma positivista orientado para o método experimental, que visa a distinção sujeito-objecto, a normalização, a prova e a generalização, pretende a análise das singularidades, a descoberta e a interdependência sujeito observador-objecto de estudo, através da correlação entre o observador e os actores sociais participantes (Ferreira, 2005).

Sustentando a nossa concepção, consideramos que os educadores, que estão no dia-a-dia com as crianças na creche, partilhando com elas grande parte das suas experiências e do seu ser criança, também têm muito para nos dizer. Dentro desta perspectiva podemos apelar para um maior número de investigações que tragam benefícios à educação de

infância reunindo saberes, entre os que pensam sobre educação (os teóricos) e aqueles que fazem o quotidiano da educação. Concordamos ao afirmar que nas suas práticas os educadores produzem uma riqueza de conhecimentos que deve ser ponto de partida para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e de mudança nas instituições educativas. Moss (2002) também anuncia uma mudança de paradigma no modo de ver as crianças e as profissionais da educação, como fundamental na construção de uma educação para a primeira infância.

Este estudo multicasos inspira-se portanto em procedimentos de cariz descritivo, interpretativo e fenomenográfico dos fenómenos educativos, incidindo nas informações obtidas a partir de uma pesquisa empírica realizada com a participação de três educadoras de infância que exercem a sua actividade profissional no contexto educativo de creche.

Neste trabalho, pretendemos descrever, compreender e interpretar os eventuais afastamentos ou ajustamentos entre as concepções, as perspectivas e as teorias que as educadoras perfilham, implícita ou explicitamente, e o que de facto realizam na sua prática pedagógica concreta com as crianças. Por outras palavras, pretendemos compreender e interpretar o grau de coerência e de articulação entre o pensamento e a acção das educadoras, entre o que se diz que se quer fazer e o que realmente se faz com as crianças e para as crianças.

*Na selecção dos contextos e educadores participantes* tivemos em consideração critérios de acessibilidade geográfica e a viabilidade da investigação empírica.

*O universo definido*, três contextos educativos, e três educadoras de infância, a desempenhar as suas funções profissionais na sala berçário e sala parque.

Ao termos como determinação compreender e interpretar as múltiplas acções das educadoras responsáveis pelas salas de creche, utilizamos como *instrumentos de recolha de dados*, as entrevistas, a observação participante, as observações registadas no caderno de campo e a análise documental. Durante o período de investigação empírica mantivemos o diálogo informal com as educadores responsáveis pelos grupos, com a

intenção de com elas trocarmos impressões e conhecimentos, para assim aprofundarmos a nossa compreensão e interpretação sobre os fenômenos educativos.

Baseados na metodologia da investigação compreendemos que o trabalho das educadoras praticado com crianças da primeira infância está enraizado na concepção de infância e sequente educação, que essas profissionais desenvolvem na prática cotidiana, concebendo o bebê como um ser com potencialidades em desenvolvimento, uma pessoa diferente do adulto, porém nem por isso com menos inteligente.

A prática do educador com crianças pequenas caracteriza-se pela subtilidade das actuações quotidianas, por vezes não percebidas dentro da rotina diária, por olhares menos afinados, mas que são fundamentais na caracterização desta profissão já que esta é uma “*profissão do humano*” (Pinheiro, 2007).

Não pretendemos apresentar uma precisão do que é ser educadora na creche, expor coerências ou incoerências entre os discursos das educadoras e as práticas efectivamente operacionalizadas, mas pôr em paralelo as suas perspectivas do que é ser educador de infância na creche, permeada pelo nosso olhar, que também não se pretende isento, do que é exercer esta profissão neste contexto.

***Pretendemos com esta investigação contribuir*** para a reflexão e para o debate no âmbito interno das instituições participantes no estudo e da nossa instituição, sobre a visão que o educador tem da criança nos seus primeiros anos de vida, e do trabalho profissional que com ela desenvolve. Gostaríamos de colaborar para uma consciencialização do educador, de que ele é detentor e promotor de um saber próprio, de um sentido e inteligência pedagógica que se vai construindo e reconstruindo a partir do saberes eruditos, mas principalmente, pelas experiências quotidianamente partilhadas, com que vai edificando o seu desenvolvimento e identidade profissionais. Temos também como intuito concorrer para “desocultar” as práticas dos educadores de creche, contrariando a subversão, ainda socialmente instalada, do seu trabalho educativo, nomeadamente na sala berçário.

Assumimos uma postura respeitadora em relação às educadoras e às suas práticas observadas, assim como pelos conhecimentos que nos explicitaram.

Ao estudarmos a acção das profissionais que trabalham com as crianças da primeira infância, entendemos que os conhecimentos que possuem são relevantes e importantes para a investigação académica. No entanto, estamos em plena sintonia com as seguintes posições de Hawkins (citado por Malaguzzi, 1999) quando refere que “ [...] o professor deve ser tratado não como objecto de estudo, mas como intérprete de fenómenos educacionais” (Malaguzzi, 1999:97-98). Esta dissertação é uma tentativa de reconhecimento e de validação crítica do trabalho dessas profissionais, que mostraram no seu dia-a-dia o que é ser educadora na creche.

Almejamos que este estudo, apesar de não trazer uma luz nova sobre a temática, possa constituir uma perspectiva original e representar um contributo para conferir visibilidade ao empenho dos educadores que trabalham em creche. Ambicionamos ainda que a presente dissertação contribua para aprofundar a nossa capacidade de investigar, e para desenvolver a nossa proficiência de teorização das situações concretas, que lhe confira uma necessária coerência prático-teórica.

Consideramos ser conveniente fazer desde já uma ressalva importante: tudo o que se interpreta e descreve neste trabalho, não pretende ser generalizável à educação da infância e às situações educativas em particular. Corroboramos a posição de Ferreira (2005) para explicitar que as concepções e perspectivas com que se observam e estudam as dinâmicas sociais situadas nos contextos empíricos, são as de observadores que pertencem à cultura ocidental (e neste caso à cultura da educação da infância) e, portanto, conformam inevitavelmente um olhar culturalmente construído.

Este estudo não pretende portanto ser generalizável a outros contextos educativos não observados nesta investigação.

Do mesmo modo, quanto à neutralidade aliada ao paradigma positivista como garante de cientificidade, reportamo-nos ao mesmo autor, para sublinharmos que a investigação social não é neutra porque se constitui com base em aspectos tácitos nas nossas

figurações sociais e culturais, e como tal, num olhar e numa leitura peculiares (Ferreira, 2005).

#### **4. A estrutura da dissertação**

No *primeiro capítulo* procede-se à apresentação de uma breve síntese da evolução histórica da educação de infância, das correntes filosóficas e dos movimentos pedagógicos, numa tentativa de compreender a construção do conceito de infância no decorrer dos últimos séculos, que vieram dar origem ao aparecimento de diferentes concepções e sentimentos face à infância, as quais se vêm repercutir nas actuais orientações legais, e eventualmente, na presente indefinição e insuficiente reconhecimento da creche, da delimitação do conceito da primeira infância, e da sua educação.

Em seguida são referidos períodos históricos, políticos e sociais, que progressivamente têm vindo a transformar o sistema educativo, sendo um dos mais significativos, a regulamentação da educação pré-escolar, pela Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro.

Posteriormente, focam-se aspectos essenciais do desenvolvimento da criança, influências científicas-pedagógicas e conseqüentes transformações sociais que estão na base da (re) construção da idealização da infância e na inovação das práticas sociais e escolares.

No seguimento deste capítulo são abordadas temáticas que se relacionam quer com trabalho directo com as crianças, quer com trabalho indirecto, tais como o trabalho com as famílias, a dimensão ética da educação e o trabalho em equipa.

No *segundo capítulo*, recorreremos a estudos desenvolvidos por vários investigadores, os quais considerámos elucidativos e por isso, pertinentes, para a construção e consolidação da problemática do nosso estudo.

No *terceiro capítulo* apresentam-se reflexões teórico-metodológicas que para nós se tornaram esclarecedoras e ponto de referência na opção pela metodologia interpretativa aliada ao paradigma qualitativo. A nossa decisão pautou-se essencialmente pelas características que são inerentes à investigação qualitativa / interpretativa, uma vez que

a nossa intenção se direccionou para um estudo que desse visibilidade aos processos educativos e que permitisse dar voz aos diferentes actores em presença: as crianças, os educadores, outros profissionais e as famílias.

No *quarto capítulo* centramo-nos na descrição da metodologia do nosso estudo. A abordagem qualitativa de inspiração fenomenológica encaminhou-nos para um estudo compreensivo da subjectividade os actores sociais e dos sentidos que constroem sobre as situações interactivas da sua vida quotidiana. Em seguida fazemos a apresentação do objecto de estudo que anteriormente referimos, e definimos a questão de partida que pretendemos responder e que aqui antecipamos: “ *De que forma os princípios e ideias pedagógicas que compõem o modelo teórico adoptado pelas educadoras, se concretizam na construção da sua prática educativa com crianças da primeira infância?*”.

Ulteriormente, neste capítulo, procedemos à apresentação geográfica dos contextos de estudo para em seguida apresentarmos os contextos estudados e as participantes no estudo.

No âmbito deste capítulo, cabe igualmente, a descrição dos procedimentos de recolha e análise da informação.

O quinto capítulo centra-se na apresentação e análise das informações. Salienta-se a particularidade do fazer educativo de cada uma das educadoras, a diversidade organizacional dos contextos e as repercussões que essa organização pode eventualmente gerar na explicitação e no desenvolvimento das concepções educativas das educadoras.

O sexto capítulo dedicado às considerações finais retomamos as informações do capítulo anterior para pôr em paralelo as divergências e convergências entre: as narrativas das educadoras e o observado em contexto, as concepções das entrevistadas e as suas práticas observadas.

Em seguida procedemos à interpretação da inter-relação que pode existir entre a identidade profissional, ou seja, a forma como as educadoras se vêem na profissão e a forma como se sentem consideradas pelos outros, e o seu desempenho nos vários momentos da rotina quotidiana, em contexto com as crianças.

Finalmente, a auto-observação aprofunda-se numa introspecção para clarificar os nossos próprios sentidos de identidade profissional, de evolução sobre o conhecimento os objectos em estudo ao longo do desenvolvimento desta dissertação.

## **Capítulo I: Quadro teórico de referência**

## **1. Síntese da Evolução Histórica da Educação de Infância**

### **1.1. As correntes filosóficas e os movimentos pedagógicos**

A conveniência e empenho pelo estudo deste capítulo está directamente relacionado com o interesse em compreender, o conceito de infância ao longo dos últimos séculos, e afirmar a concordância sobre a infância como uma construção histórica e social. Por outro lado, o início do novo milénio é fundamento para a reflexão sobre as práticas e as teorias que trespassaram os diferentes períodos históricos. Para pensarmos sobre as novas perspectivas da educação, teremos que estudar, reflectir e reconhecer o pensamento que acompanhou o campo das ideias e dos valores, das práticas educacionais que as transcorre, não esquecendo o tempo passado, expondo o presente para pensar as possibilidades para o futuro da educação. Algumas das perspectivas teóricas que presidiram a muitas práticas, não serão hoje tão requeridas para o desempenho pedagógico dos educadores, mas outras perpetuam-se na sua essência. Quais as teorias subjacentes às práticas que se embutiram no êthos educacional, desenvolveram raízes, permearam o milénio e permanecem na actualidade? Para entender o futuro é preciso revisitar o passado. No panorama da educação actual, podem ser distintos marcos, que perduram e poderão actuar na educação do futuro (Gadotti, 2000)

O movimento pedagógico da Escola Nova (cuja génese e expansão se circunscrevem pelos finais do século XIX e princípios do século XX) apresentou uma vasta modificação nos procedimentos dogmáticos costumados. A Escola Nova, vem nessa época, reagir e contrariar a escola tradicional. Considerável por vastos fundamentos, a Escola Nova, introduziu pelos os seus princípios, entre eles, pelas suas concepções educativas: uma nova concepção das indispensabilidades da infância, sugerida pelos estudos da psicologia e da biologia, que contribuiram para o estudo e ampliação de outros conceitos mais abrangentes. Por consequência a percepção e olhar em torno da criança e da infância modifica-se. Por eles se influíram modificações decisivas nos conceitos e nas práticas educativas, relacionadas com as funções da escola, face às novas exigências, resultantes da conjugação do progresso político e sócio-cultural que

as tinha tornado urgentes, e do desenvolvimento científico que as vinha alicerçando (Boavida, 2006). Já desde o Renascimento vozes se elevavam contras as insuficiências e os defeitos da escola tradicional. Uma das mais eloquentes foi a de Jean Jacques Rousseau, a qual encontrou repercussão em Pestalozzi e Froebel, que desenvolveram algumas das suas ideias.

A filosofia das teorias educativas de Rousseau encontra-se num tempo histórico, final do século XVIII princípio do século XIX, que antecedeu um período de efervescência ideológica, da qual a Revolução Francesa foi expoente. A sua filosofia encontra-se, portanto, na transição do Iluminismo, com o seu culto pela razão, para o Romantismo, com o seu culto pelo sentimento (Figueira, 1998).

Apesar das divergências com o pensamento actual, nomeadamente da perspectiva ecológica do desenvolvimento, o pensamento de Rousseau, foi de facto, um precursor da Escola Nova.

Fortemente influenciado pelas ideias educacionais do empirismo de Locke, Rousseau projectou os alicerces da ideia do interesse pela criança, da sua educabilidade através do processo educativo. Defendeu que a pedagogia deve apoiar-se na psicologia da criança, diferenciou fases no desenvolvimento do ser humano, delas deduzindo necessidades educacionais diferenciadas, assim como mencionou o interesse de uma educação *natural, à medida da criança*, com recurso à intuição, à aprendizagem pela proximidade com o mundo real, o que posteriormente se veio a chamar utilização dos métodos activos (Figueira, 1998).

A sua obra *Émile* é integralmente destinada à educação das crianças (Pinheiro 1994). Como refere Pinheiro (1994) “ *A afirmação da especificidade da infância é uma das originalidades de Rousseau, e está claramente expressa na sua observação que alerta para o facto do desconhecimento da infância decorrer do procedimento tradicional, que consiste em procurar [cita Émile] «sempre o homem na criança, sem se pensar no que a criança é antes de ser homem»*” (Pinheiro, 1994:67).

Como vínhamos a referir, foi então neste contexto ideológico (político, científico social e cultural) que surgiram na segunda metade do século XIX as primeiras instituições da Escola Nova. Encontrando continuamente oportunidades para uma mais cuidada felicidade humana, a ciência comutou em grande parte, a religião, que, nos séculos XVI e XVII, estimulava o ensino popular. As novas escolas proliferam um movimento científico incitador das ciências humanas, particularmente da psicologia. É neste contexto que a educação vai conquistando pressupostos de ciência.

Os princípios da Escola Nova começaram por ser defendidos e postos em prática no nosso país, por pequenos grupos de intelectuais e escolas pioneiras, nos finais do século XIX, e num curto espaço de tempo converteram-se no propulsor de um grande movimento de reiteração. Os seus dignos princípios vêm fazer declinar os princípios do experimentalismo do positivismo pedagógico, o culto do programa e do professor, para pôr no centro da escola, a criança que será educada “à sua medida”. Activou-se a convicção no poder da educação como progresso individual e de confiança para a posteridade social (Monteiro, s/d).

Do mesmo modo, no nosso país, a perspectiva deste novo movimento pedagógico, ou seja, a sua perspectiva de abertura da escola ao meio, o primado da psicologia que vem constituir com a evolução psicogenética o delineamento das etapas pedagógicas, a actividade, como lei fundamental da educação funcional de Claparède, os métodos activos da corrente Sensualista, perfilhados por Montessori, a educação prospectiva baseada na criatividade da criança, os conceitos de auto-educação, de não-directividade e de autodisciplina, a pedagogia pragmática dos interesses teorizada principalmente por Claparède e Decroly, o respeito pela individualidade e a metodologia de individualização do ensino, de Search, Bouchet, Washburne e Freinet e a tão necessária proximidade das famílias, já em desenvolvimento na Europa e nos Estados Unidos da América, desde 1889, (Pinheiro, 1994; Monteiro, s/d), os trabalhos de Adolfo Coelho e João de Barros entre outras figuras nobres da educação, incentivavam a adopção de novas políticas para a educação pré-escolar, apontando “ [...] a educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos

*quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária*” (Diário do Governo, nº 25, de 3 de Novembro de 1910, citado por Gomes, 1986:55).

Em 1876 João de Deus já tinha publicado a *Cartilha Maternal*, um sistema analítico e intuitivo para ensinar a ler, sistema sublevado para a época, que se tornou como uma insígnia para os publicitários culturais republicanos.

Seu filho João de Barros Ramos, contemporâneo de Maria Montessori e Decroly, continua a luta do pai, em prol de uma reforma pedagógica infantil e funda no nosso país, em 1911, a rede privada de Jardins-Escola, segundo o método João de Deus, existindo em 1927, cinco em todo o país. A este pedagogo, democrata humanista, que foi ministro da Instrução e do Trabalho durante a 1ª República, se fica a dever a posterior criação do primeiro curso de formação de professores em “didáctica pré-escolar”. Deste curso saem as primeiras especialistas, que “fundam” a profissão de Educador de Infância, entre elas Irene Lisboa e Ilda Moreira (Figueira, 1998)

A influência deste movimento de reconstituição pedagógica continua a fazer-se sentir, na elaboração das bases teóricas de muitas práticas da acção educativa actual. Como estudámos e temos vindo a referir, estabeleceram um corpo de saberes e fazeres, queremos dizer, de *discursos e de práticas* pedagógicas, que possibilitaram a (re) construção social do conceito de infância, assim como o surgimento de um profissional com competências educativas, cuja compreensão o subsidiavam para a constituição e organização de espaços sociais (instituições) de educação, tempos, instrumentos e alternativas de intervenção, selecção de pedagogias para educar e cuidar a criança.

Sendo assim, cada época irá proferir seus discursos que revelam os seus ideais e expectativas em torno das crianças. Ainda hoje é evidente a grande ascendência destas concepções educativas, e a convite de Boavida, “ [...] *basta ler alguns documentos da Reforma Veiga Simão na década de 60, e a Lei de Bases de Sistema Educativo de vinte anos mais tarde*” (Boavida, 2006:187).

Pinto (1999), explica que o entendimento de infância como categoria edificada histórica e socialmente é consequência da dinâmica das relações sociais, nas quais a criança desempenha papel activo, de actor social, com características próprias do contexto onde se inclui. A infância passa a ser compreendida como grupo característico que produz e reproduz a vida social. Afirma-se, portanto a infância como um período do ciclo da vida, da pessoa em desenvolvimento, promotor da sua própria vida, agente e produto da vida social.

Como temos vindo a compreender não será adequado supor a existência da fase da infância como uma fase idêntica, semelhante, dilatada no tempo, uma vez que o processo histórico nos faz perceber diferentes infâncias com procedimentos diversos de socialização, e por isso, serão muitas as concepções que vamos encontrando para infância.

## **1.2. Concepções e sentimentos face à infância: repercussões nas orientações legais**

Uma referência sobre as características históricas da infância, é a obra de Philippe Ariès, (1978). No passado, mais precisamente da Antiguidade à Idade Média, não existia a chamada infância enquanto objecto de discurso e figura cultural e social que hoje conhecemos com o nome de criança. As crianças não tinham qualquer papel significativo na família ou na sociedade, não lhes era atribuído um valor social e discursivo que só no século XVIII, com o princípio da Idade Moderna, lhes foi concedida. Muitas crianças eram abandonadas ou muitas vezes mortas antes de crescerem.

Tal como na obra de Ariès também encontramos em Morin et al. (1996), o estudo sobre o lugar atribuído à criança na sociedade do século XVII. Morin expõe que o sentido atribuído à criança era de total indiferença, ou seja, ela não existia como sendo criança. A vida humana começava efectivamente entre os sete e os dez anos. O sentimento da infância surge com o sentimento de família, e com a constituição pelas ordens religiosas da educação, que preparava a criança para a idade adulta. Esse regime de separação durou até por volta dos anos sessenta. Anterior a este período, a idade adulta

era a idade ideal, e a educação consistia em preparar a criança para esse período da sua vida.

Freud, citado por Morin et al. (1996), esclareceu que a infância é a chave mestra da personalidade humana. Rousseau, igualmente citado por Morin et al. (1996), fez da criança o “bom selvagem” no seio da família.

Ariès (1978) refere que no final do séc. XVII, as sociedades ocidentais passaram por alterações estruturais bastante significativas: Por um lado, a modificação da família tradicional extensa, para a família moderna, ou seja, a criação da família conjugal burguesa como lugar de afeição. Por outro lado, a escolarização das crianças. Como consequência destes dois aspectos históricos, assiste-se a uma mudança que se dá da indiferença, para o interesse pela infância. Figueira (2001) escreve que estes aspectos “[...] fazem despertar uma nova forma de encarar a criança e novos princípios de respeito pela vida humana” (Figueira, 2001:26).

Ainda segundo Ariès, (1978), o não reconhecimento da infância durante os séculos pré-modernos deve-se ao facto de neste período da história a criança ser encarada sem distinção em relação ao adulto, quer fosse nos trajés, nos brinquedos, nos jogos, no trabalho, na linguagem ou na sexualidade. Por volta do século XVII inicia-se a diferenciação entre o adulto e a criança, perdendo-se aos poucos a ideia de que a criança era apenas “um homem jovem” (idem:10). Neste período surge um “movimento de moralização” fomentado por protestantes e católicos renovadores e uma convivência afectuosa da família, que irá influenciar novas concepções de educação, de políticas e de práticas sociais. Estas novas concepções encaram a criança como um ser inocente, com pura criatura pequenina de Deus, a quem é preciso preservar a inocência e educar, mas também a quem os adultos devem vigiar e corrigir.

No séc. XVIII esta atribuição de inocência e fraqueza dada à criança permanece, mas a esta ideia associa-se uma maior preocupação em relação aos cuidados físicos, prestados às crianças. É por volta deste mesmo período, que a modernidade se constitui, e com ela surgem no campo discursivo, novas ópticas pedagógicas e científicas. Começa a

desenvolver-se o sentido de “infantilização da criança”, uma nova concepção de infância, para o qual contribuíram filósofos e pensadores da época, entre os quais Rousseau e Pestalozzi, que vinham em matéria educacional, adversar as teorias positivistas. Surgem novas preocupações em relação ao futuro da criança, que passa a ocupar um lugar central na família.

A ideia de infância aparece portanto com a sociedade capitalista urbana / industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social da criança, na comunidade.

Na sociedade burguesa, a criança passa a ser entendida como um *ser* que precisa ser cuidado e educado. A escola veio substituir a aprendizagem da vida e o papel produtivo que cumpria no contacto directo com os adultos, na sociedade feudal. Como consequência, os problemas da educação das crianças começam então a ser interrogados e discutidos.

Com a Modernidade surge um sentimento contraditório, que atribui à criança a ingenuidade e a inocência e, ao mesmo tempo, a imperfeição e a incompletude. Deste sentimento contraditório surgem atitudes sociais igualmente contraditórias, alterando-se as atitudes dos adultos em relação à criança, as quais numa primeira fase, são atitudes de “paparicação” (idem:10) que faz com que as crianças sejam consideradas como “uma coisa engraçadinha” (idem:10), bichinhos de estimação para divertimento dos adultos. Este sentimento demonstra, num primeiro momento, a dependência pessoal da criança em relação ao adulto, e ao mesmo tempo, a necessidade da criança de ser protegida pelo adulto. Surge um segundo momento de “moralização”, impulsionado por moralistas e educadores, que se vem a reflectir como oposição na orientação dos modos clássicos de inserção das crianças na sociedade, e que vem configurar a infância como problemática de estudo, e a criança como sujeito de instrução e de escolarização.

Em Portugal, o início da Monarquia Constitucional marcado pela Revolução Liberal de 1820 e a publicação da Constituição de 1822, vem trazer algumas alterações ao sistema educativo. Instruíram-se diligências no sentido de desenvolver quantitativa e qualitativamente a educação de infância e a formação de professoras do ensino infantil.

Em 1834, sob a protecção de D. Pedro V foi criada uma sociedade para as primeiras casas de asilo da “infância desvalida”, para apoiar crianças pobres de ambos os sexos, desde que tivessem acabado a criação de leite, visando a sua protecção, educação e instrução. Nos anos que se seguiram inicia-se a criação de mais instituições, regulamentadas em 1881, para responder às necessidades das famílias e evitar o abandono das crianças. Cumpre-se um tempo de desenvolver diligências para melhorar as respostas dadas pela educação de infância, às crianças e suas famílias, conferindo a utilidade dessas instituições, ao facto de serem “auxiliares da escola primária”, como indica Cardona (Cardona, 1997:28).

Assim, “ [...] em 1852, os socialistas portugueses pedem o direito à educação para os operários e para os seus filhos e insistem na criação de escolas infantis para que as crianças possam estar cuidadas enquanto os pais trabalham.” (Figueira, 2001:27). Exigida a necessidade de apoio do Estado na criação de jardins-de-infância, começa a distinguir-se a alusão às didácticas de trabalho e a probabilidades de ensino público (Cardona, 1997). Assim, desde o séc. XIX, como denota Carvalho “ [...] o desenvolvimento da educação pré-escolar deve-se sobretudo a factores de ordem social, associados ao facto de muitas mulheres começarem a trabalhar fora de casa, dando origem a grandes alterações na estrutura e no funcionamento da família” (Carvalho, 1996:9).

Na década de 70, políticos e intelectuais debatem fortemente os problemas da educação de infância, o desenvolvimento da criança e a sua preparação para uma futura escolaridade. Em 1876 Ramalho Ortigão impulsiona a abertura de creches e jardins-de-infância em Portugal, em paridade ao modelo da Suíça e da Alemanha.

Em 1882 é construído pela Câmara de Lisboa, no Passeio da Estrela, actual Jardim da Estrela, um jardim-de-infância público, Kindergarten, de modelo pedagógico Froebeliano, inaugurado no dia do seu centenário. Apadrinham esta moção personalidades como o professor Joaquim Vasconcelos, sua esposa Carolina de Vasconcelos (cujo curso de educadora foi feito na Alemanha), Adolfo Coelho entre outros notáveis intelectuais da educação de infância. Esta iniciativa não teve no entanto

continuidade porque como referiu João de Barros “*não tinha uma raiz nacional*” mas, particularmente, porque rareavam educadores aptos que certificassem a actividade educativa.

O primeiro programa das escolas infantis, assinado por João Franco, foi publicado no diário do governo em Junho de 1896. Incluía: “*[...] os cuidados com o asseio, a saúde e tudo o que respeita ao bem-estar da criança na escola; exercícios de linguagem, lições sobre os objectos, contos e narrações apropriados à inteligência das crianças e que sirvam, quanto possível, à sua educação intelectual e moral; exercícios de canto, jogos, brinquedos, entretenimentos instrutivos ou simplesmente de recreio, exercícios físicos aconselhados pela higiene e que satisfaçam as necessidades de movimento das crianças*” (Cardona 1997:30)

A Implantação da República em 1910, “*[...] veio marcar um período que se caracterizou pela grande valorização dada ao desenvolvimento sociocultural do país, sendo a educação considerada como o meio privilegiado para o impulsionar*” (Cardona, 1997:33). Este é um período que promete um bom futuro educacional. A educação de infância integra o ensino primário oficial, e a produção de novas perspectivas pedagógicas e metodológicas, perspectivam um ideal de infância.

A legislação de 1911 estabeleceu a instrução oficial para todas as crianças, inclusive para as de idade ao nível pré-escolar. Apesar dos governos da 1ª República terem reconhecido a importância da função educativa do ensino infantil e de terem institucionalizado a educação pré-escolar no sistema oficial de educação, a disparidade entre o discurso ideológico e político e as realizações concretas torna a implementação da educação de infância em Portugal um processo moroso, marcado por avanços e retrocessos, que se vão agravar com a implantação do Estado Novo, em 1926. (Figueira, 2001; Monteiro s/d)

Com a efectuação do Estado Novo após o golpe militar de 1926, e com as grandes modificações de regime, o investimento na educação passa a ser quase nulo.

O Estado Novo (1926-1974) trouxe a Portugal uma ditadura militar, um regime autocrático e conservador, do tipo fascista, durante o qual se viveu um período de grande estagnação económica social e cultural.

Durante o regime Salazarista, a importância dada à educação era diminuta, cultivava-se o preceito do saber utilitário e a educação não era encarada como um direito individual, mas como uma necessidade do Estado. Ao povo bastava a instrução básica, saber ler escrever e contar ou o estritamente necessário às suas ocupações.

Monteiro (s/d: 147-148) dá-nos a conhecer, através de alguns trechos dos discursos das individualidades ou dos intelectuais do Estado Novo, a educação que concebiam.

*“Portugal não necessita de escolas [...] ensinar a ler é corromper o atavismo [...] Na nossa terra há alguns espíritos sem preparação mental que se interessam pela obrigatoriedade do ensino primário, como se ele fosse uma das primeiras necessidades fisiológicas do povo”* (João Amaral, referido por Monteiro, s/d: 147).

*“ Ensinar o povo português a ler e a escrever, para tomar conhecimento das doutrinas corrosivas de panfletários [...] é inadmissível. Logo concluo eu: para a péssima educação que possui e para a natureza da instrução que lhe vão dar, o povo português já sabe demais [...] Um dos factores principais da criminalidade é a instrução”* (Alfredo Pimenta, referido por Monteiro, s/d:148).

No preâmbulo do Decreto nº 30551 podia ler-se *“O professor deve ser em geral um apóstolo, e particularmente é preciso que o seja quando é chamado a colaborar através da escola em alguma obra social ou mesmo política que exprima o idealismo fundamental do Estado Novo. Então não deve a escola ser deixada ao critério de um concurso”* (referido por Monteiro s/d:148).

Por estes excertos reconfirmamos que a política do Estado Novo veio deitar por terra os projectos e realizações da 1ª República. Fica clara a exiguidade de uma cultura pedagógica ministrada, em circunstâncias graves e limitativas, do seu valor formativo. O nosso país viveu uma época de autocracia ditatorial, uma política de *“ [...] anti-*

*cultura [...]” em que “ o ódio à cultura é uma das coordenadas fundamentais do fascismo” (Monteiro, s/d:143).*

O nosso interesse por esta problemática levou-nos a pesquisar os manuais escolares utilizados pelos educandos, durante o regime do Estado Novo. De facto, no livro da primeira classe, editado em 1958, encontramos textos cujo conteúdo adentra as crianças para as virtudes sociais enaltecidas neste regime político. Uma das mais claras, a submissão. Nos textos intitulados “A Dona de Casa” e “Respeitai as autoridades” que podemos ler nas páginas número 55 e 75 respectivamente, encontramos *virtudes* a desenvolver na área da formação social: Ser boa dona de casa; o pai é a autoridade da família; o professor é a autoridade da escola; É Deus quem nos manda respeitar os superiores e obedecer às autoridades.

O Estado Novo architectou um aparelho ideológico, muitas vezes repressivo, para assegurar a coesão e reprodução dos seus valores e utilizou as mais diversas instituições: a família, a escola, a igreja, a imprensa, ... para delas obter contributo para a manutenção do seu *status quo*.

No período de 1926 a 1937 o interesse pela educação da infância era então apenas evidente na legislação até então aprovada. Na década de 30 a taxa de cobertura das crianças em idade pré-escolar era de 0,70%. Justificando-se com esta baixíssima taxa de cobertura, a falta de verbas e o princípio de que é à família que cabe “[...] o encargo primordial da acção formativa” (Direcção Geral do Ensino Básico (DGEB), 1978).

O Governo, pelo Decreto-Lei nº 28:081 decide extinguir os jardins-de-infância das escolas oficiais. Avança com a promessa de apoio à iniciativa privada de assistência social, e assiste-se à desvinculação do Ministério da Educação (Direcção Geral do Ensino Básico, 1978). Insistindo nas suas medidas impeditivas, o governo invalida a obrigatoriedade das empresas de criarem creches para os filhos dos trabalhadores, e apresenta como alternativa a “Obra das Mães pela Educação Nacional” delegando nas mães, a responsabilidade de “[...] promover e assegurar em todo o país a Educação Pré-Escolar em complemento da acção da família (Cardona, 1997:49). Esta decisão é

acompanhada pelo desinvestimento na formação de profissionais para o ensino infantil, sendo a educação das crianças com idade inferior a 6 anos uma tarefa essencialmente destinada às progenitoras ou às *criadoras*, devendo estas permanecer na esfera doméstica, dificultando desta forma o trabalho feminino fora do lar.

Contra a política educacional do Estado Novo, Bento de Jesus Caraça profere as seguintes palavras “*O Professor hoje, em Portugal, vive com dificuldade de vida, e com «medo», esse terrível «medo» que se apoderou da quase totalidade da população portuguesa. [...] Tenho [...] tempo de vida bastante para poder ter observado [...] a evolução de uma certa corporação científica, e ter verificado nela a instalação e o alastramento desse processo de destruição progressiva do professor português* (Bento de Jesus Caraça citado por Monteiro (s/d):150).

Finda a Segunda Guerra Mundial, as ideias desenvolvimentistas trouxeram alterações significativas que caracterizaram uma nova orientação para as políticas económicas e sociais de todo o mundo. Apesar do isolamento português estas ideias e políticas também chegaram ao nosso país, principalmente através da organização mundial OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) de que Portugal era país membro desde a sua criação. (Pires, Fernandes, Formosinho, 1991).

É só em 1954 que o Ministério de Educação Nacional autoriza e apoia financeiramente a criação do Instituto de Educação Infantil criado por Maria Teresa Andrade Santos (encerrado no ano lectivo de 1975-1976), para a formação de educadores de infância. No mesmo ano começa a funcionar em Lisboa a Escola de Educadores de Infância, criada por Maria Ulrich (ainda em funcionamento).

A filosofia perfilhada pelas duas escolas era muito análoga e afastava-se da valorização das aprendizagens do tipo escolar da escola João de Deus. As suas preferências pedagógicas assimilavam o “*[...] respeito pela importância dos primeiros anos de vida, pelo valor da pessoa humana e pela construção autónoma do ser, como centro de atribuição de liberdade e de responsabilidade*” (Figueira; 2001:30).

Outras escolas de formação privadas surgem em Coimbra e no Porto em 1963, assentando os seus princípios pedagógicos, em opções semelhantes às duas escolas anteriores, ou seja, a educação personalizada. Também a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e o Instituto de Acção Social (IFAS), departamento do Ministério dos Assuntos Sociais (MAS), desenvolvem um trabalho importante no apoio a instituições sem fins lucrativos, no âmbito da educação de infância e da juventude.

O sector da educação enquadrava-se no âmbito transnacional da OCDE, e era entendido com peculiar relevância para os procedimentos de expansão que esta organização difundia nos programas de trabalho e colaboração com os Estados-membros. Um dos documentos de trabalho mais importantes neste desenvolvimento educacional foi o Plano Regional do Mediterrâneo (PRM), transmitido por aquela organização, por diligência e a rogo de Portugal.

O PRM, abarcando seis países da região mediterrânica, (Portugal, Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia) tinha como objectivo prioritário incluir a ideia e a prática do planeamento na área da educação de acordo com as carências do desenvolvimento financeiro e civil de cada país. O empenho desenvolvido pelo PRM com os Estados-membros teve repercussão no nosso país, efectuando-se o reforço da obrigatoriedade da escolaridade básica de forma a torná-la cada vez mais universal. O Decreto-Lei nº. 45 810, de 9 de Julho de 1964, decreta a escolaridade obrigatória de seis anos, o que significa um importante afastamento das ideias de educação vigentes na época. A responsabilidade da escolaridade que era cometida à família passa agora a ser “ [...] *expressa e legalmente assumida pela escola*” .

A constituição de 1933 foi modificada com a revisão de 1971 e anuncia uma alteração ao seu artigo nº.43 traduzida na seguinte configuração: “ [...] *O Estado procurará assegurar a todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja o resultado da capacidade e dos méritos, e manterá oficialmente estabelecimentos de ensino, de investigação e de cultura*” .

De modo idêntico sai formulada a Lei 5/73, de 25 de Julho, conhecida pela designação *Reforma Veiga Simão*. (Pires, Fernandes, Formosinho, 1991:87-89). Surge assim com o governo de Marcelo Caetano, uma certa abertura política.

O “ Projecto do Sistema Escolar” do Ministro Veiga Simão preconiza a reintegração do ensino pré-escolar público no sistema escolar português e para cumprimento da Lei 5/73 são criadas as primeiras escolas oficiais de formação exclusivamente para educadores de infância, as denominadas, Escolas Normais de Educadores de Infância, em Viana do Castelo e em Coimbra.

Os serviços de atendimento à infância tutelados pelo Estado ficam, após a publicação da Lei 5/73, distribuídos por dois Ministérios: o Ministério da Educação Nacional que tutelava as instituições para criança dos três aos seis anos, com funções educativas e compensatórias e o Ministério da Saúde e Assistência para crianças dos zero aos três anos, com funções essencialmente assistencialista e de guarda. Para estas crianças, tal como acontece até hoje nas salas berçário, considerava-se/considera-se não ser necessário a presença de educadoras de infância.

Nas palavras de José Castro ” [...] *para que a instrução do povo assente sobre bases sólidas e produza verdadeiros benefícios convém que as crianças, antes de atingirem a idade da escola, recebam uma educação própria e consentânea às suas faculdades físicas e morais*” (Castro citado por Gomes, 1986:45). Numa direcção de entendimento semelhante, José Coelho após os seus estudos de investigação sobre o desenvolvimento da criança, definiu princípios para a elaboração e um currículo para crianças entre os três e os oito anos e aponta: “ [...] *Falta porém acudir à educação das crianças na idade anterior à da obrigação do ensino e, sem uma instituição que perceba esta lacuna, mal poderá a escola modelo satisfazer cabalmente os fins para que é destinada*” (Coelho, citado por Gomes, 1986:48).

Segundo Figueira (2001), em 1974, o Ministério do Assuntos Sociais recobria 10% das crianças dos zero aos seis anos em instituições próprias ou de sua tutela. Apenas 45% dos educadores trabalhavam em estabelecimentos tutelados pelo Ministério da

Educação, deixando os restantes 55% sob a tutela de outros Ministérios, incluindo o da Assistência social. (Figueira, 2001)

### **1.3. O período pós-25 de Abril e a Lei de Bases do Sistema Educativo**

A Revolução do 25 de Abril de 1974 veio introduzir profundas mudanças políticas, económicas, sociais e ideológicas na sociedade portuguesa. Estas alterações vêm a reflectir-se numa significativa expansão da educação de infância.

Na sua origem da expansão da educação de infância, estiveram iniciativas populares e comunitárias que pela sua organização em “ [...] *associações, [...] aproveitando os recursos locais [...]*” muitas destas iniciativas populares recebem apoio financeiro das autarquias locais, do Ministério da Educação e do Ministério dos Assuntos Sociais e “ [...] *criaram novas instituições vocacionadas para a educação e o atendimento das crianças*” (Vasconcelos, 1996:12).

Apesar do esforço para edificar e dinamizar a educação pré-escolar, muitas destas instituições funcionavam sem pessoal técnico e com grande embaraço económico, que fomentavam constantes pedidos de apoio e financiamento aos serviços responsáveis dos Ministérios. Por outro lado, com o regresso das populações das ex-colónias, dá-se um crescimento exponencial escolar, e surgem um grande número de externatos de iniciativa privada, verificando-se na época “ *A dispersão dos serviços para a infância, as sobreposições das tutelas, a falta de planeamento a desorganização generalizada, tornam-se patentes e contribuem para o mal-estar que era sentido por todos os que, na época, eram responsáveis por serviços para a infância*” (Figueira, 2001:31).

No início de do ano lectivo de 1974 / 75 a Direcção Geral do Ensino Básico (DGEB) prepara um colóquio sobre a educação pré-escolar, com o apoio da Embaixada de França, e a presença de M. Abbadie, Inspector Geral das écoles maternelle, que veio a acompanhar todo o processo da criação da rede pública. Segundo o relatório da primeira Comissão Interministerial de 1975, existiam à data pelo menos 1133 instituições de educação de infância, tuteladas pelo Ministério da Educação e pelo

Ministério dos Assuntos Sociais (Miquelina Lobo, (DGEB) in Escola Informação, 2005).

Em 1975/76 a formação de educadoras de infância teve início em várias escolas do nosso país, mas este curso só teve a duração de um ano, porque em 1976, o primeiro governo Constitucional acabou com esta formação. A nova Constituição da República Portuguesa, promulgada a 2 de Abril de 1976, diz no seu artº 74 que compete ao Estado “*criar um sistema público de educação pré-escolar*”.

Um relatório sobre a realidade da educação em Portugal contendo propostas para a generalização do ensino pré-escolar, elaborado pela UNESCO, é apresentado em 1975. É por sua influência que vem a ser definida a primeira proposta legislativa para implementação da rede pública de educação pré-escolar.

Em 1977 é aprovada a Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro, que cria novamente o sistema público de educação pré-escolar. Com a publicação dos Despachos nº284 / 77 de 21 de Novembro, e nº 161/77 de 22 de Novembro, são dados os primeiros passos para a criação da rede pública de jardins-de-infância tutelados pelo Ministério da Educação.

O Despacho nº284 / 77 de 21 de Novembro refere que “*tornando-se necessário fazer face à necessidade premente de melhorar o rendimento da escolaridade obrigatória é criado o Ano Preliminar do ensino primário, para crianças de 5 anos, em salas devolutas de edifícios escolares*”. O Despacho nº 161 / 77 de 22 de Novembro cria “*classes de educação pré-escolar para crianças dos 3 anos até à entrada na escola primária*”, em salas cedidas pelas autarquias.

Da análise do conteúdo destes dois despachos, podemos identificar duas filosofias distintas de educação pré-escolar: Uma com um objectivo muito concreto de preparar para a escola e para o seu sucesso, com a frequência de um ano; a outra com uma amplitude diferente apontando para o desenvolvimento global das crianças entre os três e os cinco anos.

Apesar de algumas alterações para a educação da infância, contrariamente às ideias defendidas em 1975, as instituições dependentes do Ministério da Educação destinam-se apenas a crianças a partir dos três anos, não tendo sido definidas qualquer tipo de iniciativas, ou linhas de orientação, em relação às crianças com menos de três anos. Apesar disso, “ [...] a guarda destas crianças continuou a ser alvo de preocupação para a Segurança Social, continuando a ser organizados grupos de trabalho em colaboração com a Comissão da Condição Feminina. [...] É assim planeada a criação de creches familiares, que consistem em grupos de amas residentes na mesma área geográfica, que deverão funcionar sob o enquadramento técnico de educadores de infância. Este projecto veio a ser posteriormente formalizado, começando em 1985 a desenvolver-se em algumas zonas do país.” (Cardona, 1997:85)

O Despacho nº 45-A/78 de Agosto determina que passam a denominar-se centros de educação pré-escolar as instituições criadas sob o nome de classes de educação pré-escolar e ano preliminar, uniformizando o nome e as condições de funcionamento dos estabelecimentos da rede pública. Neste mesmo Despacho são referidas as competências do Director e os deveres dos educadores.

Por este Despacho, no ano de 1978/79 são criados 142 lugares nos Centros de Educação Pré-escolar no Continente e na Madeira, que vão dar início à rede pública do Ministério da Educação. A 30 de Dezembro de 1978 é publicada a 1ª portaria nº 786/78 que cria efectivamente os Centros de Educação Pré-escolar, e permite o pagamento às educadoras colocadas pelo concurso.

A 31 de Dezembro de 1979, no governo de Maria de Lurdes Pintassilgo, é publicado o Estatuto dos jardins-de-infância, aprovado pelo Decreto-Lei 542/79 no qual se pode ler no seu artigo 1º “A educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjunta da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista: Assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança; contribuir para corrigir efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao ensino escolar; estimular a sua realização como membro

*útil e necessário ao progresso espiritual, moral, e económico da comunidade”.*

Em 1986, no quadro da Comissão da Reforma do Sistema Educativo, a educação pré-escolar passa a fazer parte do Sistema Educativo Português, através da Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei nº 46/86) acontecimento este, que se concretiza pela adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, e pelo desenvolvimento económico e social do país.

#### **1.4. Políticas de educação pré-escolar: Criar perspectivas realistas**

Apesar da Reforma do Sistema Educativo ter por objectivo a luta contra o insucesso escolar, o seu projecto só poderia situar-se dentro dos princípios orientadores da Lei de Bases (Lei nº 46 / 86). A partir da sua publicação, a Lei de Bases tornou-se o referencial obrigatório de quase todas as soluções educativas que viessem a realizar-se em Portugal. Esta ideia de referencial tem uma valoração positiva, enquanto garante a coerência e disciplina a princípios, mas por outro pode condicionar expectativas de novas soluções, quando estas não se enquadrem nos modelos de organização e pressupostos educacionais que a informam. Por outro lado, apesar de a Educação Pré – escolar contar já no ano de 2007 com trinta anos de existência de rede pública, tem vindo a registar-se ao longo destes anos não só uma lenta evolução apesar de algumas políticas de expansão a gerarem um aumento significativo de frequência como também a publicação de legislação específica, da qual podemos salientar, a Lei nº 5 / 97 (Lei – Quadro da educação Pré-escolar, publicada em Diário de República de 10/02/97 I<sup>a</sup> Série - A) que veio reconhecer esta valência como a primeira etapa da educação básica. Embora tal reconhecimento, continua a constatar-se uma sucessiva desvalorização por parte dos sucessivos governos no que se refere à valência que acolhe as crianças menores de três anos. Por lacuna tão grave no nosso sistema educativo, muitos educadores de infância, docentes de educação e Instituições não concordam inteiramente com o que a Lei representa, já que esta Lei continua a destinar a educação pré-escolar, preferimos dizer a educação de infância, só às crianças a partir dos três

anos até à idade de ingresso no ensino básico, não considerando a função educativa das instituições de atendimento às crianças com menos de três anos.

A oferta educativa para a infância pode assim dividir-se em dois grupos etários, bem como pelos dois Ministérios que as tutelam: crianças dos zero aos três anos de idade, da responsabilidade do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, e as crianças dos três aos seis anos, da responsabilidade do Ministério da Educação, também partilhada pelo anterior. Em 1996, o Ministério da Educação lança “ [...] o programa de *Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, em parceria com o Ministério do Trabalho e Segurança Social e o Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, com o objectivo de concertar esforços anteriormente dispersos e de elaborar propostas de efectivo alargamento e expansão da rede, numa parceria entre a iniciativa pública e privada*” (DEB, 2000:21).

Como implicitamente referimos, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (lei nº 5/ 97) é publicada em Fevereiro de 1997. Considerando a educação pré-escolar como a primeira etapa e alicerce do processo de educação ao longo da vida. Confirma-se, pela publicação desta Lei – Quadro, o direito das crianças, dos três aos seis anos, a uma educação em estabelecimentos de ensino adequados. A Lei dá orientações claras para o princípio da parceria social, para a participação da família na gestão e funcionamento dos jardins-de-infância, e para um novo regime jurídico do desenvolvimento do processo de expansão da rede de jardins-de-infância (Decreto - Lei nº 147/97). Consagra ainda, a articulação de esforços entre os dois principais ministérios para garantir a dupla componente educativa e social da educação de infância. “*A nova lei preconizava objectivos não apenas ligados ao desenvolvimento sócio-emocional, mas também intelectual, enunciava princípios claros de educação para a cidadania e afirmava o papel da educação pré-escolar na correcção de assimetrias sociais e na igualização de oportunidades. Concebia uma educação pré-escolar em estreita articulação com a educação de adultos e implicando o desenvolvimento destes à medida que participavam nas instituições para a infância*” (Vasconcelos, 2000:7).

Para responder a estas exigências de desenvolvimento coordenando as várias iniciativas, foi criado o Gabinete para Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, que envolvia a participação do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade.

A intenção de garantir qualidade pedagógica nos jardins-de-infância da rede de solidariedade social, passava pela implementação de Linhas Orientadoras Curriculares que fossem comuns a todos os jardins-de-infância, linhas que fossem desenvolvidas progressivamente ao longo de dois anos, com a participação de profissionais, investigadores, formadores e entidades ligadas à administração educativa. São criados nesta fase documentos, como o perfil de desempenho para os educadores de infância e professores do primeiro ciclo do ensino básico (Decreto-Lei nº241/2001) e novas publicações, como a organização da componente de apoio à família (Ministério da educação, 2001).

Assim para além da criação da legislação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (aprovadas pelo Despacho nº 5220 /97 de 4 de Agosto), delinearam-se estratégias para a promoção da qualidade em todos os jardins-de-infância da rede nacional. Para além da garantia da qualidade educativa, as Orientações Curriculares têm como finalidade dar resposta às questões mais prementes que se colocam hoje à sociedade; a Formação Pessoal e Social com a educação para a democracia, para a interculturalidade, para a cidadania, para o ambiente e também a Comunicação e Expressão a Abordagem à Leitura e à Escrita e o Conhecimento do Mundo.

O governo passava então a assumir um papel regulador, produzindo legislação, oferecendo apoio técnico e pedagógico e criando um sistema de inspecção. O princípio da Tutela Pedagógica Única, do Ministério da Educação, é reconhecido pela Lei-Quadro, de forma a garantir a oferta de educação de infância como serviço educativo, bem como social, por todos os contextos de educação pré-escolar. A sua operacionalização passa por uma “ [...] *dinâmica colectiva de esforços num processo de articulação entre ministérios, entre organismos de administração central, regional e*

*local, entre poderes públicos, autárquicos, privados e solidários; entre profissionais com funções e formações diversificadas, incluindo o pessoal auxiliar e os professores do 1º ciclo; com as famílias e entre as famílias” (Vasconcelos, 2000:12)*

Tornamos a sublinhar que o esforço de investimento na educação pré-escolar nos últimos anos considerando a educação e o bem-estar das crianças em Portugal, não pode nem deve negligenciar a faixa etária dos zero aos três anos, ainda não assumida pelo Ministério da Educação. A educação de infância que se inicie aos zero e não aos três anos é para a OCDE uma das prioridades que deve ser assumida pelo Estado.

O Relatório do Estudo Temático da OCDE sobre Educação e Cuidados para a Infância em Portugal (OCDE, 2000) insiste na necessidade de uma estratégia governamental para que o Estado crie condições para a existência de estabelecimentos públicos acessíveis e de alta qualidade de atendimento às crianças em idade de creche, e na urgência de prestar apoio às famílias, principalmente às mulheres trabalhadoras a quem se impõe conciliar as suas responsabilidades profissionais e familiares.

A criação de uma rede pública de Creches deverá traduzir-se numa efectiva resposta social e educativa de qualidade para as crianças e suas famílias em que seja salvaguardada a supervisão pedagógica por um educador de infância e reconhecido como serviço docente o trabalho exercido pelo educador de infância.

Para caracterizar as modalidades de ofertas existentes o relatório temático da OCDE (OCDE, 2000) apresenta:

Para as crianças dos zero aos três anos de idade:

A oferta não-formal composta por familiares, empregada doméstica, amas não licenciadas,... e as ofertas formais, que enquadram uma diversidade de contextos, as amas, a creche, e a creche familiar, tuteladas pelo Ministério da Segurança Social e do trabalho, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou Instituições Particulares de Solidariedade Social.

No que se refere à criança entre os três e os seis anos o relatório da OCDE refere:

O jardim-de-infância, as Actividades de Animação Sócio-Educativa, a Animação Infantil e Comunitária e a Educação de Infância Itinerante.

O relatório serviu de grande estímulo ao trabalho por realizar. Com o Programa Creches 2000, o governo veio incentivar a criação de 50 mil novas vagas, visando a duplicação da rede nacional de respostas para crianças até aos três anos (creches e amas), ao mesmo tempo que se aperfeiçoam as respostas existentes, quer através de programas de formação, quer de melhoramentos ao nível dos equipamentos.

Concluindo como Teresa Vasconcelos, “ [...] acreditamos que proporcionar uma educação pré-escolar como bem social, educativo e cultural, é um projecto de cidadania para toda a sociedade portuguesa. É uma forma de tornar acto essa cidadania, reconhecendo o valor da infância e considerando as crianças como pequenas cidadãs de pleno direito, capazes de participar activamente na melhoria da sociedade: Fá-lo-ão se assegurarmos desde a mais tenra idade uma real qualidade educativa para as instituições que as servem. Só assim, projecto de alargamento expansão e desenvolvimento da educação de infância em Portugal se poderá constituir em verdadeiro contrato mobilizador” (Vasconcelos, 2000:14).

A recente reforma estrutural do sistema educativo dita a publicação de uma nova Lei orgânica do Ministério da Educação, através do Decreto-Lei nº208/2002 de 17 de Outubro. De acordo com as Grandes Opções Políticas para 2003-2006, em matéria educativa, pretende-se “ [...] recentrar as políticas educativas na resposta objectiva às necessidades de cada aluno, a fim de melhorar a sua educação e a sua formação, prosseguindo metas aferidas internacionalmente e uma educação aberta ao mundo, que prepare os jovens para os desafios da globalização”.

Para ilustrar o anseio de Vasconcelos recorreremos a Haddad e a Gandini & Edwards. Haddad (2002) faz menção a países como a Suécia e Dinamarca, e refere que nestes países existe uma política para a infância que prevê programas de licença parental remunerada para o cuidado com a criança, por ocasião de seu nascimento, ou por doença, em que pai e mãe podem alternar-se para exercer essa função. A Itália também tem desenvolvido amplas políticas públicas para a infância que fazem com que as

instituições de educação infantil sejam encaradas pelas famílias como boas alternativas para as suas crianças (Gandini & Edwards, 2002). Esses países já garantiram dignas condições de vida às crianças e têm políticas ampliadas que realmente prezam as crianças mais novas como cidadãos.

Sonia Kramer (2003) reflecte que a educação da criança é um direito não apenas social, mas humano, principalmente em países em que grande parte da população ainda carece dos bens essenciais. Nesse sentido “ [...] a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de acção [...] no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, [...] em contextos de violenta socialização urbana [...] que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças (Sonia Kramer, 2003a:56).

Perante tão pertinente argumento podemos pensar que ser criança não é uma qualidade metafísica, as condições em que cada criança vive a sua infância estão estreitamente relacionadas com a condição social, económica e cultural da sua família, de modo que a interpretação de infância não é uma categoria ingénita, mas histórica e cultural. Para Sarmiento & Pinto (1997) “ [...] o estudo das crianças fora dos respectivos contextos sociais de pertença, poderia iludir numa categoria comum a existência de diferenças essenciais à compreensão dos seus modos diversos de agir socialmente” (Sarmiento & Pinto 1997:24). Significa reflectir que ao estudar a infância, devemos olhar para a criança real, contextualizada e não menosprezar a sua historicidade.

Assim, não temos a infância, mas diversas infâncias (Sarmiento & Pinto, 1997), de modo que a idiosincrasia em relação ao ser criança depende também para além dos seus aspectos particulares, de condições relacionadas com as diferentes estruturas sociais: a posição social da família, sua etnia, o género. Rejeitamos pensar em uma população infantil homogénea, mas adoptamos que cada infância é ocasionada por diferentes processos de socialização, por condições materializadas de vida, que devem ser situadas no tempo e no espaço. Ainda segundos os autores: “ [...] ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma

*família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época” (Sarmiento & Pinto, 1997:17).*

A educação não se destina portanto a um corpo imaterial, a um ser a-histórico, mas visa na sua essência o desenvolvimento de aptidões, capacidades, conhecimentos, valores, atitudes, reveste-se por cunho humanista que deve responder à exigência de equidade, e nortear toda a política educativa e as indispensabilidades de um progresso endógeno, respeitador do meio humano autóctone, e da multiplicidade de tradições e culturas (Delors, 1996).

Ao perspectivar a educação do futuro Jacques Delors (1996), coordenador do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI”, entrevê como capital consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma *educação durante toda a vida* (idem, 18) alicerçada em *quatro pilares* (idem, 77) que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação contínua. Numa visão prospectiva não é adequado que no início da vida a pessoa aglomere saberes para que possa subsidiar-se interminavelmente, pelo contrário, é essencial que nos primeiros anos os seres humano possam usufruir e explorar todas as oportunidades para “ [...] *actualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos e de se adaptar a um mundo em mudança*” (Delors, 1996:77).

Esses pilares da educação devem de algum modo, segundo a Comissão, facultar a *cartografia* de um mundo *complexo* e veemente, e simultaneamente, podem ser tomados também como *bússola* para nos orientar no caminho para o futuro da educação. A educação tem por isso um encargo a cumprir e como tal deve estruturar-se à volta de quatro aprendizagens que ao logo da vida se constituirão como os pilares do conhecimento.

*Aprender a conhecer* – Aponta o domínio dos meios do conhecimento e não tanto a aprendizagem de um repertório de saberes codificados. Constitui-se como processo e objectiva da vida humana, como “ [...] *instrumento da compreensão* [...]” do mundo. O “ [...] *prazer de compreender, descobrir, conhecer* [...], animar a “ [...] *curiosidade*

*intelectual [...]*” incentiva o sentido crítico para construir e reconstruir o conhecimento, através da “ [...] *autonomia na capacidade de discernir [...]*”. Será inútil intentar conhecer tudo. Isso supõe uma cultura geral ampla, o que não corrompe o domínio de assuntos especializados. Aprender a conhecer implica aprender mais linguagens e metodologias do que conteúdos, presume a aprender a aprender cultivando a atenção, a memória, o pensamento desde a infância, numa visão prospectiva de que a criança se torne “ [...] *amiga da ciência [...]*” para toda a vida (Delors, 1996:77-79).

Não chega aprender a conhecer. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas “*pensar pensamentos*”, pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro.

*Aprender a fazer* – É indissociável do aprender a conhecer.

A transferência de algumas actividades humanas para as máquinas converteu o trabalho humano numa função imaterial e acentuou o carácter cognitivo do fazer. O fazer humano deixou de ser basicamente físico e com a industrialização, passou a ser mais instrumental e intelectual no comando das máquinas. Nesse sentido, vale mais hoje “ [...] *a competência pessoal [...]*” que torna a pessoa habilitada a enfrentar novas situações de trabalho, mas apta a trabalhar “ [...] *colectivos de trabalho [...]*” isto é, em equipa, do que a “ [...] *qualificação profissional [...]*” (Delors, 1996:81-83).

Hoje, o importante em educação, é saber trabalhar colectivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são, acima de tudo, “ [...] *qualidades humanas [...]*” que se manifestam nas relações interpessoais mantidas no trabalho. A flexibilidade é essencial. Se estes requisitos forem complementados por um *compromisso pessoal*, em que o trabalhador é visto como um “ [...] *agente de mudança [...]*”, que recruta o seu “ [...] *saber-ser, o saber, e o saber-fazer [...]*”, capacidades conaturais ou conseguidas pelas suas vivências, mas essencialmente de carácter subjectivo, para coordenar a sua competência. Isto mostra o interesse que a educação pode ter na inter-ligação entre os diferentes ângulos da aprendizagem, como salientou a Comissão (Delors, 1996:81).

Nos países em desenvolvimento tais como a África, a América Latina e a Ásia onde o trabalho não é maioritariamente uma actividade assalariada, mas participa para uma economia tradicional de subsistência, a aprendizagem destina-se para desenvolver competências para a qualificação social, que engrandeça a participação formal ou informal no desenvolvimento. Apesar da qualificação profissional não ser tão prestigiada como a qualificação social, os países em desenvolvimento conjecturam o futuro residindo anexado à aprendizagem da cultura científica como abertura para a tecnologia moderna, sem descurar as aptidões específicas associadas ao âmbito local (Delors, 1996).

*Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros.* Compreender o outro, fomentar o entendimento da interdependência, ensinar a não-violência através da luta contra preconceitos desfavoráveis entre os diferentes grupos sociais, étnicos ou religiosos, gerir conflitos, constitui sem dúvida um dos grandes *desafios e tarefa árdua* que se propõem à educação. Encontrar o outro, desenvolver *aptidões para relações interpessoais* propícias ao estabelecimento de *relações estáveis e eficazes*, participar em projectos comuns e de coadjuvação pode contribuir para quer para minimizar os preconceitos e adversidades entre os grupos, quer para minorar uma fraca “ [...] *interpretação da ideia de emulação* [...]” assim como para desvalorização das diferenças, sociais, nacionais ou étnicas, ... em prol do que é comum, solidário, humanitário (idem:84).

Volve-se como missão da educação a descoberta do outro, através da descoberta pela criança de si mesmo, desde a mais tenra idade. Para desenvolver esta compreensão a educação deve conceber oportunidades para a aprendizagem da alteridade, da xenofilia, do conhecimento, e consciência da diversidade humana, das semelhanças e interdependência necessária entre todos os seres humanos. O desenvolvimento de comportamentos pró- sociais nas crianças e nos jovens, beneficia a atitude de empatia, e a aceitação de perspectivas étnicas ou religiosas de outros grupos sociais, reduzindo no futuro atitudes e comportamentos racistas, de etnocentrismo e de xenofobia motivadores de ódios e guerras violentas entre as nações.

*Aprender a ser.* A Comissão teve desde o seu início como imperativo que “ [...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade [...]” (idem: 85) Para isso a educação não pode descuidar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e linguística. Necessita ser integral. A Comissão expressa no fundamento *Aprender a ser*, o medo da desumanização do planeta relacionada com a evolução técnica. Para o desenvolvimento integral da pessoa são também contempladas capacidades a conferir ao ser humano: o sentido ético, o pensamento autónomo e crítico, discernimento, a imaginação e a iniciativa são os sustentáculos para a criatividade e a inovação social e económica.

O nosso século carece, de acordo com a Comissão, desta multiplicidade de vocações e de personalidades de atributos excelentes substanciais em todas as civilizações. A educação deveria ter menos preocupação com carácter utilitarista do ensino, para pôr à disposição das crianças e dos jovens oportunidades de exploração e de descoberta atribuindo à arte e à poesia um lugar mais importante do que aquele que ocupa muitas vezes nos contextos educativos. Nesta linha de pensamento a educação deveria também dignificar a cultura oral e os conhecimentos advindos das experiências das crianças e dos adultos como meio essencial para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Desta forma a educação tornar-se-á mais cultural e menos utilitarista.

Nesta perspectiva educacional o desenvolvimento humano é um processo dialéctico que se desenvolve durante toda a vida e que começa pelo conhecimento de si mesmo, como se de uma “ [...] viagem interior [...]” se tratasse, para depois chegar ao relacionamento com o outro. A educação como meio para o sucesso pessoal e profissional é assim a um mesmo tempo, “ [...] um processo individualizado e uma construção social interactiva” (Delors, 1996:87).

Luck, (2002) argumenta que referenciado nestes quatro pilares da educação, apresentados no relatório da Comissão Internacional para o século XXI, se pode fundamentar e elaborar um projecto político-pedagógico da escola, articulando três

eixos básicos da educação: a ecopedagogia (dá o sentido de inter-relação), a intelectopedagogia (erige o que aprender pela cognição), e a egopedagogia (baseia-se na formação de valores). Ao professor / educador e aos diversos contextos educativos compete compreender, interpretar e constituir na prática cada um destes eixos, alicerçar o educando na sua progressiva construção de aprendiz naturalista em aprendiz académico.

A ecopedagogia é para a autora um recurso promotor da vida, o método pelo qual o educando faz a leitura do mundo que o cerca, incrementa hábitos de incorporação com o meio e com os outros numa convivência harmoniosa e saudável, ou seja, o saber conviver em sociedade.

Ao beneficiar do usufruto de aptidões e conhecimento conseguidos através da egopedagogia quer dizer, da promoção do Eu através do desenvolvimento de procedimentos que possibilitam ao educando o auto-conhecimento, a auto-estima, na medida certa e alfabetizar-se emocionalmente, a inteligência para resolver conflitos, o desenvolvimento total da pessoa, ou seja, aprender a ser, saber ser. O saber conhecer e o saber fazer que são para Delors (1996), indissociáveis, pertencem ao domínio da intelectopedagogia, que segundo Luck (2002), favorece a promoção da autonomia intelectual e tecnológica, a qual facilita a actualização do educando sobre as inovações científico-tecnológicas, para além de trabalhar as suas habilidades físicas e linguísticas. Encorajando a sua inteligência para que actue activamente na descoberta de actividades culturais, académicas e científicas com as quais mais se identifica.

A autora reitera a convicção da Comissão sobre a importância da educação nos primeiros anos de vida. Nessa fase da vida a criança tem os seus primeiros contactos com o meio, explora capacidades, habilidades e valores. Luck (2002) alega que os contextos de educação, em especial os de educação infantil e de educação fundamental, deveriam trabalhar estas experiências, contextualizadas no quotidiano da criança, encaminhando-a para actuar com situações do dia-a-dia e capacitando-a para uma vida de qualidade.

A reflexão sobre a prática da educação do futuro (Delors, 1996) remete-nos o pensamento para categorias a serem trabalhadas pelos contextos de educação, nos seus projectos efectivados com as crianças, uma vez que podem fazer a diferença entre um futuro indeterminado e sintomático de crise (Roberto Carneiro, 1996) e um futuro mais dignificante das pessoas: “ [...] *alunos, crianças e jovens, adultos, idosos, famílias* [...] já que [...] *é nos processos educativos que reside a resposta estratégica de longo alcance e a alavanca da história comum* [...]” (Roberto Carneiro, 1996 in Delors, 1996:10).

Também Monteiro (s/d:9) ao reflectir sobre a necessidade de uma “ [...] *educação como um processo global e permanente* [...]” como um das questões essenciais do humanismo revela a sua preocupação porque segundo a sua interpretação, a educação humana realizada na forma institucionalizada, quer a da escola tradicional, quer a escola que hoje vivemos, não prezam a fecundidade das aptidões humanas e separam, a dimensão cognitiva, preterindo os outros aspectos que conjuntamente organizam a personalidade: os componentes, físico, afectivo, estético, ético, social.

*O conceito de Educação durante toda a vida* assume-se como uma aprendizagem, uma construção do ser humano ao longo do ciclo da vida, numa perspectiva pluridimensional do seu saber. Coloca no entanto, segundo Monteiro (s/d), a obrigação de reorganizações na natureza do acto de educar, no tempo da educação e do espaço educacional. O autor refere o texto da UNESCO “ Apprendre à être” de Fayard (1972) e adita que a educação deve ser promovida como *um processo de ser*, firmado na «essência» biológica e cultural do homem e suprimir os limites e constrangimentos das instituições, dos programas e dos processos que a possam dificultar. Acrescenta ainda que perante o *conceito integral de educação*, o vocábulo pedagogia fica desprovido do sentido que lhe tem sido conferido, “ [...] *porque o seu objecto já não é somente a formação da criança e do adolescente, mas sim do homem durante a sua vida toda*”. A tal consideração se deve o facto de já ter sido proposto que a “ [...] *ciência da formação do homem* [...]” se designe “ [...] *andragogia* [...]” (Monteiro, s/d: 9).

O conceito de Educação durante toda a vida transpõe portanto, a tradicional distinção entre educação inicial e educação permanente, e vai além da promoção profissional através de reciclagem e actualização profissional (Delors, 1996). Na verdade, *“Para ter acesso a uma melhor qualidade de vida devemos melhorar os nossos conhecimentos. Há que progredir no campo da ciência e da tecnologia, das ciências sociais e humanas. Estes conhecimentos devem ser integrados na formação dos peritos nacionais e locais para garantir a qualidade a nível humano há que melhorar também o sistema de valores”* Kornhouser, in Delors, 1996: 206).

A educação é um direito humano, e como tal todos devem ter possibilidades de educação. A educação é um elemento chave do *desenvolvimento humano sustentável*, (idem:206) da paz e estabilidade em cada país e entre as nações e portanto um meio indispensável para participar nos sistemas sociais e económicos do século XXI, afectados por uma rápida *mundialização*.

Barata-Moura (2005) considera que todos os seres humanos, como cidadãos, como educadores, são convocados para interceder no campo da mediação entre a educação e a paz. Num contexto planetário em que se tornam mais profundas as assimetrias sócio-económicas e as tensões étnico-culturais, a causa da paz constitui uma eminente tarefa de humanidade. A educação difundida e enriquecida figura como agente de paz que não pode ser despercebido. A paz é uma tarefa, um actuar que se dá e se expande em panoramas de imensa complexidade. Para o fazer complexo da paz, o ofício da dialogia é sempre pretendido, a intelecção da dialéctica é imprescindível, o trabalho elucidado não pode ser poupado, já *“ [...] que a paz necessita de educação e de cultura”*.

Como a paz se perfila como exigência da humanidade, o autor esboça direcções para o trabalho educativo, entre elas, *“ [...] aprofundar e derramar pelo espaço público, a convicção justificada de que não há realmente outra saída construtiva que não seja a cooperação de todos no desenvolvimento sustentável de todos”* (Barata-Moura, 2005:17).

Sem uma educação sustentável, a Terra continuará a ser considerada apenas como espaço da nossa subsistência e de domínio técnico – tecnológico, objecto das nossas

indagações, explorações, ensaios, ou da nossa meditação. Mas não será o espaço de vida, o espaço do aconchego, do “*cuidado*”, fundamental para uma nova consciência (Boff, 2004: 133).

Ao partilharmos a preocupação de Leonardo Boff e de Barata – Moura consideramos que se torna premente ensinar a pensar o mundo, e a paz pois só os homens a podem fazer, mas também destruir. Fazer da paz a causa de humanidade, exige um projecto histórico de convivência, que se pode realizar pelo discurso polifônico, e não monólogo de uma cultura, mas o diálogo de todas as culturas.

Reproduzindo as palavras de Morin, pensar o mundo e a paz é pensar “ [...] *a sua globalidade, a relação todo - partes, a sua multidimensionalidade, a sua complexidade*” (Morin, 2002:68), fazendo emergir a “*inteligibilidade*” (idem:67) humana para que possamos pensar os nossos problemas e os do nosso tempo. Esta será pois uma tentativa de encontrar a “*intersolidariedade*” (idem:68) para “*recompôr o todo*” (Mauss, s/d in Morin, 2002:41) articulando as especificidades das suas partes.

Edgar Morin (2002), argumenta que falta às pessoas “ [...] *compreender a «condição humana» no mundo e a condição do mundo humano, que, no decurso da história moderna, se tornou a da «era planetária»*” (Morin, 2002:67). Urge então a necessidade de um “*pensamento policêntrico*” consciente e não abstracto do “*universalismo*”, da “*unidade / diversidade humana*” (idem:68) capaz de educar para “*múltiplas fases do humano*”: étnicos, sociais, individuais, históricos, “*entrelaçados e inseparáveis*” (idem: 66), no “ [...] *entrecruzamento de muitas falas*” como diz Barata – Moura (2005:17). Ainda este autor especifica, que intensificar a prática para a paz é qualificar a direcção para o futuro. “ [...] *Educadores – educados e educandos – que somos, saibamos estar à altura destas desafiantes tarefas de cidadania e de humanidade*” (idem).

Já não se deve, por conseguinte, desprezar mais o acesso a uma *educação para todos* (Morin, 2002:185). Pode-se e deve-se atender com urgência às necessidades de aprendizagem desde as idades mais precoces. Repetindo as palavras da Comissão, “*Para além da iniciação à socialização que os centros e programas de educação pré-escolar facultam, verifica-se que as crianças que beneficiam deste tipo de educação*

*têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade. [...] pode contribuir para a igualdade de oportunidades ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza ou dum meio social ou cultural desfavorecido[...] facilitar [...] a integração social de imigrantes ou de minorias culturais ou linguísticas.[...] facilita a participação das mulheres na vida social e económica” ( Delors,1996:110).*

A educação “ [...] luta contra as exclusões [...]” (idem, 47) é factor de coesão, pela diversidade e especificidade dos indivíduos, onde cada um tem a sua habilidade e o seu talento. O essencial é que a escola se saiba adaptar à diversidade prevenindo o insucesso, promovendo uma educação inter cultural.

Como recorda Peres (1999)“ [...] trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade. Neste sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade [...]. Urge, então, ousar sermos nós através do outro, descobrindo-nos na mesmidade (Peres, 1999: 49).

Cabe a todos, mas em especial aos agentes educativos desenvolver esforços para que a educação e a cultura tenham por finalidade prioritária para o século XXI um desenvolvimento centrado no ser humano, para conseguir dar resposta à questão: “ [...] o que significa educar e ser educado?” (Stavenhagen, s/d in Delors, 1996:222).

Referindo-se à educação em sentido geral no seu enraizamento ontológico, Barata-Moura (2005) expõe que a educação é um processo relacional e aberto, de dar configuração à conduta do viver dos seres humanos. O viver é um enredo activo de contactos, pelo qual a história das sociedades humanas se edifica, mas é também no viver, que alcança feição a particularidade humana daqueles que nesse espaço participam. A educação é continuamente manifestação, plasticização e perspectivação de um viver que se partilha e coopera.

Marie-France Daniel (2000) ao estudar os pressupostos pedagógicos e filosóficos de Matthew Lipman e John Dewey comenta que para estes dois filósofos pragmatistas a escola deve tornar-se tradutora da sociedade junto às novas gerações, o que quer dizer que ela deve traduzir para a linguagem das crianças a herança dos seus antepassados, adaptando-a aos seus contextos de vida. Desta forma a educação ultrapassa as circunstâncias e períodos que frequentemente aparece oculta e limitada na trajetória da sua constituição.

A educação é um decurso, cujo historicismo é extenso à própria historicidade da existência humana. Toda a educação faz-se ao longo da vida, e a todos chama para a aprendizagem, do ofício de viver. A educação deve por isso ser uma experiência que educa na medida em que progressivamente tira a sua essência da vida quotidiana dos humanos, e tornar-se-á mais significativa se estes forem crianças. O mesmo será dizer que o que a criança aprende na escola só terá alguma utilidade, se aquilo que aprende puder por em prática e se servir para melhorar a qualidade da sua experiência. Esta será porventura uma das vias que auxiliará o educando a desenvolver o seu pensamento crítico, para agir em sociedade e tornar-se criadora de si mesma ao aprender a pensar o futuro (Daniel 2000).

Na argumentação de Barata-Moura (2005) a dimensão da reflexão assume um papel fundamental no processo educativo porque quem se educa são os sujeitos da educação. O educando não é um simples objecto ou um mero peão, nem a educação uma simples transferência padronizada de palavras coligidas. Os educandos educam-se, mas educam-se continuamente num panorama complexo de conexões, no qual ocorrem saberes e afectos, desafios e pessoas, provimento do pensamento, recrutando a memória e a actividade da imaginação.

Também para Lipman e Dewey (in Daniel, 2000) os princípios da educação devem ir ao encontro da continuidade e da integração (Dewey) e das relações meio-fim e parte-todo (Lipman). Nesta perspectiva semelhante à tese de Barata – Moura a educação representa um projecto de vida que para Dewey tem como intuito a reconstrução da experiência e para Lipman a descoberta do significado.

Numa mesma linha de pensamento, para Paulo Freire (1997) a educação é ideológica, ou seja, sustenta-se num sistema de ideias de uma época, sociedade ou grupo, mas tem que ser primordialmente dialogante e cuidada, para que se possa criar a autêntica comunicação na aprendizagem, entre as pessoas, os sentimentos e as emoções, a paixão e os sonhos. A sua pedagogia é firmada na ética, no apreço pela autonomia e pela dignidade do educando. É escrupulosa e objecta as práticas de desumanização.

Daí a forte importância do ambiente e dos conteúdos educativos, e de toda a mediação facilitada e prospectada, pelos diversos “obreiros” educativos, formais ou não formais. A educação para a paz, de que todos devemos ser actores ao trabalhar com os educandos atitudes e comportamentos, os valores de fraternidade e solidariedade entre as pessoas e os povos de todo o mundo, para a rejeição da guerra como solução de conflitos, é emergente como pedagogia nas diferentes valências de educação e em todos os contextos. Aos educadores e aos professores, no seu quotidiano com as crianças, cabe a tarefa de lhes mostrar que as razões da guerra são enganadoras, que só conveniências económicas e interesseiras mobilizam alguns políticos a defende-la, para obterem lucro das armas que vendem, e dos negócios da reconstrução dos países e regiões arrasadas. Há que fazer compreender às crianças que do ponto de vista das pessoas que sofrem o flagelo da guerra, uma vida de temor, angustia e no limiar da pobreza, que não há o lado dos bons e o lado dos maus, pois o “ [...] sofrimento e vitimação [...]” (Ferreira, 2004:14) que lhes é infligido como consequência da guerra, é incessantemente mau.

Vive-se contemporaneamente, (Morin, 2002) um tempo de incerteza histórica, uma história criadora e destruidora, um mundo incerto, no qual a humanidade tem que aprender a enfrentar as incertezas, porque como anuncia o Morin “ [...] vivemos uma época em modificação onde os valores são ambivalentes onde tudo está [...] drasticamente ligado [...] facto que nos remete para a reflexão, enquanto cidadãos do mundo e especificamente educadores e infância, [...] que o mundo não está apenas em crise, está neste estado violento onde se enfrentam as forças de morte e as forças de vida, que se pode chamar agonia” (Morin, 2002:91).

O trabalho pedagógico de educação com paz e para a paz tem que ser desenvolvido não só nos discursos mas nas práticas efectivadas com as crianças, através e começando com os próprios comportamentos do adultos que com elas convivem. Este trabalho que inclui o respeito pelos outros, pelo estranho que o outro possa manifestar face aos nossos costumes culturais, implica consensos e cedências, diálogo, especialmente em saber ouvir o outro, requer sentimento não só de mera tolerância, mas de aceitação autónoma.

A aceitação autónoma recorda-nos a vontade autónoma de que nos falava Kant, (Kant in Ferro e Tavares, 1991) é uma aceitação livre, que tal como a vontade superior, é livre de inclinações patologicamente determinadas, é uma aceitação que age por dever, por respeito. Então quando queremos a paz e rejeitamos a guerra, apesar dos discursos eloquentes dos políticos (tal como acontece agora a ameaça unilateral de Bush de invasão do Iraque, independentemente das decisões de órgãos internacionais como a ONU), temos que ter a consciência de que não existe neutralidade: ou se é cúmplice de quem faz a guerra, e da guerra e dos seus efeitos destruidores, ou se é contra a guerra e se trabalha para a paz.

Nos pressupostos de Lipman e Dewey a educação quer seja institucionalizada ou natural tem como dever tornar mais rica a qualidade de vida do indivíduo e da sociedade, motivar o educando para vivenciar de forma mais gratificante as experiências presentes, recorrendo às passadas, como diz Barata – Moura, recorrendo à memória, a fim de garantir o sucesso das que estão para vir.

A educação acontece e prospera, numa perspectiva de criação de pessoas e de criação de destinos. “ [...] Educar é «*eduzir*», é fazer sair à luz algo novo, que não apenas está encapsulado numa suposta reserva intacta e bruta, mas que é produzido na e pela actividade relacional em que o educar consiste” (Barata-Moura, 2005:16). Por outras palavras, pela e na educação a identidade da pessoa vai sendo construída e encontrada pelas semelhanças e dissemelhanças com os outros, por separação, por agregação, principalmente, por constituição dialogista de alcançar um pensar crítico dos factores em confronto. Educar não é moldar para determinado formato. O entanto por e pela educação, o modo concreto como estamos presentes vai – se estruturando, assim como o

modo como estamos activos na direcção do nosso viver. O processo educacional coloca-nos diante de um papel de companheiro (parceiro) e de orientador (guia) que tanto na filosofia deweyana ou lipmaniana, se deve adequar para os valores humanos (Daniel, 2005) “ [...] Neste sentido, a educação é um processo de trabalho do ser, e desde logo, do nosso ser” (Barata-Moura, 2005:16).

Neste percurso educativo, a mediação dos saberes ocupa um lugar de fundamental importância. Por intermédio dos saberes, ou seja, através da aprendizagem compreendida e não memorizada, resulta enriquecida toda uma interrogação do mundo e da vida, já que o saber provindo da qualidade dessa aprendizagem impele a uma modificação de atitudes, e a uma apreciação do sentido. No saber não nos limitamos a reimprimir o que de há muito está dito.

Nas Palavras de Bayles podemos encontrar uma figuração das ideias acima expostas: “*Aquele que está aprendendo deve poder formular sua compreensão; ele não pode recebê-la já pronta, de ninguém, como um receptor recebe a bola de um lançador*” (Bayles, citado por Daniel, 2000:44).

Pelo saber, pela compreensão da mensagem apreendida, edifica-se um horizonte de possibilidades que desafiam a imaginação e vinculam compromissos práticos de um futuro a fazer. Agita-se no íntimo do saber uma dimensão emancipatória que liberta os humanos para itinerários de vida criticamente mais esclarecidos quanto aos destinos a imprimir ao seu viver, individual e colectivo. Lipman fundamenta esta ideia quando nos diz que “ [...] uma informação pode ser transmitida, um sentimento partilhado, mas com o significado [é] diferente: o significado deve ser descoberto” Matthew Lipman, cit. por Daniel, 2000:45).

No pragmatismo de Lipman está explícita a inter-relação entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento social. Um não pode subsistir sem que o outro seja modificado. Como o sujeito é particular mas também social, esta sua dupla instância da vida exige que se torne um indivíduo autónomo, racional e crítico mas por outro lado, que desenvolva disposições propícias à consonância da vida em sociedade. Também

sabemos que a conduta autónoma, crítica, e razoável para coexistir em harmonia com os outros não são de carácter inato. São disposições potenciais em cada ser humano que devem ser cultivadas. Daí a necessidade da liberdade tanto pessoal como dos povos, não dispensar o conhecimento, e ensinar desde cedo as crianças os valores da sociedade democrática (Daniel, 2000).

A comunidade de investigação de filosofia para crianças de Lipman envolve a criança política e intelectualmente, iniciando-a nos valores democráticos. Ou seja, no contexto de educação as crianças são motivadas para o diálogo com os pares, para o conhecimento do outro e abertura às ideias do outro, para a colaboração e respeito mútuo, para o levantamento de questões, e para a procura do significado, base de toda a comunicação interpessoal. Em outras palavras podemos dizer, que a criança experimenta situações de vida social num conhecimento concreto e fundamentado que densifica as possibilidades da liberdade.

Disseminar a educação pela textura do corpo social, enriquecer o teor da educação pela qualidade dos tópicos que problematiza, intervir na história a partir de uma cultura da cidadania e da humanidade, consistem comportamentos sociais estruturantes que devem favorecer a perspectiva da paz, enquanto vector a merecer cuidado na plasticização do nosso viver colectivo.

Temos que recordar que a temática da educação cidadã é um dos contributos mais importantes legados pelo movimento da Escola Nova, no início do século passado. Cidadania é um conceito que ao longo dos tempos tem estado envolvido pela controvérsia e pelo debate. Podemos então supor a dimensão desta tarefa quando, por vezes, o conceito cidadania aparece, nos diversos contextos educativos, encoberto por aceções díspares proferidas a partir de pontos de vista com alcances bem distintos.

Qual será então a aplicabilidade social e educacional do conceito cidadania quando se pretende prosperar a educação para as novas gerações?

Sobre esta questão Sarmiento (2000) menciona que a escola foi fundada e dirigida secularmente não como um lugar de cidadania presente, mas como um organismo de

formação para a cidadania futura. Para o autor a escola pública conservou, no decorrer da história, como missão particular, formar cidadãos, isto é, indivíduos sociais que no futuro pudessem realizar direitos e deveres cívicos, políticos e sociais: trabalhar, votar, exprimir a sua opinião, realizar vínculos jurídicos e eventualmente ser eleito. Esta situação algo antinómica fez questionar António Sérgio no início do século XX, sobre como se pode aprender a ser cidadão sem praticar a cidadania. Para António Sérgio (1984) a escola só poderia realizar de modo ajustado a sua insurreição de abertura ao progresso social e fraternidade, se ela própria fosse um espaço de direitos de cidadania, um local livre de manifestação de pensamentos e de decisão de alunos, colectivamente organizada nos diferentes aspectos da vida escolar. Na actualidade, a cidadania da escola tem sido chamada por efeito conexo de dois factores com origens distintas.

Por um lado a escola não pode mais cumprir a missão histórica a que se propôs, no início da sua institucionalização, já que a escola é hoje testemunha de quotidianos marcados pela inquietude, desassossego, de muitos educandos, sendo a educação para a cidadania convocada neste âmbito, e frequentemente como processo pedagógico de comportamentos ajustáveis ao social. A escola difundiu-se, tornou-se mais complexa e é chamada a emparceirar percursos de vida expressos pela diversidade, códigos culturais e comportamentos múltiplos, enraizados em valores muitas vezes dissonantes, formas de conhecimento firmados em diversificadas epistemologias, copresentes na escola Sarmiento (2000).

Assim, e apesar de por vezes a educação para a cidadania constitua na prática uma outra forma de doutrinação, o importante será reconhecer as crianças “ [...] *como sujeitos com cidadania epistemológica* [...]” (Qvortrup, in Ferreira, 2004:16) e que a educação construa o seu sentido de concertação de direitos, quer dizer, a agregação de cidadanias periféricas, a incorporação de diversas culturas e regras de comportamento, o progresso de uma pedagogia baseada em princípios de interculturalidade. Michael Manley considera que “ [...] *é preciso que a escola, que deve ser guardiã de certas normas, sirva de catalisador de valores humanos tão universais como as verdades científicas que devem ser absolutamente protegidos. Mais, se não conseguirmos pôr em prática, duma maneira generalizada e decisiva, a educação multicultural, verificamos,*

*com certeza, que os progressos da transmissão de conhecimentos técnicos acabarão por ter, afinal, um impacto negativo”* (Michael Manley, in Delors, 1996:212).

Um segundo factor alegado por Sarmiento para o declínio da missão original da escola, prende-se com a emergência de uma nova concepção social de infância, a partir principalmente da consagração dos direitos da criança pela referente Convenção, em 1989, que apresenta as crianças como cidadãos, sujeitos de direitos. Esta nova concepção de criança, propõe uma infância capaz competente e participativa, considerando as suas esferas de vida e o grupo etário. Ora esta visão reformulada sobre os direitos das crianças vem fazer declinar a perspectiva anterior com que elas foram sempre simbolicamente geridas: A criança não pode votar, não pode casar, comprar e vender, ... A cidadania significa a plena assunção das crianças como sujeitos activos e co-responsáveis pelo processo de educação, e não como meros destinatários, receptores passivos, consumidores ou beneficiários da acção pedagógica. A educação para a cidadania transmuta-se deste modo em educação na cidadania (Sarmiento, 2000).

O professor ou o educador de infância deve fomentar uma educação que respeite as diferentes culturas, e que promova o diálogo entre as diferentes culturas. Em que a relação de intercâmbio entre essas culturas que fazem o ambiente educativo da escola, não a deixe transformar-se em desertos culturais de vida inautêntica, mas que seja um espaço de formação cooperada, espaço privilegiado das sociabilidades humanas, espaço fértil das culturas, em que o respectivo modelo pedagógico de intervenção se traduza na capacidade de estabelecer diferenças, para uma perspectiva educativa sócio-cultural que não confunde as culturas, mas que o objectivo da cultura seja a categorização: Em outras palavras, que os educandos aprendam diversas maneiras de revelar, a sua cultura e a cultura dos outros com quem convivem e aprendam a compreendê-los, conservando os seus padrões culturais.

Para Freire (1997), o ensino sobreleva a profissão é uma missão que compulsa a comprovados saberes no seu processo diligente, activo para a promoção da autonomia do ser de todos os educandos. Nos seus princípios educativos considera que o professor promoveu efectivamente a inclusão / inserção de todos os alunos numa escolaridade

que os dignifica e respeita, quando essa escola e esse ensino respeita a leitura do mundo feita pelo educando, como ligação para a emancipação e autonomia do educando considerado como ser pensante e influente no seu próprio desenvolvimento.

Por esta vivência que mobiliza os valores humanos, que sustentam a justiça, a reciprocidade e a solidariedade, que pode transformar educandos e educadores em cidadãos implicados na organização da democracia, a gestão da escola e da sala deve corresponder a uma organização do trabalho de poder partilhados. Este envolvimento cultural, motivador, pode proporcionar a todos os envolvidos no processo, experiências de socialização democrática, promovendo a cidadania, e afastando da exclusão as crianças e os jovens, da escola a que têm direito.

A partir dessa reflexão, pode dizer-se que a educação do futuro ambiciona por novos caminhos como o que tem sido estudado por Sarmiento (1997, 2000) e Ferreira (2004), como sendo a procura por um “ [...] *novo paradigma da Sociologia da Infância*” (Ferreira, 2004:18)

Segundo o conhecimento dos autores supracitados, este *novo paradigma*, tem como suporte a modificação de uma óptica que enfatizava, na cultura ocidental, quanto ao processo de definição social, uma situação de desigualdade das crianças por referência aos adultos, quer quanto ao seu estado bio ontológico (a criança era caracterizada como amoral, a-cultural, imatura, a-social) quer quanto ao seu carácter de heterogeneidade bios social (género, etnia, classe social), sendo mais considerados os aspectos homogéneos (físicos, cronológicos, psicológicos), “ [...] *como se de um conjunto social indiferenciado se tratasse [...]*” (Ferreira, 2004: 13).

A um mesmo tempo a lógica da “ [...] *reprodução social [...]*” (idem:15) que classificava as crianças como destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas, adultocentricas, para uma nova perspectiva; “*A conceptualização da criança como agente e actor social [...]*” (Ferreira, 2004: 27), que encara a qualidade social infância como passível de ser estudada em si mesma e que interpreta as crianças

nas suas variadas conexões simbólicas constituídas entre os pares e com os adultos (Ferreira 2004).

## **2. Como a criança aprende: o que nos dizem os teóricos**

Desde o início do século XIX e ao longo do século XX têm vindo a ser desenvolvidos estudos sobre como a criança constrói o seu conhecimento, sobre o desenvolvimento do seu comportamento físico e psíquico, num determinado meio.

Como podemos constatar pelo estudo que fizemos e apresentámos no primeiro ponto deste primeiro capítulo intitulado *Síntese da Evolução Histórica da Educação de Infância* a história da educação de infância foi sendo construída segundo a susceptibilidade social e cultural dos seus fomentadores e de acordo a sua perspectiva sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem.

Cada uma das escolas precursoras (de Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Claparède, a Malaguzzi) apresenta uma filosofia, portanto, uma visão particular do desenvolvimento e da educação das crianças e das condições que poderiam optimiza-los. Muitos destes pressupostos, pondo a tónica em aspectos diferentes, e mesmo em pólos contrapostos, explicam os processos de desenvolvimento e crescimento da criança, utilizando uma diversificada terminologia.

No entanto seja qual for a teórica formulada, essa só pode ser adaptada e operacionalizada nos limites permitidos pelas características das crianças, ou seja se forem ajustadas às suas “*especificidades individuais*” e às suas “*modalidades de acção*” (Meirieu, 1998:83).

Estes pólos muitas vezes antagónicos foram reinterpretados posteriormente pelos diversos enfoques psicopedagógicos, que têm vindo ao longo do tempo a preocupar-se com o tema da infância, fazendo propostas para a educação das crianças. Desta forma foi a partir das contribuições de Piaget, (1979) que a criança passou a ser considerada

como sujeito epistémico, capaz de construir conhecimentos que progressivamente se complexificam à medida que seus esquemas mentais igualmente se complexificam. Vygotsky, (1988) sublinha que é preciso compreender que a criança, é um sujeito histórico, social e cultural, uma vez que esta influencia e é influenciada pelos determinantes que constituem a sua formação social, segundo o contexto em que se encontra inserida. O desenvolvimento humano pode ser entendido, então, como produto das relações sociais que os diferentes sujeitos estabelecem para a produção de sua existência material, transformando-as e transformando-se, a um só tempo, mediante o estabelecimento das mesmas.

Segundo o seu código genético, as crianças não se desenvolvem física e intelectualmente da mesma forma, assim como também não aprendem de forma linear e semelhante, mesmo que tenham a mesma idade cronológica, quer dizer, as crianças não aprendem todas de igual modo mesmo que tenham “*capacidades estruturais idênticas*”. Significa que são esperadas “*estratégias de aprendizagem muito heterogenias*” e que um atraso no desenvolvimento cognitivo pode ser compreendido por uma ruptura entre a estratégia pessoal de aprendizagem utilizada pela criança e as estratégias de ensino aplicadas em seu meio (Meirieu, 1998). Em outras palavras, as capacidades da criança são mais valorizadas ou menos valorizadas, segundo o ambiente sociocultural em que a criança cresce e se desenvolve. A educação que ignore essa realidade (Meirieu, 1998) em que “*[...] os indivíduos são mais visuais, auditivos ou motores [...] do que outros, teria todas as chances de só ser eficaz de maneira totalmente fortuita*” (Meirieu, 1998:83).

Por outro lado, este seu equipamento genético tem que progressivamente criar as condições orgânicas indispensáveis à aprendizagem de determinados comportamentos, o que implica uma maturação biológica. Maria Montessori, referida por Landsheere (1994), falava em “*períodos sensíveis*”, períodos estes particularmente favoráveis a certas aprendizagens, que quando ultrapassado sem que se tenha feito determinada aprendizagem, essa aprendizagem pode tornar-se difícil ou mesmo impossível.

Pelos estudos de Freud, referido por Landsheere (1994), sabemos também que as

experiências vividas nos primeiros anos marcam profundamente o indivíduo, ao nível do seu desenvolvimento afectivo e desenvolvimento intelectual. As aprendizagens feitas em idades precoces são precursoras do sucesso ou do insucesso das aprendizagens posteriores. Assim, o que uma criança aprende num determinado momento da sua vida, não depende do seu nível de desenvolvimento mas, das suas aprendizagens anteriores e das experiências que viveu.

Cabe ao educador profissional, consciente da sua acção educativa e pedagógica, conhecer bem de que modo ocorre a aprendizagem, o crescimento e desenvolvimento da criança. É-lhe exigido que tenha uma base teórica actualizada que traduza um conhecimento das necessidades individuais e especificidade da infância, ao mesmo tempo que traduza o conhecimento do meio em que age, porque sem situar o contexto cultural da criança, não se pode compreendê-la.

A acção do educador de infância " [...] *não pode corresponder a um acto espontâneo que assente somente na intuição e no gosto do trabalho com crianças.*" (Silva, 1998:11). Pelo contrário, a sua acção tem que ser consciente e adequada, o que lhe exige um desenvolvimento curricular que considere vários factores importantes:

- Conhecimento sobre o desenvolvimento infantil
- Conhecimento das características individuais da criança
- Conhecimento multidisciplinar
- Os valores da nossa cultura
- As expectativas dos pais
- Os conhecimentos que as crianças necessitam para funcionar com competência

na nossa sociedade.

O primeiro aspecto a ser referido, será o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, pois torna-se pertinente uma fundamentação teórica, uma vez que "*Numa perspectiva psicológica o interesse da teoria reside nas ideias que esta desenvolve sobre a criança, sobre a natureza do seu pensamento, e sobre os estádios do seu*

*desenvolvimento.*” (Kammi, 1984:11).

Este conhecimento emerge da necessidade dos currículos para a infância serem adequados ao nível etário daqueles para os quais foram pensados.

As referências teóricas irão permitir um conhecimento mais profundo sobre a criança, de como esta aprende, e quais os processos de desenvolvimento, e de como constrói o seu conhecimento.

Apesar do conhecimento científico dos processos de desenvolvimento ainda ser algo inacabado, muitas são as teorias que surgem para os explicar e que são bases sólidas para os profissionais de educação. Independentemente da teoria implicada, o termo desenvolvimento tem um significado geral de crescimento e progresso. Sobre esta temática de desenvolvimento Vayer e colaboradores sustentam que, “ *Aplicado à evolução da criança, significa que, quando a observamos no tempo, constatamos um crescimento das estruturas somáticas, um aumento as possibilidades pessoais de agir sobre o ambiente, e por conseguinte, progresso nas capacidades de compreender e de fazer-se compreender*” (Vayer et al, 1990:9). Este aumento das capacidades de acção sobre o meio, e a progressiva capacidade de compreender e tornar-se compreensível, exige da parte da criança uma adaptação ao meio, reveladora da sua inteligência.

A teoria de Jean Piaget, desenvolvida durante várias décadas do século passado, contribuiu significativamente para a compreensão de como se desenvolve a inteligência do ser humano, isto é, como se passa de um estado de um conhecimento mais simples para um estado de conhecimento mais complexo. Como epistemologista, Piaget preocupou-se em estudar a teoria do conhecimento, mas em especial, a evolução genética do ser humano. Para Piaget esta evolução resulta da forma como o indivíduo interage com o seu ambiente. Em outras palavras, Jean Piaget concebe a inteligência como parte da adaptação biológica. Para este autor, a inteligência provém da adaptação, que comporta para o efeito dois processos a que ele chamou assimilação/acomodação. Noutros termos, para Piaget existe um paralelismo entre o funcionamento psicológico e o biológico, que o fez considerar os mecanismos da assimilação e da acomodação como

invariantes funcionais que conjuntamente, definem a adaptação do ser humano ao meio envolvente, ou seja, ao meio físico e social.

No que se refere à assimilação a criança "incorpora" a nova informação ou experiência nas estruturas prévias. Este é um processo que permite integrar o que de novo se apresenta à criança, num conjunto de conceitos já existentes aos quais se aplica já uma conduta anterior.

A acomodação leva a criança a modificar a própria estrutura existente para se adequar às novas experiências.

A organização da acção (equilibração), outro conceito importante desenvolvido por Piaget, é um processo de auto-regulação que revela a contribuição do sujeito, pois é o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação que permite a interacção entre o sujeito e o meio- condição de todo o funcionamento biológico e intelectual.

Como para Piaget o desenvolvimento (biológico e psíquico) é um processo que conduz progressivamente a criança ao estado adulto, Piaget elaborou a sua teoria do desenvolvimento, na qual se destacam a concepção de estádios de desenvolvimento cognitivo. Em cada estádio a inteligência funciona de maneiras qualitativamente diferentes. Nos diferentes estádios existe uma constância na ordem de sucessão ou seja: são percorridos pela mesma ordem, em todas as latitudes, podendo ser observado no entanto, um desencontro cronológico, motivado pelos diferentes ritmos entre as crianças e pelo seu meio cultural. O limite das idades destes estádios é suficientemente flexível. Cada estádio não se caracteriza por um conjunto de propriedades, mas sim, por uma estrutura própria. As estruturas são interligadas e construídas a partir das estruturas do estádio anterior. Existe portanto, segundo Piaget, uma hierarquia necessária à construção destas estruturas.

Dedicamos a nossa atenção e interesses sobre os dois primeiros períodos de desenvolvimento no qual, eventualmente, se podem enquadrar as crianças da primeira infância.

Os estádios ou períodos de desenvolvimento:

- Período da Inteligência Sensorio-Motora
- Período Pré-Operatório

### **O Período da Inteligência Sensorio-Motora: (0 - 2 anos)**

Este período processa-se até ao aparecimento da linguagem, a criança recompõe a sua acção utilizando movimentos sucessivos que se vão coordenando de forma cada vez mais complexa. O interesse da criança está orientado para os aspectos físicos da sua acção. A criança começa por fazer a distinção entre o seu corpo e os objectos, os quais aparecem de início associados a acções e acontecimentos e não como entidades com existência autónoma e permanente. A criança constrói os objectos e aprende o que acontece quando os manipula, chupa, empurra,... Este é um estádio que se caracteriza pelo aparecimento das capacidades sensorio – motoras, perceptivas e linguísticas. É igualmente durante este período que a criança constrói a noção de permanência do objecto: a criança procura um objecto que está fora do alcance da sua vista, não o vê mas sabe que existe.

Todo este processo faz parte da apropriação que a criança faz do mundo que a rodeia, é a inteligência que corresponde ao mundo agido pela criança. No entanto, as suas acções não são exclusivamente limitadas ao aspecto físico. Pela repetição da acção, a criança reflecte e toma consciência da sua acção. Cada acção da criança não é um conhecimento isolado. A criança relaciona a sua acção com os conhecimentos anteriores. Associa causas e efeitos, pode prever um acto antes de o realizar, porque recorda o que acontecer numa situação idêntica. Isto permite-lhe optar entre agir ou não agir. A criança aprende durante este período a organizar a informação sensorial.

Neste período, desenvolvem-se sub estruturas do conhecimento muito simples, mas necessárias para o exercício da representação mental da acção que por volta dos dois / três anos dá lugar ao aparecimento do símbolo e a uma inteligência totalmente diferente.

**O Período Pré – Operatório:**

Piaget subdividiu este período em duas fases:

- A fase pré-conceptual
- A fase intuitiva

O período pré-conceptual é marcado por rápidas aquisições no domínio da linguagem, e nele emerge também uma aquisição de enorme importância em termos de desenvolvimento humano: a representação. Por outras palavras: é o período durante o qual os processos cognitivos, de conceptualização e de linguagem se iniciam.

A função simbólica permite a reconstrução das estruturas anteriores, a linguagem e as imagens mentais. Por volta dos dois / quatro anos, através da função simbólica ou semiótica, a criança exercita-se em actividades que se prendem com esta função, o que supõe a imitação representativa. A criança utiliza os significantes das coisas para evocar um significado, desenvolvendo assim o jogo de faz de conta que lhe permite evocar modelos ausentes (imitação diferida). A criança é capaz de fingir que um objecto é outro, e pela sua imaginação é capaz de transformar os objectos e, de lhes dar uma funcionalidade diferente. O seu pensamento ultrapassa o aqui e agora. A imitação é interiorizada e transforma-se numa imagem mental. A representação simbólica não está ligada aos objectos concretos da acção, a criança age com a imaginação. É este aspecto que faz a diferença do jogo simbólico. A inteligência da criança evolui da capacidade de imitar na presença do modelo concreto, para o faz-de-conta do jogo simbólico.

A partir dos três anos, o jogo simbólico tem uma vertente cada vez mais verbal, jogo esse que mais tarde irá conduzir ao desenvolvimento das primeiras estruturas operatórias em que a criança realiza transformações mentais, a partir do efeito que as suas acções provocam nos objectos (tudo isto se realiza através dos processos de assimilação / acomodação).

Para Piaget o jogo é a forma primordial da construção do conhecimento da criança. O período pré-operatório conclui-se com o pensamento intuitivo: caracteriza-se pela centralização, a irreversibilidade e o estatismo.

O seu pensamento concreto, ligado à realidade e a cada objecto: não sabe abstrair as características reais do que o rodeia. As suas deduções são irreversíveis, não podendo voltar ao ponto de origem. A criança não é capaz de representar a acção “ao contrário”. O seu pensamento estático faz com que a criança só se centre em um pormenor de cada vez. Este aspecto tem como consequência a não conservação do todo. A criança no período pré – operatório caracteriza-se, segundo Piaget, pelo egocentrismo do pensamento. A criança tem dificuldade em pensar a partir do ponto de vista do outro, o único ponto de vista é o seu. O egocentrismo é facilmente identificável na linguagem, “*É a minha mãe*” “*Tenho uns sapatos novos*”, “*É o carro do meu pai*”. Quando falam em conjunto as crianças falam alternadamente mas sem prestar grande atenção ao que o outro diz. São os chamados “monólogos colectivos”. A criança mantém um solilóquio, segundo o curso do seu pensamento.

Outra característica das crianças neste estágio é o sincretismo do pensamento. Nesta idade a criança tem um conhecimento global e indistinto da realidade. Associa o principal ao acessório, o fortuito e o necessário. No pensamento da criança desta idade está quase tudo em desordem; a sucessão cronológica ainda não é respeitada, existe ainda falta de estruturação entre as relações causa-efeito e meio-fim.

Objectando a teoria de Piaget, Vygotsky (1994), interessa-se por discorrer as concepções da relação entre desenvolvimento e aprendizagem em três posições teóricas.

A primeira posição concentra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes da aprendizagem. A aprendizagem é estudada como um processo externo que não se cinge ao desenvolvimento, em outras palavras, a aprendizagem usa os progressos do desenvolvimento, ao invés de proporcionar um incitação para alterar o seu trajecto. Esta abordagem baseia-se na premissa de que a aprendizagem segue o caminho do desenvolvimento e que o

desenvolvimento se antecipa à aprendizagem, excluindo, portanto, a noção de que a aprendizagem pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções activadas durante o próprio processo de aprendizagem. A segunda posição teórica é aquela que postula que a aprendizagem é desenvolvimento; e a terceira posição teórica tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as. A teoria de Koffka (citado por Vygotsky, 1994), explica essa abordagem, salientando que o desenvolvimento se baseia em dois decursos distintos, mas onde cada um influencia o outro. De um lado a maturação, que depende directamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro, a aprendizagem que em si mesma, também é um processo de desenvolvimento. Essa teoria apresenta três ângulos novos:

O ajuste entre duas perspectivas aparentemente antagónicas, sendo que cada uma tem sido compreendida isolada na história da ciência; os dois processos que constituem o desenvolvimento inter influenciam-se e são reciprocamente conexos; o terceiro e mais importante aspecto novo dessa teoria é o amplo papel que ele atribui à aprendizagem no desenvolvimento da criança

Segundo Thorndike (citado por Vygotsky, 1994), teóricos em psicologia e educação abonam que toda a aquisição de uma resposta em particular, aumenta directamente e, em igual medida, a capacidade global. Os professores confiavam e actuavam com suporte na teoria de que o intelecto é um conjunto de capacidades e poder de observação, atenção, memória, pensamento, e que qualquer progresso em alguma capacidade específica origina um aperfeiçoamento geral de todas as capacidades. Costuma-se dizer, que os vocábulos precisão, esperteza, capacidade de raciocínio, memória, poder de observação, atenção, concentração, exteriorizam habilidades imprescindíveis que modificam conforme o material com o qual actuam. Assim, se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assegura-se que a inteligência mental funciona autonomamente do material com que eles actuam, e que o progresso de uma capacidade desenvolve o progresso de outras.

Adversando esta visão difundida, Vygotsky (1994:108) destaca que a mente não é uma rede complexa de capacidades gerais, como observação, atenção, memória, julgamento,

etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independente das outras e se desenvolve independentemente. A aprendizagem é mais do que a aquisição de capacidade para pensar sobre várias coisas. A aprendizagem não altera a capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas.

Compreendemos pelo exposto, que Vygotsky defende a teoria da permanente interação entre as versáteis circunstâncias sociais e a base biológica do comportamento humano. Começando com estruturas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, que dependem da natureza das experiências sociais que as crianças vivenciam. A forma como a fala é utilizada na interação social com adultos e colegas mais velhos, desempenha um papel importante na formação e na organização do pensamento complexo e abstracto individual. Assim, o pensamento da criança, amplamente guiado pela fala e pelo comportamento dos mais experientes, gradativamente adquire a capacidade de se auto-regular.

Pelas considerações apresentadas, pode dizer-se que tanto Piaget como Vygotsky concebem a criança como um ser dinâmico, diligente, que age e concebe conjecturas sobre o seu meio circundante, através das informações que recebe. Existem no entanto, dissemelhanças significativas na maneira de compreender o processo de desenvolvimento.

Trata-se da estruturação do conhecimento, quando o educador almeja que as crianças aprendam o que está a ensinar e construam o conhecimento. Proporcionar situações de aprendizagem á criança é diferente de transmitir conhecimento. Esse conhecimento só tem sentido quando possibilita a compreensão, o desfrutar ou o modificar a realidade. A compreensão tem por fim, o fruir dos benefícios, ou o de transformar o que fôr necessário em vista do bem comum.

As perspectivas pós-piagetianas, Flavel; Gelman & Baillargeon e Fischer (citados por Graue & Walsh, 2003) criticam os estágios de desenvolvimento tal como Piaget os

estudou “ [...] *abrangentes invariantes e universais* [...]” (Graue & Walsh, 2003:62) e referem que o problema é não terem subsistido à verificação do desenvolvimento das crianças, em contexto real das suas vivências.

Flavel ( in Graue & Walsh, 2003:62) refere que “ [...] *o desenvolvimento cognitivo do homem não é muito «estádio-tendente», no sentido estrutural-horizontal e de alta homogeneidade do termo*”. Gelman & Baillargeon (; idem:63), criticam expondo: “*São escassas as provas da existência de grandes estádios no desenvolvimento cognitivo do tipo descrito por Piaget*”. Acrescentam ainda que “ [...] *pode até acontecer que haja alguns domínios do desenvolvimento cognitivo onde venha a ser confirmada existência de estádios, e outros onde isso não possa ser comprovado.*” Fischer (in Graue & Walsh, 2003:63) ainda acrescenta que “ [...] *a irregularidade é a regra do desenvolvimento*”.

Quanto ao termo *egocentrismo* que Piaget deixou de adjectivar às crianças mais novas, por volta dos anos sessenta, muitos dos seus continuadores não o fizeram, e continuaram a patentear uma visão distante da aptidão e inteligência das crianças, da sua capacidade para perfilharem vários pontos de vista (Graue & Walsh, 2003).

Quanto às competências cognitivas, estudos pós-piagetianos demonstram convincentemente que as crianças mais novas são muito mais competentes ao nível cognitivo, do que o suposto por Piaget. Donaldson fundamenta no seu audaz estudo *Children's Minds* que as crianças mais novas são mais competentes que as mais velhas ou que os adultos. O estudo avança que não se pode afirmar que um indivíduo ou grupo não é capaz de desempenhar determinada tarefa, mas que o que se pode concluir é que em determinadas circunstâncias esse indivíduo ou esse grupo não é capaz de fazer essa tarefa (Donaldson referido por Graue & Walsh, 2003). Hatano e Inagaki (idem) descrevem que “ *Os resultados [de Piaget] repetir-se-ão se colocarmos as crianças perante problemas novos e sem significado, e adoptarmos um critério rigoroso para avaliar a sua compreensão. [...] o que importa enfatizar é que [...] crianças muito pequenas são capazes de construir algum conhecimento conceptual através da prática*

*repetida de uma destreza processual num contexto com significado*” (in Graue & Walsh, 2003:64).

Podemos então inferir que as crianças se revelam bastante competentes e com muitíssimo potencial de aprendizagem quando o adulto lhe atribui uma tarefa que faça sentido para a criança, ou seja, uma tarefa que lhe seja familiar e significativa, e quando são utilizados critérios sensatos para avaliar a sua compreensão. A título de exemplo podemos referir que por observação em contexto empírico que crianças entre os dois e os três anos desempenham com competência tarefas de arrumar a sala, distribuição dos pratos e dos copos à hora da refeição, fazendo correspondência um a um, sabem comer já com alguma autonomia, sabem ir à sua gaveta buscar a chupeta ou o objecto transicional e inclusive conseguem antecipar, prever, os momentos da sua rotina quotidiana no contexto da creche. Assim a aprendizagem torna-se mais fácil se as tarefas que a criança desempenha lhe forem familiares. Para que tal aconteça é necessário que o educador perfilhe e adopte práticas que se direccionam para as dimensões motivacional e emocional, e na maneira específica como são criadas as posturas afectivas. Importa essencialmente que o educador acredite e considere as potencialidades de aprendizagem da criança desde as idades mais precoces, para que ela vá construindo conhecimentos relevantes para as tarefas que lhe são solicitadas. Por este procedimento são minimizadas quer as restrições dos estágios de desenvolvimento Piagetianos, quer a prioridade das estruturas lógico-matemáticas.

O contexto sociocultural do desenvolvimento, como um sistema de trocas de informações entre as partes inter-relacionadas, (crianças, adultos, creche, família, comunidade) tomam-se parte vital na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Importa no entanto sublinhar, tal como o faz Peggy Miller (in Graue & Walsh, 2003), que a concepção que Piaget transmite sobre a criança, como construtora activa de significados, pode auxiliar o educador a censurar as ideias procedentes das teorias da socialização deterministas ou de transmissão.

Por outro lado, o aculturalismo e o individualismo evidente na teoria de Piaget foram objectados por Bruner (in Graue & Walsh, 2003:64) ao considerar que apesar da visão generalizada e aceite de que a criança *caminha sozinha*, tal enfoque no individual se

fica a dever a um “ [...] *conceptualismo não mediado* [...]”. O autor descreve que se pressupõe que o progressivo conhecimento que a criança tem do mundo advém do seu encontro directo com o mundo e não como construído pela herança cultural, pelos modos sociais, quer dizer, mediado por interacções e negociações com os outros. Nas palavras de Bruner, “ *Esta é a doutrina que defende que a criança caminha sozinha para o domínio do seu conhecimento do mundo*” [...] *Quero observar o desenvolvimento da criança no contexto da interacção humana* (Bruner, in Graue & Walsh, 2003: 65).

Entendemos das palavras de Bruner que cada ser humano aprende a conhecer-se e a conhecer o mundo no seio das relações. Tais relações não são apenas aquelas que o ser humano estabelece com as coisas ou com os espaços, mas principalmente aquelas que estabelece com outras pessoas de forma directa ou mediada, próxima ou distante.

No que respeita à criança, estas relações seja com os pais, irmãos, amigos, educadores, vizinhos (ou até as pessoas que vêm na televisão e que passam a ser suas conhecidas) com todos, a criança aprende formas de ver a realidade, através da partilha de experiências em diferentes situações e contextos. A ligação que cada criança constitui com estas relações e experiências, faz-se com a interpretação, com o sentido que cada uma lhes confere. Ao construir sentido para as suas experiências a criança integra a sua forma de compreender, de sentir e de agir, a sua forma de se posicionar face aos outros e face a uma realidade de que faz parte, face àquilo que é importante para si. Será então pelo sentido que se realiza a síntese, entre a peculiaridade de cada criança e a sua situação ou contexto, quer biológico, quer sociocultural e histórico.

Tal como Piaget, e Vygotsky, Wallon (1966) durante as suas investigações sobre a influência que a acção da criança tem no desenvolvimento psicológico, também identificou diferentes estádios do desenvolvimento humano:

- O estágio impulsivo, simultâneo com o nascimento: A motricidade do recém-nascido é identificada como tendo um significado fisiológico ou seja; para o autor os actos são simples descargas de reflexos ou automatismos. Os movimentos do recém-nascido não têm significado ou objectivo são um conjunto de gestos sincréticos.
- O estágio sensório-motor, durante o qual a criança manifesta desejo de explorar e de investigar, e progressivamente através destas explorações circulares, ou seja, repetitivas, o movimento da criança vai ficando mais coordenado.

Como refere Fonseca (1989:223) “ [...] a actividade circular, é assim denominada, porque o efeito proveniente de um movimento leva à reprodução do mesmo [...] ”

Pelas suas investigações, Wallon (1966) identifica os gestos, os comportamentos motores da criança como expressões dirigidas para os outros, apesar de durante esta fase do desenvolvimento estas expressões sejam manifestadas, não através de uma linguagem verbal explícita ao adulto, mas através de uma linguagem emocional, e não verbal.

A aprendizagem inicia-se devido à curiosidade da criança pelos objectos do meio envolvente, que por uma vontade intrínseca os quer explorar. O primeiro espaço de exploração da criança começa por ser “bucal”, e o objecto a ser conhecido, o corpo da própria criança, que o vai descobrindo progressivamente. Stern, citado por Fonseca, (1988) refere que a criança vai reconhecendo os objectos por três espaços: bucal, próximo e locomotor.

A primeira conquista do espaço exterior deve-se ao domínio da coordenação mão-olho, que inicia uma nova aprendizagem, através da preensão. O amadurecimento do sistema visual-motor, permite à visão guiar a mão para entrar em contacto com os objectos próximos à criança. A mão é o “órgão analisador” que entra em contacto com os objectos do envolvimento da criança, e é acompanhado por uma inteligência qualitativamente superior. Depois de apreendido o objecto é manipulado com as duas mãos da mesma maneira. Ao seu ritmo, a criança começa a aprender a utilizar uma mão

para a iniciativa da acção e a outra para uma função auxiliar. “ [...] *a actividade de uma mão é completada pela outra, uma toma as iniciativas e a outra tem uma função auxiliar.*” (Fonseca, 1988:26)

- O estágio projectivo, durante o qual a acção da criança é o instrumento de exploração do mundo. A prensão e a aquisição da marcha, subsidiam a criança uma maior autonomia na exploração dos objectos e dos espaços. Pela manipulação a criança descobre e percepção os objectos, o que conduz, à organização das primeiras representações mentais. Neste estágio ocorre também, o desenvolvimento da linguagem. A palavra organiza e acompanha a acção. O facto da acção do pensamento precisar dos gestos para se exteriorizar, conferem o nome dado por Wallon a esta fase do desenvolvimento. O acto mental projecta-se e desenvolve-se a partir do acto motor.
- O estágio do personalismo, período em que os outros são significativos para a criança no processo das suas experiências. Neste estágio a criança desenvolve a consciência e depois a afirmação do “Eu”. O seu desenvolvimento psicológico é favorecido com a crescente capacidade de acção e de movimento da criança.

Para Wallon (1966) os comportamentos motores da criança são bastante importantes na elaboração das suas funções psicológicas, durante os primeiros anos de vida. Posteriormente a motricidade acompanha e sustenta os processos mentais.

Nas obras de Wallon (1966); (1970); (1979) torna-se explícita a importância que o autor atribui à motricidade da criança na emergência da consciência, existindo reciprocidade entre os aspectos tónicos (relaxamento ou contracção dos músculos) e cinéticos (alongamento ou encurtamento dos músculos) da motricidade. Wallon salienta a importância das interacções entre os movimentos da criança, a sensibilidade e a acomodação perceptiva e mental, no decurso do desenvolvimento humano.

Os movimentos da criança são uma modelação de reacção ao meio que a rodeia. Segundo Wallon (1966:27) “ [...] *entre o indivíduo e o seu meio há uma unidade indissolúvel*”. O indivíduo não pode separar-se do meio sendo que este se torna para ele

uma necessidade “orgânica” e é precisamente essa necessidade orgânica, que vai promover ou condicionar o seu desenvolvimento, e conseqüentemente a sua inteligência.

Nesta perspectiva, desenvolvimento psicológico (maturação do sistema nervoso e da psicomotricidade) e desenvolvimento social (apropriação da experiência social) estão dependentes um do outro.

### **2.1 Como se processa a construção do conhecimento na criança?**

Em psicologia, divergentes concepções do ser humano estão na gênese de diferentes orientações de perspectivas distintas, que, muitas vezes se constituem em dicotomias, ou seja, ideias com atitudes discerníveis.

Ora, responder a esta questão torna-se imprescindível, porque tais dicotomias têm estruturado muitas das diferenças e divergências na forma de compreender o ser humano, o seu comportamento e processos mentais. Do mesmo modo, esta compreensão torna-se pertinente para o educador de infância que tem na sua missão educativa a elaboração de uma proposta pedagógica, capaz de ir ao encontro dos interesses da criança, promover o seu conhecimento sobre o mundo e sobre si própria, enquanto sujeito interveniente nesse mundo. O conhecimento sobre o desenvolvimento infantil capacita o educador para defender um atendimento de particularidade à criança.

Como sabemos as diferentes concepções epistemológicas de desenvolvimento e aprendizagem têm levado a práticas pedagógicas distintas. As formas como se concebe a criança e o processo através do qual ela alcança o conhecimento estão sempre presentes na prática do educador mesmo que de forma implícita ou não consciente. Procuraremos apontar algumas dessas concepções que podem ser encontradas no quotidiano escolar.

Gadner (1996) sugere que a reflexão sobre a construção do conhecimento e sobre a pedagogia nasceu conjuntamente com a reflexão filosófica no pensamento de Platão. A partir dos escritos deste filósofo, emergiram as duas grandes correntes que, ao longo

dos séculos norteiam as discussões sobre a educação.

Conforme a autora, quando escreve “Leis” e em várias partes da “República” Platão trata o tema da infância como um mal necessário, uma condição para se tornar um cidadão e para que se consiga sucesso nessa transformação é preciso que a criança seja corrigida, guiada do abandono das paixões e encaminhada para a razão. Por outro lado em “ República” no capítulo sobre a “Alegoria das Cavernas”, Platão fala da capacidade inata na criança para aprender, na capacidade de conversão da alma humana.

Assim para dar resposta às questões sobre a origem da construção do conhecimento, surgiram duas correntes epistemológicas principais: A corrente empirista, representada por John Locke (1632 – 1704), David Hume (1711 – 1776) e George Berkeley (1685 – 1753) e a corrente racionalista, sendo seus principais teorizadores, Immanuel Kant (1724 – 1804), Descartes (1596- 1650), Espinosa (1632 – 1677) e Leibniz (1646 – 1716).

Na perspectiva de Gadnebin, apesar de as duas correntes se apresentarem contraditórias a autora argumenta que “ [...] *essas duas linhas podem conduzir, em contextos diferentes, o discurso pedagógico de um mesmo pensador [...]*” (Gadnebin, 1996:85)

Os **empiristas** afirmavam que o conhecimento tinha origem numa informação sensorial proveniente do exterior para o interior do indivíduo, através dos sentidos. A experiência está na origem de todo o conhecimento, o objecto impõem-se ao sujeito e como tal todas as ideias têm uma base empírica. Para os empiristas existe a necessidade de partir dos dados da experiência sensorial para explicar a elaboração do conhecimento abstracto e teórico. “ [...] *nada está no entendimento que primeiro não tenha estado nos sentidos[...]*”(Ferro & Tavares, 1991:21)

Os **racionalistas**, não negando a importância sensorial, insistiam na força da razão pura como o melhor meio para atingir a verdade, sublinhando o facto de que por vezes os

nossos sentidos nos enganam, transmitindo ilusões. A razão é a origem do conhecimento verdadeiro, universal e necessário, uma vez que o sujeito se impõe ao objecto através das suas ideias inatas. A corrente racionalista, afirma-se como superioridade da razão, fonte do conhecimento “ [...] «a priori», [...] como conhecimento ilimitado [...] real absoluto, como ontologia” (Ferro & Tavares, 1991:21).

Para os **empiristas** a criança é um ser deficitário, que tem falhas, uma *cera virgem* sobre a qual se iam inscrevendo as informações. A teoria empirista/ ambientalista de Locke em “*Ensaio Sobre o Entendimento Humano*” (1999) advoga que a alma é de início como uma *folha de papel em branco* onde a experiência pode escrever. Todo o conhecimento precede da experiência e como consequência não existem ideias inatas. Locke julga o inatismo uma doutrina de preconceito que leva ao dogmatismo individual. Critica o inatismo de Descartes e defende a teoria de que o conhecimento deriva da prática. A reflexão lockiana enfatiza portanto, o lado gnoseológico da origem das ideias e das representações.

Na apreciação de Cordón e Martínez (1984) sobre os conceitos de no início a alma ser uma *tábua rasa, uma folha em branco*, transcorrem as afirmações do filósofo: de que o enigma primordial é tratar da génese das nossas ideias, ou seja, como é que as ideias se originam a partir da experiência, uma vez que quer as ideias mais simples ou mesmo as mais complexas procedem dela. Outro problema fundamental prende-se com o facto do conhecimento humano ser limitado duplamente pela experiência: quanto à sua extensão, já que o entendimento não ultrapassa a experiência, e quanto à sua certeza, uma vez que só se pode ter certeza daquilo que se experimentou.

Podemos inferir que de acordo com a tese epistemológica do empirismo a criança para aprender tem que ser estimulada, moldada pelo meio pois nasce sem potencialidades psicológicas predeterminadas. A sua aprendizagem seria o resultado determinado pelo ambiente e pela cultura da qual a criança faz parte. Quer dizer, a criança é entendida como receptora moldada pelos conteúdos que a sociedade lhe impõe. Em outras palavras, o ser humano seria produto do que aprendeu e dos ambientes em que viveu.

Hume, que se coloca na radicalidade do empirismo, recusa o papel do entendimento e limita-se à experiência. Este filósofo faz a distinção entre ideias e impressões. As impressões são, nesta perspectiva, as percepções de ouvir, ver, amar ou odiar. As ideias são as impressões menos intensas das quais o ser humano toma consciência pela via da reflexão, sobre as sensações a cima referidas (Hume, 1985). Significa que para o filósofo só serão consideradas verdadeiras, as ideias que tenham na sua génese as impressões. No entanto existem ideias que para o autor não tiveram origem na impressão, como é exemplo a ideia de causalidade. Hume estudou o princípio da causalidade e demonstrou que se ela existe é estabelecida pela experiência, pela confluência dos fenómenos, que resulta assim do hábito, do costume de aliarmos dois fenómenos (calor - dilatação; fumo - fogo) distintos, sucessivos no espaço e no tempo. (Ferro & Tavares, 1991). A relação causa – efeito é pois entendida como uma conexão necessária entre os fenómenos.

O conceito de ideia para Hume (1985), difere do que emprega Locke, pois para Hume o conceito de ideia designa a totalidade dos factos mentais e das operações volitivas, enquanto que Locke emprega o termo ideia num sentido mais genérico.

O idealismo subjectivo de Berkeley preocupa-se mais com a natureza ou essência do conhecimento do que com as suas fontes ou origem. Para o filósofo os objectos não existem independentemente da consciência (mente) humana. Significa que os objectos são conteúdos da consciência, ou seja, que o ser dos objectos consiste em serem percebidos, logo, os objectos são ideias humanas percebidas subjectivamente. O ser da consciência consiste em perceber os objectos. O objecto não é exterior à mente na medida em que só existe para o ser humano quando é pensado.

Para Watson e também para Skinner, referidos por Tavares e Alarcão (1985) a influência da hereditariedade é irrelevante. Para estes defensores da teoria behaviorismo / comportamentalismo, o ser humano aprende por um conjunto de respostas a determinados estímulos. Nesta perspectiva todas as aprendizagens são possíveis, para isso, basta treinar. A influência do meio é determinante para a aprendizagem, sendo que

o reforço certifica a reprodução de um comportamento. Para o comportamentalismo a criança é um ser moldável, e não um ser criativo, causa e agente de mudança.

Os autores referem que na perspectiva de Skinner (s/d) a aprendizagem é uma forma de condicionamento, embora não o seja como o reflexo condicionada de Pavlov, mas um condicionamento operante e instrumental que inclui a noção de reforço. O reforço positivo (recompensa) entusiasma, estimula, e aumenta as probabilidades de sucesso. Os comportamentos reforçados de forma positiva têm tendência a serem repetidos, enquanto aqueles cujo reforço é negativo têm tendência a desaparecer.

Na perspectiva empirista, a tónica é posta naquilo que é exterior à criança, dá realce ao saber fazer, ao comportamento mensurável.

Como refere Paulo Freire (1975), nesta perspectiva, a educação torna – se “ [...] *um acto de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante*” (idem:82). Considera que esta é uma visão distorcida da educação em que não há lugar para a criatividade, para a transformação, para a construção partilhada do saber: “ [...] *arquivados, porque, fora da busca, fora da praxis, os homens não podem ser*” (Freire, 1975:83).

Esta concepção apresenta no entanto um ponto menos negativo. O ambientalismo põe a ênfase na capacidade de adaptação do ser humano a diferentes ambientes, na sua plasticidade para aprender segundo o meio, se para tal existirem condições. Pela observação e imitação de modelos sociais, a criança aprende e modela o seu comportamento ao contexto social. Nesta teoria da aprendizagem social, os agentes de socialização são de uma forma geral as figuras significativas ou mais próximas à criança: os pais, os educadores, entre outros adultos.

Pedagogicamente esta concepção coloca o adulto num papel privilegiado. O adulto é o principal promotor e agente da aprendizagem da criança. Ela é um ser passivo face ao ambiente, e o adulto ensina, molda o comportamento e aprendizagem da criança, dando-lhe o que ela não tem. Os fracos benefícios desta teoria reflectem-se num

processo de ensino/aprendizagem demasiado directivo, no qual não existe um equilíbrio entre as intervenções do adulto e da criança. Como opção, Paulo Freire (1975) aponta uma concepção de educação libertadora, problematizada e dialógica, em que o diálogo surge como uma estratégia substancial ao acto de ensinar e aprender, não só como um recurso pedagógico, mas com origens profundas na sua teoria do conhecimento, que envolve a dialéctica entre a realidade social, a teoria e a prática. O diálogo é o caminho “ [...] pelo qual os homens ganham significação enquanto homens [...] o diálogo é uma exigência existencial [...] é o encontro que solidariza o reflectir o e agir de seus sujeitos” (Freire, 1975:113). Pondera, que só haverá efectivo conhecimento se houver diálogo. À semelhança de Vygotsky (1991), Freire considera que só pelo exposto acima é possível haver compreensão, síntese, conhecimento construído e reconstruído pelo educando: “ [...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1975:84).

Os **racionalistas** advogam uma perspectiva inatista na origem do conhecimento, ou seja, uma pré-programação biológica que sugere que o ser humano está programado e vai passando por etapas.

Para a teoria inatista as características físicas e psicológicas passariam de pai para filho. A concepção inatista do desenvolvimento humano, vê o processo de desenvolvimento como o desabrochar de características internas, genéticas ou constitutivas. Quer dizer, há uma natureza nos genes do ser humano, ou mesmo na evolução filogenética, que é responsável pelo que somos e pela forma como nos desenvolvemos. A nossa constituição orgânica, psicológica, bem como a nossa personalidade seria inata, nasciam connosco. A maturação encarregar-se-ia do crescimento biológico. Desta forma, o que o indivíduo se tornará é proveniente, basicamente, do que já se encontra nele contido, embora se admita que este emergir também dependerá de condições ambientais externas adequadas.

As consequências pedagógicas desta teoria conduzem muitos educadores a pensarem que perante cada criança não há muito a fazer. Cada criança é os progenitores que tem.

O seu desenvolvimento e comportamento seriam basicamente causados pela hereditariedade. Ou seja, não se pode esperar muito daqueles que por herança genética ou cultural não tenham progenitores instruídos. Afinal o perigo está em o educador pensar que a sua intervenção pedagógica não compensa. Os seguintes provérbios, "Filho de peixe, peixinho é" e, "pau que nasce torto morre torto" expressam de certo modo a teoria. As capacidades básicas e as qualidades de cada criança estariam definidas no momento do nascimento, e as suas fases de desenvolvimento, predeterminadas.

Do mesmo modo esta concepção na educação tem sido erroneamente ligada a uma atitude de *laissez faire*, de esperar que alunos amadureçam naturalmente.

Para os inatistas as experiências após o nascimento não são importantes, as fases de desenvolvimento só dependem de um processo de maturação do sistema nervoso, pois tudo já está geneticamente determinado. A criança nasce com padrões inatos de comportamento. (Oliveira e al, 1999)

A par destas teorias polarizadas, surge a necessidade de uma conciliação entre as duas – **o interaccionismo** – uma vez que todo o processo de desenvolvimento assenta na base de dois pilares: a hereditariedade e o meio. Como se sabe, não existem comportamentos totalmente inatos nem totalmente adquiridos.

O interaccionismo defende portanto a reciprocidade de influências entre o biológico, que prepara a criança para agir, e o social, que influencia a criança e é influenciado por ela, quando esta interage com outros indivíduos. Esta teoria prevê que indivíduo e meio se constituem e constroem à medida que interagem. A educação infantil assume, nesta perspectiva uma focagem conceptual, papel fundamental. Através dela, a criança tem a possibilidade de ampliar seu universo simbólico, a medida que interage com adultos, outras crianças e objectos culturais. O educador, não assume a postura de "observador do amadurecimento natural", nem é aquele cuja responsabilidade principal é apenas transmitir informações a serem absorvidas, ele adopta uma postura de "[...] *mediador na relação da criança com o meio*" (Oliveira e al, 1999:30).

A concepção interaccionista do desenvolvimento põe assim a tónica na interacção criança-meio, na sua inter-relação com outras pessoas (o que sublinha a importância do factor humano no ambiente), e perspectiva a aquisição do conhecimento como um processo construído activamente durante a vida da criança. A interacção, a acção partilhada é de suprema importância, pois é nela e por ela que a criança vai construindo a sua visão do mundo, o seu modo de pensar, agir e sentir. O envolvimento da criança nesta reciprocidade depende do seu nível de desenvolvimento, mas logo ao nascer o bebé humano (apesar de ser o mamífero mais imaturo), apresenta já alguma organização comportamental que o capacita para perceber e reagir ao meio, em diferentes situações.

Esta concepção permite-nos ultrapassar as limitações das dicotomias das teorias anteriores. Motivando a compreensão que relativamente ao comportamento da criança, ou à forma como constrói o seu conhecimento, existe sempre uma profunda interacção entre o inato e o adquirido, entre as características biológicas e as características socio-culturais, entre a maturação biológica e as experiências de educação e aprendizagem.

A este respeito Moura (2005) argumenta *“É possível que a inteligência social [...] envolva as capacidades iniciais dos bebés humanos, para discriminar e responder diferentemente a estímulos relacionados com os membros da mesma espécie (ex., faces, vozes), e a ligar-se aos seus cuidadores. Como o ambiente social [...] dos humanos é complexo para sobreviverem [...] é necessário não só ser protegido pelos cuidadores, mas aprender nesse ambiente social [...]”* (Moura, 2005:14).

Em educação esta perspectiva socio-interaccionista, reconhece que nesta interacção não é apenas a criança que aprende e se modifica pelo progressivo conhecimento do ambiente que o envolve mas que quem com ela se relaciona também se constrói, se modificam a si e ao meio em que se relacionam. O educador constrói conhecimento e transforma-se à medida que as crianças do seu grupo se desenvolvem e lhe propõem novos desafios. Compreendemos então a necessária relação entre a acção e o conhecimento, um diálogo, cuja proximidade nos inscreve para encarar o conhecimento como uma actividade, como um modo de apropriação do meio físico e social, pelo ser

humano. Se este aspecto se torna manifesto no quotidiano individual e no contexto social também o é se considerarmos o processo evolutivo da espécie (filogénese) ou a evolução do ser humano (ontogénese).

Na perspectiva de Armando de Castro (1975) a filogénese do conhecimento proveio de um conjunto interligado de factores, entre os quais modificações anatómicas (com o início do bipedismo que liberta a mão), modificações bioquímicas do sistema nervoso superior, no psiquismo um sistema de símbolos abstractos (linguagem), e a organização da vida social, entre outros aspectos, até surgir o Homo Sapiens, deram origem ao processo de hominização e de humanização. É então na estrutura da sua unidade filogenética e ontogenética, que se revela o ser humano, na base da actuação gradualmente mais convicta e inteligente sobre o que o envolve, ocasionado pelo fabrico de meios de produção.

Morin (1988) na mesma perspectiva de Castro (1975) considera, ainda, que mais do que a faculdade intelectual, a principal característica que começou por distinguir o homínido do chimpanzé, foi a sua aptidão para a locomoção bípede e a sua postura vertical, que veio libertar a mão do uso locomotor. Por sua vez a mão libertou o maxilar, a verticalidade e a destreza da mão libertaram a caixa craniana das reduções mecânicas que a confinavam. Esta inter-relação pé – mão – cérebro causa a actualização das potencialidades cerebrais e o desenvolvimento da complexidade social, como resultado de uma nova praxis, ou seja, um novo estilo de vida, iniciando o desenvolvimento técnico com o fabrico de abrigos e de instrumentos ofensivos e defensivos, já que o homem é agora simultaneamente presa e predador, já não pertence à floresta mas fez da savana o seu novo habitat.

Pelo pensamento do autor podemos antever que todo este processo não ocorreu de forma linear, que a acção humana consciente e inteligente alicerçou a evolução biológica e social cada vez mais organizada, sendo por isso substancial para o crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento físico, social e cognitivo do ser humano, no sentido de uma melhor adaptação ao mundo.

Afastando-nos das teorias polarizadas a cima estudadas: Empirismo / Racionalismo e pelas perspectivas de Castro (1975) e Morin (1988) concordamos que é num contexto de múltiplas interacções entre condições ambientais, factores genéticos, anatómicos, cerebrais, técnicos sociais que devemos compreender o processo de hominização. Por facto tão substancial, averigua-se uma inter – relação entre acção e conhecimento, assim como uma dependência, do conhecimento relativamente à acção e ainda se o desenvolvimento das potencialidades cognitivas é indissociável da acção do homens sobre o meio, no processo da ontogénese do conhecimento.

Piaget preocupou-se nos seus estudos com a ontogénese do conhecimento. Em matéria epistemológica é um interaccionista / construtivista. Piaget fez a síntese das duas perspectivas, Empirismo / Racionalismo, e acredita na construção do conhecimento pela interacção da experiência sensorial e da razão, indissociáveis uma da outra.

Piaget não é um inatista porque considera que o conhecimento é um processo, é um devir. As estruturas *a priori* não existem uma vez que as ideias se vão construindo ao longo do tempo. A herança genética não decide de forma inalterável o comportamento e a inteligência humana (Piaget, 1991).

Por outro lado, Piaget também não é empirista, já que considera que a experiência não é a exclusiva mentora pelo processo de aquisição do conhecimento, embora seja uma requisito necessário (idem). Para Piaget (1982) “ [...] *aprendizagem é um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração descoberta e reorganização mental em busca da equilibração da personalidade* (Piaget, 1982:15). Para Piaget (idem) o ensino deve ser atractivo e ir ao encontro dos interesses e curiosidade das crianças. O processo de ensino aprendizagem deve constituir um desafio passível de sucesso. Quer dizer, não deve ser demasiado fácil de modo a tornar-se maçador para a criança nem ser demasiado difícil, de modo a transformar-se em frustração.

Pela sua perspectiva, Piaget distingue dois tipos de conhecimento provenientes de origens diferentes: conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático.

A origem do conhecimento físico está parcialmente nos objectos e é revelado pela acção da criança, que ao agir sobre os objectos descobre as suas propriedades físicas, através dos seus sentidos. Significa que o conhecimento físico é em parte um conhecimento empírico. Não o é totalmente porque neste conhecimento intervêm processos cognitivos básicos que permitem à criança a discriminação, ou seja, estabelecer semelhanças e diferenças entre eles.

O conhecimento físico não pode no entanto ser construído fora de um quadro lógico – matemático. Os factos do mundo exterior não podem ser interpretados sem a existência de um quadro de relações, classificações ou enumerações. Toda a informação que a criança recebe do exterior seria um incidente isolado se a criança não a coloca-se em relação com os conhecimentos que já possui.

A origem do conhecimento lógico – matemático está principalmente na criança. Através da coordenação das suas acções mentais sobre os objectos, a criança raciocina, estabelecendo relações entre eles. A criança ultrapassa a abstracção simples do conhecimento físico, e vai mais além do que identificar as propriedades físicas dos objectos (forma, textura, tamanho,...). O conhecimento lógico – matemático supõe da parte da criança, a capacidade de abstracção reflexiva, que lhe permite coordenar relações entre objectos e acontecimentos. O conhecimento lógico matemático uma vez construído nunca será esquecido.

*" Na abstracção reflexivante, [...] o que é abstraído não é observável e a natureza desta abstracção é completamente diferente [...] Na abstracção reflexivante a criança cria e introduz relações entre os objectos. Por exemplo: a relação «A» é maior do que «B» não existe nem no «A» nem no «B». É criada pela criança ao pôr os dois objectos em relação... ] (Kammi, s/d:35-36)*

Na perspectiva construtivista – interaccionista de Piaget, o desenvolvimento cognitivo acontece então devido à modificação e reformulação dos esquemas mentais, através do processo de assimilação, que permite a integração da informação da experiência nas estruturas mentais da criança, e pelo processo da acomodação, quer dizer, através da

alteração das estruturas ou esquemas mentais em função das novas experiências. Estes dois processos facilitam a construção do conhecimento humano e permitem uma progressiva adaptação ao meio envolvente.

No entanto, é imprescindível que perdure a coerência entre o que se aprende e aquilo que já se aprendeu. Por outras palavras, os novos conhecimentos e descobertas devem equilibrar-se com aqueles que a criança já possui.

A equilibração e a adaptação ocorrem essencialmente ao longo dos quatro estádios ou etapas de desenvolvimento, definidos por Piaget, não são desenvolvimentos estáticos mas progressivos (Piaget, 1991). Significa que Piaget põe a tónica da construção do conhecimento no interior da criança (nos processos mentais do ser humano).

O educador deve por isso proporcionar à criança situações de aprendizagem, que a encorajem a construir o seu conhecimento e a desenvolver progressivamente por si própria o seu raciocínio.

Há ainda um terceiro tipo de conhecimento que Piaget identifica, mas o qual não estudou tão profundamente: o conhecimento sócio-convencional .

O conhecimento social é o conjunto de todas as convenções socialmente definidas e transmitidas pela cultura. É um conhecimento aprendido pela criança, que tem como recurso a imitação, a observação e o treino através do ensino directo. Este conhecimento assemelha-se de certo modo ao conhecimento físico na medida em que a sua origem está nos elementos exteriores à criança, ou seja, é a aprendizagem que ocorre em contexto social, observando e imitando os outros, ao longo do processo de socialização.

O conhecimento social é também arbitrário porque é fundado no consenso cultural. A sua verdade não se deduz logicamente nem experimentando os objectos. Por tal facto o conhecimento social pode ser aprendido mas não construído pela criança.

Apesar da distinção entre os três tipos de conhecimento, importa salientar que há um traço comum entre eles: todos eles necessitam da actividade da criança. Esta actividade é segundo Piaget de natureza fundamentalmente interna e não essencialmente manipulativa. Entende-se a manipulação como uma forma de reflexão sobre a acção que é construtivista porque provoca esquemas internos de pensamento. Dito de outro modo: nesta perspectiva o pensamento está dependente da acção. O pensamento constitui-se a partir da acção e relacionando-se a cada momento com ela.

A este propósito Dias (1996) refere que “ [...] desde o início, o corpo não é neutro, mas alimenta-se das relações pessoais e culturais, constituindo-se no principal instrumento da criança no seu diálogo com o mundo social, possibilitando-lhe apropriar-se da cultura e construir pensamento. [...] é o movimento que comanda o pensamento. Porém, a criança rapidamente se tornará sujeito das suas próprias acções através da capacidade de simbolização, tendo o corpo como grande mediador. [...] A criança empresta o seu corpo ao mundo e transforma-o em pensamento” (Dias, 1996:13-14).

O termo “Construtivismo” de Piaget, refere-se ao processo pelo qual é a própria criança que elabora a sua inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento, o qual não é independente dos processos epistemológicos e biológicos da sua teoria.

Para Piaget, a construção do conhecimento pela criança, tem na sua base a interligação verificada entre factores como:

- A maturação do sistema nervoso, uma vez que para realizar uma acção ao nível do pensamento, a criança precisa de ter estruturas mentais desenvolvidas que lhe permitam realizar esquemas de acção.
- As experiências com os objectos, (de natureza física ou lógico-matemática)

A experiência tem um papel fundamental na explicação do desenvolvimento de Piaget, uma vez que é a única que pode ser controlada através da acção educacional.

- A transmissão social - As convenções transmitidas pela cultura englobando o vocabulário, as regras morais, etc. É o input proveniente do exterior sob a forma de informação. Afecta mas não provoca o desenvolvimento, pois a informação não terá

qualquer influência, se a criança não possuir estruturas cognitivas apropriadas.

- A equilibração, pois para haver aprendizagem é necessário haver equilíbrio entre os três factores anteriores. A equilibração é então um processo regulador interno, que tende para uma melhor adaptação. Se por um lado a aprendizagem resulta das trocas com o mundo exterior, o desenvolvimento resulta da equilibração.

Compreendemos pelo exposto, que a criança constrói a sua aprendizagem através de uma actividade espontânea e auto-regulada, construindo o seu pensamento experimentando corporalmente os ambientes físicos e humanos envolventes. É também compreendido que das interacções com os outros resultam grandes aprendizagens, uma vez que esse envolvimento com os outros proporciona à criança apropriar-se no modo de fazer culturais, compreende-los e integra-los no seu pensamento, na forma de se compreender a si própria e ao meio que a envolve. Então pode dizer-se que se trata de um processo interactivo, pelo qual a criança se vai progressivamente apropriando acções, gestos, verbalizações, para interrogar ou responder às pessoas que dela cuida. De igual modo, quem dela cuida constrói também nesta relação, e a partir das experiências que tem no quotidiano com a criança, a forma mais solícita de responder à criança, interpretando a sua linguagem (verbal ou não verbal), aprendendo e auxiliando a criança na construção do seu pensamento.

Concordamos que não é função dos educadores de infância transmitir conhecimentos (essa não deveria ser característica do trabalho de nenhum docente). Contudo eles têm um papel essencial, que definimos como subtil, na aprendizagem das crianças. Este pode ser caracterizado como uma presença atenta e disponível a partilhar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da sua história. Para tanto, é essencial o planeamento de situações ou do uso de materiais diversificados no quotidiano de trabalho com os mais novos, proporcionando o contacto com diferentes possibilidades de aprendizagens, quais sejam, relacionais, afectivas, cognitivas, expressivas, artísticas...

Nesta relação criativa as experiências da criança ganham significado no contexto da sua realidade psicológica. O pensamento da criança é assim compreendido como um

sistema de relações entre ela e o seu mundo biológico e sócio – cultural, ou seja, nele estão envolvidos saberes (cognição), formas de sentir (emoções), e modos de fazer (acções).

## 2.2 Aprendizagem e desenvolvimento

Se a aprendizagem acontece através da interacção, na relação com os objectos físicos, entre o pensamento e a experiência, entre o adulto e a criança e, entre a criança e os seus iguais, num processo integrado com o mundo do qual a criança faz parte, então dois aspectos são ainda de referir: a aprendizagem activa e a interacção social.

Percebemos este aprender pela configuração como Paulo Freire (1996) comunicou, sendo a capacidade para criar, construir, reconstruir ou transformar um dado conhecimento ou uma dada realidade, de modo que, as crianças não têm o papel passivo de receber aquilo que os adultos lhes transmitem, mas são activas na construção dessa aprendizagem, que se dá por meio das interacções, na relação com os outros. Fazemos uso das palavras de Kramer (2003a:64) para afirmar a nossa convicção: “ *[...] nas práticas realizadas, as crianças aprendem*”. Assim: a aprendizagem não é um acto cognitivo singular executado quase isolado na mente da criança. Também para Dahlberg, Moss & Pence “ *[...] A aprendizagem é uma actividade cooperativa e comunicativa, pela qual [...] as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto aos adultos [...] com outras crianças: por isso enfatizamos que a criança pequena como aprendiz, é uma co-construtora activa. A aprendizagem não é a transmissão de conhecimentos que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reproduzidor passivo* (Dahlberg, Moss & Pence, 2003:72).

Assim porque é naturalmente activa, a criança manifesta grande interesse pela actividade. A actividade da criança responde a uma necessidade, motivada por um desejo, que tem o seu ponto de partida, no interesse pela interacção com o outro e posteriormente, no interior da criança que age. “*A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a*

*existir e a mudar como uma forma externa de actividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente” (Vygotsky, 1991:64).*

Em sintonia com o seu pensamento que evolui da inteligência interpessoal para a internalização, a actividade da criança evolui da motilidade involuntária, de actividades de exploração de percepções sensuais e cinestésicas, para uma actividade que tem como objectivo, uma determinada finalidade. Vignaux, 1995:135 afirma que “ [...] *qualquer aprendizagem num sistema ou num ser vivo manifestar-se-á pela aquisição duma ou mais propriedades que não são inatas neste sistema ou neste ser*”. De facto, progressivamente, a criança vai sendo capaz de ter iniciativas pessoais conscientes. A criança empenha-se em actividades desejadas, perspectivadas e assumidas por ela, tem objectivos e, prepara os meios para os atingir. A criança tem conhecimento que quer realizar acções. Estas põem em funcionamento na criança, aquilo que lhe dá a especificidade humana: a inteligência, a vontade, a criatividade, e a afectividade. Esta especificidade permite-lhe aprender, permite-lhe responder a um desejo de mudança, que corresponde a aumentar as suas potencialidades.

Queremos dizer que a aprendizagem é um processo mental pessoal e social, que envolve o pensamento, as emoções, sentimentos, afectos e a história de vida do ser humano. Ou seja: a aprendizagem envolve a totalidade da pessoa e implica que ela interaja com o meio a partir das suas experiências de vida. Como tal, face a uma mesma situação de aprendizagem, diferentes crianças aprendem de forma diferente, já que a aprendizagem resulta de uma síntese entre o ser de criança, as aprendizagens anteriores e o que de novo se lhe apresenta.

Tavares e Alarcão (1985) definem que a aprendizagem é proporcionada por um “ [...] *processo experimental [...]*”, sendo por isso, uma construção pessoal. Tal processo é interior à pessoa que age e traduz-se por uma alteração de um comportamento relativamente firme. Ao considerar-se a aprendizagem como um processo, significa que a aprendizagem não é um acto breve, momentâneo, mas que se realiza progressivamente no tempo. Adquirir capacidades novas, significa uma tripla distinção

entre saber, saber-fazer, saber-ser, neste caso, como finalidade da aprendizagem.

Interagindo num meio rico em materiais diversos, a criança familiariza-se com eles, cria laços com eles, e, pelos seus procedimentos a criança descobre as relações entre os materiais. Para aprender é necessária a experiência pessoal de quem aprende. Pelo estabelecimento de relações sociais, a criança descobre os efeitos produzidos através de uma certa maneira de ser, descobre como é considerada no grupo.

O modelo sócio-histórico de Vygotsky (1991) apresenta uma relação renovada entre sujeito e objecto no processo de construção dos conceitos e dos conhecimentos, propiciando em bases integralmente novas, uma teoria do desenvolvimento cultural do psiquismo humano.

Para Vygotsky, os fenómenos humanos, como a consciência e a linguagem, só podem ser compreendidos como resultado das relações que se constituem num processo de desenvolvimento enraizado nas histórias individual e colectiva. O psiquismo humano, as formas de pensar e agir, são concebidos como uma produção social, resultante da apropriação, por parte dos sujeitos singulares, das produções culturais. A este propósito o autor refere: “ [...] *para estudar o desenvolvimento na criança, devemos começar com a compreensão da unidade dialéctica das duas linhas principais e distintas (a biológica e a cultural). [...] o investigador deve estudar ambos os componentes [...] seu «entrelaçamento» em cada estágio do desenvolvimento da criança* (Vygotsky,1991:139-140).

Nessa abordagem, o indivíduo é o produto da relação dialéctica entre o corpo e a mente, entre o biológico e o social. Assim, as funções psíquicas superiores emergem no plano das relações entre os sujeitos: elas são internalizadas, singularizadas, consolidadas e transformadas dialecticamente. “*Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos*” (Vygotsky, 1991: 64).

Por esta perspectiva apreendemos que os processos psíquicos do indivíduo são constituídos a partir da internalização de relações entres os sujeitos sociais. A acção

humana está baseada na colaboração entre os indivíduos, e a forma como estes participam e actuam na vida, determina o que pensam. A partir da experiência social, os conceitos são internalizados, permitindo identificações e diferenciações que constituirão a singularidade, a identidade do sujeito. *“Toda a função aparece duas vezes, em dois níveis, ao longo do desenvolvimento cultural da criança; primeiramente «entre» pessoas, como categoria «interpsicológica» e depois dentro da criança, como categoria «intrapicológica»* (Vygotsky 1991:144).

Pela teoria de Vygotsky, compreendemos que a internalização não é um processo mecânico de permuta da acção externa para o interior do indivíduo, mas a sua *“reconstrução interna”*, (idem:63) mediada por acções partilhadas. O autor exemplifica este processo com o desenvolvimento do gesto de apontar, na criança de tenra idade. No início, o gesto é uma tentativa infrutífera para agarrar um objecto fora do seu alcance. Este movimento do braço e da mão do bebé torna-se um gesto, quando despoleta uma reacção, não do objecto que lhe interessa, mas de uma outra pessoa. Em outras palavras, é pelo sentido que o outro atribui ao movimento do bebé que ele começa a compreender, a associar o seu movimento à situação concreta. Então ocorre uma mudança fundamental: o movimento que era dirigido para o objecto passa a ser dirigido para uma outra pessoa. *“ O movimento de pegar transforma-se no acto de apontar, [...] só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objectivamente todas as funções do apontar e ser entendido pelos outros como tal gesto ”* (Vygotsky, 1991:64).

De forma similar ao referencial sócio-histórico de Vygotsky, a aprendizagem, para Fonseca (1984), provém da herança sócio-cultural, da qual se evidenciam a vertente antropológica e a linguagem, e da herança biológica, para a qual concorrem os comportamentos programados pelo genótipo, e que decorrem do desenvolvimento ontogénico.

Quando aprende, a criança passa a ser capaz de realizar novas acções, que antes da aquisição da aprendizagem não realizava de forma estável. Como referem Tavares e Alarcão (1985) a sua contrapartida externa traduz-se em acções que a criança não era capaz de realizar antes de aprender, mas que consegue fazer depois do período de

aprendizagem, de uma forma tão consciente que não deixa dúvidas quanto à sua estabilidade. Para Fonseca “[...] a aprendizagem visa uma adaptação a situações novas, inéditas, imprevisíveis, isto é, uma disponibilidade adaptativa a situações futuras” Fonseca (1984:145).

Para Meirieu (1998) a aquisição de uma nova aprendizagem necessita da parte do sujeito o desenvolvimento de uma “*estratégia particular*” que com o apoio de competências já dominadas possibilita a construção de uma nova capacidade. Nas palavras do autor “ [...] a partir de uma competência dominada e de capacidades já possuídas, haverá desenvolvimento e complexificação de uma estratégia por sobreposição que levará a uma capacidade nova, ela mesma capaz de fecundar novas estratégias e assim sucessivamente” (Meirieu, 1998:133)

Aprender é então de certa forma a realização do próprio sujeito, e uma maneira de mudar a sua relação com o mundo. Aprender significa não só a acção mas, o facto de retirar algum benefício dessa acção, ao nível do saber, do saber-fazer e, do saber-ser. A finalidade da aprendizagem, reside deste modo nos laços que se estabelecem quer pelo mundo material, quer pelo mundo humano, que conduza a uma maior familiaridade com o meio ambiente.

Desejo e necessidade impulsionam então a iniciativa da criança para fazer algo. A sua intencionalidade, numa “*situação de aprendizagem*”, conduz-la a organizar os processos para fazer, ou seja, a mobilizar as suas “*capacidades*” escolhendo situações e explorando-as, queremos dizer, desenvolvendo “*estratégias*” provocando com que tais capacidades “*interajam com as suas competências*” (Meirieu, 1988:133). A criança interessa-se, manifesta a sua vontade, os seus sentimentos, a sua curiosidade, e aprecia as situações disponíveis para realizar o seu projecto.

Aprender é algo intrínseco à criança, porque implica que ela goste de aprender (manifestar interesse, curiosidade...), queira aprender (pôr em acção um processo) e saiba aprender (ter uma intencionalidade e escolher os meios para os atingir, mobilizando os seus saberes em acção). Estas três condições, são necessárias para que

haja aprendizagem, o que supõe uma tomada de consciência por parte da criança, das suas atitudes, e dos resultados obtidos.

O educador tendo conhecimento de todos estes aspectos e respeito pela criança, propõe-se a uma acção educativa centrada na criança e na sua maneira de aprender. A aprendizagem deve ser entendida, pelo educador, como uma acção educativa, que pretende ajudar a criança a desenvolver capacidades que lhe permitam a integração no meio físico e social em que vive, mobilizando as suas estruturas sensório-motoras cognitivas, afectivas e linguísticas.

O educador provoca situações de aprendizagem, tais que, a criança esteja inserida numa aprendizagem activa. Para Tavares e Alarcão (1985), a aprendizagem efectua-se através das tarefas propostas pelo adulto ou por aquelas que as crianças se propõem fazer. Mas, para que isto aconteça, o educador tem que estar atento a dois aspectos muito importantes: ter em conta, quer o estado físico da criança, quer o seu estado psicológico.

O educador deve preocupar-se com o estado físico da criança em geral, sendo também sensível ao cansaço, de forma a tomar medidas para corrigir as carências detectadas. Tomando medidas, como, chamando a atenção dos pais ou o serviço social, adaptando a sua acção educativa, o educador contribui para facilitar e aumentar a capacidade de aprendizagem da criança.

Por outro lado, a própria atitude da criança, sobre a sua capacidade de aprendizagem, é também crucial para que ela se empenhe em colaborar, em realizar actividades criadoras que correspondam aos seus interesses. O educador deve criar um clima que desperte na criança a curiosidade e interesse pelas situações de aprendizagem que lhe oferece. Se as necessidades biológicas e psicológicas da criança forem respeitadas, e se lhe fôr proporcionado um ambiente propício à aprendizagem, a criança espontaneamente, permanece mental e fisicamente activa. O educador, não deve esquecer que a criança aprende também por observação e imitação dos comportamentos

dos adultos devendo este então mostrar-se ele próprio curioso e encantar-se com a curiosidade da criança.

Embora a preocupação de Piaget não fosse essa, o que é certo é que toda a sua teoria teve implicações sobre a educação pré-escolar.

O seu interaccionismo, o construtivismo e a própria noção de aprendizagem, apontam para um educador não como um instrutor (implícitos nas outras correntes mencionadas), mas antes como um meio de proporcionar à criança, as oportunidades de desenvolver as suas próprias estratégias, um mediador do desenvolvimento, que deve ter como objectivo principal a promoção da aprendizagem activa, que leve a criança à resolução dos seus problemas.

Também para Bruner (1983), a aprendizagem é um processo activo, do sujeito que aprende, guarda e organiza a informação que recebe. Para Bruner, a criança aprende através do “*ensino pela descoberta*”. É através do levantamento de problemas e de hipóteses que avançam e se verificam, e de descobertas que se fazem, que o conhecimento se adquire. A aprendizagem pela descoberta pressupõe que a criança aprenda por si, ou como refere Piaget aprenda inventando. Depois de se adquirir o conhecimento, este é organizado em categorias, e relaciona-se com o conhecimento antes adquirido. Desta forma a criança vai construindo o seu conhecimento através do ensino pela descoberta.

Tavares e Alarcão, (1985:103) consideram que o ensino pela descoberta “ [...] *pressupõe actividades de pesquisa, observação e exploração, análise de problemas e resultados, integração de novos dados em conceitos anteriormente adquiridos e princípios mais gerais, explicações de causa e efeito ou outras que ajudem a estabelecer relações*”

Segundo Bruner, a aprendizagem deve ser na maioria das situações uma actividade colectiva, uma partilha da cultura. Para além da criança se apropriar “ [...] *do seu próprio conhecimento terá também de torna-lo seu numa comunidade que partilha do sentimento de pertencer a uma cultura*” (Bruner, 1986:127). Bruner foca assim a

importância da cultura na aprendizagem da criança. Este aspecto põe a tónica não só na descoberta e na invenção, mas também e não menos importante para uma aprendizagem activa, na partilha e na negociação.

Nesta perspectiva de Bruner (1986), à semelhança com a de Piaget, o processo de ensino – aprendizagem deve ir ao encontro do estágio de desenvolvimento humano.

A aprendizagem para Bruner (1983) tem o seu início nas experiências activas da criança, através da manipulação dos objectos, para progressivamente passar para o estudo das representações dos objectos e das suas características, alcançando posteriormente os conceitos mais complexos, lógicos e abstractos. Na perspectiva de Piaget o caminho faz-se do simples para o complexo com a integração dos novos conhecimentos, nos conhecimentos já assimilados. Para que a aprendizagem se efectue é assim necessário, que se estabeleça uma relação entre o que já é conhecido, aquilo que se vai conhecer, adequação à idade e a utilização de estratégias pessoais de descoberta. A aprendizagem torna-se significativa para a criança, porque é uma aprendizagem dinâmica, por ela construída e compreendida e que a criança pode utilizar. Esta é pois “ [...] *uma aprendizagem compreendida e não apenas memorizada*” (Bruner, 1983:45).

Tavares e Alarcão (1985) referem Ausubel como um dos autores que se dedicou ao estudo da aprendizagem significativa ou compreendida. Para além de outras formas de aprendizagem identificadas pelo autor, Ausubel considera que na aprendizagem por recepção significativa ou compreendida o educador /professor organiza os conteúdos de forma lógica e ao apresentá-los aos educandos relaciona-os com os conhecimentos já anteriormente adquiridos facilitando aos educandos que os novos conceitos sejam apreendidos e interiorizados, nas estruturas cognitivas que estes já possuem. Quer dizer, à semelhança do processo de assimilação dos conhecimentos estudada por Piaget, através desta forma de ensinar e aprender o educando constrói o seu conhecimento, descobre o problema e relaciona-o com os conhecimentos anteriormente adquiridos. Ainda segundo Ausubel (referido por Landsheere, 1994), os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do conhecimento consistem essencialmente na formação de conceitos, parte-se de ideias gerais prévias e abstractas que incorporam informações

novas e específicas. Significa que o conceito geral anterior é esclarecido por informações subsequentes de carácter mais específico. Por sua vez as informações mais específicas só fazem sentido à luz desse conceito prévio de maior generalidade “ *o conceito organizador prévio*”, nas palavras do autor.

Nesta perspectiva a manipulação activa por parte da criança, é essencial para a construção do conhecimento. “*As crianças aprendem fazendo, experimentando, escolhendo, falando, negociando*” (Dewey, 1914; Jones, 1989), mas os objectos, acontecimento ou pessoas só podem interessar à criança se ela deles tiver consciência. Segundo Feitosa, (1993) “ *[...] o homem é um ser carente, mas a tomada de consciência dessa carência empurra-o para a acção, para o conhecimento para a previsão*” (Feitosa, 1993. 28)

A consciência, primeiro passo do ciclo de aprendizagem que, em adultos e crianças é relativamente previsível na medida em que é cíclico, é gerada pela experiência. Dá-se nesta fase um reconhecimento amplo dos parâmetros de aprendizagem relativamente a objectos, pessoas, acontecimentos, conceitos. Mas para que a criança possa conhecer e compreender algo, ela tem que explorar activamente, para que as coisas se tornem intelectualmente significativas. É então pela tomada de consciência que o ser humano conhece e age e é através da sua acção, do seu conhecimento que ele gera cultura. Pela cultura o ser humano é fecundante, isto é, cria, modifica e ocupa o mundo onde vive.

O segundo passo deste ciclo é então a exploração. A exploração é por parte da criança um processo de descoberta, dos componentes do que está a ser aprendido, por todos os meios possíveis. Pela exploração a criança confere um significado pessoal às suas experiências, desenvolve progressivamente a sua inteligência, materializa-a, constrói-a e edifica-a. Segue-se a fase de questionamento ou investigação, onde é desenvolvida a compreensão dos aspectos comparáveis dos objectos. Nesta fase a criança começa a adapta-los a uma forma mais amadurecida de pensar. A criança generaliza os conceitos pessoais.

Embora o conhecimento comece por ser espontâneo, informal e governado pelas leis da

própria criança, à medida que vai analisando, questionando, e comparando com os seus anteriores conhecimentos, a aprendizagem torna-se mais formal, enriquecida com referências concretas de espaço e tempo. A aprendizagem começa a reflectir já um sistema de leis convencionais.

O ciclo de aprendizagem termina (embora se repita à medida que as aprendizagens se renovam e se tornam mais elaboradas), com a utilização, pela qual a criança já pode aplicar ou utilizar os seus conhecimentos pessoais a novas situações.

Para Dewey, o significado de uma actividade depende da sua utilidade, tal como ela é entendida pelo indivíduo. *“Quando as crianças têm oportunidades de se tornarem conscientes, de desenvolverem interesses, de explorar e questionar a aprendizagem torna-se funcional para elas. Em resumo, passa a pertencer-lhe”* (N.A.E.Y.C, (1991), cit. por Figueira (1993) *“Do ponto de vista pedagógico, o ensino programado conduz a uma aprendizagem eficiente, mas de modo algum a inventar, salvo se, como tentou S. Papert, se fizer a criança construir a respectiva programação”* (Piaget, Para Onde Vai a Educação? - Educação do Futuro: 174)

A psicologia humanista, anti-behaviorista, desenvolvida por psicólogos fenomenologistas, existencialistas, como Maslow (referido por Landsheere, 1994) consideram que ao resumir a aprendizagem aos comportamentos observáveis, se descarta o ser humano como um todo. Não se contempla aspectos humanos fundamentais tal como as necessidades, os valores os sentimentos, as aspirações.

A perspectiva humanista da aprendizagem defendida por Rogers, (1977) considera que o educando deve ser responsabilizado para decidir o que quer aprender, para se tornar mais independente e auto – orientador da sua aprendizagem.

Aprender é para os humanistas um processo cognitivo que não se reduz a um mecanismo de estímulo resposta. No entanto Rogers (1977) critica a aprendizagem cognitiva tal como ela é de um modo geral apresentada aos educandos. Tal deve-se ao facto, segundo Rogers, de a aprendizagem cognitiva pré – estabelecer os conhecimentos e as capacidades que o educando tem que desenvolver e aprender. Esse modo de aprender tem como resultado para o educando o facto de ter que se adaptar e conformar

com o que está instituído. Rogers (1977: 96) defende que “ *O educando cresce e adquire experiência se lhe deixa livre a iniciativa para descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de auto-regulação e de auto-avaliação, num processo de se tornar pessoa*”. Significa portanto que na visão humanista “ *tornar-se pessoa*” é a chave para abrir o processo da aprendizagem.

Então e pelo exposto, pensamos que actualmente o educador tem ao ser dispor vários recursos para que no quotidiano com as crianças possa teorizar a sua prática imprimindo-lhe a tão necessária intencionalidade educativa. Sublinhamos o facto de o ensino e a aprendizagem serem dois processos intimamente relacionados.

### **2.3 Interação social**

*“O que caracteriza as interações entre uma pessoa e outra? Em primeiro lugar, as pessoas, e não os objectos, podem responder aos nós. Os objectos não nos saúdam, não nos culpam ou elogiam, não nos amam nem odeiam. [...] O espelho reflecte mas não nos vê; só outra pessoa pode ser um verdadeiro espelho para um ser humano; somente as pessoas nos podem responder com sentimentos e compreensão, com irritação ou admiração, com ajuda ou competição”* (Asch, 1977:123). De facto, as relações interpessoais são geridas por sentimentos diferenciados, ou até mesmo contraditórios. As pessoas podem interessar-se por outras, estabelecer relações íntimas ou desenvolver relações de agressividade.

O ser humano desde muito cedo mostra ser um ser social por excelência. Não se limita a precisar dos outros para a sua sobrevivência, mas precisa de colaborar com eles para se realizar como pessoa. Vai progressivamente aprendendo, a responder selectivamente. Dá respostas diferentes a diferentes objectos.

Do ponto de vista social, o bebé no seu primeiro ano de vida, desenvolve a percepção daqueles que o rodeiam, e começa a compreender o significado que as pessoas têm para ele. Se bem que este processo esteja de início intimamente associado à satisfação das suas necessidades básicas, o bebé começa a estabelecer relações afectivas intensas.

Dada a interligação desta dupla vertente, biológica e social, Wallon (1966) definiu o ser humano como um ser biologicamente social. As primeiras interações sociais que a criança estabelece são a relação precoce mãe-filho, a que Wallon chamou “tónico-emocional”. Esta relação privilegiada exprime-se no início como uma simbiose afectiva, indiferenciação e interinfluência entre os estados emocionais do bebé e da mãe. Pela continuidade e consistência desta relação privilegiada, e pela segurança que a criança dela obtém, a criança aprende a desenvolver-se, quer no domínio social, quer cognitivo.

Estas relações precoces que se vão desenvolvendo entre o recém-nascido, a mãe e os que dele cuidam, vão ao longo do seu desenvolvimento influenciar a sua forma de pensar, de sentir e de aprender. A qualidade das primeiras relações afectivas vai ter um papel fundamental na construção do Eu psicológico, e na construção das relações com os outros. Como referimos, a segurança que a criança obtém das relações, proporcionam uma base firme para um equilibrado desenvolvimento social, dando-lhe uma maior confiança para explorar o mundo que a rodeia. Esta exploração intensifica o seu desenvolvimento social, à medida que ela se vai relacionando com um cada vez mais amplo círculo de pessoas. Nesta aventura de descoberta do meio e dos outros, a figura significativa funciona como uma “ [...] *base segura* [...]” que permite ao bebé afastar-se dela, ou por outro lado, se o bebé encontrar qualquer sinal de perigo, o sistema dos comportamentos de vinculação é activado, e o bebé procura a proximidade dessa figura que percepção como “ [...] *refúgio seguro* [...]” (Valente Pires, 2007:35).

A resposta imediata deste adulto, a sua disponibilidade e atenção assim como a sua atitude de segurança perante a criança quando esta se sente em perigo, não trai a confiança que a criança tem nesta figura. Pelo contrário, confirma a confiança que a criança tem nela, pelas experiências anteriores que já viveu, da situação de separação. Em caso contrário, e como veremos pelos estudos de Winnicott (1975), a atitude pouco responsiva e incoerente por parte da figura significativa, pode originar o desenvolvimento de uma personalidade insegura que apresenta fragilidade, em estabelecer novas relações com o meio físico e com as outras pessoas.

Neste âmbito, Gomes Pedro (referido por Valente Pires, 2007) tem desenvolvido diversas investigações sobre o aparecimento e desenvolvimento da vinculação da criança a figuras da sua preferência, e partindo destas investigações tem vindo a analisar a sua ampliação gradual, a um leque mais abrangente de pessoas. O pediatra considera, que por volta dos quatro ou cinco meses de idade o bebé supera uma fase de indiscriminação quase total, excepto os progenitores, para uma outra de várias escolhas afectivas quanto a outras pessoas envolventes. No entanto, reafirma a importância crucial das primeiras vinculações para o posterior desenvolvimento emocional do bebé. Confirma ainda que *“O maior ou menor sucesso de cada um, na descoberta dos outros, ao longo da vida, assenta no modo como se constroem os fundamentos das primeiras relações e é esse processo vital da aprendizagem que o bebé gasta parte da sua energia, ao longo dos dois primeiros anos de vida”* (Gomes Pedro, in Valente Pires, 2007: 37).

Valente Pires (2007) explica a preocupação que o professor Gomes Pedro tem no que se refere à dificuldade que muitos bebés enfrentam em constituir esta primeira vinculação segura, em muitas famílias da actualidade. Comenta também que Gomes Pedro coloca em paralelo, a explicação evolucionista de Bowlby, que principia por examinar a vinculação bebé-mãe como singular para precatar a acção dos predadores. Parafrazeia Gomes Pedro que nos vem elucidar: *“ [...] para a sociedade de hoje a predação apresentará o assalto ao vínculo expresso esse assalto pelo stress, pela violência, pela ruptura familiar, pelo apagamento das identidades e, sobretudo, pela contínua perda de oportunidades em construir laços...”* (Gomes Pedro, citado por Valente Pires, 2007: 37).

Garbarino, (referido por Valente Pires, 2007) no mesmo entendimento que Gomes Pedro, quanto às perturbações de vinculação precoce, reconhece que este constrangimento provoca nos seres humanos dificuldades aos níveis do social e do emocional. Judy Dunn (1979) refere que muitas das teorias do desenvolvimento social se fundamentam na persuasão psicanalítica que focaliza o relacionamento mãe-criança *“ [...] como o protótipo de todos os outros relacionamentos posteriores.”* (Dunn, 1979:69).

De facto o bebé tem capacidade para se vincular a outras pessoas para além da “ [...] *figura de vinculação principal* [...]”. A sua capacidade não se restringe a esta figura, apesar de evidenciar a sua predilecção através de condutas que não expressa por mais ninguém, com a mesma intensidade, mas é capaz de se vincular a outras figuras mais próximas tais como o pai, os irmãos, os avós (quando estão perto da criança), ou aos educadores do contexto educativo. Estas são as “ [...] *figuras de vinculação subsidiárias* [...]”, nas palavras de Valente Pires (2007: 36)

No entanto, autores tais como Sarmiento & Pinto (1997) e Dahlberg, Moss & Pence (2003), bem como autores italianos como Malaguzzi (1999), Rinaldi (2002) e Gandini & Goldhaber (2002), sugerem que todas as certezas que tínhamos em relação às crianças devem começar a ser relativizadas, e vêm atenuar situações menos benéficas de relacionamento mãe-filho. Nos seus estudos, enunciam casos de crianças que desenvolvem comportamentos pró-sociais, apesar de terem passado por dificuldades nas primeiras relações e que essas crianças conseguem posteriormente relacionar-se com múltiplos parceiros.

Então várias questões se colocam: Como é que se estabelecem as relações de comunicação desencadeadoras de comportamentos entre o bebé e quem dele cuida de forma a satisfazer as suas necessidades? Como comunica o bebé as suas necessidades físicas e emocionais? Como evitar perturbações de vinculação precoce? Que competência tem a figura significativa para interpretar os sinais emitidos pelo bebé e responder de forma adequada?

A imaturidade que caracteriza o ser humano quando nasce, a sua dependência dos adultos que o cuidam para se alimentar, para ser protegido, ou seja, para sobreviver, revelou-se um elemento determinante para o desenvolvimento da espécie (filogénese). Essa imaturidade do recém-nascido implica uma relação específica com os progenitores, ou seus substitutos, para que sejam asseguradas as necessidades físicas e psicológicas de sobrevivência, assim como, progressivamente o seu desenvolvimento individual (ontogénese).

As investigações desenvolvidas nos últimos anos (Ainsworth e colaboradores) (Siqueland e DeLucia) (Meltzoff e Moore), referidos por Montagner, (s/d)) sobre as competências do recém-nascido, nomeadamente na relação com o meio, e com os outros ser humanos, contribuíram para subverter a ideia convencional de que o bebé era um ser passivo nos primeiros tempos de vida, e para a compreensão do desenvolvimento humano, assim como sobre o modo como se processa a comunicação com as figuras parentais ou outras figuras que dele cuidam. Estes estudos confirmam que o recém-nascido vê, ouve, sente e reage, apesar da imaturidade do cérebro e dos sistemas sensoriais e inclusive que tem potencialidades para reconhecer pessoas e objectos e para emitir e receber mensagens.

A teoria da vinculação desenvolvida por René Spitz e John Bowlby ao longo de mais de uma década, pretende compreender como se estabelecem os laços privilegiados entre o bebé e a progenitora ou outra pessoa de substituição.

Estes psicanalistas, atentos aos estudos experimentais dos etólogos objectivistas, pioneiros da etologia animal, Lorenz e Niko Tinbergen entre outros, (referidos por Cyrulnik, 1991) sobre a teoria da impregnação nos bebés não humanos e a teoria da vinculação nos bebés humanos, ou seja, os estudos que fundamentam a teoria da impregnação baseada em múltiplas observações em meio natural, sobre o comportamento que se segue à eclosão do ovo da ave nidífuga (a qual se impregna das características da mãe registando a sua especificidade) e sobre a importância dos contactos tácteis como fonte de conforto essenciais à vinculação do jovem macaco rhesus, determinando inclusive “períodos sensíveis” (Cyrulnik, 1991) para que estes fenómenos aconteçam, leva – os a trabalhar as mesmas hipóteses, usando os mesmos meios de observação, e a estabelecer um paralelo entre os dados obtidos através da observação dos animais, com o comportamento do recém-nascido humano e as reacções que este provoca na sua progenitora.

Segundo Montagner, (s/d) a teoria de Bowlby está relacionada em sentido lato com a teoria da evolução. Como já referimos, o autor postula que na espécie humana houve uma selecção que predisps o recém-nascido a “ [...] *livrar-se dos seus predadores: os*

*comportamentos seleccionados seriam aqueles através dos quais o recém-nascido induz e mantém a proximidade e o contacto com a mãe, isto é, os comportamentos de vinculação”* (Bowlby, in Montagner, (s/ data).

Foi a partir da abertura etológica (Cyrulnik, 1989) que se verificou uma grande evolução nas investigações sobre as potencialidades dos recém-nascidos, nomeadamente na sua relação com o meio e principalmente com os outros seres humanos.

O desenvolvimento de novos métodos de estudo, técnicas de observação e registo com o recurso ao vídeo e o tratamento informático dos dados, permite medir objectivamente o tempo que os bebés dedicam a determinados comportamentos. Sobre estes estudos são nomeados os da medição da taxa de sucção não nutritiva do recém-nascido (o número de “chuchadelas” por unidade de tempo), para avaliar o estado de vigília do bebé (Mehler; Dupoux), assim como para avaliar as competências do bebé para identificar vogais e sílabas (Mehler; Dupoux in Montagner, (s/d). Foi a partir das gravações de vídeo das expressões faciais do bebé que se registou o momento em que aparecem as emoções precoces, como a alegria o medo a surpresa a tristeza.

Estes estudos recentes motivaram o interesse dos investigadores sobre as competências precoces do bebé, sobre a compreensão do desenvolvimento humano e a forma como se processa a comunicação com as figuras significativas.

### **2.3.1 O bebé, reciprocidade e intencionalidade**

Logo após o nascimento, o bebé e a mãe vivem um relacionamento muito próximo quase como uma extensão da vida intra-uterina. O seu primeiro mundo ecológico é o corpo da mãe (Cyrulnik, 1989). Para o bebé não existe uma diferenciação entre si e a mãe. O bebé está num processo de adaptação às condições de um novo meio, defronta-se com a aprendizagem de novas competências, para além da ampliação da rede de interações e da adaptação a novos espaços e rotinas. Ou seja, no seu segundo mundo ecológico, a periferia da mãe, a família o círculo de amigos (Cyrulnik, 1989).

É esta proximidade, a qualidade deste forte vínculo afectivo que se vai desenvolvendo entre o bebé e aqueles que com ele interagem e o cuidam que mantém as figuras significativas tão atentas às competências do bebé para comunicar, quer dizer, aos sinais que manifestam o seu estado emocional e as suas necessidades físicas, para poderem responder de modo adequado.

O bebé é um sujeito activo, com capacidades para influenciar o modo como os adultos dispensam os cuidados de que necessita. Emite sinais das suas necessidades e responde com agrado ou desagrado às respostas disponibilizadas pelo adulto (Papalia, D. et al 2001). Segundo o autor “*Ler os sinais emocionais permite às figuras parentais avaliar e satisfazer as necessidades dos bebés, e permite ao bebé influenciar ou responder ao comportamento que a figura parental lhe dirige*” (Papalia, D. et al, 2001:253).

De facto pensar e considerar o bebé / criança como ser activo e comunicante, subsidia o adulto para aprender a “*ler os sinais emocionais*” que ele lhe participa e possibilita ao educador uma intervenção educativa que respeite “*As cem linguagens da criança*” (Malaguzzi, in Edwards, 1999) que conceda à criança e a todas as crianças o direito, a liberdade de ter “*[...] cem modos de pensar, de jogar e de falar, [...] de escutar as maravilhas de amar, afinal, de viver a sua criatividade e inteligência explicitas nas linguagens citadas pelo autor de tão respeitoso poema, bem como aquelas para as quais ainda somos recipientes vazios, não estamos atentos, mas que as crianças manifestam nas suas relações, exige um olhar e tratamento de respeito às “infâncias das crianças”*” (Sarmiento e Pinto, 1997). Compreendendo e reafirmando que a criança não é só produto, mas também produtora de cultura, como pessoa, ela também frui desejos, sonhos, paixões, que se expressa pelo seu entender e no seu fazer, fundindo sentimento e linguagens, acções e reacções, fantasia e realidade (Edwards, 1999).

Esta dimensão humana manifesta-se na infância como um vínculo organizacional – as crianças apreendem, aprendem, planeiam, constroem, refazem, produzem e convivem através do brincar e na interacção social com os outros. Como assegura Wajskop (1995), “*[...] a brincadeira é um facto social, espaço privilegiado de interacção*”

*infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura.*” (Wajskop, 1995:28.)

### **2.3.2 As competências da mãe: “Uma mãe – ambiente suficientemente bons”**

*“ Não há possibilidade alguma de um bebê progredir do princípio do prazer para o princípio da realidade ou no sentido, e para além dela, da identificação primária a menos que exista uma mãe suficientemente boa”* (Winnicott:1975,25).

Winnicott, interessou-se particularmente pela díade mãe – filho e estudou as relações e suas consequências sobre o desenvolvimento do bebê desde os primeiros momentos de vida. A relação mãe – filho tão essencial para o desenvolvimento do ego da criança, que depende da qualidade da vinculação, inicia-se bem cedo e deve ser encarada como uma só unidade. É sabido que o bebê humano é incapaz de ser independente logo após o nascimento, diferentemente de outros animais, prolonga a sua fase de dependência quase absoluta, por mais um ano. Nesta fase a criança vive e experimenta o corpo da mãe, está ligada a ela física e psicologicamente, e não possui consciência capaz de distinção, percepção e controle do seu próprio corpo.

Na dupla mãe-filho Winnicott assinala uma interdependência: *“ [...] nesta fase muito precoce, não é lógico pensarmos num só indivíduo”*. *“ Se nos dispomos a descrever um bebê, chegamos à conclusão que estamos a descrever um bebê e alguém mais”*. *“ Um bebê não pode existir sozinho, é parte essencial de uma relação”* (Winnicott, citado por Brazelton, 1989:9).

É por esta relação e apesar desta fase ser ausente de consciência por parte do bebê, que é possível a ocorrência de experiências vivenciadas sem a dicotomia sujeito – objecto, proporcionadas pela união mãe – filho, já que este está indiferenciado dela. Quando aparece o desconforto provocado pela fome, aparece o seio nutridor que restaura o conforto. Os seios da mãe não fazem parte de uma realidade separada e externa a si. Mãe e filho estão interligados como na fase uterina (Brazelton, 1989).

Segundo Winnicott (1975) uma das tarefas maternas iniciais é a apresentação do objecto, que consiste em fornecer ao bebé o objecto necessitado onde e no momento em que ele espera algo. Este aparecimento oportuno permite que o bebé “crie” o objecto, e conseqüentemente leva-o a acreditar que o mundo possa conter o que necessita, o que deseja e que o pode obter através do poder da criação. Trata-se de uma experiência ilusória, na qual o objecto existe dentro da área de controlo onipotente do bebé. Pelos cuidados maternos o Ego da mãe supre o Ego da criança, oferecendo-lhe um ambiente favorável. Os cuidados maternos suficientemente bons são uma necessidade imprescindível (Winnicott, 1975: 27). Acerca desse encontro onde se origina o objecto transicional, Winnicott refere” [...] *pode dizer-se que se trata de uma questão de concordância, entre nós e o bebé de que nunca formularemos a pergunta: Você concebeu isto ou lhe foi apresentado a partir do exterior?* “ [...] *A pergunta não é para ser formulada*” (Winnicott, 1975:28). Encontra-se aqui um paradoxo na teoria de Winnicott, pois de tudo o que é criado precisa antes ser encontrado.

Para que se constitua a capacidade saudável da ilusão, que proporciona as bases para a criatividade, é preciso que o bebé deseje o objecto e a sua apresentação como resposta da mãe às necessidades do filho.

Winnicott considera que a dependência é sinónimo de saúde mental do bebé, já que o potencial herdado do bebé só pode modular uma criança se este se sintoniza nos cuidados maternos. Estes devem suscitar na criança o prazer das sensações, o autoerotismo, a integração e o sentimento de confiança, no ambiente externo.

No seu estudo da relação mais precoce, mãe-filho, Winnicott identificou a noção de “preocupação materna primária”. Trata-se de um sentimento da mãe para atingir um estado de hipersensibilidade, voltado exclusivamente para o bebé. Ou seja: uma identificação primária bebé – mãe. Tal sensibilidade aumentada permite à mãe a capacidade de renunciar a interesses pessoais para os canalizar para o filho. (Brazelton, 1989). A preocupação materna primária proporciona ao bebé um sentimento de continuidade de existir, não violado por influências externas.

O papel de espelho que o rosto da mãe faz, assegura o começo da estruturação do Ego do filho. Quer dizer: o Ego da mãe tem uma função de suporte junto do Ego do filho. Quando o bebê olha para o rosto da mãe, o que vê é ele mesmo. O bebê vê-se de certa forma “em reflexo” na face da mãe. Do mesmo modo, quando “ [...] a mãe está olhando para o bebê e aquilo com que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali” (Winnicott:1975, 154). Esta fase corresponde à identificação primária.

Muito próxima da abordagem de Winnicott, Amaral Dias (2000) contextualiza a relação mãe-bebê apresentando o modelo “continente-conteúdo”. Ou seja, a mãe apresenta-se ao bebê como depositária dos seus medos, angústias, emoções (conteúdo). A mãe é o continente que acolhe os sentimentos contraditórios do bebê, transformando a insegurança em segurança, o mau-estar em bem-estar, fazendo-o sentir-se amado através duma “comunicação poética”.

Dias refere que nesta comunicação que se estabelece entre a mãe e o seu filho, a mãe usa uma “linguagem do som e do gesto”. Nas suas palavras, “ *O bebê projecta no interior da mãe sensações, emoções básicas que não é ainda capaz de organizar por si. A função da mãe consiste em transformar essas emoções e devolvê-las ao bebê numa linguagem que ele possa entender. A linguagem que a mãe usa nesta comunicação privilegiada é a linguagem do som e do gesto; quando a mãe fala com o seu bebê, quando mexe nele [...] o que a mãe devolve ao bebê – são os pensamentos do bebê.* (Dias, 2000:336). Prosseguindo na sua abordagem Dias cita Bion e acrescenta, [...] *dizia que a mãe pensa pelo bebê. A boa mãe é a que comunica poeticamente com o seu bebê. A este nível a comunicação ou é poética ou não há comunicação. O que há de mais básico em toda a comunicação é a faculdade de sentir. Sentir é uma forma de pensar em todas as fases da evolução do pensamento.* (Dias, 2000:336).

Com a continuidade desta experiência o bebê começa a perceber que o que vê é o rosto da mãe, que não é um espelho. A experiência vivenciada irá progressivamente estendendo-se a uma dimensão simbólica para o caminho da realidade. Assim “ [...] a percepção toma o lugar da apercepção [...]” (Winnicott, 1975:155) [...] *ou da projecção à percepção.*” [...] *Gradativamente, a separação não – eu e o eu se efectua,*

*e o ritmo dela varia de acordo com o bebê e com o meio ambiente” (Winnicott, 1975: 153).*

Este envolvimento caloroso “bonding” mãe-bebé, também identificado por Klaus e Kennell (cit. por Portugal:1998,37), subsidia o bebé de experiências gratificantes e estrutura uma relação securizante, imprescindível para o equilíbrio psicológico presente e futuro. Nesse momento essas experiências, ao mesmo tempo, criam um espaço potencial, que as inscreve. E é por as inscrever que elas o criam. Quer dizer, o espaço potencial é criado no momento em que o bebé tem uma experiência que nele virá a inscrever-se. A segunda experiência virá a amplia-lo e com a continuidade o bebé irá somando experiências entre ele e a mãe, e assim, vai construindo uma distância que o separa da mãe. Com isso o bebé separa-se da mãe, pois esse espaço ao surgir cria uma distância entre os dois. “ [...] o bebé vai-se separando da mãe, interpondo experiências pessoais entre ele e a mãe, mas na medida em que essas experiências começam no seu mundo interno e terminam ali onde o seu mundo interno abarca a própria mãe, esse espaço potencial que vai surgindo, vai sendo construído, ao mesmo tempo é a ligação entre o bebé e a mãe”.

Quando a mãe falha, não espelha o bebé e reflecte só o seu humor ou rigidez das suas próprias defesas, ele olha e não se vê a si mesmo. Como consequência a capacidade criativa da criança atrofia-se, ela não recebe nenhum reflexo de si mesma, “ [...] e de uma ou de outra maneira procura outros meios de obter algo de si mesmo de volta a partir do ambiente” (Winnicott, 1975: 154-155).

Winnicott aborda três perspectivas essenciais da função do ambiente que permitem, quando suficientemente bons, a maturação do Ego da criança:

- O segurar. Winnicott deu bastante atenção ao modo como a criança é segurada, aceite, pois considera que esta tem essencialmente uma função de protecção contra experiências angustiantes, sejam de natureza psicológica ou sensorial.
- O manejar. A forma como a criança é cuidada, manipulada.

- O modo de apresentação do objecto. Se o bebé é satisfatoriamente segurado e cuidado, a sua experiência de onipotência não é violentada. (Winnicott:1975,153-154)

Segurar compreende a rotina dos cuidados, que precisa de uma adaptação progressiva, pois vão sendo dispensáveis à medida que a criança cresce. Se a mãe segura a criança de modo regular e coerente com as suas necessidades, proporciona-lhe o sentimento de unidade e contínuo de existir, promovendo o processo de integração. Do mesmo modo a forma como a criança é cuidada, manipulada, permite-lhe o desenvolvimento mental e o inter – relacionamento psicossomático, “a personalização”, ou seja a instalação da psique na soma. (Brazeton:1989). O modo de apresentação do objecto, quer dizer, o modo como a realidade exterior é apresentada pela mãe – ambiente, conduz à edificação das primeiras relações objectais pela criança, à capacidade de ela utilizar o objecto. *“Isto faz parte da mudança para o princípio da realidade”* (Winnicott:1975,125).

Já num tempo anterior a Winnicott, William James ( referido Simões, 2001) por se tinha interessado em estudar a construção da *self* do ser humano numa perspectiva da unidade psicológica através da continuidade e consistência do comportamento, como algo mais constitutivo do que a reacção a estímulos do meio envolvente.

A autora refere que para William James o *Eu* de um ser humano encontrar-se-ia dividido em *The I* e *The Me*, sendo o primeiro o *Eu – como – sujeito*, ou seja, o representante do *Eu conhecedor*, aquele que organiza e faz a interpretação de forma subjectiva, daquilo que o rodeia e das suas experiências. O outro aspecto da *self*, o *The Me*, seria o *Eu – como – Objecto*, o *Eu* conhecido constituído por corpo, família, bens, isto é, constituído por características materiais, mas também por estados de consciência, ou seja, características espirituais, e simultaneamente por características sociais, patenteadas na sua personalidade e no desempenho de diferentes papéis e nas relações interpessoais. O *Eu conhecido*, o *The Me*, tem um papel decisivo para conceder ao sujeito a sua individualidade (Damon, referido por Simões, 2001:14)

Podemos compreender do que foi exposto que a personalização do psiquismo não se auto – origina, nem é impresso do exterior, mas que se constitui num encontro de vinculação entre as potencialidades herdadas do bebé, a subjectividade e os factos significativos, tais como a afectividade, os sentimentos e emoções provocados pelos constituidores materiais, sociais e espirituais, que concorrem de forma preponderante para a auto-apreciação, o conceito que o ser humano vai construindo de si mesmo em interacção social.

Pelo percorrer destes processos interligados, a maturação do Ego faz-se com o mínimo de lacunas, permitindo à criança a capacidade de estar só. Mas, quando a criança não é afortunada pelo segurar e pelo manipular de uma mãe suficientemente boa, ou vivencia um padrão rígido nas relações, pode como consequência, perturbar-se o transito dos fenómenos transicionais, desenvolver-se o apego exagerado a alguns objectos, ou ocorrer psicopatologias no processo de separação.

Winnicott refere um caso clínico de um menino de sete anos que tinha uma obsessão por cordões. Apresentava comportamentos físicos e de linguagem pouco natural em crianças da sua idade. A criança amarrava frequentemente objectos com um cordão, cadeiras e mesas, uma almofada à lareira, amarrou um cordão à volta do pescoço da irmã mais nova, lambia coisas e pessoas, e assustava as pessoas quando referia que ia cortar a mãe e a irmã aos pedacinhos (Winnicott 1975, 32). Na adolescência o rapaz desenvolveu vícios relacionados com drogas, e tornou-se uma pessoa insatisfeita (Winnicott 1975, 37).

Winnicott analisa este comportamento como estando relacionado com experiências traumáticas de separação com a mãe. “ *Se a mãe ficar longe por um período de tempo além de certo limite medido em minutos, horas ou dias, então a lembrança, ou a representação interna se esmorece. À medida que isso ocorre, os fenómenos transicionais se tornam gradativamente sem sentido e o bebé não pode experimentá-los. Podemos observar o objecto sendo descateixizado. Exactamente antes da perda, podemos às vezes perceber o exagero do uso de um objecto transicional como parte da negação de que haja ameaça de ele se tornar sem sentido.*” (Winnicott, 1975: 31)

A iniciativa de separar-se da mãe deve ser da criança, possibilitada por ela, pois se houver falhas no processo de separação, a criança é exposta a situações traumáticas. A destruição do campo da ilusão provoca um uso perturbado dos fenómenos transicionais e modifica o que seria o uso saudável do objecto transicional.

No caso do menino do cordão Winnicott elucida-nos com a sua explicação “ [...] o cordão possui um significado simbólico para todos; o exagero do seu uso pode facilmente pertencer aos primórdios de um sentimento de insegurança ou à ideia de uma falta de comunicação ” (Winnicott, 1975: 36).

Este testemunho que nos dá Winnicott, do uso fetiche do objecto transicional, que o direcciona para a perversão, indica que tal acontece, quando “[...] a função do cordão está modificando-se de comunicação para negação da separação ” (Winnicott, 1975 36).

Winnicott levanta a questão: “ [...] um investigador que efectuasse um estudo desse caso de vício em drogas daria a devida consideração à psicopatologia manifestada na área dos fenómenos transicionais? ” (Winnicott, 1975: 37).

Poderemos então perceber após este exemplo de Winnicott, as diferentes direcções e suas implicações no desenvolvimento emocional e social do ser humano, que uma separação abrupta ou uma separação continuada e compartilhada da díade mãe – filho, podem ter no uso perverso ou saudável do objecto transicional.

O objecto transicional ajuda a criança a crescer, a aceitar progressivamente a realidade externa, enquanto a onipotência se vai desvanecendo como gestora da sua personalidade. Progredindo nas suas capacidades de simbolização a criança vai tomando consciências das suas, as da mãe, falhas e limites. Contrariamente o objecto fetiche direcciona-se para os primórdios de uma relação mãe – filho com problemas de separação, ou seja, implica uma regressão ao estágio primário, impedindo que a criança, adolescente ou adulto se desenvolva emocionalmente de modo a conseguir integrar-se na realidade externa, e capaz de lidar com ela, sobre a qual não tem um controle onipotente. Expressam a negação da experiência da perda, um corte violento do “cordão” que liga a realidade interna e a realidade externa, o princípio do prazer e o da realidade, a distância entre o eu e o outro, a presença e a ausência.

Winnicott apresenta-nos também o conceito de dissociação para uma melhor compreensão, do leitor, da psicopatologia da área dos fenómenos transicionais. Transcreve o seu testemunho de uma situação clínica num caso de “dissociação primária” (Winnicott, 1975:45). Diferencia o fantasiar do sonhar, sendo que o viver real e o relacionar-se com objectos reais são próprios do sonhar e semelhantes ao brincar criativo, mas *“não pertence ao fantasiar”* (Winnicott, 1975:52) *“ [...] uma característica diferenciadora entre esses dois conjuntos de fenómenos está em que, embora boa parte do sonho e de sentimentos pertencentes à vida tenha probabilidade de se achar sob repressão, isso constitui algo diferente da inacessibilidade do fantasiar. Essa inacessibilidade está relacionada à dissociação e não à repressão”* (Winnicott, 1975: 45-46). O conceito de fantasiar é aqui apresentado como uma patologia da mente que se liga aos fracassos da mãe - ambiente, em se adaptar às necessidades do bebé.

Winnicott estudou o efeito das perdas afectivas, no estágio da relação de objecto sobre as crianças, ou seja, antes que a criança pudesse usa-lo. A capacidade para usar um objecto é mais complexa que a capacidade para se relacionar com ele. Supõe o objecto colocado fora da órbita do eu (self), passando a contribuir para a realidade interna.

Podemos então identificar uma sequência na evolução salutar da relação mãe – filho. A fase de dependência absoluta dos cuidados maternos. Fase em que o bebé vive em fusão com a mãe. Não existem conflitos porque não existem *“ [...] objectos diferentes de mim”* (Winnicott, 1975: 16). O bebé vive seguro no continente da mãe. O bebé precisa de uma base sólida edificada na segurança e na confiança.

A fase da dependência relativa durante a qual o bebé se começa a diferenciar da mãe, torna-se capaz de estabelecer uma relação objectal e já não espera uma satisfação mágica das suas necessidades por parte da mãe. O bebé começa a dar sinais para chamar a mãe e torna-se importante que ela aprenda a ler a sinalização que o filho lhe dá, de forma a não antecipar a resposta sem esperar a solicitação do bebé.

Por volta do segundo ano, a criança evolui gradativamente para a independência, desenvolve-se a socialização e a aquisição de sentido social.

O conceito de “mãe suficientemente boa” que nos transmite Winnicott, não é portanto de uma mãe perfeita, mas o de uma mãe flexível e oportunamente responsiva para poder adaptar-se ao comportamento do filho e acompanhá-lo nas suas necessidades que se modificam e evoluem no percurso para a maturidade e autonomia. Aquela que manifesta ao bebé o seu amor “ [...] como fidedignidade humana, na verdade fornece ao bebé sentimento de confiança no factor ambiental” (Winnicott:1975,142). Esta provisão habilita o bebé, na sequência do seu desenvolvimento, a viver a continuidade, criativamente, chegar “ [...] ao sentimento de possuir uma identidade”, base para o sentimento de SER, e de “chegar à ideia de um eu (self)” (Winnicott, 1975: 114).

Savater (1997) comenta o pensamento de Goethe sobre a força do amor, da sua força edificadora na personalidade do ser humano. [...] dá mais força saber-se amado do que saber-se forte [...] a certeza do amor torna-os invulneráveis [...] esse impulso inicial infunde-lhes uma confiança no vínculo humano [...] nada noutras formas de socialização consegue substituí-lo satisfatoriamente quando ele não existe no momento próprio” ( Savater, 1997:46)

Mary Ainsworth numa linha de investigação semelhante à da teoria da vinculação de Bowlby e também interessada no estudo dos processos de vinculação entre o bebé e a mãe desenvolve com os seus colaboradores uma pesquisa experimental para avaliar a solidez deste fenómeno. (Ainsworth, in Montagner, s/ data).

A experiência de Ainsworth, ficou conhecida como “strange situation” (situação estranha, nova, desconhecida). Consiste em estudar o efeito da separação e do reencontro dos bebés, com menos de um ano, com a sua mãe ou pai. Consiste inclusive no registo de modificações do comportamento dos bebés quando a figura significativa se ausenta e surge uma pessoa estranha.

Ainsworth, desenvolve na sua experiência sete episódios sucessivos:

- a criança está com a mãe na sala; uma pessoa estranha junta-se a eles; a mãe abandona a sala quando a pessoa estranha capta a atenção da criança; a mãe regressa e a pessoa estranha sai; a mãe abandona a sala; o desconhecido volta; a mãe regressa e o desconhecido sai.

Com o objectivo de provocar na criança uma situação de stress moderado Ainsworth, pode identificar três categorias de vinculação:

A – vinculação segura; B – vinculação evitante; C – vinculação resistente.

Ainsworth conclui que as alterações observadas no comportamento dos bebés estavam relacionadas com os cuidados que recebiam de sua mãe, (pai) o que se reflectia no seu equilíbrio emocional e relacional. Por outras palavras, os comportamentos dos bebés observados na pesquisa “situação estranha” foram considerados por Ainsworth, como o resultado e o reflexo da qualidade da vinculação entre o bebé e a mãe (pai). As competências da figura significativa para responder solícitamente às necessidades do bebé, repercutiam-se na capacidade de resposta deste, às situações de separação e reencontro com esta, e à presença da pessoa estranha.

Ainsworth apresenta ainda como conclusão da sua investigação que os bebés das categorias B e C manifestavam uma [...]“*vinculação aos pais de maneira não tranquilizante*” (Montagner, s/ data:37). As crianças cujo comportamento se enquadrava na categoria A, que tinham estabelecido uma vinculação segura, recebiam respostas da figura parental com carácter mais adaptativo.

Matas e outros (referidos por Montagner, s/ data) utilizando “strange situation” nas suas investigações observaram que os bebés da categoria A, classificados com um padrão de vinculação segura, apresentavam maior facilidade de elaboração em jogos simbólicos, uma maior persistência e entusiasmo na solução de problemas e manifestam menos comportamentos de frustração e são menos agressivas do que as crianças classificadas em B e C. Papalia (2001) considera que segundo Ainsworth, o bebé na interacção com a mãe, constrói “um modelo interno dinâmico” daquilo que pode esperar dela. Se a mãe agir com o bebé de forma consistente, o modelo mantém-se. Se a mãe altera a forma de agir com o bebé, não esporadicamente mas de forma continuada, o bebé poderá rever o modelo e poderá alterar-se a segurança da vinculação.

Ferreira (2001) considera que o cuidado que a mãe nutre pelo filho é o lugar em que se revela o seu pensamento. A autora cita Boff (s/d) para nos lembrar que “ [...] *Cuidar mais de que um acto, é uma atitude. [...] Cuidar [...] abrange mais do que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afectivo com o outro. [...] é uma ternura vital, fruto do conhecimento e do afecto que temos pelos que estão a nosso cargo [...] a atitude de cuidado surge na sua dimensão compassiva de atenção ao outro*” (Ferreira, 2001:57).

No nosso entender, a atitude será a tendência da mãe ou da figura significativa para responder às solicitações do bebé, a sua predisposição para lhe responder, que de acordo com Winnicott (1975) deve ser proporcionalmente estável. Será portanto uma tomada de posição intencional que o adulto que cuida do bebé adopta face às suas necessidades fisiológicas e emocionais. Cuidar manifesta – se por isso, na construção de uma relação amorosa, no envolvimento afectivo e inter subjectivo entre o bebé e de quem ela cuida, e em uma forma peculiar de valorizar e compreender ao bebé na sua interioridade. Cuidamos quando amamos, estabelecemos uma relação afectiva e quando nos preocupamos.

De modo muito similar, embora usando outro vocabulário Bowlby (1990) apresenta o modo de funcionamento “modelo funcional interno” que se estabelece a partir da primeira relação mãe-filho. A criança que estabeleceu com a mãe ou outra figura de apego uma vinculação segura tem possibilidades de desenvolver expectativas positivas em relação à satisfação das suas necessidades e em relação ao mundo que a rodeia. Pelo contrário as suas expectativas poderão ser menos positivas se nas relações iniciais desenvolveu uma vinculação menos segura. Quer dizer, a um determinado padrão de vinculação emocional e relacional representa determinada representação cognitiva que resulta numa determinada expectativa do bebé em relação à mãe. O estabelecimento do modelo de vinculação seguro ou inseguro está na base da formação do “modelo funcional interno” Bowlby (1990).

Papalia (2001) adianta ainda que “ *O modelo interno dinâmico de vinculação está relacionado com a noção de confiança básica de Erikson. A segurança da vinculação desenvolve-se a partir da confiança; a insegurança da vinculação reflecte desconfiança. Os bebés com uma vinculação segura aprendem a confiar não apenas nas figuras parentais, mas também na sua capacidade de obter aquilo que necessitam.*” (Papalia, 2001:248)

De acordo com os estudos apresentados, a forma como a criança é cuidada pelo adulto, comunica-lhe o que este sente por ele. O cuidado que o adulto lhe oferece acolhendo suas necessidades físicas e emocionais, cria as circunstâncias indispensáveis para o aperfeiçoamento do sentimento de unidade entre duas pessoas. É de salientar a conveniência do papel da figura materna no desenvolvimento da estrutura interna da criança e na sua afinidade com a realidade externa. Após o nascimento o bebé e a mãe formam uma unidade dual. Não existe distinção, e a self do bebé e da mãe ainda estão interligados. O eu do bebé ainda não está diferenciado do não-eu.

A diferenciação entre o bebé e a mãe, ou seja, a mudança do estágio conceptual do bebé para o estágio da objectividade e perceptibilidade, é um processo progressivo que não depende apenas do potencial herdado do bebé, mas também de um ambiente flexível, suficientemente bom, no qual ocorrem as frustrações em nível tolerável pelo bebé. (Winnicott, 1975). Progressivamente a construção de um eu, ou seja, de uma identidade física e psicológica, permite viver com o outro, suficientemente próximo mas separado de si, numa relação de reciprocidade.

A atitude materna é encarada como um plano de referência ao qual a self primitiva do bebé se irá ajustar. Objecto mediador entre a criança e os elementos do mundo cultural onde nasceu, a mãe é portanto organizadora dos estados físicos e emocionais do bebé. Se a mãe se mostrar insegura, imprevisível nas suas atitudes ou rígida com o bebé, ele não terá um plano de referência seguro, o que se irá repercutir na sua identidade. Por outro lado, a internalização por parte do bebé da imagem materna, ou das figuras parentais afectuosas durante a infância, constitui uma referência positiva para a criança,

que lhe permite um acesso a um sentimento de segurança e de confiança que a acompanhará ao longo do seu desenvolvimento. Embora a imaturidade inicial do bebé e o seu estado de dependência da figura materna, ele deve ser encarado como um participante activo na formação da relação com os seus progenitores, e com aqueles que dele cuidam, pelo desempenho importante que tem em despoletar neles, reacções afectivas através do seu choro, balbucio, risos, etc.

Podemos então dizer, que a vinculação do bebé com a realidade externa, se faz pelos seus próprios recursos, pela sua criatividade primária, pelos seus gestos, sempre sustentado por um ambiente suficientemente bom, espaço transicional e potencial de experiências, no qual ocorrem os fenómenos transicionais. A adaptação e o vínculo com o mundo externo inicia-se então pela eleição, pelo uso de um objecto transicional, por parte do bebé, que o auxilia a separar-se da mãe e a desempenhar um papel de permuta social com os adultos que o rodeiam. Agora a mãe como objecto real e independente do bebé, abre um novo espaço para a realidade compartilhada e o objecto transicional, para um espaço onde tem lugar o brincar, onde tem lugar a criatividade

### **2.3.3 O objecto transicional na vida da criança**

“O cão não qué más papa”

(Duarte, 27m)

A amizade o afecto que, muitas crianças demonstram desde os primeiros meses de vida extra-uterina, por um objecto que lhes é particularmente querido constitui assunto de interesse para os psicanalistas e especialistas das atitudes infantis. Winnicott estudou o comportamento de muitas crianças face a este objecto e identificou-o como um momento fundamental do desenvolvimento infantil. Esse comportamento que consiste em apertar na mão um pedaço de cobertor ou de lençol, que a criança chupa ou acaricia enquanto chupa o polegar, Winnicott deu a definição psicanalítica de “objectos transicionais e fenómenos transicionais para designar a área intermédia de experiência” entre a satisfação erótica oral do punho na boca e a primeira possessão “não-eu” do bebé (Winnicott, 1975). Trata-se segundo o autor de uma conquista, se pensarmos que antes disso o bebé só podia chupar no próprio punho e agora começa a controlar um dos objectos que se encontram ao alcance da sua mão.

“Os objectos e os fenómenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão”, proporcionada ao bebé por uma “mãe suficientemente boa”, que numa adaptação quase completa às necessidades do filho, lhe apresenta o objecto desejado no momento em que ele necessita. Permite ao bebé experiências de ilusão, de que é ele que cria o objecto, ou seja, que a realidade externa corresponde ao seu poder de criação e se encontra sob o seu controlo onipotente. (idem,1975: 30). A constituição e o desfrutar desta área de ilusão, são essenciais para a formação do sentimento de que a vida vale a pena ser vivida.

A actividade do bebé vai sendo ampliada através de experiências fundamentais que abrangem o desenvolvimento da linguagem, desde o balbucio ao falar e às primeiras palavras, assim como movimentos e comportamentos que o bebé produz e reproduz com consciência cada vez maior de si próprio, devido ao facto de que é ele quem decide. A estes progressos que ocorrem na área intermédia de experimentação, Winnicott chamou de “fenómenos transicionais”. O aspecto mais significativo é dado pelas actividades mentais como o pensar e o fantasiar que acompanham essas e outras experiências funcionais semelhantes.

No percurso da primeira infância a criança passa de uma condição de total dependência, da mãe ou figura de apego, a uma de relativa independência. Embora o caminho no sentido da independência seja positivo, pode também originar certas formas de angústia, uma vez que a independência tem por contrapartida a separação e o abandono. A independência da criança em relação à mãe é de facto paga com a separação geradora de frustração e ansiedade: a da própria mãe, que, durante um longo período estabeleceu um vínculo intenso com o bebé que lhe permitiu adaptar-se ao seu comportamento, e que com o desenvolvimento do bebé vai conseguindo cada vez menos adaptar-se, e a do bebé que com a sua crescente competência para lidar com o fracasso dela, irá desenvolver meios (satisfação auto-erótica, recordar, fantasiar,...) para lidar com esse fracasso (Winnicott: 1975, 25).

É por isso que a relação do bebé com um objecto que o acompanha nessa fase de transição oferece um sentimento de segurança e de conforto: o objecto transicional

desempenha uma função de defesa e fornece certezas num mundo que se lhe vai apresentando em mutação conforme vai crescendo. Basta agarrá-lo para ter a certeza que vai chuchá-lo, sentindo assim a mesma sensação de satisfação e calma dada pelas experiências anteriores.

Cada criança descobre, cria, inventa, o seu objecto transicional personalizado com o qual desenvolve uma relação de objecto afectuosa, íntima, e por vezes de desamor. Por isso o objecto transicional não deve ser modificado, a não ser pela criança, porque poderá perder o significado que tem para ela, e introduzir-se uma ruptura na continuidade da sua experiência se objecto for lavado, por exemplo.

Segundo Winnicott, o objecto transicional para o ser verdadeiramente, deve tornar-se mais importante do que a mãe, e uma parte quase inseparável da criança. Ao princípio, a criança não está tão interessada na morfologia do objecto, mas nas suas características mais significativas para si tais como a macieza, a consistência e a flexibilidade. À medida que as suas competências aumentam a criança volve a sua atenção para outros objectos transicionais, por vezes mais estruturados, como os ursinhos, bonecas e brinquedos duros. Winnicott, na observação que fez de muitas crianças não encontrou diferenças substanciais, entre meninos e meninas, no “ [...] *uso da possessão original não-eu* [...]”, a que chamou objecto transicional (idem, 1975: 18), embora o elemento feminino de crianças de ambos os sexos tenda a manter o interesse nas características da suavidade, enquanto o elemento masculino as leva a preferir objectos mais duros.

É importante sublinhar que, para Winnicott não importa o objecto em si, o primeiro objecto das relações de objecto, mas aquilo que o objecto transicional evidencia: a existência de uma área intermédia de experiência que faz a ponte entre a realidade subjectiva (realidade interna) e a realidade objectivamente percebida (realidade externa). Digamos que o objecto transicional está a meio caminho de um objecto material propriamente dito, mas é como se fosse a imagem de um sonho. Melhor dizendo, o objecto transicional é as duas coisas ao mesmo tempo. Esta é a sua verdadeira natureza, constituindo-se portanto, num paradoxo.

Nesta linha de pensamento o objecto transicional antecede a função simbólica que se constituirá quando a criança já puder distinguir entre fantasia e objectividade. Fica então claro que” *Não é o objecto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebé de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado*” (Winnicott, 1975: 30).

Depois da criança ter conquistado a independência motora e a capacidade de representação e simbolização, o objecto transicional deve transformar-se num companheiro de vida e descoberta do mundo circundante, com o qual a criança poderá manter relações mais complexas e amplas, marcadas pela oralidade e outras relações sociais. Um parceiro metacognitivo em quem a criança faz um investimento emocional, cognitivo e social, e com quem compartilha a realidade externa. Um objecto que a criança personifica e que trata como um amigo, com o qual fala e a quem dá, por vezes, um tratamento semelhante ao que ela própria recebe. Um objecto com o qual inventa brincadeiras, experiência o viver criativo fundamento da experiência cultural.

Winnicott atribui portanto grande importância à relação com o objecto transicional, considerando-o universal, mesmo que ele venha gradualmente a ser desinvestido e substituído à medida que a criança cresce. “ [...] *seu destino é permitir que seja gradativamente descatexizado, de maneira que, com o curso dos anos, se torne não tanto esquecido, mas relegado ao limbo*” (Winnicott,1975: 18)

Winnicott (1975) refere estudos de outros pediatras e psicanalistas, nomeadamente Renata Gaddini, professora em Roma (s/d), que estudou os precursores dos objectos transicionais “ [...] *sugar o punho, o dedo, o polegar e a língua e todas as complicações que cercam o uso de um simulacro ou chupeta [...] inclui o tema do embalo, tanto o movimento rítmico do corpo da criança quanto o embalo próprio dos berços e do acalanto humano*” (Gaddini cit. Winnicott por1975: 11).

Os precursores pesquisados por Renata Gaddini, pertencem ao estágio em que a individuação ainda não foi alcançada e a maioria deles diferem do objecto transicional, uma vez que não foram criados pela criança nem são exteriores ao seu corpo.

Winnicott, apesar das extraordinárias contribuições e da criatividade da sua obra para uma melhor compreensão das vivências humanas, tece um comentário despretensioso, dizendo “ *Abstenho-me deliberadamente de fornecer aqui mais material clínico, particularmente porque não desejo dar a impressão de que o que estou relatando é coisa rara.*” (1975: 23).

Sobre o objecto transicional comenta:

- O objecto transicional representa o seio, ou o objecto da primeira relação.
- O objecto transicional precede o teste da realidade estabelecido.
- Na relação com o objecto transicional, o bebé passa do controlo onipotente (mágico) para o controlo pela manipulação (envolvendo o erotismo muscular e o prazer de coordenação).
- O objecto transicional pode acabar por se transformar num objecto fetiche e assim persistir como uma característica da vida sexual adulta.
- O objecto transicional pode devido à organização anal erótica, representar fezes (mas não é por esse motivo que pode tornar-se malcheiroso e não ser lavado)

Os estudos de Winnicott subsidiam os educadores de infância com uma base teórica, sobre dos aspectos mais significativos da presença do objecto transicional na vida do bebé/criança, que segundo Winnicott, contribuiriam para nele (o bebé) desenvolver, e posteriormente, no indivíduo depois de adulto, o sentido de existência, sentido da continuidade de ser, o sentido da identidade e da consciência do ego, o sentido da primeira posse não-eu, entre outros factores, que pelo usufruto de um ambiente suficientemente bom, constituíram a base sólida de um adulto emocionalmente saudável, seguro de si.

O conceito de uma “mãe suficientemente boa”, introduzido pelo autor, aparece como equivalente ao ambiente total do bebé, que lhe permite as experiências de ilusão. Para que se constitua a capacidade de ilusionar é preciso que o desejo pelo objecto, por parte do bebé, e que a apresentação do objecto, por parte da mãe, estejam em sintonia. O bebé é onipotente, sente tudo como dele, o seio, o olhar, o amor,... A “mãe suficientemente boa” é aquela que espelha o bebé através de uma sensibilidade

aumentada, voltada inteiramente para o filho, uma identificação primária mãe-bebé. O mundo é a fusão dele com a mãe internalizada.

A continuidade desta experiência de relação proporciona ao bebé o seu crescimento e desenvolvimento saudável, e conseqüente progresso de um estado de projecção à percepção. Inicia-se o processo de separação do não-eu e eu. O bebé diferencia-se progressivamente da sua mãe e torna-se capaz de estabelecer uma relação com um objecto externo, “*objectos-diferentes-de-mim*” (Winnicott:1975, 16) embora disso ainda não tenha plena consciência. Winnicott vem falar-nos a propósito desta fase do desenvolvimento psíquico, nos “objectos transicionais” e nos “fenómenos transicionais”, na adopção por parte do bebé, do objecto transicional.

O desenvolvimento faz-se, segundo o autor, da sucção auto-erótica do polegar, que gradativamente vai sendo substituído pelos objectos transicionais, e daí para as relações de objecto, permitindo o acesso ao simbolismo, ao brincar criativo, e deste, para o brincar compartilhado e para a vida cultural. No decorrer deste processo entre a subjectividade e o mundo externo, a fantasia e a realidade, Winnicott, vem enunciar “*uma terceira parte da vida de ser humano*” (Winnicott:1975,14), um espaço ilusório, um espaço potencial de experiências criado pelo bebé e sua mãe “*[...] uma área intermédia de experimentação, para o qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa*” (1975, 15), um espaço que se abre entre a subjectividade da criança e o reconhecimento do mundo exterior.

Winnicott considera que as experiências vividas, internas ou externas, possuem uma qualidade diferencial dada pelas diferentes formas possíveis de interacção com elas. Procura compreender as vivências humanas dentro de uma perspectiva unitária das experiências, sendo que o ponto de partida para essa compreensão tem a sua base nas características particulares de cada ser humano e nas relações ambientais que estabelece durante este processo.

A teoria Winnicotiana refere a criatividade como um sinónimo de saúde e enfatiza a importância da experiência cultural no desenvolvimento do ser humano

Preocupou-se em estudar e explicar o desenvolvimento da criança em interacção com o seu meio ambiente tendo para o autor, o brincar da criança, um sentido de actividade durante a qual a criança é livre, para se mostrar criativa.

A teoria de Winnicott está perpassada por paradoxos. “ *Chamo a atenção para o paradoxo envolvido no uso que o bebé dá àquilo que chamei de objecto transicional.*” (1975,10) Objecto subjectivamente concebido mas objectivamente percebido, e o conceito de mãe suficientemente boa, que cuida mas que também falha e que com isso ajuda o bebé a crescer.

Interessado nos estudos e investigações de outros especialistas do desenvolvimento infantil, Winnicott imprimiu à sua obra um cunho pessoal e criativo. A sua teoria psicanalítica desenvolveu-se a partir da prática “ *[...] as observações clínicas directas de bebés que, na verdade, construíram a base principal de tudo o que erigi em teoria.*” (1975, 12).

#### **2.4 Interacção Social e Linguagem: um binómio necessário**

*“Deixem as crianças falar, liguem todos os ensinamentos pela palavra, cultivem o sentido de humor, ensinem-lhes a conversar!*

*Elas aprenderão melhor e serão mais aptas e felizes.”*

*(João dos Santos citado por Barros, 1999:185)*

Ao defender a tese de que cada ser humano aprende com o que lhe é dado pelo ambiente natural e humano, João dos Santos apoia-se nos pressupostos da pedagogia de Freinet e na de seus seguidores, designadamente Aida Vasquez e F. Oury, aos quais vai procurar envergadura para a “ *[...] Organização Cooperativa das crianças*” (Barros, 1999:185).

Efectivamente Freinet defendia que “ *[...] Devido a essa lei de ressonância, é natural que a criança que deseja ver crescer o seu poder se esforce por adaptar os seus gestos e os seus gritos ao comportamento e ao discurso dos que o rodeiam*” (Freinet, citado por Barros, 1999:185).

Também para Vygotsky (1991) o desenvolvimento da linguagem é essencial ao desenvolvimento de certas aprendizagens e não se verifica senão numa base de interacções sociais.

A saliência dada à relação adulto-criança no processo de aquisição da linguagem tem influência especialmente dos trabalhos de Sim-Sim (1998) sobre os actos de fala. O advento desses estudos ressaltou a importância da relação entre as intenções comunicativas e os primeiros estágios da linguagem formal. Essa importância tinha como pressuposto básico a consideração de que a habilidade social e comunicativa da criança era mais precoce do que sua habilidade para a linguagem formal. Neste sentido, a participação do adulto como interlocutor linguisticamente mais habilitado exerceria o papel de mostrar-se sensível às intenções comunicativas da criança, procurando aproximar o nível linguístico desta ao seu.

A constatação de que as crianças apresentam intenções comunicativas desde seus primeiros meses de vida influenciou os estudiosos da linguagem a pesquisar a fala espontânea da criança em interacção com seus pais. No entanto, essas pesquisas receberam críticas dos inatistas, especialmente de Chomsky (1973). As teorias inatistas argumentam que a fala dos adultos apresentada às crianças, é mal formada, limitada e contém hesitações, e que portanto, a criança não pode aprender a linguagem a partir de fontes externas. Especificamente, para Chomsky, a linguagem teria origem em mecanismos inatos.

Em resposta a estas críticas, os apreciadores da teoria da interacção social passaram a realizar os primeiros estudos sistemáticos sobre a fala materna apresentada às crianças (Phillips, 1973). Esses estudiosos, firmavam que os pais especialmente as mães, apresentam uma forma especial de falar a seus filhos, forma essa caracterizada por um léxico e estruturas sintácticas diferentes, daquela utilizada na fala com os adultos. Essa diferença ocorre sob uma dimensão específica: as mães, de uma forma geral, utilizam uma fala simples, repetitiva, gramatical e semanticamente ajustada, ao nível de compreensão e interesse da criança.

A evolução do período pré-linguístico pode caracterizar-se, segundo Inês Sim-Sim (1998), pelo desabrochar das bases da comunicação entre o bebé e os que o envolvem, pela iniciação da vocalização e pelo progresso das aptidões de discriminação que tornam viável a diferenciação dos sons da fala humana. As primeiras produções essenciais, o palreio e o sorriso, representam um passo significativo no processo da interacção comunicativa. É pelo palreio que se manifesta a regra básica deste processo comunicativo, denominado *pegar a vez* ou *tomada de turno*, em que quer o bebé, quer o outro interlocutor, reconhece e pratica o processo de iniciar, terminar e passar ao outro a oportunidade de se exprimir (Sim-Sim, 1998). Este período antecede o tempo da lalação que se caracteriza pela reduplicação silábica e por vocalizações mais estruturadas que exigem por parte do bebé algum controlo vocálico quanto às variações de intensidade e tom.

Segundo Sim-Sim (1998), durante a fase da lalação, embora seja possível encontrar diferenças individuais, o bebé produz sons que podem integrar-se em padrões de produção regidos por tendências universais, os quais reflectem uma maturação gradual, quer das estruturas articulatorias, quer do sistema nervoso central. Ainda segundo a autora, um facto que parece sustentar a convicção de uma predisposição genética para a linguagem e portanto independente das condições ambientais, chega-nos das crianças surdas, que apesar de não terem acesso ao mundo dos ouvintes, percorrem nestas fases, um caminho idêntico, ao da criança ouvinte. A situação altera-se com o processo progressivo da aquisição da linguagem.

Progressivamente as produções vocálicas do bebé aproximam-se cada vez mais das palavras, embora ainda não correspondam ao léxico adulto, mas a criança produz vocalizações para inventar nomes para designar pessoas ou objectos. O aparecimento destas protopalavras é acompanhado pela ocorrência de *padrões de entoação* que soam a perguntas, pedidos ou expressões (Sim-Sim, 1998).

As primeiras palavras produzidas pelo bebé dizem respeito ao seu contexto envolvente e referem-se quase sempre a pessoas, objectos ou acontecimentos. Estas palavras são monossílabos ou reduplicação de sílabas já articuladas na fase da lalação. A entrada no período linguístico é acompanhada, na maioria dos bebés, pela manifestação de situações de ecolália, “ [...] *as quais consistem na repetição em eco de produções ou parte de produções ouvidas*” (Sim-Sim, 1998). Do mesmo modo, as primeiras palavras são praticamente sempre precedida de um comportamento fundamental, no desenvolvimento da linguagem: o gesto de apontar.

Os estudos realizados sobre este ponto pelo etólogo, Boris Cyrulnik (1991) e anteriormente por Vygotsky (1981) demonstram que o gesto de apontar o dedo é um progresso de grande significado, porque, para fazer este gesto, a criança precisa de ter um pensamento já mais complexo, mais organizado. No início, a criança que ainda não tem a dimensão do relevo pode querer apanhar um objecto que está fora do seu alcance. Pouco a pouco a criança revelará ao adulto que deixou de querer agarrar o objecto para se apropriar dele imediatamente. A criança que adquiriu então uma representação muito elaborada que por designação pode remeter para alguém ou algum objecto que se encontra fora do seu alcance, e que pode obter por intermédio da mãe ou de outro adulto. Cyrulnik (1991) ainda refere que quando a criança efectua o gesto indicador, olha para a pessoa que está perto dela. Nas palavras do autor, a criança olha para a “ [...] *sua figura de vinculação* (Cyrulnik, 1991:59).

Cyrulnik salienta o facto de que “ [...] *a linguagem só começa a aparecer com base num conjunto comportamental designativo, o qual supõe uma maturação biológica determinada, e instaura-se não num frente-a-frente da criança com a coisa que designa, mas graças a uma dupla referência afectiva à coisa e à pessoa de vinculação*” (Cyrulnik, 1991:60). No seu estudo, o etólogo refere casos de crianças que vivem em situação de privação social e sensorial e que estas *crianças-armário*, como as designa o autor, nunca chegam a apontar o dedo. O autor infere portanto, que para que se abra o acesso à linguagem, não são precisos apenas pré-requisitos neurológicos mas que são precisos também, pré-requisitos afectivos.

Daniel Stern (1992), no seu estudo sobre a vida subjectiva dos bebés, levanta a questão de como os bebés experienciam a si mesmo e aos outros, e de como é que os bebés experienciam as relações sociais de *estar com* um outro. O autor levanta a hipótese da existência de alguns *sensos de eu*, no sentido de uma consciência simples e não auto-reflexiva, no bebé pré-verbal. Stern, supõe que existam vários *sensos de eu*, que começam a despontar no momento do nascimento, portanto antes do emergir da autoconsciência e da linguagem. Segundo o autor, essa consciência simples que advém da experiência directa, ocorre no momento das acções ou dos processos mentais do bebé. Segundo a sua tese “ *É a experiência subjectiva organizadora do que quer que seja que será mais tarde referido verbalmente como um «eu». Essa experiência subjectiva organizadora é a contraparte pré-verbal, existencial, do eu objectável, auto-reflexivo, verbalizável*” (Stern, 1992:4).

Neste seu estudo, Stern (1992), adianta que um dos seus pressupostos básicos é a existência de alguns *sensos* anteriores à autoconsciência e à linguagem, que não necessitam de maturação como outros requerem, e que são essenciais para as interacções sociais quotidianas. Esses *sensos do eu* incluem o *senso de agência*, (sem o qual o ser não seria possuidor de auto-acção) o *senso de coesão física*, (sem o qual pode haver despersonalização ou seja fragmentação da experiência corporal), o *senso de continuidade* (sem o qual pode haver dissociação temporal, «não continuar sendo» nas palavras de Winnicott), o *senso de afectividade* (sem o qual podem existir estados dissociados), o *senso de um eu subjectivo* que pode chegar à intersubjectividade com o outro (sem o qual existe a solidão), o *senso de criar organização* (sem o qual pode haver o caos psíquico), o *senso de transmitir significado* (sem o qual pode ter lugar a exclusão da cultura ou a privação social), que estabelecem os fundamentos para a experiência subjectiva ( Stern,1992:5).

Stern considera que processo de desenvolvimento é caracterizado por *mudanças qualitativas* que se confirmam a partir de novas integrações que ocorrem em *saltos quânticos* (idem: 5). No decorrer desses períodos de mudança ocorrem alterações importantes nos níveis de organização. Entre esses períodos de mudança verificam-se períodos de relativa aquietação, quando as novas integrações parecem estabelecer-se. O

bebé tem agora *uma presença e um sentir social* (idem:6) diferente, que é mais do que a soma de novas habilidades e comportamento. O efeito, é que o bebé parece ter um novo senso sobre quem ele é e de quem o outro é, assim como um novo senso dos tipos de interacção que agora podem acontecer. Stern enfatiza que “É o senso alterado da experiência subjectiva do bebé, que está por trás dessas mudanças comportamentais, que nos faz agir e pensar diferentemente em relação a ele” (idem:6).

Stern reflecte que conjugando a mudança organizacional de dentro do bebé com a atitude do adulto ao se relacionar com o ele, na zona de desenvolvimento próximo, ou seja, interagindo com o bebé na área das capacidades que ainda não estão presentes mas que irão emergir, o adulto subsidia o bebé através da sua interpretação, e atribuição sentido aos comportamentos do bebé, o que mutuamente facilita a alteração de senso de eu do bebé. Stern considera também que estas alterações de senso de eu do bebé não são fases que se substituem umas às outras mas que cada senso de eu permanece durante toda a vida, continuando todos “ [...] *a crescer e a coexistir*” (Stern, 1992:8).

Estas formas de experiência sócio-afectivas são denominadas na tese de Stern, respectivamente como: senso de um eu emergente, senso de um eu nuclear, senso de um eu subjectivo, senso de um eu verbal. O autor adianta que os diferentes sentidos de eu parecem emergir em virtude de a maturação das capacidades tornar possível novas perspectivas subjectivo-organizadoras, em relação ao eu e ao outro. Cada um destes diferentes sentidos do eu define um domínio diferente do relacionar-se social e da auto-experiência.

O senso de um eu emergente, é a fase que se estende desde o nascimento até aos dois meses de idade. Segundo o autor durante estes primeiros meses no bebé está activamente formado o senso de um eu emergente e é a fase considerada como uma fase pré-verbal, pré-organizadora, pré-cognitiva. A experiência é a da emergência social integrada e o seu domínio pode ser referido como o *domínio do relacionar-se emergente* (idem:22). Segundo Stern, para a formação de um senso de eu e de outro emergentes, alguns processos inatos primordiais são necessários e estão envolvidos na tarefa de incorporar experiências, tais como: a percepção amodal, a percepção fisionómica e os

afectos de vitalidade. A percepção amodal consiste em “ *Realizar uma transferência modal cruzada de informação que lhe permite reconhecer uma correspondência através do toque e da visão, por exemplo. A união das experiências táctil e visual é realizada pela predisposição inata do sistema perceptivo e não pela experiência de mundo repetida*” (Stern, 1992:43).

De acordo com o autor, a *percepção amodal* torna a informação recebida em uma sensação, e a partir de uma codificação, em uma forma supramodal, que ainda é desconhecida mas que pode ser reconhecida, em outras condições sensoriais. Esta capacidade inata no bebé contribuiria para a emergência de um senso de eu e de outro no sentido de que ao perceber sensações, estaria a auxiliar na integração de partes deste eu e deste outro. Para explicitar estas integrações, Stern refere a experiência com o seio materno: “ *O seio sugado, o seio sentido e o seio visto emergiram como uma experiência já integrada de uma parte do outro, a partir da união não-aprendida das sensações tácteis e visuais*” (Stern, 1992:43).

A *percepção fisionómica* é na tese de Stern, outro recurso inato no bebé que o auxilia a lidar com a dimensão não-integrada da experiência. A percepção fisionómica é um mecanismo de percepção que ocorre e se manifesta pela experiência com o rosto humano. Através do rosto humano o bebé experimenta os *afectos categóricos* (feliz, triste, etc.). Estes afectos actuariam como uma integração supramodal em que a excitação em qualquer condição perceptiva pode ser traduzida (idem:49).

“ *Os afectos de vitalidade*” são no parecer de Stern a terceira qualidade da experiência que pode exercer a função de originar as sensações perceptivas. Stern define os afectos de vitalidade como formas de sensação inextrincavelmente envolvidas com todos os processos vitais tais como: surgindo, desaparecendo, explosivo, etc.” (idem). Estes afectos procuram exprimir mais uma maneira de sentir do que exprimir um sentimento. São afectos característicos de formas de expressão. Nas palavras do autor “ *[...] o mundo social experienciado pelo bebé é primeiramente um mundo de afectos de vitalidade*” (Stern, 1992:50).

Segunda forma de experiência social ocorre como o *senso de um eu nuclear* e desenvolve-se entre os dois e os seis meses de idade. Salienta-se por uma experiência de maior integração por parte do bebé. Para Stern, este período da vida do bebé é o mais social, em que o bebé está perfeitamente interessado nas interações face-a-face. Estas interações sociais compreendem prioritariamente a regulação do afecto e da excitação. O *senso de um eu nuclear* constitui-se a partir de quatro tipos de auto-experiências que se vão organizando progressivamente: a auto-agência, isto é, a autoria das acções; a auto-coerência, a partir das experiências de ser um todo não fragmentado; a auto-afectividade ou seja as experiências de qualidades internas marcadas por afectos e a auto-história ou *senso de continuar sendo*. Stern consolida os seus argumentos “*Os bebés parecem abordar o relacionar-se interpessoal com uma perspectiva organizadora que faz sentir como se agora existisse um senso integrado deles próprios como corpos distintos e coerentes, com controle sobre as suas próprias acções, posse da sua própria afectividade, um senso de continuidade e um senso das outras pessoas como interactuantes distintos e separados*” (Stern, 1992:61).

O *senso de um eu nuclear* estabelece as distinções físicas e sensoriais do eu e do outro e é pré-requisito necessário para o relacionar-se intersubjectivo, uma vez que apenas após a emergência de um *senso de eu e de outro separados* se torna possível o *senso de experiências de encontro*, do ponto de vista do bebé. Assim a interafectividade tem um papel preponderante na intersubjectividade, uma vez que segundo o autor, as experiências afectivas entram no domínio intersubjectivo através do fenómeno da sintonia do afecto. As sintonias afectivas caracterizam-se por se impregnarem de um certo tipo de imitação que não são uma reprodução do comportamento do outro mas, de uma imitação cruzada. Ou seja, a expressão utilizada pela mãe é diferente da expressão do bebé. Melhor dizendo, o que mãe e bebé desejam ajustar não é o comportamento externo, mas o sentimento que deste comportamento emerge, que reflecte o estado afectivo. Como tal, na perspectiva de Stern, a sintonia afectiva é uma maneira de enlaçar estados internos, tal como a imitação é uma maneira de aliar comportamentos externos. A experiência social subjectiva, empática, provém da totalidade e integração da experiência em todos os domínios.

Quando por volta dos sete meses os bebés descobrem que os outros podem manter um estado mental semelhante ao deles próprios, surge o compartilhar da experiência subjectiva ou seja a intersubjectividade, e a emergência do senso de eu subjectivo.

Segundo Stern esta nova perspectiva subjectiva organizadora define um eu e um outro, qualitativamente diferentes, que são capazes de *ter em mente* (idem:21) estados mentais não vistos, mas inferíveis. É este novo *senso de eu objectivo* (idem) que patenteia a oportunidade para a intersubjectividade. É nas experiências do senso de eu emergente e do senso de eu nuclear que subsistem os alicerces para o senso de eu subjectivo. Será com o aparecimento do talento para a intersubjectividade, isto é, “ [...] a capacidade humana para entender a mente dos outros, seja através da linguagem, seja dos gestos [...]” (Bruner, 2001:41) que algo semelhante á experiência psíquica subjectiva pode ocorrer. Isto é, “ [...] tanto a separação/individuação quanto novas formas de experienciar a união emergem igualmente da mesma experiência da intersubjectividade” (Stern, 1992:114).

Pela experiência da intersubjectividade a criança irá procurar compartilhar para além de afectos com o outro, a atenção sobre um acontecimento ou um objecto. O facto de a criança apontar para um objecto e ser capaz de captar a atenção do adulto para esse objecto, indica que há intencionalidade na acção da criança. O gesto de apontar surge quando existe por parte da criança uma intenção comunicativa. Ou seja, ocorre para causar um resultado no outro a respeito de um objecto e, assim, tem a importância de comunicação intencional. As intenções também se tornam portanto, experiências compartilháveis.

A comunicação intencional ainda não é no entanto considerada comunicação simbólica. O uso efectivo de símbolos é definido por Stern em três categorias que denominou por, visão objectiva do eu, a capacidade para a brincadeira simbólica e o uso da linguagem. O autor estabelece algumas capacidades necessárias para que a criança possa negociar o significado compartilhado com outra pessoa a respeito do conhecimento pessoal: “ *Deve ser capaz de criar uma representação mental daquilo que vira outra pessoa fazer; [...] precisa ter duas versões da realidade: a representação do acto original executado*

*por outro e sua própria execução; e finalmente, deve representar-se como semelhante ao modelo”* (Stern, 1992:146). Assim, o eu objectável, a brincadeira simbólica e a linguagem, combinam-se alterando o senso de eu subjectivo e organizando o senso de eu verbal. Segundo Stern (1992), a aquisição da linguagem está, simultaneamente, ao serviço da condição de *estar junto*, de compartilhar sentidos reciprocamente criados, mas também tem um efeito alienante. O senso de eu nuclear e intersubjectivo do relacionar-se continuam presentes, na experiência interpessoal, contudo, apenas parte desses domínios pode ser transformada a partir de uma versão verbalizada dessas experiências. Parte dessas experiências mantém-se como experiência não-verbal, e vários relacionamentos podem existir entre a experiência não-verbal que foi transformada em palavras. Deste modo uma descontinuidade na experiência é introduzida.

Stern (1992) supõe duas dimensões da experiência: a dimensão experienciada e a dimensão verbalizada. O eu é inevitavelmente dividido pela linguagem, entre uma vida experienciada e uma vida narrada. Para Stern, a linguagem é funcional para lidar com a informação categórica (alegria, tristeza, irritação...), mas está em desvantagem para expressar a informação que se refere aos afectos de vitalidade, inerentes às comunicações interpessoais. No entanto com a emergência da linguagem e do pensamento simbólico, as crianças passam a ter os instrumentos para transcender a realidade, e, principalmente para construir uma narrativa sobre as experiências vividas.

A aquisição da linguagem não é por isso só uma aquisição de uma função, mas uma capacidade que possibilita que a criança se integre como um todo no mundo interrelacional. Ou seja, a linguagem estabelece a ponte entre os objectos internos e os objectos externos e contribui para o estabelecimento do sentido de eu, de um eu narrativo.

Jerome Bruner nos seus trabalhos (1996;1990) vem dar a uma contribuição aos estudos da narrativa. Bruner (1990) considera que a narrativa tem uma natureza dual, ou seja, a narrativa centra-se em dois mundos, o do interlocutor (onde a história é contada, sendo assim o local da interacção dos participantes no momento presente) e o mundo dos

personagens, que diz respeito ao contexto da história relatada. Assim a narrativa de experiências pessoais entrelaça dois mundos existentes, em diferentes tempos, isto é, o tempo da história e o tempo onde a história é contada. Ademais a proficiência de construção narrativa e de inteligência narrativa é essencial para edificar a nossa vida e um espaço para nós próprios no mundo possível com o que vamos deparar (Bruner,1990). Bruner (1996), interessou-se ainda em saber como é que as crianças constroem sentidos a partir da experiência escolar, e como se relacionam esses sentidos com a sua vida numa dada cultura.

Para o autor existem duas formas pelas quais os seres humanos organizam e concebem o seu conhecimento do mundo e estruturam a sua experiência imediata: uma dessas formas está mais direccionada para tratar as coisas físicas (pensamento lógico-científico), a outra, para tratar das pessoas e das suas obrigações (pensamento narrativo). Bruner acredita que como estas formas de organizar e gerir o conhecimento do mundo são características universais, apesar de se manifestarem de maneiras diferentes em diferentes culturas, têm as suas raízes no genoma humano ou que são dados na natureza da linguagem. A escola tem privilegiado o pensamento lógico-científico, relegando ao pensamento narrativo um papel secundário. Porém, “ [...] a importância da narrativa é tão grande para a coesão de uma cultura como o é para a estruturação da vida individual” (Bruner, 1996:66).

As narrativas que o ser humano vai construindo a partir das suas acções e interpretações, as narrativas onde se posiciona a si e aos outros, à medida que vai revisitando o passado e perspectivando o futuro, não são criadas só por si, mas existem em interacção com muitas outras histórias, contos populares e mitos, com histórias que outros lhe contam. Esta interacção entre todas as narrativas produz a partilha. O ser humano partilha com outros, sentidos para o que acontece, aquilo que faz e aquilo em que acredita, partilha intenções e sentimentos. Partilha formas de ver os outros e os seus comportamentos, que sentidos têm determinadas acções e sentimentos. Nas narrativas entrelaçam-se, assim, sentidos pessoais e sócio-culturais, formas de compreender e de agir, das quais se vai apropriando nas relações com os outros, nas interacções em que partilha e negocia o que é possível fazer e pensar, qual o sentido atribuído a cada um e

o que acontece a cada momento. *“A vida em cultura é, pois, um equilíbrio entre versões do mundo que as pessoas formam sob influência institucional a as que são fruto das histórias pessoais”* (Bruner, 1996:33), e *“ [...] na maioria das interações humanas, as «realidades» resultam de prolongados e intrincados processos de construção e negociação profundamente implantados na cultura”* (Bruner, 1990:33).

Para reforçar o que anteriormente referimos, vejamos como Bruner (1990) distingue as narrativas de outras formas de discurso e de outros modos de experiência organizadora, como esclarece que funções pode servir, e por que é que a narrativa tem tanta força na imaginação humana. De entre as propriedades e constituintes das narrativas, Bruner salienta: a *“agentividade”*, ou seja, a acção que é dirigida para objectivos controlados por agentes (idem:83), a *“sequencialidade”* que lhe é intrínseca, *“ [...] uma narrativa é composta por uma única sequência de eventos, estados mentais, acontecimentos envolvendo seres humanos como personagens ou actores”* (idem:51) *que não têm no entanto, uma vida própria.*

Uma outra característica da narrativa é a sua *“ [...] «indiferença» factual [...]”* (idem:56) porque ela pode ser «real» ou «imaginária». Mais importante que a *“ [...] verdade ou a falsidade [...] a sequência das suas frases [...] é o que determina a sua configuração geral ou enredo”* (idem:52). Outra característica capital da narrativa é a sua capacidade para criar laços entre o *“ [...] excepcional e o vulgar [...]”* (idem:54) *“ [...] a sua forma única de gerir os desvios do canónico [...]”* (idem:56). Pela narrativa é possível dar sentido, negociar significados, explicar ou compreender os desvios ou os problemas.

Outra característica da narrativa relaciona-se com a sua *“ [...] paisagem dupla [...]”* (idem:57). Os acontecimentos e acções no mundo (suposto ou imaginado) acontecem ao mesmo tempo que os acontecimentos mentais na consciência dos protagonistas, como eventualmente pode acontecer com o faz-de-conta na fase da infância. A narrativa é uma forma simbólica de organizar a experiência, os eventos são encarados como um conjunto particular de perspectivas que serão as suas justificações. As narrativas podem

“ [...] até ensinar, conservar a memória ou alterar o passado” (idem:58). As narrativas “ [...] lidam quase desde a primeira palavra da criança [...], lidam “ [...] com o material da acção e intencionalidade humanas” (idem). Cada ser humano constitui as suas experiências como uma história, uma narrativa, que espelha as suas interpretações, intenções e expectativas. Cada um produz e partilha de várias narrativas que dão sentido, coerência ao que acontece, e às relações que estabelece com os outros. As narrativas fazem parte integrante da identidade pessoal de cada ser humano. A narrativa para além de ser *estrutura de enredo*, de ser *historicidade ou diacronicidade*, “ [...] é uma forma de utilizar a linguagem” (idem:64) e não pode ser [...] despromovida de voz (Bruner, 1990:83).

Para Bruner (1990), o adulto tem um papel importante a desempenhar para promover o desenvolvimento da linguagem da criança, e esse desempenho deve ser perspectivado em termos interaccionais. À semelhança de Vygotsky (1981), Bruner (1990), também concebe que o adulto em interacção social com a criança promove o scaffolding, a edificação e o suporte, através do qual a criança pode construir progressivamente comunicações funcionalmente mais efectivas e formalmente mais elaboradas. Bruner interessa-se por estudar como se estrutura a aquisição da linguagem na criança desde as idades mais precoces, e de maneira os bebés «*ingressam no significado*» (Bruner, 1990:76), como aprendem a fazer sentido narrativo do mundo envolvente. Bruner apelidou de «*biologia do significado*» (idem), a digressão necessária para explicitar o caminho que o bebé terá que percorrer, desde a fase das intenções comunicativas, até mais tarde, quando conseguir “ [...] dominar a linguagem formal para linguisticamente se expressar” (Bruner, 1990:78). Bruner concorda com os pressupostos pragmáticos, de que a criança aprende a usar a linguagem, aprende a comunicar, antes de aprender os seus aspectos formais. Concorda que a aquisição da linguagem da criança requer muito mais atenção e interacção com os outros do que os inatistas, nomeadamente, Chomsky, tinham conjecturado.

Bruner (1990) identifica quatro características gramaticais, lexicais e prosódicas que fornecem às crianças importantes ferramentas para a aquisição da linguagem e construção das suas narrativas.

Desde cedo, quando o bebé começa a apreender a forma como pode usar a língua, quando consegue nomear algo, ou quando consegue compreender a recorrência e a terminação das frases, quando conquista a compreensão de que as palavras realizam uma identificação com as pessoas, objectos ou situações, o seu maior interesse linguístico converge para a acção humana, e para os seus resultados, principalmente na interacção humana. Por exemplo: quando o bebé ouve uma palavra como ‘casaco’ uma vez e outra, dia após dia, como um som constante inserido numa variedade de afirmações e perguntas, a palavra ‘casaco’ é um som que aparece em todas aquelas frases (vou vestir-te o casaco; que casaco tão bonito, ...) e sempre associado com aquele objecto que o adulto lhe veste. Com o passar do tempo, o bebé irá associar aquele som, ao objecto ‘casaco’. Quando ele fizer a associação ‘casaco’ como aquele objecto que se lhe veste, saberá então o que é que aquela palavra significa.

O bebé irá assim aprender o significado das palavras ouvindo-as repetidas vezes, em frases diferentes e com variadas entoações de voz, expressões faciais e linguagem corporal. O seu sentido social nasce como praxis, em contextos próprios, particulares, nos quais o bebé, a criança é protagonista. A criança aprende através de “*alvos referenciais*” (Bruner, 1990:89) enriquecidos pela acção. Segundo Bruner (1990), “*agente-e-acção, acção-e-objecto, agente-e-objecto, acção-e-localização e possuidor-e-posseção formam a maior parte das relações semânticas que aparecem no primeiro estágio do discurso*” (Bruner, 1990:83).

O autor reafirma, que estas formas aparecem em actos situados, em pedidos, na realização de trocas na posse, e que as crianças são muito sensíveis a variantes de expressões tais como “pronto”, que indicam que algo terminou, ou a expressões como “oh”, para o que está incompleto. Quando mais crescida, a criança pretende contar algo que presenciou ou algo da sua vivência, ou seja, quando ela quer narrar «o que aconteceu», e justificar a acção contada, frequentemente sequencia «o que aconteceu», de forma a satisfazer as condições do «e então» (Bruner, 1990:89).

Outro aspecto importante destacado pelo autor, como requisito da narrativa, é a predisposição da criança para designar o invulgar e deixar de atender ao habitual, dedicando-lhe e concentrando os seus empenhos linguísticos no que é inabitual e invulgar no seu mundo. As crianças entusiasma-se, gesticulam, vocalizam e, por fim, falam sobre o que é desconhecido. Jakobson, referido por Bruner (1990:84) afirmou que “ [...] o acto concreto da fala é um acto de distinguir o invulgar do usual”. Um outro requisito da narrativa enunciado por Bruner refere-se à “linearização e à preservação estandardizada da sequência”. Quando as crianças começam a falar, começam a dominar as formas gramaticais e lexicais para ligar as sequências que narram, mediante o uso de temporais como «então» e «depois», e eventualmente, através do uso de causais.

Outra propriedade da narrativa é a “voz ou perspectiva”. Bruner prevê que esta propriedade da narrativa é principalmente causada pelo choro e por outras expressões afectivas, mas também pelo nível tónico e pelas características prosódicas similares na primeira fala. O autor adianta ainda, que os solilóquios da criança (quando a criança fala para si própria) são uma forma de reflexão em voz alta, são uma forma de a criança ordenar os seus pensamentos acerca do mundo, e que, contrariamente ao pensado por Vygotsky, esses solilóquios são complexos, com expressões extensas e menos situados no «aqui e agora», do que no discurso conversacional com um interlocutor, pois a criança não tem que enquadrar o seu discurso no discurso deste. Ou seja, falar, ouvir o outro, e esperar a sua vez para voltar a falar. Bruner considera ainda, que a narrativa monológica tem uma função constitutiva, porque quando a criança fala para si própria, ela não está só a fazer um relato, mas, a tentar compreender o que fez, o que sentiu e aquilo em que acredita. No fundo a criança tenta, na concepção de Bruner, compreender melhor a sua vida quotidiana, quando monologa.

Num dos seus estudos sobre a construção e função da narrativa na criança, em que Bruner observa Emily desde os dezoito até aos seus trinta e seis meses, Bruner observa que as primeiras narrativas de Emily começam por juntar os acontecimentos através do uso de simples conjunções e que progressivamente a menina introduz na sua narrativa

conjunções temporais, como “*e depois*” e posteriormente as conjunções causais como o “*porque*”. Bruner, apoiado nos estudos de Labov, refere que o significado do «*que aconteceu*» é precisamente definido pela ordem e pela forma da sua sequência (Bruner, 1990:93). Bruner observou, que por volta dos vinte e quatro meses Emily encontrou uma forma para distinguir o habitual (canônico), do invulgar. Introduziu nos seus solilóquios, palavras como *às vezes* e *sempre*. Quando a criança quis assinalar num determinado acontecimento, aquilo que era frequente acontecer ou necessário, Emily, introduziu no seu léxico a expressão *tinha de* como enunciou num dos seus monólogos, observados por Bruner, numa situação em que para andar de avião «era preciso ter bagagem» (idem:93). Para distinguir as suas próprias dúvidas ou estados de incerteza no mundo, Emily, anunciava na sua narrativa “*penso que talvez*” (tem no monólogo da criança uma função autobiográfica e exprime o espírito do Actor-Narrador) e “*às vezes Carl vem brincar*” (refere-se à Cena). Ambos lidam com o “*então o quê*” dos acontecimentos narrados (idem:94).

Bruner (1990) argumenta, que todo este empenho linguístico, para além de ser o impulso para a coerência lógica, é muito mais, a necessidade de “*ter a história certa*” : quem fez e quê, a quem, onde; o que é coisa «real» e consistente ou um acontecimento desconhecido (idem:94). Nos monólogos de resolução de problemas, Emily, ocupa-se com a instabilidade dos acontecimentos do mundo das categorias e causas, dos atributos e identidades, com o domínio das «*razões porque*». Bruner observa que por volta dos trinta e dois meses, Emily, exprime na sua narrativa uma preocupação mais marcada com o habitual do que com o excepcional, visto tratar-se neste caso, de uma situação problemática, e eventualmente, angustiante para a criança, que era ser abandonada pelos pais, embora na creche. Assim por volta dos três anos a criança já domina “[...] *as formas de dar sequência, canonicidade e perspectiva, graças ao seu impulso para narrativizar a sua experiência*” (Bruner,1990:95).

Debrucemo-nos em seguida sobre a perspectiva Vygotskiana da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Segundo Vygotsky (1981) o desenvolvimento das funções mentais mais complexas inicia-se através da interacção social, que depois são psicologicamente internalizadas. Vygotsky, refere a importância que têm as interacções na génese do conhecimento, em concreto os conflitos sócio-cognitivos que ocorrem em situações de aprendizagem cooperativas, são fonte de desenvolvimento intelectual. Originado na confrontação entre esquemas de pares com diferentes níveis de competência, perante determinada actividade, o conflito sócio-cognitivo, que se dá em determinadas situações de interacção social, favorece o desenvolvimento. Este desenvolvimento surge como consequência do processo de reorganização cognitiva provocada pelo conflito e pela sua superação colectiva. O desenvolvimento é então um processo de construção de permanente sentido entre o sujeito e o meio social.

A presença interactiva de adultos ou crianças mais competentes, proporciona a base para o nível seguinte de funcionamento independente (Scaffolding). O desenvolvimento da criança dá-se primeiro entre as pessoas (interpsicológico) e depois ao nível individual (intrapicológico). Esta construção de modos de comportamento ou de pensamento como processo sociocultural, irá então influenciar a orientação do desenvolvimento da criança. Será importante referir, neste contexto, a noção Vygotskiana de *Zona de Desenvolvimento Próximo* a qual tem significativas implicações na educação. Vygotsky cria este conceito para explicar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo.

Segundo Vygotsky, Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), refere-se à distância entre o desenvolvimento actual efectivo, determinado através da solução de problemas pela criança, sem o apoio de alguém mais experiente, e o nível potencial de desenvolvimento determinado através da solução de problemas, com a colaboração do adulto ou crianças mais experientes.

Este conceito sobre a ZDP, vem acentuar a importância das interacções sociais e, confirmar a hipótese de que a educação modifica o desenvolvimento, melhorando capacidades potenciais, e não, acelerar o ritmo para o estágio seguinte. O educador deixa de ter (como na educação tradicional) o papel de transmissor de conhecimentos e,

passa a ser antes de mais alguém que apoia, facilita o desenvolvimento da criança.

No que respeita ao conceito de “*períodos sensíveis*” teorizados por Maria Montessori, Vygotsky defende que estes não se podem explicar unicamente por termos biológicos. A educação será a mediação cultural para estimular as capacidades nestes “períodos sensíveis” que, sem ela, permanecem pouco desenvolvidos ou inactivos.

Como vimos, Bruner (1990) no que se refere à aquisição e desenvolvimento da linguagem critica fortemente a teoria inatista de Chomsky e, refere, que as relações sociais são responsáveis por este processo comunicativo. Baseando-se em situações comunicativas com crianças que observou, Bruner conclui que o desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado à interacção social e ao desenvolvimento das funções mentais. Para além de necessária ao desenvolvimento mental e da linguagem, a interacção social é também importante no desenvolvimento de competências sociais e da auto-estima. Da mesma forma, o relacionamento da criança com os seus iguais, origina também o sentimento mais profundo de pertença a um grupo, comparação social, a aceitação ou a rejeição dos outros, aprende a necessidade de intimidade e de estar só.

O relacionamento com outra criança, origina a auto-aceitação, a confiança e, não menos importante para o desenvolvimento da sua personalidade, a criança aprende a lidar com sentimentos de frustração, ciúme, insegurança e recentimento. As relações entre as crianças acarretam portanto momentos difíceis, que a criança por si só tem que aprender a ultrapassar. A comparação social, só tem sentido para a criança se for feita entre si e o seu par, porque o adulto é em tudo diferente da criança (relação dissimétrica), não podendo por isso ser ponto de referência. Segundo alguns psicólogos esta comparação é necessária, para que a criança desenvolva um sentido válido da sua própria identidade.

Por sua vez, a competência nas interacções com os seus pares, parece estar estritamente ligada à já referida relação securizante com a mãe ou pessoa significativa para ela.

Há uma dialéctica relacional que se completa em ambos os contextos de relação, ambos com valiosos recursos de expressão de emoções, sem que no entanto estes se substituam um ao outro.

Estudos documentam que apesar das semelhanças entre as crianças facilitarem o contacto social, uma vez que este se estabeleça, as crianças podem mostrar preferências por uns companheiros em relação aos outros. As preferências, de uma forma geral, vão em direcção a um par do mesmo sexo, cujo temperamento e comportamento se assemelha ao seu. Esta actividade filiativa criada de uma forma discriminatória, é mais visível nas raparigas do que nos rapazes, aumentando a sua intensidade entre os 18 e os 70 meses.

Apesar da dinâmica entre os pares apresentar uma relação estável e compensatória, os conflitos são inevitáveis. Não devem no entanto ser vistos como algo negativo ao desenvolvimento das crianças e suas relações sociais mas sim, como algo que as ajuda a crescer de uma maneira construtiva, na medida em que as crianças conseguem progredir através das suas discordâncias

Dependendo da sua idade e do contexto situacional, a criança pode apresentar uma diferença qualitativa nos interesses e capacidade de se relacionar com os outros.

Por outro lado a sociabilidade varia muito de uma criança para outra, e pode ser diferente nas várias situações. Esta variedade que faz parte da personalidade da criança, é um indicador de que o sentido social difere de criança para criança, e por isso, não devemos esperar condutas comportamentais idênticas mesmo que as crianças tenham a mesma idade cronológica.

Se há crianças que se relacionam facilmente com as da sua idade, outras há que têm mais dificuldade neste relacionamento, necessitando de serem convidadas para brincar. Estas diferenças de sociabilidade entre as crianças, embora estejam directamente relacionadas com as características individuais de cada uma podem também ser influenciadas pela tipologia familiar. Simultaneamente à medida que a criança descobre

as suas capacidades, começa a aperceber-se que vive num mundo regido por regras, e a tomar consciência dos limites que lhe são impostos. Muitas vezes estas regras são interpretadas pela criança como frustrações, o que provoca na criança uma atitude de oposição. Esta conduta de oposição, expressa de forma conflituosa, pode ser interpretada como auto-afirmação da criança, que tenta impor a sua vontade. A criança testa a sua força, tentando vencer os obstáculos que se lhe impõem.

Ser capaz de reprimir a sua actividade, é na verdade um grande progresso. Exige um equilíbrio entre a sua espontaneidade e o controlo que é capital para assumir limitações posteriores indispensáveis para a socialização. Mediante estes limites, começam a estabelecer-se as bases que permitirão mais tarde, aceitar as restrições inerentes à vida social.

### **3. Responsabilidade e funções da educação de infância para crianças dos 0 aos 6 anos**

Os primeiros seis anos de vida do ser humano são os mais importantes porque são “ [...] *estruturantes da sua personalidade, das competências cognitivas, da capacidade de se relacionar com os outros e da sua atitude face ao mundo das coisas e dos afectos*” (Figueira, 1994: 12). Como tal o contexto de educação (creche ou jardim-de-infância) deve oferecer à criança um espaço de crescimento/desenvolvimento e de aprendizagem, onde a criança se sinta segura, confiante e pertencente áquele meio.

O centro de todo o trabalho desenvolvido pelos educadores deve ir ao encontro do desenvolvimento global da criança, proporcionando-lhe oportunidades de contactar e interagir com outras crianças e adultos, de aprender através destas interacções, e de se enriquecer com experiências sociais e culturais próprias e com as dos outros.

O contexto educativo deve “olhar” a criança como um ser que age e interage, que tem capacidades, limites, um ritmo próprio, e uma experiência de vida que a diferencia dos outros e lhe confere a particularidade de ser único e individual (Figueira, 1994).

Segundo o Ministério da Educação e das Universidades, a educação pré-escolar deve ainda possibilitar “ [...] *uma certa "adaptação natural" das crianças que sofram de qualquer handicap físico ou cultural. Pode igualmente permitir aos filhos dos imigrantes familiarizarem-se com as condições sociais e culturais dos países que os acolhem antes da escolaridade obrigatória*” (Perspectivas de educação em jardins-de-infância Ministério da Educação e das Universidades Direcção-Geral do Ensino Básico: 7).

A LEI nº 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, artº2 consagra que “ *A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. [...] destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar. A frequência [...] é facultativa [...] cabe primeiramente à família a educação dos filhos, competindo ao Estado contribuir [...] para a universalização da oferta da educação pré-escolar [...] artº3* (Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar: Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-escolar 1997)

Se bem que, apesar do Estado contribuir para a universalização da oferta da educação pré-escolar, e de o que está consagrado na Lei Quadro da educação pré-escolar seja um sinal de progresso no nosso Sistema Educativo, para além de reconhecer que a profissão dos educadores e professores desempenha uma função social de grande relevância, independentemente do sector ou local onde ela se exerce, os progressos para a educação de crianças dos zero aos três anos, e para os profissionais que com elas trabalham, não tem sido tão significativo. Não podemos deixar de acusar esta lacuna na estrutura curricular do Sistema de Ensino Português no que respeita à valência de creche, uma vez que esta não está contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Neste quadro, a sociedade Portuguesa assiste e parte da comunidade dos educadores de infância sofre as consequências da desarticulação e descaracterização da Educação para a primeira infância, nomeadamente, as injustas diferenças quanto ao seu Estatuto, em particular no que se refere a vencimentos, autonomia profissional ou condições de trabalho. Por outro lado, as políticas educativas não reconhecem a importância do atendimento institucional com necessidade de investimentos claros e bem definidos para o período dos zero aos três anos, nomeadamente a presença de um educador de infância na sala berçário. Com bastante frequência pode-se presenciar nas salas de berçário, responsáveis de sala que são pessoas que exercem a função “com boa vontade”, para actuarem nos cuidados e a educação destas crianças.

Este retrocesso pode também ser registado quanto ao direito a um regime de Segurança Social único, que os educadores que trabalham nas Instituições Particulares de Solidariedade Social, das (IPSS) não possuem, sendo-lhes vedada a inscrição na Caixa Geral de Aposentações.

Quanto ao tratamento da contagem de tempo de serviço dos educadores que prestam serviço na valência educativa, creche, o Ministério da Educação continua a não reconhecer como serviço docente (será que se trata de uma visão ignorante e redutora da criança desta idade, uma falta de compreensão de que o processo educativo e de inserção social já começa desde a tenra idade, indicando, desta forma, a importância do trabalho de um educador junto às crianças desta idade, ou será que é só uma questão economicista?) contradição com a exigência do Ministério do Trabalho e da Solidariedade que obriga a que as creches sejam coordenadas por educadores de infância.

Na verdade, todos os educadores passam por um processo de formação inicial (independentemente de no futuro virem a desempenhar as suas funções em creche ou no jardim-de-infância), que possa proporcionar condições adequadas para a elaboração de uma profissionalidade para o educador de infância. Tal como os docentes de outras valências, os educadores possuem um saber específico – o saber pedagógico o qual lhe confere a autoridade e o direito de participação na elaboração dos projectos educativos e das políticas educativas das suas escolas, bem como à participação na gestão pedagógica dos estabelecimentos de ensino onde trabalham.

Queremos dizer que a formação de profissionais sinaliza para a necessária construção de uma base de conhecimentos de diferentes ordens, níveis de complexidade que se integram desde a identificação do que se quer ser enquanto pessoa até a projecção do profissional que se almeja ser e formar. (Nóvoa, 1991)

Profissionalidade e a realização do saber fazer, que, segundo fundamentada em Bourdoncle e Katz, se traduz enquanto o fazer profissional específico, o estatuto norteador do saber ser profissional, como explicita tal conceito “ [...] diz respeito à natureza em racionalidade, especificidade e eficácia dos saberes ligados à actividade profissional (Bourdoncle, cit. por Formosinho, 2000). Se quisermos usar a terminologia de Katz (1993), diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância (Katz, 1993). Esses conhecimentos, sentimentos e competências envolvem níveis complexos, evolutivos e interdependentes de interacções” (Formosinho, 2000:80).

Esta valência que acolhe crianças menores que os três anos deve ser valorizada como um equipamento social de educação para a infância, que tal como o J.I., deve assegurar respostas coerentes às necessidades da criança, respeitar os seus direitos, e oferecer-lhe um ambiente afectivo e condições físicas, essenciais ao seu desenvolvimento global.

Estes dois contextos educativos são espaços educacionais específicos em si mesmos, mas tal não justifica na actualidade, o pensamento dicotómico originado por condicionamentos históricos (a creche cuida e o J.I. educa), quanto à finalidade, objectivos ou os serviços prestados às crianças, que devem complementar-se com a acção da família e da comunidade.

Cerisara, (2002) esclarece que a função das instituições de educação para a infância não se limita ao domínio do conhecimento, contraindo tarefas de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo assim como objecto as relações pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas. Estas relações envolvem, além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa,

afectiva, nutricional, médica, sexual, física, psicológica, linguística e cultural. Dimensões humanas que têm sido constantemente esquecidas numa sociedade onde o que prevalece é um conhecimento fragmentado resultante da subdivisão do conhecimento em diferentes disciplinas científicas.

De facto, a pluralidade de factores que estão presentes nestas relações, sobretudo nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas, exige um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de um fazer pedagógico que tenha como objecto a própria relação pedagógica expressa em acções intencionais.

Estes pressupostos prescrevem a obrigatoriedade da reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida com e para as crianças mais novas, que deve ter como objecto um projecto para uma infância concreta, pertencente a um tempo e a um espaço social determinado.

O que se pretende de facto de ambos os contextos para a infância é que assegurem um atendimento completo às crianças segundo as suas necessidades e ritmos de desenvolvimento. Partindo do nível de desenvolvimento da criança, devem promover a descoberta da criança sobre si mesma e sobre o mundo, respeitar a sua história individual, social e cultural, proporcionar situações de aprendizagem que suponham um processo contínuo de co-construção e de desenvolvimento, de forma a que a criança desenvolva estratégias cognitivas de descoberta e de regulação da própria actividade. Respeitar a especificidade da infância, (cuidados, conteúdos e formas de relacionamento adulto-criança de acordo com a idade da criança,...) inclui, metaforicamente falando, a necessária justaposição entre o cuidar e o educar, porque cuidar da criança, faz parte da sua educação.

#### **4. Qualidade para a educação da primeira infância**

O documento do Ministério da Educação “Qualidade e Projecto” (1998), embora não faça uma referência maciça ao conceito de qualidade para os contextos educativos que trabalham com crianças menores de três anos, converte-se para o educador num documento elucidativo, pelos contributos dos vários profissionais e especialistas, em matéria educativa, que nele colaboraram.

Em “Qualidade e Projecto” e de acordo com Joaquim Bairrão reconhecemos o carácter casual e polissémico do conceito de qualidade. O autor estabelece um paralelo entre “Qualidade da Educação “ e “Qualidade de Vida”. Com referência a Felce & Perry Bairrão escreve que “*Qualidade de Vida é um constructo multidimensional [...]*” que se associa quer às “*[...] condições objectivas da vida e às noções subjectivas de bem-estar [...]*” quer aos “*[...] valores e as aspirações pessoais*” (Bairrão, 1998:46). A “Qualidade da Educação” integra um dos ângulos da “Qualidade de Vida”, surge para dar respostas a problemáticas sociais e particularmente familiares e torna-se um conceito englobante e de potencial relevância para a avaliação dos cuidados que são prestados quer às crianças quer aos adultos ao longo do ciclo da vida.

Moss e Woodhead citados por Bairrão (1998), afirmam não haver uma única definição para o conceito qualidade, uma vez que qualquer que esta seja espelha segundo a perspectiva de Moss “*[...] valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam esses serviços*” .

Por seu entendimento Woodhead considera que as considerações sobre qualidade educativa dos programas são impressionadas por “*[...] modelos euro-americanos de qualidade que dominam a investigação as políticas e as práticas em educação pré-escolar.*” (Woodhead, in Bairrão, 1988).

Numa investigação recente Dahlberg, Moss & Pence apresentam em “*Qualidade na educação da primeira infância*” um trabalho que manifesta uma problematização cujo tema principal trata a qualidade nos serviços para a infância. Expõe argumentos que põem em debate o modelo dominante da Educação Infantil na actualidade. Para os autores, a educação e o cuidado da criança mais nova tem tido como principal preocupação a promoção do desenvolvimento e o aperfeiçoamento do desempenho escolar, prestigiando mais a prevenção contra problemas sociais futuros, do que a atenção à primeira infância Em detrimento de uma dimensão ética, manifesta uma preocupação técnica e de gerência, centrada na previsibilidade e padronização dos resultados desejáveis.

Ao invés de rejeitarem este discurso e substituí-lo por um outro que o venha adversar, os autores valorizam o diálogo e a diversidade de pensamento ou seja: procuram uma multiplicidade de linguagens. Ao desprezarem a pretensão de impor uma outra “verdade”, permanecem congruentes com a perspectiva que apresentam: a da pós-modernidade. A atitude de não proferir um modelo substitutivo não se deve à ausência de argumento, mas é um esforço para evitar a prática da prescrição, quer dizer, romper com a perspectiva moderna de um único caminho possível e verdadeiro (Dahlberg, Moss & Pence 2003).

Katz, referida em “Qualidade e Projecto” (1998) e por Portugal (1998) apresenta diferentes perspectivas para a avaliação dos contextos educativos para a infância, num documento que tituló como “Perspectivas Múltiplas da Qualidade de Programas Pré – Escolares”.

- *A perspectiva orientada de cima para baixo, (top-down perspective)*, refere-se à perspectiva do adulto e tem a ver com as características do contexto, o ratio adulto/criança, equipamentos, materiais, etc.

- *A perspectiva orientada de baixo para cima, (botton-up perspective)*, diz respeito à perspectiva da criança, ao seu ponto de vista, à forma como experimenta o contexto educativo.

- *A perspectiva orientada de fora para dentro (outside-inside perspective)* tem em consideração as relações das famílias com os educadores, com a forma como as famílias experienciam o contexto educativo.

- *A perspectiva orientada a partir do interior (inside perspective)* reporta-se às relações interpessoais da equipa, e desta com a tutela, à forma como o programa é experienciado pela equipa.

- *A perspectiva societal* remete para a forma como a sociedade em geral avalia os recursos oferecidos pela rede. Nomeadamente remete para a questão: o programa é identitário, é contextualizado?

Katz (referida por Portugal, 1998) avalia que o programa possa satisfazer determinados requisitos da *top-down* perspective, mas não fornecer a todas as crianças e famílias a qualidade das experiências consideradas nas perspectivas *botton-up* e *outside –inside*

Ao ter em conta que o programa de qualidade pode não satisfazer a perspectiva da criança e a forma como ela experiêcia o contexto, emerge a necessidade de se rever e pensar o conceito de criança como um princípio decisivo, uma vez que se entende que a criança actua na prática pedagógica e que, a prática desenvolvida pelos educadores, consubstancia a representação que estes podem ter sobre a infância. Os autores Dahlberg, Moss & Pence (2003) consideram a criança como um sujeito histórico, co-construtora de conhecimento e de identidade, na interacção com os adultos e com as outras crianças. Tal concebimento contribui para a consideração da criança como uma pessoa fértil em potencialidades e competências, activa e ávida para se relacionar no mundo. A infância, por sua vez, é compreendida não como um acontecimento imutável, mergulhado num oco social, mas sim como um fenómeno contextualizado e, por isso, tratado em relação a temas sociais, políticos e económicos do mundo.

Porque o conceito e a linguagem da qualidade não abrangem de forma explícita e vasta questões como diversidade, contextualização, perspectivas diversas de acolhimento das crianças em instituições educativas, sobrevém a urgência de se pensar como se efectua a *construção de significados*. Na argumentação de Ferreira (2004:38) o “ [...] *processo de criação de significado é activo e efectivo* [...]”. A autora quer esclarecer que a criança constrói os significados sobre o mundo através das suas experiências e vivências no contexto institucional, pela sua participação activa nas rotinas culturais, mediadas pelas emoções e pela linguagem. Por ser um sistema representativo, usual, a linguagem constitui-se como um elemento – chave, como um recurso principal para que as crianças possam expor as suas opiniões, negociem entre si e com os adultos, (re) construam a realidade e anuam aos “ [...] *quadros interpretativos da sua cultura*” Ferreira (2004:38).

Esta recente abordagem que reconhece a criança na sua qualidade de pessoa reclama a reflexão crítica e o diálogo, firmados na experiência humana concreta (uma vez que os significados não são dados mas sim construídos) em detrimento de generalizações ou categorizações, por vezes feitas pelo do discurso da qualidade. A sua mais-valia agora visível parece ser o entendimento de que quando se pensa a qualidade para a educação de infância, esse não pode ser um raciocínio linear pois a complexidade é parte da sua essência. Ou seja: pensar a qualidade em educação de infância é pensar a um mesmo tempo em fundamentos, em concepções e práticas, em processos e relações, em crenças e valores, em atitudes e comportamentos. É pensar em convocar os comprometidos com o trabalho para a primeira infância, ouvir o seu diálogo sobre a especificidade do seu trabalho pedagógico e reconhecer a responsabilidade que essa especificidade exige no delinear das suas práticas e na aceitação de valores e de linguagens. Pensar a qualidade em educação de infância é pensar em infâncias, em subjectividade e culturas.

Outro ponto importante em que acreditamos quando se fala de qualidade para a educação de infância é a formação do adulto que no contexto educativo, nomeadamente a creche, actua com as crianças. Entende-se como irrefutável a necessidade de um educador qualificado para trabalhar com as crianças mais novas.

## **5. Desenvolvimento Curricular**

Independentemente das teorias que fundamentam um projecto, a sua elaboração exige a definição de um currículo, que explicita as linhas orientadoras da acção pedagógica.

Zabalza enuncia o currículo como um “[...] o conjunto dos pressupostos de partida, das metas globais que se desejam alcançar e os passos previstos para os alcançar "assim como " [...] todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de criar oportunidades para a aprendizagem", conjunto esse “[...] de aprendizagens, alcançadas dentro e fora da escola, como consequência de intervenção, directa ou indirecta, da própria escola [...]” Zabalza (1992)

De forma muito semelhante E.D. Evans (1982) refere que um modelo curricular, é “*uma estrutura conceptual para tomar decisões sobre as metas e objectivos da educação, os conteúdos e os processos e a forma organizativa, consideradas necessárias e suficientes para alcançar resultados educativos socialmente válidos e desejáveis*”

Dewey, Evans e Zabalza aliam a concepção de um currículo a experiências das crianças. Ou seja: os planos e programas escolares não se interpretam apenas como propostas exclusivas de ensino e aprendizagem, mas devem incluir experiências constitutivas e aprendizagens que realmente acontecem, procurando o sentido e a coerência de actividades e processos formativos, que as crianças percorrem ao longo do seu percurso escolar. Deste modo, fica amplificado o âmbito dos planos e programas para além das matérias ou conteúdos. Então concebendo o “*currículo como projecto formativo integrado*” (Zabalza 1992:13), o Projecto Educativo de Escola é como refere Canário “*[...] um processo dinâmico que integra a história do estabelecimento de ensino e que perfilha uma ideia do seu desenvolvimento futuro. É um conjunto de opções pedagógicas que se traduzem em prioridades de acção e numa estratégia de actuação que potencia recursos existentes*” (Canário, 1992:114).

Como refere Dowbor (1998), a escola deixará de ser “*leccionadora*” para ser “*gestora do conhecimento*”. Segundo o autor, “*[...] pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento*” Dowbor (1998:259) já que trabalha particularmente com o conhecimento, na era do conhecimento.

A educação tornou-se tática para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta “*modernizá-la*”, será preciso transformá-la profundamente.

António Nóvoa (1992) trata esta problemática e vem argumentar que para ultrapassar posturas que não chegam a uma “*Pedagogia da Transformação*”, é preciso eliminar o

isolamento e valorizar os saberes profissionais. Machado (1999) acrescenta ser necessário caminhar em direcção às comunidades educativas, e Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001) argumentam que é pertinente construir, em parceria com a universidade, os centros de formação, a escola, a família, a comunidade e as crianças, um processo de formação inicial que se integre na continuidade, tendo como objectivo melhorar a qualidade da educação das crianças e suas famílias.

Neste sentido a escola tem que prever na gestão da instituição educativa a organização de projectos que não se restrinjam a um discurso bem elaborado, mas que tenham a sua fundamentação na resolução de problemas ou carências identificadas na comunidade escolar e envolvente, que se destinem na pratica, para dar resposta aos educandos e às famílias que dela necessitam. A instituição educativa precisa, por isso, de informação, de articulação e de conjugação de esforços de todos os órgãos com poder de decisão que formem uma equipa multidisciplinar que se caracterizando pela definição de objectos comuns, por um trabalho de cooperação coerente, pelo respeito, comunicação, diálogo, por uma efectiva articulação entre todos e pela potencialização das capacidades de cada organismo. (autarquias, redes sociais, conselhos locais de educação e ministérios) Esta conjugação de esforços torna possível a constituição de uma comunidade que trabalha como uma sociedade educadora, e não só a escola sozinha e fechada sobre si mesma. A escola tem que trabalhar para a sua renovação, planear a sua intervenção a curto, médio e a longo prazos, compartilhar a sua própria reestruturação curricular e elaboração das suas propostas educativas.

Da sua capacidade de gestão educativa para inovar, observar e registrar, sistematizar a sua prática / experiência, dependerá a perenidade do seu projecto pedagógico. Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, e o educando é o sujeito da sua própria formação. O educador precisa construir conhecimento a partir do que faz, teorizar a sua prática, mas para isso, precisa ser interessado e ser curioso, procurar intencionalidade educativa para o seu a-fazer, e a partir das respostas que recebe dos educandos, apontar novos sentidos para o que fazer com eles. Quando o educador trabalha com crianças em idade de creche, é o próprio progresso ou por vezes os

pequenos retrocessos no desenvolvimento das crianças que lhes indicam o que fazer e procurar estratégias para proporcionar as situações de aprendizagem mais adaptadas a essas crianças com que convive no seu quotidiano. As crianças têm tempos diferentes, merecem credibilidade, e na creche crianças e adultos aprendem juntas num desafio constante.

A construção de um currículo implica por isso um compromisso na identificação das necessidades e na forma de lhes dar respostas, a curto, médio ou a longo prazo, levanta questões de ordem técnica, moral e ideológica.

Num primeiro momento, o reconhecimento das necessidades das crianças, das pessoas a quem se dirige, o nível de participação que lhes é oferecido, e o modo de lhes dar resposta faz surgir questões tais como: O que é central no currículo? A quem compete tomar decisões? Como são tomadas e executadas? Estas questões remetem o educador para a reflexão sobre as relações de poder que pode vir a exercer sobre as crianças, a equipa, e as famílias, afastando a “opacidade” redutora da “consciência de outrem” limitando “tentações totalitárias”, por parte do educador. “*É pelo facto de que a consciência do outro inevitavelmente me escapa que meu desejo de controlo e minha vontade de poder tentam aniquilar o seu corpo ou, de maneira mais simples, mais trivial, mantê-lo fora do meu campo de visão*” (Meirieu, 1998:34-35).

Nesta perspectiva a centração do currículo na criança faz com que as suas necessidades, os seus interesses, as suas aptidões e a sua experiência vivida, no interior e no exterior da escola, passem para primeiro plano. O currículo diferencia-se para atender a estas particularidades, tornando a aprendizagem para a criança significativa, ou seja funcional, no sentido em que se realiza quando a criança encontra um problema e consegue resolvê-lo, recorrendo ao que aprendeu em experiências anteriores (Vasconcelos, 2004).

Nas palavras de Formosinho planejar um currículo implica “*[...] que a nível central se definam alguns conteúdos do saber e em que, a nível da escola, se ajustem os conteúdos às necessidades dos alunos concretos [...] Só um currículo planeado em parte na escola*

*pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola” (Formosinho, 1987:50).*

O educador desempenha essencialmente a função de mediador de situações propícias à superação de dificuldades pela criança e à construção do seu conhecimento. Aprendemos com Platão que o educador/professor não é o “*genitor*” das aprendizagens, apenas é o “*parteiro*” que tal como Sócrates, “*[...] assiste o indivíduo ao dar a luz a seus conhecimentos [...]*” (Meirieu, 1998:34).

Quando pensa sobre os procedimentos a desenvolver, a médio e longo prazo, e ao optar por implementar práticas adequadas do ponto de vista sócio - histórico e/ou construtivista - interaccionista, no seu projecto educativo/pedagógico, o educador tem o compromisso de se desapossar desse poder de “*genitor*” reflectir sobre como aprendem as crianças, supor-se somente um “*iluminador*” (idem, 34) possivelmente através do qual “*[...] as coisas nascem [...]* mas que *[...] não nascem dele*” (Meirieu, 1998:34). Tal é um currículo ambicioso, que exige flexibilidade de organização, pois intenta prestigiar o ensino pela descoberta tornando para a criança a aprendizagem significativa. Queremos dizer, que o que se pretende é que a criança encontre compreensão, significado nesse saber, que o integre e construa a partir dele sistemas de representação e que o possa utilizar, na sua acção sobre o mundo.

Entende-se a possibilidade “*[...] que assim se perca a força da transmissão [...]* a “*paternidade*” do educador sobre a aprendizagem das crianças, que quase não dá possibilidade aos parceiros de investir as suas energias, “*[...] de existir paralelamente, por si mesmos e para alguém mais*” (Meirieu, 1998:34).

Mas a construção do currículo não levanta só questões de ordem técnica, moral ou ideológica, estas são também de ordem social/comunitária. Estes, são factores que influenciam e condicionam o desenvolvimento do currículo, uma vez que este deve adequar-se ao contexto social/cultural em que se insere a instituição educativa. O currículo deve por isso ser culturalmente relevante, ter significado numa comunidade específica.

As bases do currículo podem concretizar-se em diversas opções, desde que a tónica seja posta nas funções da educação e que no seu núcleo resida um pensamento coerente integrado com respeito pelo desenvolvimento infantil.

O currículo deve portanto permitir um grau de adequação a cada criança (ser individualmente apropriado) assim como assegurar a coerência entre as expectativas sociais, o que sabemos sobre desenvolvimento infantil e a aprendizagem humana, por um lado, e os conteúdos, objectivos específicos, processos de aprendizagem, sua estruturação e sequência, por outro. Esta coerência é condição básica de qualidade exigida para todo o currículo de educação para a infância.

Uma perspectiva curricular que vá ao encontro dos princípios das teorias de desenvolvimento de Piaget, Bruner, Vygotsky, Wallon, defende que a criança é intrinsecamente activa, interage com o ambiente, age e reage, faz perguntas e dá respostas, procura compreender e tornar-se compreensível numa relação que segundo Vygotsky é primeiro inter individual e, posteriormente, intra individual. Os conteúdos da proposta pedagógica, são interiorizados como construção da criança, num processo interactivo com os outros, pelo qual a criança influencia e é influenciada. Desta perspectiva sobressai o conceito básico da auto – organização activa da criança, na medida em que passa por sucessivas etapas interrelacionadas. Por outro lado, são teorias que contribuem para a construção de um conceito específico de criança e de desenvolvimento assim como de educador. Esta ideia deve estar presente e é mesmo essencial na planificação da sequência curricular, bem como na organização do espaço físico, de forma a permitir à criança a participação activa, na construção e organização das experiências, em conjunto com o educador.

Assim, a compreensão teórico-prática do trabalho pedagógico movimenta-se do lugar onde a criança ainda não é capaz de fazer, para o do realizar com a colaboração do outro em condições adequadas de interacção e interlocução, num contexto contínuo de diálogo e de significação no uso de diversas linguagens.

Referimo-nos a uma prática pedagógica que compreende o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, orientada para a reorganização da sua personalidade como um todo, concebendo recursos de forma a facilitar que crianças e adultos se envolvam na tarefa educativa de modo significativo. Mas para que a tarefa significativa tenha expressão, é necessário que a acção educativa vá ao encontro do conceito de zona de desenvolvimento próximo – distância entre os níveis de desenvolvimento real (aquilo que a criança põe em prática sozinha) e potencial (aquilo que a criança só consegue realizar com a colaboração de um par mais competente) (Vygotsky, 1991) para que as interacções entre adulto e criança e ou entre a criança e os seus pares, aconteçam de forma a impulsionar o desenvolvimento sempre para um estado futuro (potencial) – visão prospectiva.

A visão Vygotskiana de desenvolvimento potencial fornece subsídios fundamentais para a definição da prática pedagógica adequada às necessidades educacionais especiais da criança, uma vez que aponta na direcção do que ela pode realizar em colaboração com outras pessoas. Essa mudança de olhar – da visão retrospectiva para a visão prospectiva– (idem) frente ao desenvolvimento da criança traz implicações impetuosas sobre o currículo, as práticas pedagógicas, as relações interpessoais, o papel do educador e da criança, a função da escola e a avaliação da educação.

O desenvolvimento da criança é visto, aqui, de forma prospectiva, uma vez que a zona de desenvolvimento próximo define as funções psíquicas superiores que ainda não se concretizaram no plano da independência, embora estejam presentes em “*estado embrionário*” (Vygotsky, 1991:97).

O conceito de a zona de desenvolvimento próximo traz implicações decisivas e transformadoras para a acção pedagógica, enfatizando que é na interacção e através dela que a criança consegue solucionar os problemas que, ainda, não tem condições de resolver sozinha. É, justamente, nesse momento – o da interacção com o outro – que o desenvolvimento potencial aparece, colocando em movimento vários outros processos

de desenvolvimento que, sem a ajuda de um interlocutor, seriam impossíveis de se perceber. *“Aquilo que é zona de desenvolvimento próxima hoje, será desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”* (Vygotsky, 1991: 98).

O educador partindo desta perspectiva, tem em atenção que a educação da infância coincide com a primeira etapa da vida, marcada pela mudança, (crescimento e desenvolvimento) que determina as características do futuro adulto.

Por aspecto tão relevante, o currículo a desenvolver deve ter uma influência expressiva na intervenção precoce no desenvolvimento cognitivo social e cultural posterior.

Na medida em que tão importantes são os processos (práticas adequadas do ponto de vista de uma valorização da infância, dos modos de ver, de pensar e de fazer da criança, das relações interpessoais, organização do espaço,...) como os conteúdos (ricos e significativos) o acto de educar, não deve ser espontâneo ou natural, mas deve ser (re) pensado, explícito, estruturado, construído com fundamento científico.

Partindo da perspectiva teórica de como a criança aprende, e quais as aprendizagens mais significativas para ela, estas linhas orientadoras de desenvolvimento curricular propiciam um conjunto de princípios teóricos cujas ideias base são as seguintes:

Um dos objectivos do currículo é o desenvolvimento da integridade da criança, a sua capacidade de reflectir, tomar decisões, apoiando a criança para que ela possa participar de uma forma integral, como cidadão de plenos direitos, na sociedade. Sendo desenvolvido num contexto de aprendizagem adequado, o currículo permite à criança desenvolver-se como um ser pensante e participativo. Os objectivos do currículo devem ser realistas e ajustar-se às diferenças normativas (capacidades e limitações da criança numa determinada idade, o que pode e deve fazer) do desenvolvimento, de modo a proporcionar a todas as crianças experiências de sucesso, competência e prazer de aprender. O currículo privilegia o valor das interacções sociais, proporcionando oportunidades de exploração, reciprocidade e respeito mútuo.

Compete à conjectura curricular equacionar questões relacionadas com a definição, análise, implementação e avaliação de currículos, o que significa responder a questões, tais como: o que ensinar? para quê?; porquê?; como?; quando?; poderemos dizer que a resposta a estas questões implicam “[...]pressupostos quanto às finalidades da educação, sua natureza e limites em termos de sociedade global, e, em última análise, pressupõe o debate de concepções do homem e da sociedade” (Roldão, 1994:111).

Dentro desta perspectiva o currículo deve responder a quatro grandes questões:

- O que ensinar, são os objectivos e os conteúdos, ou seja, é uma explicitação das intenções da equipa pedagógica (desenho curricular)
- Quando ensinar, corresponde ao ordenar e sequenciar os objectivos e conteúdos anteriormente referidos

Como ensinar, corresponde à planificação das actividades e das estratégias para atingir os objectivos propostos

- O quê, como, e quando avaliar, permite à equipa avaliar se atingiu ou não os objectivos e analisar a reformulação do plano de acção pedagógica.
- O currículo dirige-se à criança concreta, (apoiando e respeitando a história individual de cada uma) e é centrado nela,(os conteúdos são determinados de acordo com os interesses e necessidades de cada criança) abrangendo por isso uma vasta gama de materiais, experiências e estratégias que permita adequar-se às diferenças individuais.
- Os conteúdos que o currículo abrange, devem ser interessantes e relevantes e devem surgir num contexto significativo.
- A aprendizagem da criança não é compartimentada, por isso o currículo evita a divisão em matérias. O currículo aponta para a integração. As aprendizagens devem no entanto, abranger as várias áreas do desenvolvimento. É necessário um conhecimento de base das várias disciplinas, que deve ser respeitado sem falhas de integridade intelectual.
- O currículo deve proporcionar à criança, a utilização das suas aprendizagens anteriores, partir portanto daquilo que ela já sabe, e progressivamente o alargar a conhecimentos mais complexos.
- O currículo protege a segurança psicológica da criança. Os conteúdos não devem

provocar medo, confusão ou pressão às crianças, devido às expectativas prematuras de domínio de capacidades.

- As crianças comprometem-se activamente no processo de aprendizagem e têm hipóteses de escolha.
- O currículo deve dirigir-se ao desenvolvimento do conhecimento, da compreensão, processos disposições, capacidades e atitudes.

Para além da aquisição de conhecimentos de que a criança necessita para viver em sociedade, é importante o desenvolvimento/aprendizagem de atitudes positivas e disposições (hábitos de pensamento, tendência para responder de determinada maneira a uma situação) capacidade de decisão, raciocínio e resolução de problemas.

O educador deve facilitar à criança um ambiente de sucesso, para que ela tenha um bom nível de desempenho nas suas actividades e possa desenvolver disposições que estão positivamente relacionadas com a sua integração no contexto educativo.

- Persistência (empenhar-se para começar e terminar uma tarefa, mesmo que esta levante algumas dificuldades)
- Participação focalizada (a criança compromete-se com determinada acção. Este comprometimento é componente importante no sucesso da criança)
- Testagem de hipóteses (durante as fases de exploração e questionamento, a actividade principal é a testagem de hipóteses, durante a qual grande parte das aprendizagens da criança ocorre)
- Aceitação de riscos (fazer algo de novo implica um risco, uma vez que se entra num campo que não é conhecido. Se quando a criança faz algo de novo, receber “feed-back” negativo vai ter menos vontade de tentar para a próxima oportunidade, porque tentar de novo pode implicar novo insucesso. O educador deve proporcionar à criança actividades e materiais que lhe permitam um desempenho passível de sucesso.) (NAYEC, 1990)

Um projecto precisa de guias de acção adequadas para os educadores que têm responsabilidade directa na sua excursão e sobretudo porque “*Toda a criança é olhada como um individuo que constrói o seu próprio conhecimento através de iniciativas partilhadas com os adultos que a apoiam. Isto é toda a criança é activa*” (Hohmam et al, 1987:10).

O educador deve optar por um currículo que se adeque em termos teóricos àquilo em que ele acredita, e que proponha na prática, um conjunto de conteúdos e estratégias suficientemente flexíveis, que respeitam a criança como interlocutora nas relações sociais, e lhe possibilite um vínculo positivo no processo de exploração do que a rodeia. “ [...] *Uma estrutura educativa pode ser considerada válida de um ponto de vista desenvolvimentista se exercita e desafia as capacidades em desenvolvimento, propondo as experiências de aprendizagem quando a criança as pode dominar, generalizar e reter, encorajando-a a desenvolver o seu padrão próprio de interesses, talentos e objectivos a longo prazo.*” (Figueira et al, 1993:5)

Ao pensar a educação na perspectiva deste currículo, não significa um fechamento à diversidade de pensamentos, paradigmas ou acções que constituam uma mais-valia ou procurem uma nova significação para o verbo educar. Cabe ao educador reflectir sobre a multiplicidade de abordagens educativas, originada por uma multiplicidade de saberes, e de seleccionar o que é possível ser contextualizado na realidade imediata. O que se torna imprescindível, é que a prática educativa deixe transparecer desde o início as categorias de pensamento que a orientam. O educador enquanto gestor do currículo, perspectiva a partir dessas linhas definidoras de pensamento, os rumos a seguir, substancia-se de uma intencionalidade educativa, referenda-se no grupo de educadores, organiza e cria condições de continuidade reflexão-acção sobre o seu projecto pedagógico e as diferentes possibilidades que se lhe apresentam.

Torna-se necessário ter presente que dada a diversidade de pesquisas na área, a história da educação fértil em teorias e em descrições de práticas diferentes, e que as práticas actuais são uma síntese de muitas outras práticas dialecticamente construídas, o educador não pode ambicionar originalidade do ponto de vista do conhecimento.

Original poderá ser a (re)leitura dessa história e dessas teorias, e a forma de adequá-la ao contexto e ao grupo de crianças, através de um cunho pedagógico coerente de saber-ser e saber-fazer educacionalmente.

Cabe ao educador definir e estabelecer as suas ferramentas e pontos de referência teóricos com os quais poderá atribuir sentidos, interpretar as vivências das acções pedagógicas, no fundo, produzir uma prática geradora de uma teoria pedagógica, já que o que se pretende é que a prática seja construtora de conhecimento e não reprodutora de teorias. Nesta construção para fundamentar a sua prática, o educador pode exercer a sua dimensão hermenêutica.

### **5.1 O currículo em creche – Expressão educativa, prática de significados**

O currículo é um instrumento pedagógico que organiza e justifica o processo educativo. Sintetiza a intencionalidade educativa, delinea um projecto político pedagógico para a formação de um tipo de sociedade e de homem. Currículo, cuja essência “ [...] proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos ” (Pacheco, 1996:15).

Vasconcelos (1990) apresenta o currículo como uma “viagem”, entendido como uma estrada por onde a criança viaja, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador. Os efeitos da viagem diferem de indivíduo para indivíduo devido às características, intenções e formas de ser individuais. Na verdade, não se pode prever o resultado, mas dá-se grande ênfase à organização e planificação da viagem para que seja uma aventura “[...]rica, fascinante e memorável[...]” (Vasconcelos, 1990:19).

O educador é desta forma convocado a ser um mediador do quotidiano da criança e um facilitador das condições das suas acções, das relações e experiências que contribuem para a construção de significados, fundamentais na estruturação das aprendizagens, da sociabilidade e da socialização. Segundo Portugal (1998) “*Se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem*” (Portugal, 1998:204).

Mas os contextos não apresentam as mesmas características, os processos educativos não são iguais, e partem de princípios diversos. No entanto há uma questão comum que se impõem. A quem se dirigem? Um currículo na creche é necessariamente diferente de um currículo de jardim-de-infância, fundamentando-se nas dimensões interpessoais e ambientais. “*O grande objectivo do trabalho curricular é o de desenvolver na criança a confiança básica de que nos fala Erickson, confiança em si própria e nos adultos que a rodeiam*” (Figueira, 1998:69).

Pelas citações dos autores podemos inferir a necessidade de programas sensíveis às crianças, que têm vindo a ser destacados e analisados no cenário mundial. O que se confirma nas palavras de Edwards (1999): “*Uma sociedade humana parece ser um pré-requisito necessário para ter-se escolas humanas, onde os professores sejam capazes de aprender com as crianças e com seu ambiente [...]*” (Edwards, 1999:294).

O principal foco incide no respeito pela criança, na qualidade das interacções e vinculações que se estabelecem entre a díade adulto-criança, da criança com os seus pares, com outros adultos (famílias), no estabelecimento de rotinas flexíveis geridas pelas necessidades e ritmos das crianças.

Gabriela Portugal (1998) reforça esta ideia e vem elucidar-nos que o currículo em creche, tendo por princípio fundamental o respeito pela individualidade, baseia-se essencialmente nas duas actividades principais da creche, os cuidados à criança e o jogo, isto é, na interacção com os outros e com os objectos. O modelo curricular assenta, nas dimensões interpessoais, na construção de relações fortes e securizantes, e ambientais. O educador sensível e com disponibilidade interior, desenvolve esforços para fazer sentir ao bebé que ele valoriza e acredita nas suas potencialidades, e que o estima. Os momentos dos cuidados são oportunidades óptimas para o estabelecimento de relações empáticas partilhadas com o bebé/criança. Dito de outro modo, são momentos em que o educador tem maior oportunidade para ir ao encontro da subjectividade do bebé, mobilizar a sua própria subjectividade, para aprender a ler a sinalização que o bebé lhe dá, para espelhar empaticamente o bebé, quanto aos seus sentimentos, desejos e angústias, de forma a que se sinta gratificado e vá construindo

uma auto-imagem e uma auto-estima positivas. Os adultos que valorizam e se implicam na relação com o bebé sabem que o bebé deseja ser considerado. Considerar o bebé, é dar-lhe atenção, falar-lhe, descrever-lhe as acções, não pegar nele como um corpo sem vontade própria, mas vê-lo como uma pessoa.

Como refere Portugal (2000) “ [...] os tempos por excelência de aprendizagem das crianças mais pequenas ocorrem durante as interacções diáticas entre um adulto e a criança (Bronfenbrenner, 1979), isto é, durante os tempos de cuidados à criança. Assim, para um olho menos profissional, muita pouca coisa parece acontecer durante um dia na creche.” (Portugal, 2000:88)

## **5.2 Espaço e ambiente educativo**

As diversas correntes da psicologia e da filosofia têm concorrido para o debate sobre a importância do espaço no desenvolvimento da criança (Horn 2004). Para a vertente cognitivista as experiências espaciais primárias estão intimamente relacionadas com a construção das estruturas sensoriais das crianças. Frago (in Horn 2004) refere como exemplo desta corrente, os estudos Piagetianos sobre a psicogénese das estruturas topológicas na infância, nos quais são valorizados as primeiras experiências sensoriais como condição do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. Nesta linha de entendimento o pensamento espacial da criança é uma construção internalizada a partir das suas vivências no espaço. Isto é: a criança percebe os objectos manipulando-os, percebe-os através do movimento do próprio corpo e das diferentes perspectivas que dele vai tendo dadas por esse movimento.

A visão Kantiana do espaço (Best, 1980) reforça a perspectiva anterior, afirma a percepção como parte do sujeito, e não do objecto, percepção que se pode desenvolver e aperfeiçoar em sintonia com o desenvolvimento e crescimento do ser humano. “ [...] a percepção é uma estrutura interna do conhecimento empírico, a qual se forja no decurso das acções, de deslocações, de relações do sujeito com o objecto”.

Best, ao referenciar Kant, menciona que o espaço é “ [...] considerado como a condição da possibilidade dos fenómenos, e não como uma determinação dela dependente” (Best, 1980:27).

Forestier refere que “ O princípio consiste em fazer sempre preceder as representações do espaço de deslocações, que permitem satisfazer os interesses das crianças, e no decorrer das quais se realizam numerosas percepções, as «observações primeiras»” (Forestier in Best, 1980:31- sublinhado do autor).

Quer dizer que a organização do espaço não é só por si condição para motivar o desenvolvimento das potencialidades da criança, é necessário que ela interaja com esse espaço, que o viva corporalmente, desenvolvendo progressivamente uma intencionalidade. Vygotsky (1984) e Wallon (1989) nos seus estudos conferem ao meio uma particular importância para o desenvolvimento da criança. A partir da perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento os autores estabelecem a conexão entre afectividade, linguagem e cognição, com as práticas sociais, ao dissertarem a psicologia humana no seu enfoque psicológico (Horn, 2004).

Na abordagem de Vygotsky o meio social tem uma considerável importância na mediação que exerce na construção e no progresso dos indivíduos. Nesta perspectiva, o sujeito é visto como ser activo e produtor de cultura ao estabelecer uma relação dialéctica com o meio, construindo-o e reconstruído-o. De acordo com este sentido, admitia que as peculiaridades do meio, onde se vivem as situações reais, provocavam a conduta das crianças. (Horn, 2004) Ou seja, as características do ambiente físico e os comportamentos dos sujeitos que as experienciam ,estão relacionados (Portugal, 1998).

Nas situações de brincadeira em que a criança vivencia situações imaginárias, como o faz-de-conta, ela age no âmbito da zona de desenvolvimento próximo, tendo em conta que a criança consegue ampliar, quer o seu repertório de interacções, quer as suas possibilidades sociais. Na perspectiva de Vygotsky (1984), é na relação brincadeira - desenvolvimento que a criança tem oportunidade para aceder a mudanças de necessidades e da consciência.

Por estes postulados o educador pode compreender, que para que a criança possa brincar e explorar as suas potencialidades cognitivas, necessita de um espaço provido de objectos e materiais incitantes e mobilizadores, que provoquem o jogo simbólico e que seja simultaneamente facilitador de interações com os pares e com parceiros mais experientes. Dito de outro modo, o educador “*mediatizador*” como parceiro mais experiente, organiza um espaço contextualizado, “*instrumentos ou ferramentas de mediação*”, promove situações de desenvolvimento e aprendizagem através de “*processos de colaboração*”, interações entre as crianças e entre estas e o meio. (Naglieri e Kirby; Vygotsky; Fonseca, in Cruz e Fonseca, 2002:47). É nesta linha de pensamento/acção que Vygotsky introduz o conceito de “*mediatização sociocultural*”.

Fonseca (in Cruz e Fonseca, 2002:47) reforça a ideia e menciona que é indicado por este conceito que “[...] *para o desenvolvimento psicológico acontecer na criança é fundamental provocar processos evolutivos no espaço e no tempo, os quais só são activados e conseqüentes naquelas situações de relação e interacção entre pessoas (entre mediatizador e mediatizado), uma vez que só dentro desta dinâmica interactiva emergem as funções psíquicas superiores* (Fonseca, citado por Cruz e Fonseca, 2002:47).

Tiziana Filippini, referida por Lella Gandini, (1999), menciona que os educadores que desenvolvem a sua acção pedagógica em Reggio Emilia, consideram o espaço como um “*container*”. Significa que o espaço é, um recurso educativo que oferece múltiplas possibilidades para exploração, a interacção social, a aprendizagem e é também um “*conteúdo educacional*” (idem:147), ou seja, através do qual se podem perceber as mensagens educacionais sobre a qualidade e cuidados às crianças, já que os diferentes espaços se apresentam “*[...] carregados de estímulos para a experiência interactiva e a aprendizagem construtiva*” (Tiziana Filippini, 1990; citada por Lella Gandini, 1999:147). As paredes das escolas são espaços úteis para exposições transitórias e contínuas de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida. Os professores igualmente prestigiam os espaços envolventes à escola, como sendo uma extensão do espaço da sala de aula. Quer dizer que os espaços da escola reflectem a cultura das pessoas, das relações de vizinhança que dela fazem parte.

O ambiente na abordagem Reggio Emilia é visto como um benefício que educa a criança, e portanto deve ser flexível, deve ser sujeito a modificações frequentes efectuadas pelas crianças e pelos educadores fazendo-os sentir valorizados e a um mesmo tempo é um espaço que reflecte a cultura e a história particular da própria instituição. Abreviando, este é um espaço que responde e proporciona aos que e fazem parte, a necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento.

De acordo com Edwards, (1999), as salas são organizadas para sustentar a aprendizagem mediante um enfoque cooperativo de resolução de dificuldades. Outra particularidade importante é o trabalho com as crianças em pequenos grupos e com diferentes idades, na aprendizagem de projectos. A continuidade de professores/aluno onde dois professores acompanham e trabalham juntos com as mesmas crianças por três anos e o método de gestão baseado na comunidade.

A organização do espaço é na perspectiva de Mendonça (1996), igualmente um factor chave para o educador na gerência de um “*currículo aberto*”, que origine situações de aprendizagem e a um mesmo tempo gere “*zonas de desenvolvimento próximo*”, onde o educador possibilita as realizações das crianças em “*projectos de acção*” tendo como objectivo a “*aprendizagem*” e o “*desenvolvimento*” (Mendonça, 1996: 26)

A concepção de Wallon (in Horn, 2004) sobre as implicações do meio no desenvolvimento da criança apoia-se nas prestações de Darwin para o qual o ser vivo progride pelo seu vínculo com o meio. Devido à imaturidade que caracteriza o bebé quando nasce, para que ele sobreviva, torna-se imprescindível a intervenção dos progenitores ou outros cuidadores na relação do bebé com o meio, estruturando as relações com o mundo físico e social. [...] *é necessário que a mediação humana se interponha entre o indivíduo e o meio físico, e isso ocorre através das pessoas, dos grupos e de todas as relações culturais. Conforme afirma Wallon, qualquer ser humano é biologicamente social desde seu nascimento.* [...] *sozinho o bebé não sobrevive, e a sobrevivência depende da intermediação de parceiros mais experientes*” (Horn, 2004:16).

Na consideração deste construtivismo dialéctico, o espaço organizado para crianças pequenas não é algo dado, mas sim uma construção, que pelo desafio e acolhimento que apresenta à criança deve proporcionar as interacções com os pares, com os objectos e das crianças com os adultos, transformando-se por isso num espaço construído socialmente. Se a inter-relação da criança com os seus pares lhe permite constatar que é semelhante a outras crianças, mas também lhe facilita diferenciar-se e apresentar-se como ser único, o grupo social torna-se fundamental para a criança não somente para a sua aprendizagem social, mas também porque a génese da sua identidade e o seu desenvolvimento ao longo da vida, é marcada pela relação de interacção com os outros quer seja na família, nas instituições de educação ou em outros grupos sociais. (Horn, 2004). O Self é então, esse lugar de articulação da diferença e da semelhança, e organiza-se através da dinâmica de dois processos opostos de ligação e de separação. Uma parte da criança é pois distinta pela autonomia e singularidade, uma outra sujeita-se a modelos relacionais e culturais (Winnicott, 1975).

Ainda que os estudos referidos dos diversos autores sejam guias de confiança para o trabalho pedagógico do educador, Jerome Bruner (referido por Tucker, s/data ) vem alertar para o caso de crianças muito pobres da América e de outros países. Relembra que quando uma criança nasce numa cultura em que o sentimento geral é de ineficiência e de desespero, talvez tenha menos incentivo para alcançar o domínio sobre o meio. Refere: “ *Muito possivelmente só a criança «poderosa», bem cuidada e competente vê o mundo através do padrão dos seus próprios sentimentos, mas não a criança subalimentada das culturas subsistentes...É possível que uma orientação dos valores colectivos, em vez dos individuais, se desenvolva quando o indivíduo não tem poder sobre o mundo físico. Sem poder individual, não tem noção da importância pessoal. Em termos das categorias cognitivas [...] é menos provável que se evidencie separadamente dos outros* (Bruner,in Tucker, s/data:123).

Pelo exposto de Bruner acedemos que em condições défice ambiental se torna difícil para a criança., distinguir entre o mundo interior e o mundo exterior, obstando o seu crescimento aos níveis do desenvolvimento da linguagem, cognitivo e social.

Ortega, apresenta a sua perspectiva: “ *Las relaciones niños / objetos, niños / niños y niños / adultos están condicionadas por el modelo de escuela en el cual se producen esos contactos*” (Ortega, referido por Marchão, 2003).

Assim sendo, cabe ao educador consciencializado destas dificuldades e da receptividade que a criança tem à cultura, criar condições óptimas de crescimento / desenvolvimento e planear um espaço educativo-curricular (Marchão 2003) que responda de forma adequada às diferentes etapas de desenvolvimento da criança e às suas diversas necessidades.

Taylor e Gousier (citados por Portugal, 1998:202) referem que o ambiente deve satisfazer [...] “*necessidades como privacidade, estimulação sensorial, sentido de pertença e de envolvimento*”, um espaço de privacidade de encontro consigo própria, onde possa estar sozinha e com os seus objectos favoritos ou com um adulto.

A organização de ambientes adaptados para a aprendizagem constitui-se, segundo Zabalza como uma das variáveis essenciais da estrutura didáctica. [...] *espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário.*” (Zabalza, 1987:119). Das perspectivas dos autores ressalta a importância da organização do espaço para o trabalho a ser desenvolvido com os bebés, sua relação com a intencionalidade educativa do educador e ainda com a concepção de infância que intervém no trabalho pedagógico na creche.

Quando se fala de materiais há que considerar também o valor dos materiais alternativos e as suas possibilidades pedagógicas, enquanto materiais “*abertos*”, ou seja, aqueles que não têm uma função e utilização pré – definida e por isso podem proporcionar uma exploração mais criativa. Dentro de um “*conceito aberto de objecto*” qualquer matéria, material, objecto pode ter, em potência uma “*função pedagógica*”, isto pode levar a que qualquer coisa possa ser “*material pedagógico*”, tudo depende,

fundamentalmente, da relação que com essa “*coisa*” for estabelecida (Muge, 1992:10).

Nesta concepção, os ambientes e materiais podem ser facilitadores e promotores de aprendizagem e desenvolvimento. É função do educador pensar e organizar um contexto rico em experiências significativas, (aquelas que a criança pode utilizar) adequando-as sempre às necessidades das crianças que nele crescem. Para Portugal (1998) o ambiente físico é apenas uma parte de um todo educativo, fundamentando-se a filosofia do currículo da creche no respeito e na qualidade das relações que se estabelecem com a criança.

### **5.3 Cuidar e Educar numa continuidade educativa – O novo paradigma**

Como sabemos as políticas para a infância aliam um compromisso ideológico e técnico. Se por um lado estabelecem uma *interpretação particular* do que se pensa que sejam as necessidades e os direitos das crianças e das suas famílias, por outro, apresentam um determinado postulado sobre o desenvolvimento da criança, sobre a sua forma de aprender, sobre a forma como interage com os outros, e sobre o papel e importância da família. Nesta linha de entendimento poderíamos dizer que a educação pensada para a infância se compôs direccionada para duas componentes: A componente social, com duas orientações contrapostas, ou seja, serviços de acolhimento à infância centrados na assistência, “[...] *comprometidos com a guarda e a custódia*[...]” e os serviços centrados na educação. A outra componente, a pedagógica, remonta a uma perspectiva lockiana, pela qual a criança é vista como um ser deficitário, ou pelo contrário, a perspectiva rousseauiana que vê a criança como um ser puro que corre o perigo de ser corrompida pelas influências sociais (Zabalza, 1998:17).

Quanto à componente social, a opção pela acção pedagógica baseada no cuidado, como cariz assistencialista, ou seguir uma atitude com as crianças baseada na educação, através de um trabalho constante que propicie desenvolvimento e aprendizagem, independentemente da sua situação familiar, afecta todo o conjunto de componentes integrantes da acção destinada às crianças. Por outras palavras: quando a opção pedagógica se fundamenta nos cuidados tendo por base um carácter compensatório para

suprir as privações sociais, económicas ou culturais das famílias, de uma maneira geral o ênfase é posto num serviço que se presta à família, como uma aposta na melhoria da qualidade de vida, e na igualdade da oportunidade para a vida activa das mulheres. Quando o enfoque da opção pedagógica é posto no modelo educativo, o primeiro destinatário é a criança. Segundo Zabalza (2003) “ *O sistema da educação infantil, ao menos teoricamente, não é destinado a facilitar a vida das famílias ou a promover a incorporação das mães no mundo do trabalho. Mas [...] esse aspecto jamais pode ser desconsiderado* ” (Zabalza, 2003:14).

A questão contorversa entre cuidado e educação, apesar de ainda existir, tem vindo a progredir para o entendimento de que a prioridade está no compromisso de favorecer o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, através dos recursos que possibilitem um vasto âmbito de experiências, mas também reconhecer a precisão de responder às necessidades das famílias e de facilitar o acesso das mulheres ao mercado do trabalho.

Uma outra matéria crucial desta nova tendência de integração entre cuidados e educação, reflecte-se num novo perfil da figura do adulto, de “*cuidador a educador*”. A forma como se pensou a postura do educador de infância variou segundo a tradição pedagógica específica de cada país. Enquanto em alguns países se reforçou a formação do educador de forma semelhante à dos professores de escolaridade básica, em outros investiu-se na formação do educador voltada para a função de “*gestão de ambientes de aprendizagem*”. Hoje o educador, integrando as duas tradições, corrobora o seu papel junto às crianças, como um “*dinamizador da interacção*”, das crianças com os seus pares, com os espaços e materiais, com as famílias, com os ambientes mais próximos e com a cultura. (Zabalza, 2003:15).

Podemos então dizer que a dicotomia cuidar e educar tem sido sustentada por concepções tradicionais de infância e de cuidado extrafamiliar. No passado, a visão de educação compreendida como criação da criança pequena no seio privado da família, e

não como responsabilidade pública, foi fortemente influenciada pela ideologia da família. Assim a responsabilidade pública é restrita a crianças em risco ou abandonadas pelas famílias.

As profundas mudanças nas sociedades em geral e na estrutura familiar em particular, impulsionam novas tendências, mudando a visão de infância e do atendimento institucional. De forma similar, as contribuições da sociologia da infância, as contribuições da psicologia, para uma melhor compreensão do ser humano, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia Geral em 20 de Novembro de 1989, (da qual Portugal é Estado Parte desde 26 de Janeiro de 1990) direccionaram para uma modificação do estatuto tradicional da infância.

As novas concepções de família de infância e necessariamente de atendimento às crianças nas instituições, colocam em questão a dicotomia tradicional sobre educação e cuidado infantil. Reclamam uma reconciliação entre as dimensões sociais e educacionais que deitam por terra a ofuscação da educação, tornando o seu conceito mais amplo.

Pinheiro (2007) em contraponto a orientações que concebem a *“iniciativa pedagógica na creche”* conforme o conhecimento da pedagogia tradicional, de referência escolástica, em que as práticas de aceitação das crianças mais novas no contexto desatendem as suas indispensabilidades reais, e se abreviam por vezes, a práticas de guarda apartadas de alguma intervenção educativa, o autor considera que incorporar o âmbito pedagógico a um conceito crítico e rigoroso de acolhimento e de cuidados cedidos de uma forma sensível, solícita e afectiva, *“[...] é uma aposta que responde à necessidade de proporcionar às crianças em idade de creche os meios para se tornarem progressivamente mais proeficientes sob o ponto de vista sensorio-motor / intelectual, social / afectivo”*. O próprio autor adianta ainda que tais pensamentos redutores em relação ao atendimento das crianças em creche parece resultar, por um lado, *“[...] do*

*desconhecimento que alguns educadores têm de outras intervenções educativas bem distintas das que visam dirigir e controlar o pensamento das crianças”* mas por outro a desconfiança em relação a uma perspectiva pedagógica para a creche parece derivar da “[...] *falta de confiança que estes educadores profissionais têm relativamente à curiosidade natural das crianças para descobrir e conhecer o mundo que as rodeia; ao adoptarem uma concepção desvalorizadora das crianças, estes educadores ficam impossibilitados de conceder aos seus educandos uma parte activa na construção dos seus saberes*” (Pinheiro, 2007).

É nesta perspectiva que se sustenta a enunciação *educação e cuidado infantil* como um novo paradigma que afasta as inconsistências dos modelos anteriores de cuidado assistencial, ou de educativo / escolástico, para uma atenção conjunta às necessidades da criança e da família no contexto da modernidade.

Este novo paradigma que já reconhece a infância como uma “[...] *categoria ontologicamente distinta das outras etapas do percurso social [...] e distancia [...] uma imagem das crianças como desprovidas de qualquer valor próprio que não fosse o de meros objectos de socialização[...]*” (Saramago, 2001:9), apresenta um novo princípio responsável pelo vínculo entre o cuidado e a educação: “[...] *a legitimação da socialização infantil extrafamiliar*” (Haddad, 2003:17).

A inexistência desta coesão tem sido responsável pelo fraccionamento da educação das crianças dos zero aos seis anos, cuja razão é a existência de diferentes instituições. Enquanto umas realçam uma educação que se aproxime da escolarização, e por isso favorecem as crianças mais velhas, outras instituições propendem para os cuidados como assistência. Esta prática fragmentada do atendimento às crianças, afasta a continuidade educativa, aliena a ideia da educação como um todo, abrindo espaço à ruptura. Assim, a mudança para o novo paradigma (Haddad, 2003) tráz resultados afirmativos a vários níveis. Segundo Haddad, o sistema de educação das crianças mais novas converte-se numa temática pública e concludentemente relevante na circunscrição dos direitos

humanos. Quanto às conjecturas conceptuais salienta a revisão na relação Estado-família, nos assuntos que se referem à infância: a ratificação do direito da criança de ser cuidada e educada num espaço de socialização distinto do familiar; o reconhecimento do direito da família de partilhar com a sociedade o cuidado e a educação da criança; a profissionalização do adulto para cuidar da criança e a dilatação do conceito de educação.

Continuadamente no nosso quotidiano como responsáveis pelo acolhimento de crianças, na faixa etária dos zero aos três anos, em espaços colectivos, defendemos que a creche integra nas suas funções educar e cuidar de uma forma indissociável e numa continuidade educativa, numa tentativa urgente de dissipar as referidas marcas da fragmentação. A nossa experiência de trabalho, já de alguns anos com crianças desta idade, motiva-nos para uma reflexão que nos leva a enfatizar esta continuidade do conceito “educare” (educação/cuidado), não só quando se pretende, respeitar o ritmo e a individualidade de cada criança, tornando as rotinas flexíveis e proporcionando actividades e experiências na creche, mas também para tempos anteriores à frequência da criança na creche.

Num primeiro momento questionamo-nos sobre o que se concebe por actividades e experiências em creche. Pinheiro (1997) no âmbito do Projecto Leonardo da Vinci, Círculo de Estudos sobre a Creche, faz a análise das significações dos teores usados para a enunciação dos princípios reconhecidos no Guião técnico nº 4, documento produzido pela Direcção Geral da Acção Social (D.G.A.S., 1996), para a creche. Pinheiro analisa na secção designada “*Projecto Pedagógico*” (página 17), o ponto 1, 2 e 3. No ponto 1 é referida a necessidade de adaptação do programa de actividades à realidade sócio-cultural do meio, para facultar às crianças experiências, diversas e integradas, na rotina diária da creche. No ponto 2 requer-se que as actividades considerem as características das crianças durante os seus primeiros anos e que devem garantir a satisfação das necessidades físicas, afectivas e cognitivas.

Pinheiro levanta a interrogação sobre a significação dos termos *actividades e experiências*. “Será que remetem para o sentido que vulgarmente lhes é atribuído no léxico comum aos educadores de infância que trabalham em jardim de infância? Neste caso o termo referir-se-á aos desafios lançados pelos educadores às criança durante o tempo dito lectivo, [...] a digitinta, a massa de cores, a pintura, [...] se assim é estamos perante uma acepção reducionista das funções educativas da creche e dos profissionais que nela trabalham, acepção essa que dá ênfase ao que de menos importante existe de facto no trabalho do educador de creche [...] Conceber o trabalho do educador de creche em torno das actividades, significa desvalorizar por omissão, os momentos de ouro do trabalho educativo na creche: o Acolhimento, as Refeições, a Higiene, o Repouso e o momento de Despedida” (Pinheiro, 1977)

Ainda segundo Pinheiro (1977) a figuração corrente desses momentos simboliza para eles uma *posição de menoridade*, de *momentos sem grande importância*, que não justificam o apoio de adultos com formação: O autor recorda ainda as frases que por vezes ouvimos e que transmitem essa representação: “qualquer pessoa sabe mudar uma fralda ou dar de comer a uma criança”, “com aquelas idades não se pode fazer muitas actividades”. O autor salienta ainda que “[...] é por certo uma tal representação, construída em torno deste tipo de asserções, que está subjacente à lei que não considera para fins de contagem de tempo de serviço docente o trabalho educativo realizado pelos educadores nas creches”.

No ponto 3, Pinheiro considera que “[...] o termo **actividades** passa a ter implicitamente uma acepção mais ampla na medida em que é associado a três expressões, a de **cuidados prestados**, a de **complementaridade educativa** (trabalho com pais) e a de **interrelação entre os vários grupos** (trabalho com a comunidade) (Pinheiro, 1997). (Destaques feitos pelo autor).

Pinheiro denota ainda a ligação entre os termos **actividades**, **projecto pedagógico** e **cuidados prestados**, enunciados no documento, e passa a citar “O desenvolvimento

destas actividades deve basear-se num projecto pedagógico que integra o trabalho com: a) as crianças de modo a que os cuidados prestados respondam não só à satisfação das suas necessidades e bem estar mas também favoreçam o seu desenvolvimento integrado”. Na sua análise Pinheiro concebe que o projecto pedagógico é entendido, neste documento, como um instrumento integrador dos cuidados prestados à criança no qual as actividades devem basear-se, se bem que essa aticulação entre as actividades e os cuidados prestados à criança, não esteja exposto de forma clara. Considera ainda que o projecto pedagógico concebido nesse documento, ao integrar o trabalho com pais e com a comunidade, apresenta uma visão sistémica das atribuições da creche que possibilita que se reveja o trabalho dos educadores “*[...] como um conjunto de acções libertas das situações encapsuladas das instituições-refúgio-contr-a-o-mundo, e abre às perspectivas dos processos co-educativos inovadores e vivos*” (Pinheiro, 1997).

Concordamos que os momentos da rotina, durante os quais são prestados cuidados e educação às crianças, são momentos privilegiados de trocas intensivas, de afecto e de aprendizagem entre o adulto e a criança, e que são ocasião para sustentar a continuidade educativa. Conferir valor a esses momentos é dar visibilidade às acções criativas das crianças, nos momentos de educação e cuidado. Nas palavras de Marchão (1998:11), são momentos que devem “*[...] constituir, eixos globalizadores em torno dos quais se deve articular a acção educativa na creche, já que estes momentos proporcionam o desenvolvimento e estabelecimento de laços afectivos com a criança*”.

As crianças mais novas são na concepção de Ostrower (1987) sujeitos potencialmente criativos, e os seus comportamentos não se limitam apenas à reprodução e imitação dos comportamentos dos outros mas “*[...] a criatividade se manifesta em todo o seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança* (Ostrower, 1987:127).

Como dizíamos a nossa reflexão reporta-nos para tempos anteriores às vivências da criança na creche quando, na creche, pretendemos a continuidade da educação das crianças. Por continuidade educativa não se entende só a coerência das atitudes de uma

equipa. Para dar continuidade educativa às crianças entendemos ser necessário, conhecer essas crianças, as suas culturas, as práticas de educação e de cuidados prestadas pelos seus progenitores ou por outras figuras significativas, quando essas práticas familiares são adequadas ao bem-estar físico e psicológico da criança e não negligentes ou de maus tratos. Nestes casos cabe-nos assegurar a descontinuidade educativa (Pinheiro, 2007). Reiteramos e sublinhamos, compete ao educador de infância e ao seu grupo de trabalho assegurar a descontinuidade educativa, melhorar a educação parental, e denunciar o caso aos organismos competentes, se após conversa com os familiares os maus-tratos à criança persistirem.

Mas, quando falamos de continuidade educativa referimo-nos aos casos das crianças que são amadas pelas suas famílias, independentemente das suas condições socio-económicas e culturais. Queríamos então dizer que o contexto institucional, as profissionais que nele exercem a sua profissão e que têm como projecto compreender a criança, a sua família, para poderem oferecer uma educação mais personalizada a cada criança, devem considerar as dimensões social e cultural presentes na sua vivência na creche.

Por outro lado, os saberes gerados socialmente, isto é, aqueles que a crianças já traz pela convivência com a sua família e na sua comunidade, são reelaborados por ela nas suas vivências na creche. A criança representa situações já presenciadas e cria deste modo, uma cultura infantil, pois, como afirmam Pinto e Sarmiento: *“As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexibilidade social global”* (Sarmiento & Pinto, 1997:22)

Sarmiento e Pinto (1997) crêem que, no estudo das culturas da infância, mesmo que se apoie a hipótese de uma epistemologia própria, não se pode ignorar que o (s) sentido (s) que as crianças atribuem às suas próprias acções é resultado das interferências do universo dos adultos na cultura infantil, sendo os *“ [...] processos de colonização dos respectivos mundos de vida pelos adultos decorre do processo crescente de institucionalização da infância e do controlo dos seus quotidianos pela escola, pelos*

*tempos livres estruturados e pelas práticas familiares, e resulta da assimilação de informação e modos da apreensão do real veiculados pelos media [...]”* (Sarmiento & Pinto, 1997:22). As culturas infantis são por isso criações que se dão a partir de ressignificações de culturas criadas e manifestadas na sociedade, tendo então uma base epistemológica já construída, o que não constitui uma “*epistemologia infantil*” (Sarmiento & Pinto, 1997).

Sarmiento e Pinto (1997) perspectivam as crianças como: “*[...] actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas*” Sarmiento & Pinto, 1997: 20).

Desta forma, os autores (1997) chamam a atenção, explicitando, que a autonomia cultural das crianças é uma problemática abrangida por algumas contendas, as questões não se centram nas circunstâncias, confirmadas, das crianças criarem significações autónomas, mas em saber se essas significações se organizam e restabelecem em culturas da infância. Pinto & Sarmiento obviam, que as culturas da infância possuem extensões relacionais, assumem – se nas interacções das crianças com os adultos, e das crianças entre si, organizando-se nessas relações formas e conteúdos representativos distintos. Elas exprimem a sua cultura social, mas fazem-no de modo diferente das culturas adultas, ao mesmo tempo que transmitem formas específicas infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

A argumentação do autores permite pensar que as acções das crianças, provêm dos atributos partilhados com o meio social e cultural em que convivem, e que deles provêm os princípios que irão organizar as suas vidas sociais, habilitando as crianças para construir significados próprios, provendo a sua estruturação como actores sociais e culturais. Nesta linha de pensamento, e argumentação tão fundamentada, entendemos a creche como um mundo social, e as crianças como actores sociais consumidores e produtores de culturas. Assim, conhecer as construções culturais e sociais das crianças que frequentam essa instituição, ponderamos ser uma tarefa complexa, uma vez que é

preciso reconhecer a creche e o grupo de crianças que a frequentam, como um todo não homogêneo, discernindo as diferenças, de forma a respeitar e a tornar visível a pluralidade pessoal e cultural. Para o educador que tem como intenção operacionalizar a educação e os cuidados de forma diferenciada para as crianças, significa que tem que afastar a resignação de oferecer diariamente à criança e a todas as crianças do grupo, momentos constantes de ruptura com a suas raízes, e de acomodação à homogeneidade da acção educativa, e subsidia-las com oportunidades para vivenciar as diferentes necessidades de fazer e os desejos que as constituem. Numa mesma perspectiva de pensamento, rejeitamos a neutralidade da criança no seio da creche, a ambliopia de uma educação que vê a criança, com o seu olho vago, como mais um no meio de tantos, desumanizando-a, e que não a compreende como um ser único, com uma história de vida particular, um modo próprio de substanciar as interposições externas, de estar e sentir-se no mundo.

Tal como Pinheiro (2007) sugere “ [...] *Preconizamos uma pedagogia que se funda na função estruturante das interações que as crianças desenvolvem com o meio físico e social. [...] há que proceder ao estabelecimento de dispositivos e ao delineamento de procedimentos e de interações que permitam a actividade autónoma das crianças, as dinâmicas interactivas, de modo a favorecer a estruturação dos seus saberes e dos conhecimentos.[...] Trata-se [...] de responder à curiosidade e vontade de saber das crianças, [...] à sua necessidade vital de aprender e de comunicar [...] trata-se de responder quer às suas necessidade de cuidado, quer às suas necessidades de educativas, decorrentes das exigências do seu psiquismo em desenvolvimento*”.

Similarmente Perrenoud (2000) aponta uma *pedagogia diferenciada*, que tem em conta a diversidade das crianças, o seu carácter *plural*, (Pinto & Sarmiento, 1997) presentes em cada contexto educativo. Diferenciar a intervenção educativa significa possibilitar a cada criança aprender ao seu ritmo, com os modos que melhor se adaptam ao seu caso particular.

Mesmo que o educador entre outros responsáveis da educação discurssem sobre a infância como um tempo universal vivido por todas as crianças, não há seguramente

essa homogeneidade: a infância vivida pelas crianças é heterogênea, mesmo que pertençam a uma mesma sociedade. O carácter plural da infância, levantado pelos autores, leva-nos a considerar o seu argumento de que não existe “infância” e sim “infâncias”; sendo assim, a cultura produzida nessas infâncias será diversa, não tendo como característica a conformidade (Sarmiento & Pinto, 1997).

Ao tratar a temática da infância, Sarmiento e Pinto (1997) investigam as referências da sua função social, visando uma perspectiva de educação integradora, de participação, de respeito e aceitação da particularidade de cada criança, perspectivando uma educação multicultural, enquanto conceito compreensivo e lato perante a diferença. Assim sendo, consideram-na como uma categoria específica, que assume determinadas funções dentro do contexto social em que está inserida. Nesse contexto emergem categorias que dão “características” a essa infância, como, por exemplo, a etnia e a classe social a que pertence, o género, entre outras que organizam de alguma forma a vida das crianças, que vão construir diferentes modos de ser criança e de viver a infância em cada formação social e em cada momento histórico.

Esta valorização da criança como categoria social (englobando desde as diferenças de género, étnicas, culturais, religiosas, até às diferenças decorrentes de alguma deficiência física e mental e às diferenças etárias), apesar de presente nos discursos por vezes podem não encontrar reflexo no quotidiano infantil. A criança concebida como ser humano em desenvolvimento, provido de potencialidades, competências, saberes e direitos, situada em um contexto sócio-histórico contrapõe-se às experiências de exclusão que separa meninos de rua, crianças pobres e ricas, crianças com famílias de outras vítimas de abandonado, exploradas e violentadas (Sarmiento & Pinto, 1997).

Ao ter presente esta alegação, o educador na organização dos momentos de educação e cuidado de alimentação, sono, higiene, espaços e materiais, ...a diversidade deve ser contemplada. Na mesma linha de pensamento dos autores supra referidos, Pais (1993) na sua investigação sobre as “*Culturas Juvenis*” que, analogamente à situação das crianças, é percebida como uma categoria estudada exclusivamente a partir de suas *similaridades*, sublinha a necessidade de termos que treinar o nosso olhar para

podermos compreender a juventude através do nome das coisas, dos conceitos, das ideias, no campo semântico da diversidade. O autor vem alertar – nos para a necessidade de ampliar esta concepção, dando a visibilidade que precisa ser dada às *diferenças sociais* existentes entre os jovens. Quanto à infância o estudo do autor remete-nos para a compreensão do que a constitui: as crianças, a sua origem familiar, o lugar onde vivem, as suas necessidades, as suas preferências, entre outras.

Sarmiento & Pinto, 1997, ainda afirmam que “ [...] *ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época*” (Sarmiento & Pinto, 1997: 17).

Retomando a hipótese de uma epistemologia própria da infância, é de nosso especial interesse dar atenção aos estudos do antropólogo Raul Iturra. Nas suas investigações, Iturra qualifica a cultura em três formas de manifestação social: A cultura infantil, a cultura do adulto e a cultura erudita.

Quanto à cultura infantil, o autor argúi que não procura uma definição, mas características para entender a epistemologia infantil; e, a partir de estudos realizados em vários países (especificamente em aldeias portuguesas na última década) dos quais são exemplo, “O imaginário das crianças, os silêncios da cultura oral” (1997), “Tu ensinas-me fantasia eu procuro realidade” (1995), entre outros, o autor apresenta situações observadas no decurso do seu trabalho, procurando dar ênfase às crianças em diferentes enredos, relacionando o contexto da situação com as suas acções.

Conforme o investigador, podemos identificar a cultura dos que mandam, no caso os adultos, a dos que obedecem, que seriam as crianças, a da palavra escrita que manda, e, por fim, a dos cientistas. Mas as crianças que este antropólogo tem estudado ao longo dos anos, “ [...] *organizam grupos de jogos para sair do real que não entendem e para andar dentro dos seus próprios conceitos e leis de entendimento do que a vida é*” (Iturra, 1997:25). Criam, segundo Iturra, uma epistemologia infantil, e têm à sua volta

culturas que as querem dominar; entretanto elas, por meio da relação com seus pares e do imaginário, negam esse real desconhecido e mergulham no seu modo de relacionar-se com os acontecimentos quotidianos. Essas situações reais, das quais, por vezes, as crianças não têm total compreensão, são experimentadas através do prazer. Para Iturra: *“A criança vive no mundo do prazer, percebido como fantasia”* (Iturra, 1995:100). O prazer é uma busca perceptível nas acções das crianças. Elas agem talvez até sem ter claro o que realmente querem; algumas vezes, no entanto, fazem dos seus empreendimentos momentos de divertimento, de realização de suas vontades, que são permeados pela sensação de felicidade: *“A pequenada quer prazer. E é esse prazer que o adulto nem sabe nem pode dar, se quer manter o rigor, a persistência do agir face a quem ainda não entrou pelo caminho da razão – ou cuja razão é procurar o que está escondido e proibido”* (Iturra, 1997:78).

Nos estudos de Iturra existem contribuições relevantes no sentido de considerar a infância como produtora de simbolismos próprios do seu tempo de vida, no entanto a indicação da existência de uma epistemologia infantil remete à desconsideração da actuação da sociedade e da cultura enquanto constituidoras dessas infâncias.

O ambiente cultural em que cada ser humano nasce está implícito tacitamente naquilo que faz, no que sente e nos seus processos psicológicos, mas nem tudo resulta da influência da cultura. Os seres humanos para além de produtos da cultura participam da sua construção, transformação e transmissão, tornando-se produtores de cultura. Esta visão da capacidade humana de se adaptar ao meio e de o adaptar a si, de aprender formas para se integrar e transformar o meio fundamenta-se nos estudos de Lehman e colaboradores (2004) que argumentam: *“Os processos psicológicos influenciam a cultura. A cultura influencia os processos psicológicos. Os pensamentos e as acções dos indivíduos influenciam as normas e as práticas culturais na forma como estas evoluem ao longo do tempo, e estas normas e práticas influenciam os pensamentos e as acções dos indivíduos”* (Lehman; Chiu; & Schaller, 2004:689). Esta análise feita pelos investigadores vai ao encontro do já anteriormente pensado por Titiev (1985) sobre a influência que as manifestações de cultura podem ter no crescimento e no desenvolvimento da criança. *“A partir do primeiro momento do nascimento, um bebé*

*começa a sentir o impacto da cultura: na maneira como vem ao mundo; na maneira como o cordão umbilical é cortado e amarrado; na forma como é lavado e segurado e na maneira como é enfaixado ou vestido.”* (Titiev, M., 1985:13).

Estas entre outras, investigações e estudos sobre as manifestações de cultura e as influências que têm na forma de viver dos vários grupos e sociedades humanas, assim como os diversos modos de relacionamento entre as pessoas, vêm dar um contributo para uma nova visão do ser humano e da importância do seu contexto de vida, e vêm também contribuir para uma nova perspectiva de educação.

Nesta linha de pensamento, Bronfenbrenner (1979, cit. por Portugal, 1998) defende também na sua teoria ecológica do desenvolvimento humano, que os seres humanos se desenvolvem em múltiplos contextos, em interação com os ambientes onde vivem, transformando-os pela sua influência e transformando-se a si próprios pelas influências que o ambiente exerce sobre si. A perspectiva ecológica coloca o ser humano no centro, colocando à sua volta numa relação dialéctica, os diversos níveis do contexto. As inter-relações entre os diversos níveis do contexto de vida (família, instituição educativa, grupo de amigos, cidade país, continente,... tempo histórico), (micros sistema, mesosistema, exossistema, macros sistema, cronos sistema), e as relações que os seres humanos estabelecem com eles, dão-nos um quadro de referência que nos auxilia a compreender a forma como a pessoa se desenvolve.

Numa mesma linha da ecologia do desenvolvimento, Winnicott, (1987, citado por Antunes, 1988) sublinha a importância da interligação entre os contextos de vida da criança e das relações que ela estabelece. ” *Um bebé não pode existir sozinho, é parte essencial de uma relação*”.

Enquanto educadores de infância entendemos então, que uns dos constituintes fundamentais do contexto de vida da cada criança são as pessoas com quem estabelece relações. Educar tem que ser então, uma responsabilidade partilhada, onde todos aqueles que fazem parte da rede social da criança e todos os contextos de vida

contribuem para a coerência de uma continuidade da educação, de um e de todos, numa complementaridade de conhecimentos, recursos, valores e significados.

Assim sendo, quando a criança está na creche o educador tem que considerar, (embora todas as crianças frequentem a mesma instituição e tenham a mesma educadora entre outras profissionais com quem interagem no contexto) que a influência dos seus cuidados educativos têm no desenvolvimento de cada criança pode variar, uma vez que cada uma já traz consigo uma história de vida associada aos significados do seu contexto familiar, social e cultural.

Manni, Carels, (1998:57) consideram que *“Para que com o continuar do tempo se possa estabelecer uma relação entre a educadora e a criança, o desafio consiste em garantir a continuidade necessária das pessoas em presença”*, contribuindo desta forma para que a equipa pedagógica responsável pela criança possa compreendê-la, através da leitura que faz das suas acções, dos sinais que lhe transmite, na relação com os pares, de forma situada e contextualizada. Ou seja, à luz da configuração de influências mútuas que os contextos de vida exercem na criança. Por outro lado, torna-se indispensável compreender como se processam estas influências na criança, quando se pretende cuidar e educar a criança e agir sobre os contextos, para que se tornem recursos de maior desenvolvimento pessoal.

Ter como preocupação a continuidade ou o melhoramento dos cuidados prestados pelas figuras de apego à criança, e considerá-la “como centro”, seja nas práticas pedagógicas, seja nas investigações, é uma preocupação recente, pois nem sempre foi assim.

Os cuidados quotidianos prestados á criança na creche eram considerados tarefas não valorizadas, que qualquer pessoa poderia assegurar. Hoje há uma nova perspectiva sobre estes momentos. Silva (1998:49) refere que os cuidados quotidianos foram reinvestidos de uma nova significação *“ [...] há que repensar o seu valor educativo e pedagógico”*.

As relações que se estabelecem entre adulto e criança são essenciais para o bem-estar da criança e vão além, como reflectimos, da simples resposta às suas necessidades

básicas.

Encontramos no discurso destas autoras e dos outros autores que têm vindo a ser referidos uma convergência: o reconhecimento da importância dos primeiros anos da criança, para a sua vida presente e futura.

Alegamos firmemente a especificidade do trabalho em creche e a necessidade de uma formação académica de qualidade, para o educador que trabalha com as crianças menores de três anos. Sublinhamos a opinião de formadores que consideram que os melhores educadores deveriam trabalhar na creche.

Apelámos aos contributos de Bowlby e Winnicott e ficámos conscientes que é nesta fase da vida que as bases da constituição do ser humano, a construção da sua subjectividade, do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, da sua forma de ser e de estar no mundo se iniciam. É também nessa fase que o ser humano é mais susceptível a influências externas que, quer sejam positivas ou negativas, tendem a perdurar durante a sua vida.

Concordamos também que as figuras de vinculação funcionam como um reflexo ou referências básicas para as crianças e que as suas atitudes e comportamentos sugestionam as crianças ao longo da vida, mas que têm uma resistência distinta, na fase da infância. Assim e com o intuito de interiorização de princípios e conceitos teóricos que sustentam os nossos discursos e apoiam as nossas práticas, fazemos alusão ao referencial psicanalítico de Winnicott, para reafirmar a importância da dinâmica do relacionamento dual entre o adulto e o bebé no espaço da creche, para o salutar desenvolvimento emocional-afectivo da criança. Nesta relação fundamentamos a prática pedagógica na área intermédia criada entre o adulto e bebé, para abrir espaço à subjectividade, ao brincar e à criatividade.

Beneficiados pelos avanços recentes na investigação, o educador comprometido com a infância dispõe de recursos que podem enriquecer os seus conhecimentos e subsidiar uma prática mais adaptada às capacidades sensoriais e de aprendizagem das crianças,

activar a sua atenção para factores que possam provocar distúrbios nas funções do cérebro e dos processos mentais do bebé.

Pelos estudos dos investigadores que em seguida citaremos, ficamos a saber que as experiências vividas pelo bebé têm implicações relevantes na maturação, ou pelo contrário, podem ter efeitos inibidores, no desenvolvimento do sistema nervoso neonatal (Lipsitt, 1990).

Antes do nascimento do bebé e pouco tempo após o seu nascimento dá-se um aumento bastante acentuado do cérebro (Dobbing, referido por Lipsitt, 1990). Por volta dos dois meses de idade a divisão das células cerebrais ou a constituição de novas células abranda e, presumivelmente, finda por volta dos dois anos de idade (Winick e Rosso, referidos por Lipsitt, 1990). Após a paragem da divisão celular, o crescimento das células continua a processar-se, assim como a ramificação das dendrites e a proliferação dendrítica, o que provoca um aumento do cérebro (Pribram; Purpura, referidos por Lipsitt, 1990). Em cada ano de vida as células dos tecidos que formam o corpo humano reproduzem-se continuamente, com excepção das células nervosas.

Lipsitt (1990) refere, que os estudos efectuados no início do século XX sobre o desenvolvimento da criança argumentavam, que a relação entre maturidade e ambiente era um caminho de sentido único. Ou seja: o comportamento do bebé, independentemente das experiências vividas com os outros e com o meio, estava dependente da sua maturidade. Actualmente sabe-se, devido a estudos sobre as primeiras experiências dos bebés, que a relação maturidade – meio, é um caminho de dois sentidos, já que, pode provocar precocemente alterações significativas no tecido nervoso. Mais adiantam os estudos, segundo o autor, que a experiência, por si só, alarga a multiplicação das fibras dendríticas. Em outras palavras, o enriquecimento ambiental pode alterar o nível de maturidade em determinadas áreas, nomeadamente a aperfeiçoamento do córtex visual, o qual pode modificar a propensão do organismo para considerar ou apreender incentivos mais ampliados nessa área.

Lipsitt (1990), cita Wittrock, para reafirmar a inter-relação entre as experiências precoces e o crescimento das células nervosas e previsivelmente a sua implicação positiva, para a capacidade de aprender e memorizar já que um “ [...] *aumento no tamanho e peso do cérebro, a densidade cada vez maior de ramificações das fibras dendríticas, a profusão de ligações intercelulares, e as mudanças neurotransmissoras podem indicar um maior armazenamento de informação no cérebro, uma capacidade acrescida para aprender ou um aumento nos substratos nervosos da capacidade de aprendizagem e de memória*” (Wittrock, citado por Lipsitt, 1990:95).

Amparados nestes estudos mais uma vez reafirmamos a especificidade da primeira infância e conseqüentemente a especificidade da creche e da qualidade singular do trabalho que é imprescindível ser desenvolvido na creche.

#### **5.4 A creche como um contexto de vida e de desenvolvimento**

A creche reveste-se de grande responsabilidade não só pela consequência que pode ter na formação da criança ao nível cognitivo e educativo, mas também aos níveis das relações sociais, sendo um dos contextos da sua existência. Pelas relações que nela se estabelecem entre adultos e crianças, e das crianças com os seus pares, a vida na creche pode influenciar o desenvolvimento da imagem que a criança tem de si e do mundo que a rodeia. A creche constitui-se como um contexto de investimento pessoal, quer por parte daqueles que nela trabalham quer por parte das crianças. Para os educadores a creche é um lugar onde se espera que, pela sua participação, possam modernizar as suas expectativas quanto à sua profissão, onde possam progredir e encontrar sentidos recompensadores para a sua prática e desenvolvimento pessoal e profissional. Para as crianças, é um dos primeiros contextos sociais alargados, de características diferentes do familiar ou de vizinhança, onde devem poder participar de forma progressivamente autónoma das suas aprendizagens.

A construção do conhecimento e da aprendizagem integram o universo da educação na creche porém a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças

desta idade coloca-os numa relação grandemente vinculada aos processos de constituição da criança: a expressão, os sinais que o bebé dá ao adulto, o afecto, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, o imaginário. Desta forma, o objectivo final da educação da criança pequena não é o conteúdo escolar, muito menos em sua versão escolarizada. A creche é um lugar de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Consideramos que um dos aspectos relevantes que merecem evidência na construção da prática do educador, em especial, para as crianças em idade de creche está relacionada com concepção de infância, e de educação de infância, isto porque tradicionalmente se utiliza a concepção de criança homogénea, onde as delimitações tem sido atribuídas à sua imaturidade e falta de resposta às solicitações do adulto, que por vezes valoriza mais o produto do que os processos da aprendizagem.

Cerizara (2002), Ferreira (2004) afirmam que a infância se revela como uma temática multidisciplinar, objecto de diversos campos disciplinares tal como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a História. Nestas Ciências a infância tem que ser entendida não apenas na sua dimensão biológica, mas como facto social e que por reflectir as variações da cultura humana é heterogénea.

Desta forma a intervenção do educador deve considerar as diversidades das crianças, de cada grupo de crianças nas suas potencialidades, e nas suas possibilidades.

Várias alegorias foram construídas sobre a infância ao longo da história, que tiveram e continuam a ter um impacto significativo sobre a prática pedagógica nas instituições de educação para a infância que, segundo as autoras, é preciso desconstruir em relação a infância a partir da problemática das concepções tradicionais de socialização que os fundamentam. As crianças eram consideradas como seres em deficit, simples objecto passivo e meros receptores de uma acção de socialização. A socialização é entendida como um processo vertical, conduzido exclusivamente pelos adultos, o brincar é como uma acção natural e espontânea das crianças, único atributo das actividades da infância.

Estudos sobre a infância realizados pela Antropologia, História Social e Sociologia apontam para novas concepções de criança e de socialização, entre os quais se podem distinguir o Paradigma emergente da Sociologia da Infância descritos por Cerizara, (2002) que oferece suporte para a construção de uma Pedagogia da Infância. Neste Paradigma a infância é vista como uma construção social, a infância também é uma variável que não pode ser separada de outras variáveis como classe social, sexo, etnia, as relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas entre si, as crianças devem ser estudadas como actores na construção de sua vida social e da vida daqueles que a rodeiam (Sarmiento & Pinto, 1997), (Iturra, 1997).

Partindo dos pressupostos do Paradigma emergente da Sociologia da Infância, estudados pelos autores mencionados, a Pedagogia da Infância trabalha com a concepção de criança para além da perspectiva vertical, tradicionalmente instituída. Esta perspectiva que deve tornar-se o centro da construção de práticas pedagógicas menos centradas nos pontos de vista dos adultos, uma vez que esta Pedagogia considera uma visão antropocêntrica da educação, ou seja, nas palavras de Teresa Ambrósio “ *A perspectiva antropocêntrica da educação, considerando a Pessoa, objecto e sujeito da educação, como unidade central e viva da Escola, que se constrói a todo o momento [...]*” (Ambrósio, in Valente Pires, 2007:viii), legítima a voz das crianças, respeita-as e autentica as suas potencialidades e competências no seu fazer quotidiano, para além de as considerar co-construtoras destas práticas.

Enquanto instituição social a creche pode exercer influências ao nível de outros contextos: a comunicação entre a creche e as famílias das crianças, quer directa quer através de organizações cuja existência da creche proporciona, tais como as associações de pais ou de moradores, que constituem muitas das IPSS no nosso país, poderá influenciar a vida familiar de muitas pessoas, a integração da creche com outras estruturas da comunidade: associações, autarquia, escolas de formação académica ou profissional. Torna-se então essencial que cada um tenha plena consciência do seu papel.

O trabalho em equipa facilita uma congruência nas atitudes e nos comportamentos dos adultos que é essencial para um ambiente educativo que sustente o bem-estar, equilíbrio e segurança da criança, os quais devem ser continuamente construídos e cuidados.

Por outro lado, pensar a educação da infância exige a articulação entre os diferentes campos teóricos que permitem inter relacionar o conjunto dos aspectos envolvidos neste processo (afectivo, social, familiar, cultural, psicológico, biológico, ...) e a totalidade da pessoa -criança.

Por aspectos tão prementes é necessário conquistar para o espaço da educação das crianças e em especial das crianças mais novas, as suas revelações e exteriorizações próprias, o espaço do afecto e da expressão das diferentes linguagens, da brincadeira e da interacção, como referência para o trabalho pedagógico, considerando a sua identidade social e cultural e as múltiplas dimensões humanas. Como este ambiente não se constrói por si só, significa, contudo, o papel presente e atento do educador, como o adulto que organiza o processo de elaboração dos conhecimentos que veiculam naquele quotidiano.

Consideramos que a tese de Kentenich, quanto ao exercício correcto da paternidade /maternidade se pode adaptar ao contexto educativo, já que este último deverá ser um complemento ao primeiro. Kentenich defende a preparação de um ambiente de respeito pela ordem do ser, (uma vez que a ordem tem uma função estruturante, quer seja na construção de atitudes, quer seja na construção dos valores e estruturação interior dos conhecimentos) Valente Pires, (2007), de recebimento e afabilidade, um clima de comunicação e de vivências participadas estruturantes e formativas, um meio são, interessante e aprazível. (Kentenich, referido por Valente Pires, 2007).

Um dos problemas na construção do trabalho do educador para a pequena infância é por vezes a sua formação de inicial que não dá grande importância à formação do educador para o trabalho com a primeira infância, prestigiando principalmente a formação dos educadores para o trabalho com crianças do jardim-de-infância. Esta formação em Educação de Infância, em relação às práticas desenvolvidas no interior

dos contextos de educação, pode estabelecer uma relação dicotomizada em relação ao corpo e mente infantil, em relação educar e o cuidar.

Portanto as peculiaridades das crianças nos primeiros anos de vida exigem que se pense em uma educação que considere as dimensões de cuidado educativas e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida.

Enquanto instituição social a creche pode exercer influências ao nível de outros contextos: a comunicação entre a creche e as famílias das crianças, quer directa quer através de organizações cuja existência da creche proporia, tais como as associações de pais ou de moradores, que constituem muitas das IPSS no nosso país, poderá influenciar a vida familiar de muitas pessoas, a integração da creche com outras estruturas da comunidade: associações, autarquia, escolas de formação académica ou profissional.

A sociedade desfruta assim de múltiplas possibilidades de aprendizagem: parcerias entre o público e o privado (família, empresa, associações, etc.), avaliações permanentes, debate público, autonomia da instituição educativa, generalização da inovação.

Os efeitos, a realização para a educação para o presente e a longo prazo, não esquecendo o conceito de educação ao longo da vida, são amplíssimos: ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autónomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autónomo (Perrenoud, 2001).

Neste contexto de fecundação do conhecimento, compete aos contextos de todos os níveis de educação: bem-querer o conhecimento como espaço de realização humana, de gáudio e de gosto cultural, seleccionar e rever criticamente a informação, formular hipóteses, ser criativa e inventiva (innovar), ser incitadora e produtora de mensagens e não pura receptora de saberes eruditos, produzir, construir e reconstruir conhecimento

elaborado. Uma perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando nenhuma criança.

## **6. Trabalho com as famílias – Uma colaboração interactiva**

Os estudos de investigação sobre a escola e a família, em Portugal, são relativamente recentes. Ramiro Marques (1992) no seu artigo sobre a Colaboração Escola-Família recorda que o primeiro estudo de grande envergadura editado no livro *“A Escola e as Famílias em Portugal: Realidades e Perspectivas”* foi publicado em 1988. Antes desta publicação rareavam os estudos nesta área, e esta problemática também não estava contemplada no plano de estudos dos cursos de formação dos professores. Para além disso, este era um assunto controverso, alvo de desconfiança por parte de alguns professores que preferiam iludir o assunto com frases como *“ligar a escola ao meio”*. Ramiro Marques (1992) acusa uma confusão terminológica nesta área de estudos, atribuindo-a ao facto de a grande parte da literatura científica sobre a temática, ser de origem norte-americana. O resultado dos seus estudos têm vindo a repercutir-se de forma positiva no modo de relacionamento entre estes dois parceiros educativos: a escola e a família.

Tendo como referência os estudos de Epstein, Pedro Silva (referido por Marques, 1992). considera ser mais adequado empregar o vocábulo família em substituição da palavra pais quando nos queremos referir ao grupo de adultos que se relacionam com a criança no espaço casa. Apresenta como justificação da sua opção o carácter sexista inerente à palavra pais, e a delimitação da relação com os progenitores biológicos, deixando de fora outras figuras que têm um papel substancial nesta relação como é o caso dos avós. Segundo o mesmo autor, *“A palavra família possui a globalidade e a generalidade necessárias e suficientes. Inclui tanto a família nuclear como a família alargada e abrange tanto a paternidade biológica como as situações originadas por novos casamentos, adopções e arranjos familiares não tradicionais”* (Pedro Silva, referido por Marques, 1992).

A tipologia de Epstein apresenta a ideia de que existem espaços e áreas da vida parcialmente sobrepostos e de cuja colaboração e interacção depende a qualidade do desenvolvimento da criança.

A criança quando chega à creche, embora ainda muito pequena, já trás consigo uma "história de vida" vivenciada na sua família. Queremos dizer, que apesar da sua tenra infância e antes da criança entrar em contacto com um meio social mais alargado como a creche, já experimentou a intervenção educativa do seu meio familiar e do seu meio social que continuará a ser fundamental (Savater, 1997). A individualidade de cada criança é assim primeiramente marcada pela família. O início sua socialização primária focaliza-se na família. A educação familiar opera através do exemplo, guia-se nos gestos, emoções partilhadas, afectos e conflitos. A aprendizagem do clima familiar, a afectividade ou o afastamento entre os parentes. Nas palavras de Savater (1997) “ [...] esta aprendizagem é o resultado da identificação total com os seus modelos ou da recusa visceral, patologicamente ferida dos mesmos, [...] nunca da sua valoração crítica e desapaixonada. [...] o que se aprende na família tem uma indelével força persuasiva[...]” (Sublinhado do autor).

Esta realidade não pode ser ignorada pelo educador, por isso, ao querer proporcionar as melhores condições de desenvolvimento à criança, deve ter como preocupação principal a ligação com a família. Conhecer a história da criança, anterior à sua entrada na creche e parte da história da família, pode contribuir com informações importantes para ajudar a receber aquela criança e aquela família. Do mesmo modo, o educador pode utilizar como instrumento, na adaptação da criança à creche, o relato das suas experiências, em situações semelhantes. Esta ligação, dá ao educador oportunidade para melhor conhecer toda a ecologia da família, como por exemplo, a aceitação e o lugar que a criança tem na família, as atitudes parentais quanto à educação da criança e, como o comportamento da criança influencia a atitude dos pais (figuras de apego), o modo como o estatuto profissional dos pais afecta a dinâmica familiar, a qualidade da relação entre os pais que se irá reflectir na qualidade e disponibilidade da interacção com a criança, entre outras variáveis contextuais que influenciam o desenvolvimento da criança e o seu comportamento na creche (Portugal, 1998).

A concepção de micro sistema e mesosistema referida por Bronfenbrenner, referido por Portugal (1998) vem dar uma nova compreensão da importância da reciprocidade entre os vários contextos de vida da criança. Para este autor, a intervenção educativa deve ter em atenção não só os micros sistemas em que as crianças e os adultos vivem, (o lar, a escola, o trabalho das famílias) mas também as interacções que se estabelecem entre estes micro sistemas, e as influências que estes exercem uns nos outros. Refere também o autor, que as influências não se observam só dentro de um micro sistema (a criança influencia o comportamento dos pais, mas existe reciprocidade, e estes influenciam o comportamento da criança) mas entre vários micro sistemas (a creche e a família têm efeitos e influências recíprocas na criança) – mesosistema – (Portugal, 1998). Esta perspectiva de Bronfenbrenner, leva os educadores a compreender que se o contexto educativo quer aceitar e conhecer cada criança, tem que aceitar abrir as suas portas e receber as pessoas significativas para a criança, pois elas fazem parte de um todo.

Por outro lado, se a instituição se propõe atingir o objectivo de responder às necessidades das crianças e suas famílias, só através de um contacto regular é que vai conseguindo adaptar-se e adequar-se às circunstâncias, às suas ideias e expectativas. Esta flexibilidade de o contexto educativo se adequar às necessidades das famílias não é fácil, até porque as relações entre profissionais e famílias nem sempre encontram sintonia. Uma vez que os profissionais de educação estão qualificados para educar, é a eles que cabe principalmente desenvolver esforços, estratégias, para reduzir a descontinuidade educativa, através de trocas de experiências com os familiares, para optimizar, diversificar e enriquecer as práticas educativas (Moraes Oliveira e al. 1999).

A cooperação entre educadores e familiares torna-se por isso urgente para que se possa proporcionar às crianças experiências educativas qualitativamente superiores, e favorecer uma melhor compreensão por parte das famílias, do processo educativo. O estabelecimento deste fluir educativo, traz mais condições para fazer o projecto educativo perdurar. Reunindo saberes, potenciando as capacidades educativas das famílias, os seus recursos, e utilizando-as como instrumentos pedagógicos, educadores

e famílias conseguem uma complementaridade que beneficia sentimentos de confiança e a valorização como educadores, quer de uns quer dos outros. Como refere Isabel Guerra [...] *é imprescindível conhecer de forma detalhada e diferenciada as condições de vida das famílias, os seus recursos projectos educativos e aspirações. Não é suficiente conhecer de forma generalizada, é necessário conhecer minuciosamente para cada família e grupo social. [...] Os pais deixam de ser uma identidade abstracta, mas tornam-se adultos reais com valores e projectos educativos pessoais, passíveis de um largo e compreensivo diálogo*” (Guerra, 1985).

A creche, é um outro contexto de desenvolvimento da criança, onde para além de cuidados físicos, o educador procura proporcionar através de actividades e de relações interpessoais, o desenvolvimento físico, cognitivo e sócio – emocional da criança. A creche é portanto uma instituição que cuida e educa as crianças que nela convivem, queremos dizer, a creche deve dar às crianças cuidados que educam e uma educação que delas cuidam para que possam explorar e construir o conhecimento sobre si próprias e o meio que as rodeia, constituindo-se progressivamente como Sujeitos. A creche deve por isso, ser pensada como uma instituição que não pretende substituir a família, mas que é um ambiente de socialização diferente do familiar. O contexto situacional de cada criança e, a proposta pedagógica do educador, são factores que interagindo, influenciam a "experienciação" da creche não só pelas crianças, mas também, por suas famílias.

Segundo esta perspectiva sistémica, a relação com a família assume um carácter prioritário e indispensável na prática educativa e por isso o educador deve “ [...] *encontrar as metodologias certas que favoreçam o interesse e a participação das famílias, o que significa estabelecer relações adequadas, encontrar momentos para o encontro e, sobretudo, evitar uma postura rígida de que tudo sabe, e nada tem para aprender [...] ir adoptando uma postura de educação permanente, onde uma cultura de participação e inserção contrarie a atitude que normalmente temos quase todos, e não só as famílias, de pouco interesse pelo que se passa à nossa volta [...]*” (Matos, 1997:36).

Numa linha de pensamento semelhante Gabriela Portugal argúi que “ [...] *trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais [...]*” (Portugal 1998:127)

Cascais (1998) pondera que quando um adulto aprende com os pais a conhecer o bebé, cuida melhor dele, principalmente durante os momentos de consolo e durante as rotinas. Numa sala de creche, a relação com os pais revela-se fundamental para atenuar sentimentos de angústia, ansiedade e segurança vividos por crianças e famílias, principalmente, durante o processo de adaptação. Este é um processo complexo para as crianças, as famílias e os educadores, que tal como refere Portugal (1998:190) “*Quando uma mãe tem de partilhar o seu bebé com uma outra figura adulta, muito frequente e quase inevitavelmente experiênciamos sentimentos de perda e competição, pois, a partir do momento em que o bebé é confiado a alguém que não os pais, as interações com estes tornam-se mais limitadas. O bebé perde os seus pontos de referência e daí uma certa desorganização, inquietude, se não mesmo angústia e sofrimento*” (Portugal, 1998:183) e ainda salienta que a actuação dos educadores é importante neste processo “ [...] *compreender o processo de entrada de uma criança na creche implica compreender cada criança per si, atendendo às suas próprias características e circunstâncias*” (Portugal 1998: 188).

A perspectiva de Gabriela Portugal subsidia o educador para aprofundar a reflexão, a procura de princípios orientadores para uma adequada intervenção educativa, um desafio para pensar uma proposta pedagógica para a creche. Um bom ponto de partida: uma comunicação aberta e activa entre as famílias e a educadora (equipa pedagógica), comunicação esta efectuada nos dois sentidos. Esta relação de complementaridade educativa contribui para que o nível de envolvimento das famílias se vá progressivamente tornando qualitativamente melhor de dia para dia, aumentando a consciência destas como conhecedoras dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A intervenção das famílias no processo educativo, pode possivelmente aumentar a autoconfiança e a auto estima destas.

Por outro lado, a educadora pode compreender melhor o papel da família e reconhecer o valor das aprendizagens feitas no meio familiar, e os pais podem compreender melhor as necessidades da criança. Significa portanto que o processo educativo da criança fica beneficiado com a existência de uma colaboração entre famílias e educadores.

Hoje a creche é mais do que uma resposta assistencial, ela deve ser considerada como um contexto educativo capaz de dar resposta, em colaboração com as famílias, às necessidades, educação e desenvolvimento precoce das crianças. A criança não existe sozinha e será impensável compreendê-la isolada do seu meio familiar. A família é responsável pelos primeiros cuidados, afectos, protecção e educação, sendo o principal transmissor da cultura e dos valores do seu grupo social. É ainda o principal espaço das relações sociais e das aprendizagens. Na creche o centro da acção educativa deve ser a criança, e o seu princípio orientador, o respeito por essa pessoa em desenvolvimento. As famílias, os parceiros educativos co-responsáveis na educação das crianças.

Sobre a educação da criança e as relações de parceria que se podem construir entre a instituição educativa e as famílias, Júlia Formosinho (1998) defende que *“A educação da criança pequena é uma questão educacional e também uma questão cultural e social. [...] Assim, educar a criança é uma tarefa de parceria da escola e da família, em comunicação com outras instituições sociais, no quadro da cultura envolvente. [...] A forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida actual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã”* (Formosinho, 1998:8).

## **7. A Dimensão Ética da Acção: Actos Humanos, Valores e Consciência Moral.**

A palavra *acção* é usada com frequência no nosso quotidiano. Falamos da acção das forças da natureza, das acções de mercado, dos filmes de acção,... Ao vocábulo *acção* é dado um uso de certa forma indiscriminado. Mas percamos outros usos para a palavra *acção* e vamos focalizarmo-nos na palavra *acção*, no seu uso antropológico, para nos referirmos à *acção humana*, ou seja, àquilo que os humanos fazem.

Para muitos antropólogos a acção humana apresenta-se como um lugar hermenêutico privilegiado para a compreensão do homem e da sua natureza.

O ser humano é um ser activo, um ser que durante a sua vida realiza uma multiplicidade de actos ou de diversas acções. É nesses actos realizados pelo homem, que ele se encontra como unidade e totalidade, e é por eles que se expressa o seu cunho humano (Vicente, 2004).

No âmbito do nosso estudo interessa-nos considerar a acção humana porque é particularmente no agir, na acção que o ser humano se dá a conhecer. Por outro lado, como o agir humano se caracteriza pela sua diversidade e pela sua complexidade e as modalidades de acção podem ser voluntárias, livres, forçadas ou intencionais, interessa – nos compreender, como se caracteriza ao nível de uma rede conceptual, a intenção, motivo, causa, razão, deliberação, decisão, responsabilidade do agente, no plano do agir, mais especificamente, no plano do fazer, a intervenção das educadoras participantes no estudo, no seu quotidiano com as crianças na creche (Vicente, 2004). Nesta linha de pensamento vamos ao encontro da concepção de que *“A profissão docente não se limita a um conjunto de competências técnicas e a acção pedagógica à sua dimensão técnica. As características pessoais e os percursos de vida estão presentes em cada interacção pedagógica. Não é possível separar o «eu» profissional do «eu» pessoal”* (Bettencourt, Campos & Fragateiro in Castro & Palha, 1999:51). As autoras citam Henri Laborit (s/d) que se questiona sobre a educação que o educador desenvolve com os educandos, se de facto esta não deve ser um acto que dá mais a ostentação ao conhecimento de si próprio do que sobre aquilo que ensina. Nóvoa (1995:17) também citado pelas autoras responde a esta questão com três AAA. “ A de Adesão, A de Acção, A de Autoconsciência: adesão a valores, princípios e projectos; maneiras de agir próprias e reflexão sobre a própria acção, como dimensão decisiva para a mudança e inovação pedagógica.

Retomemos os conceitos a cima referidos por Vicente (2004), relativos à acção humana. Esses conceitos formam uma rede semântica, onde cada qual estabelece o seu lugar, o seu significado, mas só em rede podem ser esclarecidos e apreendidos. Do mesmo modo, tais conceitos da acção humana, só podem ser situados em articulação

com o vivido e o experienciado, quer dizer, em articulação com a realidade a que se reportam, e simultaneamente numa articulação entre si.

Na perspectiva de Mosterín (1987), as acções humanas são algumas das coisas que as pessoas fazem. O verbo *fazer* cobre um campo semântico mais amplo que o substantivo *acção*. O latim distingue o «*agere*» do «*facere*» (em português, agir e fazer). O substantivo latino «*actio*» procedente de «*agere*», corresponde ao substantivo *acção*. Significa que de um ponto de vista etimológico, o substantivo *acção* só trilha a semântica do verbo agir, e não precisamente do verbo fazer.

Aquilo que as pessoas efectuam é parte do seu comportamento, mas nem tudo o que efectuam constitui uma acção. Se assim é, então uma distinção se torna premente ter presente: *actos do homem* e *actos humanos* são distintos, já que nem tudo o que o homem faz constitui o sentido da palavra *acção*. Nascer, crescer, sonhar, balançar os braços enquanto caminhamos, cair, ... São *actos do homem*, uma vez que não resultam de uma decisão voluntária, são actos sem uma representação consciente prévia, não dependem da vontade da pessoa como agente da acção. Quer dizer, são actos que não foram realizados conscientemente, isto é com intenção. O homem é o actor mas não o autor desses actos. Pelo contrário, na tese de Mosterín, “ *Uma acção é uma interferência consciente e voluntária de um homem ou de uma mulher (o agente) no normal decurso das coisas que sem a sua interferência haviam seguido um caminho distinto do que por causa da acção seguiram. Uma acção consta [...] de um agente que tinha a intenção de interferir para conseguir que tal evento sucedesse*” (Mosterín, 1987:142).

Das palavras de Mosterín depreendemos que os actos humanos ou acções são actos intencionais realizados voluntária e conscientemente, são actos livres que optamos, entre várias hipóteses, por realizar. Pode dizer-se que são actos premeditados, que têm um fim a alcançar antes de serem realizados. É algo que fazemos intencionalmente. Apesar de a acção humana ser algo que o homem faz, a sua componente não se restringe ao comportamento físico, concreto e observável mas, mune-se de uma componente mental que liga pensamento e acção ou seja um processo de reflexão

(deliberação) que antecede a acção. É o comportamento mental que confere significação à acção humana.

A reflexão sobre os valores e a moral, implica o esclarecimento da acção humana, pois como defende Paul Ricoeur (1988) o estudo dos valores (axiologia) subentende a precedência de uma filosofia da acção. Quando o ser humano actua intencionalmente significa que é impelido um desejo, por algo que o leva a agir. O motivo da sua acção, que justifica que não actua de forma involuntária e irreflectida, é a razão que a justifica. É esse motivo que lhe permite responder na sua reflexão sobre a acção à questão: Porque fiz isto? Porque faço ou vou fazer? (Ricoeur, 1986)

Ricoeur aprecia que o desejo que motiva para a acção humana se pode encontrar em duas extremidades, e explícita: “ *A dupla face do desejo – o desejo como força que empurra e move e o desejo como razão para agir – está na origem da oposição entre o que se pode explicar (a causa) e o que se pode compreender (o motivo – razão)*” (Ricoeur, 1986: 171).

Reimão (2006) acrescenta a esta linha de pensamento que o homem é um ser valorativo. O autor anui que no decurso do desejo que compulsa o homem, ele constitui os valores. Os valores estão no centro da vida e da acção humana e estas obtêm sentido e significado através dos valores. Os valores emanam “ [...] *da liberdade, num ser – em – relação [...]*” conferem sentido à vida do homem, na sua sustentação e no seu modo de ser e de estar na vida. Na verdade os valores são específicos da acção humana enquanto esta conjectura discernimento no conjunto dos dilemas que cunham a vida do homem. Reimão adianta para nosso esclarecimento que os valores “ [...] *são paradigmas mentais; [...] não são coisas, embora se identifiquem ontologicamente com elas; não há valores sem um «em si» mas também não os haveria sem a «valoração» que radica na «tendência/preferência» do sujeito*” (Reimão, 2006:56).

Destas palavras dos autores e do que a baixo será referido das suas palavras, retemos então que tendo a acção humana um motivo, denota que por ele o homem intencionaliza a sua acção, tornando-a inteligível ou compreensível. O motivo pelo qual

o homem age ou a intenção que o orienta para um determinado fim implica uma razão e uma decisão de o alcançar. Na maior parte dos casos decidir supõe escolher entre várias hipóteses possíveis de acção, entre várias alternativas. A decisão exige a concentração num objectivo que se quer tornar realmente efectivo. O âmago, o íntimo dos valores antecedem as valorações. O homem tem que descobrir os valores que o regem através de um processo de reflexão, ou seja, de uma norma de interiorização mas também de incarnação das suas acções.

Mas, para realizar aquilo que projectámos fazer ou ser, recorremos a instrumentos ou a actos, a meios, para alcançar os nossos objectivos, isto é as nossas intenções. Ricoeur (1986) cingindo a complexidade desta temática, para um leitor mais leigo, explica ainda que apesar de a intenção e o motivo serem ideias interligadas podem por vezes distinguir-se. “ *Intenção e motivo são noções conexas; o motivo é motivo de uma intenção [...]. A relação é tão estreita que, em certos contextos, motivos e intenções são indiscerníveis, em particular quando a razão é explícita. [...]. Pode no entanto dizer-se que [...] nos casos de extrema proximidade, intenção e motivo se distinguem em virtude de não responderem à mesma pergunta: a intenção responde a pergunta «quê?», [...] serve para identificar, [...] para denotar a acção [...] o motivo responde à questão «porquê?» tem [...] uma função de explicação; mas a explicação, [...] nos contextos em que o motivo significa razão, consiste em esclarecer, em tornar inteligível, em fazer compreender” (Ricoeur, 1988: 50 - 51).*

Assim, estabelecemos um fio condutor com o pensamento de Ricoeur (1988), ao dizer que quando conseguimos concretizar as nossas intenções, obtemos um resultado ou seja, algo que deriva da vontade de ser ou de fazer, tendo em conta as circunstâncias ou o contexto. Ficamos conscientes através da exposição de Reimão (2006) que a prática axiológica é concreta e que se refere a uma situação particular e que tal experiência só pode existir quando o sujeito se descobre responsabilmente envolvido nela. O modo como a nossa acção ou acções afecta os outros e a nós próprios, é a consequência dessa nossa acção. Ao tomarmos consciência das consequências da nossa acção, temos que estar atentos ao valor dos nossos actos, julgando-os se eles são bons ou maus, para aqueles a que se destinam incluindo quem pratica tal acção. Esse estar atento ao valor

dos nossos actos implica o conceito de deliberação, queremos dizer, implica um processo de reflexão, de ponderação, que deve anteceder a acção. Lalande citado por Vicente (2004), descreve a deliberação como “ [...] o estado psicológico no qual alguém se encontra, quando, tendo concebido um acto voluntário como possível, suspende a execução até nova ordem, para examinar, de uma maneira consciente e reflectida, se deve ou não realiza-lo ” (Lalande (s/d) citado por Vicente, 2004:64).

No entanto, os valores são os motivos das nossas decisões e acções, são a forma de as legitimarmos e justificarmos. Ao estarmos atentos ao valor das nossas acções, estamos a avaliar a moralidade dos nossos actos realizados ou que temos a intenção de vir a realizar. Assim e reportamo-nos também ao citado a cima por Ricoeur consideramos que o fazer do educador com as crianças não pode ser um processo imponderado, mas um processo reflectido, isto é, com carácter racional que deve pressupor na resolução das suas decisões, uma responsabilidade e uma intencionalidade que o auxilia a escolher e a proceder de forma preferencial, ao saber fazer quotidiano ou em situações específicas. Deste modo, a consciência moral é uma atitude valorativa que se manifesta na aplicação da norma moral a um acto particular.

Se por um lado, a consciência moral é um apelo à nossa consciência e uma voz que obriga a avaliar e reflectir sobre os nossos actos, por outro, é uma “voz” que sanciona, quando as nossas atitudes não são as mais correctas, quando agimos de tal forma que a consequência da nossa acção faz emergir sentimentos de culpa ou remorsos. Esta dimensão moral das acções é específica dos seres humanos, não existindo nos outros seres vivos com quem partilhamos o nosso planeta. São preocupações, entre outras, como as do tipo ético que caracterizam o pensamento racional humano.

A capacidade de alterar o curso moral das nossas acções contribui para a nossa especificidade. Os seres humanos não são só o produto da composição genética, da cultura e do contexto oferecido pelas situações. As nossas acções apesar de serem influenciadas no sentido “interactivo” pelos factores referidos, têm também um carácter de finalidade, como já foi mencionado, de projecto, de autodeterminação.

Uma das suas características essenciais, é então, a de ser capaz de fazer escolhas morais, ou seja, de ter uma concepção de bem e de mal, e de agir segundo essa concepção. Como seres morais que somos, somos livres para tomar as nossas opções, para fazer as nossas escolhas mas, tal facto implica ser responsável pela alternativa escolhida, e por isso, aceitar as consequências das nossas acções.

Se como referimos a subjectividade dos seres humanos se encontra polarizada por valores e preferências axiológicas em função das quais organizam a sua vida (Ricoeur, 1988), a vida colectiva dos Estados e das comunidades locais assim como a vida das instituições e associações, no âmbito que mais nos interessa para este trabalho, as de carácter educativo, também se encontra fundamentada e polarizada por sistemas de valores que as representam, lhes garantem a congruência e lhes asseguram a unidade e a funcionalidade, dentro de um sistema de valores que assente na ordem e coesão social (Reimão, 2006), ou comunitária.

A Lei de Bases do Sistema educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), refere a expressão “valores morais” no artigo 3º alínea b) do capítulo I. No Capítulo II artigo 5º alínea d), é feita referência à formação moral para a educação pré-escolar. Refere o texto: [...] d) desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade. A Lei não exige apenas a formação moral de criança mas dá as directrizes de como ela deve ser feita, “ [...] sentido da responsabilidade associado ao da liberdade” (Cunha, 1996:142-143).

De facto, sem o sentido da responsabilidade não há uma autêntica acção moral mas, por outro lado, não há sentido de responsabilidade sem liberdade. Do mesmo modo, a orientação e o reconhecimento para e da alteridade deverá estabelecer – se como uma prioridade na cultura das designações pedagógicas, dos diversos contextos educativos escolares. Estes espaços tornam-se quase decisórios na medida em que instituem uma oportunidade singular de estruturação da autonomia do educando, de relação e acolhimento com o outro e ao outro, enquanto outro diferente de si, mas a um mesmo tempo símile a si (Reimão, 2006).

Retomando Pedro da Cunha (1996) esta teoria que associa liberdade e responsabilidade, exclui “ [...] *uma formação moral repressiva, feita à base da endoutrinação estrita que se preocupasse apenas com um comportamento preestabelecido sem ligar à intenção e à adesão interior*” (Cunha, 1996:143). Pela convicção de Cunha (1996), esta opção filosófica para a educação pré-escolar, deve ser guia para formação moral dos outros níveis de ensino, uma vez que só sobressai, a “aquisição de noções” e não se inclui explicitamente o conceito de responsabilidade.

Na visão de Morin (1999), na obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, que tem como objectivo, entre outros, aprofundar a visão da educação do futuro, ao tratar a problemática da ética do género humano, Morin esclarece que os indivíduos são mais do que produtos do processo reprodutor da espécie humana. Mas, o mesmo processo é produzido por indivíduos em cada geração. As interacções entre os indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. Quer dizer, o homem é produto biológico de uma herança genética, mas é também produto e produtor do tempo e da história, num processo que se convencionou chamar-se de hominização. Esse primata superior, o ser humano, que se elevou acima dos constrangimentos do meio e à vida biológica que tinha, acrescentou a cultura que produziu. A cultura, emerge destas interacções, congrega – as e confere – lhes valor. Indivíduo, sociedade, espécie sustentam-se, em sentido pleno, apoiam-se, nutrem-se e reúnem-se.

## **7.1 A Natureza da Ética**

A imensidade dos problemas éticos que actualmente inquietam as sociedades, abrange o dia-a-dia das pessoas quer seja como cidadãos, quer seja na sua singularidade. Os progressos da ciência e da técnica e o seu consequente resultado, trouxeram ao ser humano um tempo de esperança e de confiança, de tolerância e benignidade, de liberdade e de solidariedade, mas simultaneamente um tempo de incerteza, de perplexidade, de desilusão, de irresolução de conflitos profundos e proliferação de *focos de desumanização* do próprio ser humano. Mas o tempo em que vivemos é também marcado pela complexidade crescente das responsabilidades sociais, advindas da *internacionalização e mundialização* que trouxeram realidades novas, a descoberta e

redescoberta de valores éticos fundamentais, que se apresentam como uma *necessidade global, vivida individualmente* (Reimão, 2006:53-55-57).

A Ética é então o resultado de uma exigência de responsabilidade. Pretende atingir uma contínua dignificação da existência, apresentando prioridades para a acção humana, sugestões de conduta comandadas por uma hierarquia de valores. Os valores surgem na consciência individual, mas incluem uma exigência de índole ética que se revelará na acção. Esta convocação dos valores não denota que estes se conservem inalteráveis no trajecto da história. O centro axiológico funda-se no homem como pessoa competente para descobrir o valor nas realidades, nos acontecimentos e de revelar o seu poder transformador. O homem não é inactivo nem consignatário de valores que corroboram à margem da sua actuação concreta, assim como também não pode ser encarado como uma repercussão das relações sociais. O homem sobrepuja a natureza onde está inserido e tem como compromisso a transformação do mundo e da sociedade, que parte do retorno à reflexão para uma tomada de consciência do seu percurso existencial, da sua identidade, do mundo e das suas próprias potencialidades para a transformação desse mundo (Reimão, 2006).

Os valores originam-se assim, numa universalidade subjectiva, que não deve ter por critério os factos como eles se nos apresentam, mas tal como deve ser. É a parte racional do ser humano – a Razão – que deve investigar a natureza dos factos e orientar o agir de cada ser humano.

O conhecimento ético comparece assim, como uma reflexão racional, que deve fazer parte da vida de todos os dias, e manifesta uma exigência de consolidação de um sistema de valores que defina um contexto de fins para a vida humana, e nos quais se radica o critério de moralidade para o agir humano. A natureza deste conhecimento direcciona-se para a reflexão sobre os valores e simultaneamente aponta para a acção concreta na realidade. As exigências éticas traduzem por isso, um compromisso sempre crítico, maleável a uma autêntica coerência. (Cunha, 1996)

A ética não pode portanto fundar os seus princípios partindo de um daltonismo particular dos sentimentos humanos, necessitando de ir mais longe em busca de base

racional, em que estes sentimentos se hão-de apoiar. Esta busca da racionalidade exige ao homem uma reflexão ética, que não é mais do que a recusa do ser humano à imediatidade das opções que lhe são oferecidas, pensando como deve agir e qual a finalidade e consequência dessa acção. Por outro lado, como a ética exige um máximo de autenticidade humana não se pode “reduzir” a quadros sociológicos e padrões de comportamento. A natureza e a força da ética estão na sua problematização, no seu carácter dubitativo e interrogativo, que questiona os moralismos ditados por certas organizações sociais de índole ideológica. Deve posicionar-se como crítica das ideologias (que se preocupam mais com a eficácia do que com a verdade, são sistemas de opiniões) problematizando os seus conteúdos. Pode e deve avaliar o valor e validade das ideologias. (Cunha, 1996)

## **7.2 Ética ou Deontologia Profissional**

Muitos são os profissionais que hoje em dia se preocupam com o valor moral dos seus actos humanos, no exercício da sua profissão. As profissões mais antigas, nomeadamente as profissões liberais (médicos, advogados,...) têm códigos deontológicos desde longa data. Para os médicos o juramento de Hipócrates, para os advogados a dedicação aos interesses dos seus clientes e para os sacerdotes a inviolabilidade, o segredo da confissão.

Então, o educador no percurso da sua carreira, poderá questionar: O que é a ética ou deontologia profissional? Qual a importância de um código deontológico? Para que serve, que benefícios pode trazer para a actividade profissional?

Quer se trate da ética no seu sentido mais geral, ou a particularmente reconhecida e assumida por determinado grupo humano, como um conjunto de normas de conduta, não é apenas a “ciência dos costumes”. Recorde-se que, o que anteriormente se argumentou com amparo nos autores referidos, o seu âmbito não é tão limitado, pois trata do “dever-ser” e não apenas do “ser”. Estuda o bem e o mal na ordem das acções, do agir, do “a – fazer”. Como incide sobre o acto humano e enuncia normas para a acção, é por isso “prática” e conjuntamente teórica pois é doutrina que estuda o bem e o mal.

A ética profissional ou deontologia é estudada pela ética especial, nomeadamente o capítulo da ética das relações sociais, que inclui o estudo da profissão. Debruça-se sobre o valor moral dos actos humanos, no exercício da profissão. O vocábulo deontologia pelo qual é conhecido este capítulo da ética, significa etimologicamente teoria do dever ou do que é conveniente (do grego déon, déontos, que significa dever, e logos, que significa, tratado), o seu âmbito é alargado pois abarca a profissão, a conduta profissional, as consequências das acções assim como a consciência humana nelas envolvida. Centra-se portanto no conteúdo dos actos profissionais, na sua honradez e nos deveres que acarreta, com a consentânea responsabilidade social.

No entanto, a expressão deontologia por si só, não está completa necessitando de uma desinência que a especifique: *profissional*

Moore (1970), dá-nos uma definição de ética como “ [...] *especificação legal das características de todas as organizações legalmente constituídas*” acrescentando que os códigos “[...] *definem as relações adequadas para com os clientes ou outros não pertencentes à organização / grupo, mais do que o estabelecimento de regras de conduta de uma específica organização*” ( Moore, in Katz & Al. Associação Nacional para a Educação de Infância, Washinton DC 1978:1-16; Tradução/adaptação de Ana Bela Silva. ESE de Setúbal, 1998)

No seu discurso sobre educação Paulo Freire dignifica o papel da criança, e aconselha o educador a uma reflexão crítica e redefinição do seu próprio papel. Esta concepção de educação vem quebrar a tradicional dicotomia entre educadores e educandos o que contribuir para superar o intelectualismo, a prepotência e uma falsa consciência do mundo pedagógico. Por outro lado, induz-nos a compreender que a educação “ [...] *é uma forma de intervenção no mundo [...]*” (Freire, 1997:110), por isso, exige também ao educador uma atitude critica e vigilante constante, sobre as suas próprias acções para “ [...] *evitar simplismos, facilidades e incoerências grosseiras [...]*” (Freire, 1997:54), em que é tão fácil incorrer, quando por vezes existem constrangimentos que dificultam as práticas, nos seus vários níveis de expressão.

Desta forma, Paulo Freire sublinha o alto nível de responsabilidade ética que a prática pedagógica exige, e que na nossa actualidade, nunca é de mais lembrar: “ [...] *é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*” (Freire, 1997:44).

Bersoff (1975) sublinha a “ [...] *responsabilidade para com os outros como com para a restante ordem social em que trabalha*” (Bersoff, Katz & Al. Associação Nacional para a Educação de Infância, Washinton DC 1978, Pp.1-16;Tradução/adaptação de Ana Bala Silva. ESE de Setúbal, 1998)

As instituições educativas desempenham, na perspectiva de Reimão (2006), uma função de iniciação aos valores que partilham com as famílias e com as demais comunidades em que se inserem. Por isso hoje a maior problemática destas instituições não se situa na dimensão do funcional, mas na esfera da ordem ética da formação dos espíritos, na construção do sentimento de pertença de cada pessoa à Humanidade e na tomada de consciência da universalidade de alguns valores. Ao pretender educar em parceria com as famílias, e neste caso não nos referimos a situações de maus-tratos e de crianças em risco, a escola educa ao difundir e ao participar nas formas de viver e entender a vida, através de uma metodologia de “ [...] *auto-tarefa comprometida e ajudada* [...]”, na qual se inscreve a emancipação do educando e a sua construção como pessoa comunitária e cidadã do mundo.

Esta perspectiva ética do ensino, deve guiar o educador na diversidade e complexidade das suas intervenções, uma vez que educar para a clarificação das crenças, a responsabilidade e a análise dos actos humanos, subentende e exige que se eduque “ [...] *na liberdade e para a liberdade* [...]” como tarefa decisiva de uma “ [...] *educação integral e personalizada* [...]” (Reimão, 2006:54-55). Significa que ao falarmos de ética profissional, fazemos referência ao dever-ser, ao sistema de valores normativo que deve orientar o agir, o comportamento humano que se desenvolve em educação, para que através dela os seus agentes possam contribuir para a construção da tão necessária de uma coesão social, que se deseja cada vez mais diversificada.

Uma das ideias relevantes dos códigos deontológicos que regulam o comportamento dos seus membros face ao *cliente* (Cunha, 1996) é a de que o trabalho tem importância em si mesmo. A ética ou deontologia põe a ênfase na honradez das acções profissionais, no dever de fazer o que está certo perante aquela situação específica, independentemente das vantagens que essas acções lhes podem ou não trazer.

A ética profissional traduz-se no conjunto de normas de conduta que os profissionais devem observar na sua actividade profissional, conduta esta que deverá ir ao encontro do bem geral da sociedade. No entanto, como a existência humana está compartida em muitas esferas de actividade que nunca deixam de se cruzar e entrelaçar, estas podem influenciar o seu desempenho profissional, (quer seja pela sua formação, cultura, experiência pessoal/profissional, factores afectivos ou emocionais) e como tal, na ética profissional devem também incluir-se algumas normas relativas à vida privada, na medida em que esta possa ter algum impacto no desempenho profissional e na sua credibilidade.

Um código deontológico define-se então “ [...] como um conjunto de declarações que nos ajudam a gerir as tentações inerentes às tentações levadas a cabo no exercício da profissão. [...] pode ajudar-nos a gerir segundo os nossos princípios principalmente em condições adversas. Situações em que fazemos o que consideramos certo nos fazem correr riscos e dificuldades (perda de emprego,... ou outras consequências mais graves). Códigos deontológicos são declarações de princípios sobre o que é certo, [...] que nos encorajam a agir segundo aquilo que consideramos ser o maior interesse do nosso cliente mais do que aquilo que podemos fazer para que ele goste de nós.” (in Katz & al. - Associação Nacional para a Educação de Infância, Washinton DC 1978:1-16; Tradução/adaptação de Ana Bala Baptista da Silva. ESE de Setúbal, 1998)

Um código de ética pode então ser entendido como um dos métodos que os profissionais podem servir-se para regular as suas “*tentações*”. A ética tem na sua essência a tarefa de minorar os resultados viciosos do nosso pensamento distorcido, ao

limitar e inibir os nossos ímpetos perversos. Um código que regula os comportamentos reúne os princípios que contrariam a vontade heterónoma, nomeadamente quando esta consegue algo que se deseja através da anulação dos outros. A ética provê as missivas de desempenho para se trabalhar no caso de potenciais prejuízos, ofensas para com os outros, e para com os seus interesses. O valor ético dos códigos deontológicos provém da coerência que existe entre as suas linhas de actuação e os princípios éticos básicos, tais como os direitos do homem e o bem comum, e não contrariamente ao que possa pensar-se, da forma como se estabelecem (votações, parlamentares, acordos,...). A deontologia profissional exige competência, honestidade, dedicação e sigilo profissional.

### **7.3 Ética e Educação – Que relação?**

Se como tem vindo a ser estudado, a ética se preocupa com os valores, deveres e normas que devem fazer parte da existência humana como algo vivo e activo, a educação por seu lado, pretende ter uma acção global na formação e desenvolvimento do ser humano. Como tal, a educação para além de científica, deve também promover o desenvolvimento moral. A educação educa para os valores, e a acção do educador vai no sentido de que os educandos orientem a sua vida para o bem. Pelo exercício reflexivo de pôr à sua racionalidade o seu carácter subjectivo, o educador vai tornar mais fértil a sua curiosidade intelectual, a capacidade de se questionar, para pensar criticamente, isto é, para pensar com seriedade sem cair em tentações, rejeitando preconceitos e agir com isenção. Atendendo a que ser educador obriga a um perfil, a um modo de ser e de estar, a uma conduta que transmita segurança e confiança ao outro, torna-se pertinente uma regulação ética da sua acção pessoal e profissional.

A educação para além de científica, da sua função socializadora e da sua dimensão política, deve também promover o desenvolvimento moral, "uma consciência moral autónoma e livre". Toda a educação educa para os valores, que determinada cultura ou grupo considera como digno de ser seguido, alcançado ou desenvolvido. Pela sua acção, a educação visa que os alunos “ [...] sejam portadores de uma estrutura ética.” “ A construção dessa estrutura ética, ou o modo de ser susceptível da realização dos valores éticos, depende, em grande medida, da forma mais ou menos ética como o

*profissional educador leva a cabo a sua incumbência”* (Cordeiro, citado por Estrela, 1997).

Mas, para que o educador regule a sua actividade profissional por uma ética ou um código deontológico, ele deverá ter consciência da importância e do significado da sua existência, ou seja, deverá desenvolver uma compreensão sobre os seus deveres profissionais, quer seja para com as crianças, para consigo próprio, para com os outros profissionais, as famílias, a comunidade, a entidade empregadora, as outras instituições educativas e organizações comunitárias com as quais poderá desenvolver parcerias, devendo para tal, começar a emergir a compreensão deste dever, durante o seu percurso de formação inicial ou no decurso da sua profissionalização em serviço. Nesta reflexão sobre os seus deveres torna-se imprescindível lembrar o dever para com os membros não docentes, nomeadamente para com o seu grupo de trabalho.

Esta obrigação sentida por nós surge pelo conhecimento que temos, dado pela experiência de trabalho directo vivida com as crianças da primeira infância, anterior à formação de educadora de infância, ou seja, necessidades sentidas pela auxiliar de educação. Não se pretende "ministrar um curso" ao grupo de trabalho, mas através de conversas informais, reuniões de trabalho, observações das crianças em actividade, feitas em conjunto com as auxiliares, entre outras estratégias, motivá-las para sentir a necessidade e desenvolver o gosto por aprender. Esta intenção reveste-se de uma obrigação ética, pois impõem-se ao educador, a partilha do seu saber e saber-fazer, tendo como objectivo principal, a melhoria da qualidade da educação.

Segundo Cunha (1996) existem hoje em dia vários estudos de investigação, sobre ética na educação, sobre o carácter ético da profissão docente, o pensar de uma nova deontologia para a profissão docente, de forma a proporcionar o esclarecimento de muitos professores, visando uma melhoria da qualidade do profissional educador, logo, uma melhor educação para todos os cidadãos. Pensar uma nova deontologia para a profissão docente pressupõe a existência de uma antiga deontologia possivelmente já desactualizada.

Durante o regime do Estado Novo, implantado em 1926, os docentes desenvolviam a sua actividade profissional de acordo com “ [...] *o paradigma deontológico do tempo, [...] assente em pressupostos sociológicos e culturais*” (Cunha, 1996:70).

O sistema educativo reflectia o modelo de organização que o poder político imprimia à sociedade. De facto, durante muito tempo, as actividades educativas estiveram fechadas na constituição de sistemas solidamente estruturados e centralizados, a que só tinham acesso as camadas elevadas da sociedade. A educação limitava-se a formar em função de um modelo predeterminado de estruturas, de necessidades e de ideias. A educação ia contra os interesses do Estado, o povo não precisava mais do que saber ler, escrever e contar. Durante este regime, a vida sem qualquer atractivo, estrangulava qualquer atitude de criatividade e inovação.

O sistema em expansão era selectivo e elitista. Era uma “ [...] *deontologia marcada pelo império da moral e pelo sentido de responsabilidade ante a sociedade constituída*”. (Cunha, 1996:71). Este paradigma deontológico caracterizava-se essencialmente por três aspectos: o professor era testemunha e exemplo vivo da virtude, estava ao serviço da verdade (determinada pela ideologia do regime) e da ciência, realizando-se cumprindo o dever (aceitação de tarefas não pedagógicas, repreender e castigar as crianças). O professor exprimia a sua identidade profissional considerando-se ao serviço do Estado. Esta deontologia do passado encontrava-se, “*sob o império da moral*” (idem:70)

Após o 25 de Abril, todo o sistema educativo do nosso país foi alterado, mas vive-se no entanto um clima de instabilidade na educação. As escolas vivem numa quase anarquia que culmina com a greve das notas de Fevereiro de 1975.

O sistema educativo é um sistema de expansão não contida, a escola insere-se na comunidade-escola de massas. O ensino unificado como via única, vem eliminar as desigualdades de oportunidades ao ensino superior, uma vez que em circunstâncias idênticas, todos os candidatos têm as mesmas oportunidades. Dá-se uma sobrelotação de alunos na escola, e proliferam a construção de equipamentos pré-fabricados, sem condições. (Cunha, 1996). Muitos professores exercem a profissão sem formação

científica ou pedagógica. Os professores têm baixos vencimentos e não têm prestígio social.

Desenvolveu-se um paradigma deontológico marcado pela insatisfação, a dúvida e a ambiguidade. Este modelo deontológico identifica-se por três características: “ [...] o professor considera-se ao serviço do melhoramento da sociedade, mas sente-se frustrado – aspira à sua realização pessoal, mas duvida do sentido que lhe dá, concentra-se nos seus interesses corporativos tendo como finalidade a afirmação “do carácter propriamente profissional, [...] mas com desencanto, [...]” (Cunha, 1996:74;75;77;79)

Os professores lutam por melhores condições de trabalho, por um melhoramento dos seus salários, não só para uma realização pessoal, mas também, “ [...] como exigência do prestígio da profissão [...]” (Cunha, 1996:78).

As greves e a recusa nas avaliações dos alunos são aceites como uma evidência e sem grande reflexão, sobre o seu significado sociológico ou legitimidade deontológica. O “ [...] debate sobre ética profissional é suspeito [...]” (Cunha, 1996:78), pois poderá vir a enfraquecer a luta corporativa, e tornar isentos os responsáveis por tais condições. Os professores duvidam das vantagens de um código deontológico.

Embora os valores que acompanham este paradigma; afirmação pessoal e profissional, sentimento de pertença a uma comunidade de pares com ideias e objectivos comuns, mostrem uma grandeza pelo empenho no estabelecimento de uma sociedade mais igualitária e mais justa ele é marcado por grande perplexidade e caracteriza-se como “ [...] estado transitório e intermédio” (Cunha, 1996:79).

Perante este paradigma que não favorece uma educação com qualidade, torna-se imprescindível pensar uma nova deontologia para o futuro que possibilite a renovação educativa, e estabeleça o meio-termo entre a escola selectiva e elitista do passado e a escola de massas do presente. Pensa-se então, na criação de uma nova deontologia

caracterizada pela integração e maturidade, onde o professor se encontra " [...] centrado sobre a pessoa humana do aluno, fascinado pela busca da Verdade e do Belo, dinamizado por uma nova consciência de profissionalismo e de exigência de qualidade" (Cunha, 1996:80-81). Neste novo êthos profissional sublinha-se o primado da ética, e o professor é visto como um educador de valores, e promotor do desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos.

#### **7.4 Uma Deontologia para a Educação de Infância**

As questões relacionadas com os princípios deontológicos para os docentes em geral, e mais especificamente para os educadores – de – infância, têm recebido pouca atenção em Portugal. No entanto, nos últimos anos, estas questões têm vindo a ser objecto de reflexão e de debate científico, com o intuito de dignificar a carreira docente, o seu promotor e instrumento: o professor.

Algumas condições básicas tornaram-se requisitos, para a dignificação do professor, e suscitaram o interesse por este assunto. A reflexão sobre a docência como profissão e não só vocação, ou assistência, coloca a questão de uma ética profissional específica. Deste modo, para que a actividade do professor / educador venha a ser considerada como profissão exige-se-lhe uma competência científica, a qual nos últimos anos tem vindo a sofrer um aumento dos requisitos de qualificação, comprovada com diplomas académicos de ensino superior. Os docentes devem organizar-se em sociedades científicas e associações próprias, e finalmente, devem possuir um código de ética ou deontologia (Cunha, 1996).

Ser educador – de – infância, não é tarefa fácil, e muitas vezes essa sua tarefa leva-o a pôr em questão as suas atitudes e a forma mais correcta de enfrentar situações problemáticas ou mais adversas. Paradoxalmente ao que acontece com as profissões que desenvolveram uma deontologia própria desde longa data, (profissões liberais, cujos profissionais de um modo geral tendem a estabelecer-se por conta própria e a prestar serviços directamente a clientes, sendo o seu diálogo profissional travado entre eles e os seus clientes) e a conseguiram cristalizar em códigos, os profissionais de educação,

exercem uma profissão por conta de outrem, são funcionários de instituições particulares ou do Estado, o que lhes favorece o estabelecimento de um paradigma deontológico de direitos, uma vez que a definição dos seus deveres é assumida pela administração. Tais deveres aparecem muitas vezes como impostos ou como resultado de negociações (Cunha, 1996).

Muitos educadores tiram a seguinte conclusão: “ [...] *eu cumprirei os meus deveres se me forem proporcionadas as condições para tal*” (Cunha, 1996:105)

Perante tal situação, é natural, que o educador sinta necessidade de estabelecer um “ [...] *paradigma deontológico de direitos [...]*” (idem), que seja adequado ao exercício da sua profissão.

O que acontece, ao contrário das profissões liberais, é que este paradigma não é sistematizado nem legislado em códigos deontológicos, mas em estatutos ou contratos, como é exemplo o Estatuto da Carreira Docente aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A / 90, de 28 de Abril, no qual foi estabelecido uma lista de direitos e de deveres, entre a administração e os sindicatos dos professores e não com as associações.

No entanto, esta não será seguramente a via mais correcta para o estabelecimento de um código deontológico da profissão docente, pois apenas integra os pontos de vista das entidades empregadoras e dos sindicatos dos professores, quando no "terreno" interessa ao educador, zelar pelas necessidades e interesses do seu público alvo, sejam as crianças, as famílias, outros parceiros educativos, a direcção ou a comunidade. “ [...] *Um dos problemas com que se confrontam os educadores consiste no facto de o paradigma deontológico de direitos e de justiça, no qual foram formados e no qual os sindicatos se movem, não respeitar a sua experiência mais profunda. Na sua prática os educadores são bombardeados pelo apelo das necessidades das crianças. Essas necessidades ou como diria Levinas (1998) o rosto desses "outros" vulneráveis interpelam continuamente o educador, chamando-o à responsabilidade de um desempenho profissional, muitas vezes para além do que ficou estabelecido em estatutos e contratos*”. (Cunha, 1996:107 adaptação nossa)

#### 7.4.1 Código Deontológico: Uma Identidade Profissional

Têm vindo a ser desenvolvidos no nosso país, estudos sobre a profissão docente e a formação que o educador profissional deve receber, para que ele próprio desenvolva competências, no sentido de agir tendo como referência uma deontologia, que lhe confira uma segurança e autonomia profissional.

A elaboração de um código deontológico para a profissão docente torna-se necessária, pois favorece o sentimento de pertença a um grupo, fortalecendo a coesão entre os seus membros. É pois, um elemento constitutivo de identidade profissional, partilhando a comunidade educativa, ideias, sobre o que é, para que serve e como deve ser exercida a docência. Um código de ética orienta e protege a função docente, servindo também para " [...] garantir a qualidade dos serviços, assegurando que o educador é digno de confiança por parte dos seus concidadãos, uma vez que desempenha as suas funções com rigor e com a seriedade a que o código de ética o exorta" (Estrela, 1997:166). A UNESCO/OIT (Outubro, 1966) aponta como obrigação dos docentes, o dever de " [...] elaborar códigos de ética e de conduta, já que os ditos códigos contribuem grandemente para assegurar o prestígio da profissão e o cumprimento dos deveres profissionais segundo princípios aceites" (Estrela, 1997:166).

No entanto, após terem sido desenvolvidos alguns estudos a partir de códigos deontológicos já existentes, conclui-se que estes são variados quer na sua estrutura interna, quer na sua extensão ou no conceito de profissionalismo que veiculam. Contudo, um código " [...] não é uma escritura, [...] não narra, não inspira, não salva [...] tão pouco é um regulamento até ao pormenor aquilo que as pessoas devem fazer, com as correspondentes penalidades merecidas pelo não cumprimento. [...] esse seria um abuso na sua construção. Um código deontológico da profissão docente deve ser, antes e apenas, a cristalização da experiência ética dos educadores e professores, por meio de uma conspiração das soluções dadas a vários problemas ou dilemas profissionais" (Cunha, 1996: 118).

Assim sendo, um código deontológico da profissão docente deve considerar a experiência que a actividade profissional proporciona, pois alguns dilemas, por complexos que eles sejam, têm aspectos que ocorrem com frequência no quotidiano do educador, e geram um largo consenso sobre as possíveis soluções que se consideram mais coerentes e justas, mais equilibradas e de acordo com o bem das crianças. Um código deontológico deve portanto, ser “ [...] *um instrumento de consulta à tradição antes de uma deliberação que tenha em conta todas as exigências da situação*”. (Cunha, 1996:119)

Sendo a docência uma actividade relacional, social, de pessoas com pessoas, que envolve uma rede múltipla de relações, que se desenvolvem a partir de regras culturais e sociais, de valores e acções que as influenciam, o código deontológico é um a segurança para a actuação do educador, pois poderá justificar a tomada de decisões, nas situações dilemáticas mais difíceis. O código justifica as suas opções em relação ao acto educativo. Por outro lado, a convicção de que a sua acção educativa se deve reger por uma deontologia, pode fazer gerar nos educadores sentimentos culpabilizantes, quando não procedem de forma adequada ou não concretizam por vários factores, as tarefas pedagógicas que defendem e acreditam.

Ao elaborar um código deontológico para a profissionais da educadores – de - infância, tendo em conta o contexto de ensino em Portugal, é necessário ter em atenção as várias partes constituintes que o devem integrar. No início deve estabelecer-se claramente o princípio geral que fundamenta todo o código, sendo esta uma espécie de “ [...] *opção fundamental [...]*”, da *profissão docente*. (Cunha, 1996:121)

Deste modo, todo o educador no exercício da sua profissão, deve considerar-se ao serviço da educação e por isso “ [...] *promover profissionalmente a educação de todas as pessoas com a máxima isenção, prestar assistência devida aos seus educandos, não aceitar, por preconceitos, “casos perdidos”, encontrar as melhores estratégias para os que têm mais dificuldades, lutar contra a discriminação, encontrar o seu orgulho*

*profissional na integração e remotivação dos educandos resistentes, lutar pela democratização da educação”* (Cunha, 1996:92; adaptação nossa).

Desta forma o educador assume um compromisso, pelo código, especificando os seus direitos e deveres para com as crianças, os colegas, outras instituições educativas, outros intervenientes da comunidade educativa e a sociedade em geral. Ao assumir tal compromisso, o educador deve concretiza-los de forma adequada e específica a cada um dos “públicos”, para que a sua intervenção tenha sucesso. Os princípios devem ser definidos tendo em atenção o nível de desenvolvimento, a idade, os interesses e as necessidades daqueles que são alvo da sua acção.

Mas, o código deontológico só faz sentido, se for assumido de forma livre e autónoma pelos profissionais. A construção de uma deontologia da profissão docente, que promova a participação de todos os interessados, e que abarque as grandes áreas da ética do ensino, certamente iluminará muitos dilemas, estimulando a reflexão e o debate.

### **7.5 Formação do grupo de trabalho: Um dever do educador**

Sendo, como foi apresentado no ponto anterior deste capítulo, o trabalho do educador uma actividade de pessoas com pessoas e de ligação de pessoas a pessoas, torna-se então um dos deveres do educador a formação do seu grupo de trabalho.

Muitas vezes, as situações problemáticas surgem numa equipa, porque esta pensa que só o trabalho do educador é valorizado. Cabe ao educador fazer perceber a todo o grupo, que todos os serviços se articulam e, que, embora com diferenças de estatutos e tarefas, todos os elementos são válidos dentro de uma instituição, pois só um trabalho conjunto e conjugado pode possibilitar a qualidade da instituição. Qualidade esta, que se irá reflectir no sucesso do projecto educativo, na adequação e eficiência da instituição, nas respostas que pode / deve dar às crianças, às expectativas das famílias, da comunidade, e ao próprio grupo de trabalho.

A formação de Auxiliares de Acção Educativa é sem dúvida, um dos factores de qualidade para o bom funcionamento de uma instituição, e para a educação de infância em geral. As crianças, na sua maioria, permanecem muito mais horas na instituição, do que o horário de trabalho dos educadores, ficando durante um período de tempo à guarda das auxiliares. As Auxiliares de Acção Educativa são em grande parte pessoas cuja formação é restrita ao primeiro ou ao segundo ciclo.

A ausência de formação específica é um entrave que dificulta a comunicação e articulação do trabalho a desenvolver com o educador, dado que as suas perspectivas são diferenciadas: A intencionalidade do processo educativo, que caracteriza a perspectiva do educador, e a perspectiva essencialmente de guarda, da auxiliar.

O educador ao investir na formação das auxiliares, irá progressivamente conseguindo uma motivação por parte destas, para que sintam necessidade e desenvolvam o gosto por aprender. Ao ultrapassar esta etapa, que nem sempre é fácil, o educador vai conseguindo que a acção das auxiliares se revista de alguma intencionalidade educativa, e conseqüentemente, uma continuidade no seu trabalho pedagógico.

A partilha com as auxiliares de informações pedagógicas e até científicas (modelos pedagógicos, conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, actividades adequadas ao desenvolvimento da criança,...) que possam ajudar a solucionar problemas de comunicação e relacionamento com as crianças e inclusive dificuldades de comunicação e relacionamento com os adultos (famílias, educadores,...) torna-se pertinente para favorecer a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre adultos para com as crianças. Esta formação pode influenciar mudanças, ao reunir experiências, vontades e saberes diferenciados. Por outro lado, disponibilidade para a hetero-aprendizagem é uma contingência necessária à sobrevivência da comunidade educativa. Só está em condições de ensinar quem está disponível para aprender.

Como refere Estrela (1997) “ [...] o dever de aperfeiçoamento, actualização, informação, formação e abertura de espírito [...]” (Estrela, 1997:174).

Segundo Thies-Sprinthall e Sprinthall (1987) os professores/educadores que investem na sua formação atingem níveis elevados de desenvolvimento conceptual, capacidade reflexiva, capacidade de resolução de problemas e que socialmente são capazes de manter relações interpessoais recíprocas e ricas favorecedoras de um clima de colaboração.

Por situações vivenciadas na prática, antes da formação académica, podemos mencionar que muitas auxiliares sentem a formação como uma ferramenta para minimizar os problemas de falta de motivação, sentimentos de estagnação, relações instáveis, sentem a formação como uma componente de mudança.

Como educadores de infância, temos o dever de desenvolver esforços para disponibilizar meios e recursos, (alteração dos horários, substituição de pessoas, reuniões de trabalho formativas, etc.) de forma a possibilitar às auxiliares a frequência de acções de formação. A formação deverá ser pensada a partir das necessidades sentidas pela equipa no seu contexto educativo, possibilitando assim que todos se integrem e envolvam.

Defendemos que a formação em serviço para as auxiliares e para os educadores constitui um investimento indispensável, que exige uma gestão coerente e uma planificação cuidada, centrada nas necessidades do grupo de trabalho.

A relação que pode vir a estabelecer-se entre a formação do pessoal auxiliar e o seu contexto de trabalho, será uma via que permitirá maior autonomia (sentida e assumida) no desenvolvimento do seu quotidiano com as crianças. A relação poderá ser concretizada pela assunção de uma coerência entre as intenções, a formação e as práticas. A formação poderá desenvolver competências no que se refere ao trabalho em

equipa, e habilitar as auxiliares para cooperar com a educadora, para saber agir, organizar e dinamizar os diferentes espaços da sala, e as rotinas pedagógicas.

Este investimento por parte do educador na sua equipa, é uma tentativa da aproximação entre as duas perspectivas, de cuidados e de educação, tendo em vista a melhor qualidade do contexto. Como tal a equipa tem um papel essencial para proporcionar às crianças, situações de desafio e de sucesso, de conquista e bem-estar, de alegria e felicidade, sendo vital para tais exigências, uma formação adequada.

Estando as auxiliares motivadas para a importância destes aspectos, terão mais competência para compreender o comportamento das crianças, reconhecer as suas diferentes necessidades, respeitar a sua natural curiosidade, e promover a exploração. Pensamos que o investimento na formação das auxiliares é também uma tentativa positiva, pois será uma via para a continuidade do trabalho do educador, para que este possa cumprir o seu compromisso pedagógico. Ou seja: os princípios fundamentais da deontologia docente. O saber, métodos científicos e conteúdos adequados ao estágio de desenvolvimento das crianças, que se exerce profissionalmente na relação pedagógica e deverá por isso ser o centro da actividade do educador. “ [...] a relação pedagógica, para o professor, [...] exprime, sintetiza e simboliza a própria actividade profissional. Pensava-se dantes, que o valor da relação pedagógica era algo accidental, que poderia facilitar ou dificultar a aprendizagem mas que, [...] era uma questão de temperamento [...]. Sabemos hoje que essa relação se aprende, se desenvolve e se certifica e que portanto, cai definitivamente debaixo da alçada do juízo deontológico” (Cunha, 1996:95).

Pretende-se essencialmente uma relação pedagógica isenta de abusos, negligência ou de demissão desta relação. O poder pedagógico deve, pelas suas consequências, ser também objecto de reflexão deontológica. A relação adulto-criança é pelas suas características básicas, uma relação assimétrica. Como tal, as crianças são pessoas que têm pouco poder em relação ao adulto. Muitas vezes no seu quotidiano, os adultos são tentados e abusam do seu poder físico e até psicológico em relação às crianças (desvalorização da criança, insultos, indiferença ou diferenças notórias na relação de algumas crianças em relação a outras,...).

Na maioria das vezes os adultos que optam por atitudes pouco educativas têm consciência que não actuaram adequadamente, sentem muitas vezes culpa, mas sentem-se impotentes em relação à criança para resolverem as situações de outra forma. Se as auxiliares forem informadas de que existe um código de ética de conduta para a actividade profissional, talvez sintam uma obrigação moral de modificarem as suas atitudes.

A formação valoriza as pessoas. Uma auxiliar bem informada sobre a melhor forma de desempenhar o seu papel educativo, tenta aproximar-se de um modelo ideal de educação, e vai progressivamente melhorando a sua prática. No entanto a tentativa de articulação entre a teoria e a prática encontra por vezes dificuldades mas que possibilitam a toda a equipa de trabalho uma maior consciencialização sobre a importância de uma deontologia da profissão docente, quando se tem como grande objectivo uma acção pedagógica de qualidade.

Mas também não podemos deixar de referir que existe um problema muito grave, do qual infelizmente, temos sido por vezes testemunhas. São algumas educadoras que desvalorizam o trabalho das auxiliares, pondo-as em segundo plano, e atribuindo-lhes tarefas que segundo elas, são só para as auxiliares: o momento dos cuidados, o momento de exterior, pôr as mesas e as camas com a colaboração das crianças. Será que só são prejudicadas com estas atitudes as auxiliares?

Pensamos que não. Todos são lesados, auxiliares, educadoras e principalmente as crianças. Pôr a mesa, por exemplo, é uma actividade pedagógica. Pode ser uma estratégia para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, a correspondência um-a-um, base da matemática.

São situações como estas que por vezes originam conflitos na equipa.

Pelo benefício que temos, em ter a possibilidade de estudar estes aspectos importantíssimos de deontologia da profissão docente, sentimos a obrigação de alertar os próprios colegas educadores de infância, sempre que voltemos a presenciar situações como estas.

Pensamos também estar em condições para defender, fundamentando, os interesses de formação do pessoal auxiliar, perante a entidade empregadora, que por vezes pode levantar algumas dificuldades.

As seguintes expressões, são uma tentativa de elaboração de princípios básicos do compromisso pedagógico, o qual em nossa opinião, está relacionado com a formação do pessoal de acção pedagógica, não especializado.

«Promoverei profissionalmente uma formação complementar adequada ao pessoal auxiliar de educação»

«Promoverei a criação de oportunidades que favoreçam e estimulem a formação profissional adequada à valorização pessoal das (os) auxiliares de acção educativa.»

De facto, o conceito de código deontológico surge como um instrumento que orienta e regula a prática e deve revestir-se de uma intencionalização que dá sentido, coerência, objectividade e profissionalismo à acção do educador e do seu grupo de trabalho.

Por uma variada ordem de factores, todo este processo é de difícil realização, pois envolve a existência de um conjunto de condições institucionais, e pressupõe o trabalho de cooperação e congruência de toda a equipa, ou seja, que todas as pessoas envolvidas favoreçam uma prática ética, sejam educadores ou auxiliares.

Outro aspecto que consideramos importante, refere-se à formação inicial dos educadores. Muitos educadores não foram prevenidos para a pertinência dos aspectos éticos da acção educativa. Tornar-se-ia relevante para o bem-fazer do processo educativo, que as escolas de ensino superior organizassem com maior regularidade acções de formação que viessem a contribuir para atenuar esse inconveniente. Com este contributo, pensamos, que os educadores vão progressivamente conseguindo superar as dificuldades e os dilemas de “dever ser” e orientar o seu “a-fazer”, os seus actos, por valores que acentuem o valor das pessoas, das instituições onde trabalhamos e com as que desenvolvemos parcerias, das organizações envolvidas na não violência, nos direitos humanos, na educação e na solidariedade contra o sofrimento, a dor e a exclusão.

O que se pretende com os códigos de ética é muito abrangente. A elaboração de um código de ética profissional, é uma necessidade, uma vez que permite orientar a intervenção dos educadores, é indutor de alteração e até de novos comportamentos dos intervenientes, pode exigir mudança de metodologias de trabalho (pelo dever de informação, actualização e aperfeiçoamento) e o dever moral em particular, é como “um controle de qualidade” da acção desenvolvida, susceptível de provocar reformulações. Significa, que a tomada de consciência, por parte dos agentes de educação, da importância que os princípios deontológicos podem ter na profissão, irá beneficiar uma decréscimo de atitudes inadequadas e injustas, e por outro lado, a existência de um documento responsabiliza e protege, docentes e não docentes.

A elaboração de um código deontológico da profissão docente confere à profissão, valorização e respeito.

## **8. Trabalho em Equipa**

Ao desenvolver a sua acção profissional, o educador não pode nunca ignorar que a exerce num espaço próprio, juntamente com outras pessoas. O trabalho com os outros é pois, uma necessidade técnica. Como nas instituições educativas colaboram diversos agentes que formam uma equipa multidisciplinar caracteriza-se pela definição de objectivos comuns, por um trabalho de cooperação e conjugação, por uma articulação e uma interdependência entre uns e outros. Carece por isso de respeito, de diálogo, de uma efectiva articulação entre todos e da valorização pela potencialização das capacidades individuais. É fundamental que cada um tenha plena consciência do seu papel. O trabalho em equipa possibilita uma coerência de atitudes que é essencial para o bem-estar, equilíbrio e segurança da criança. (Simões, 1987)

Para o bom funcionamento da instituição, para que a sua acção seja coerente, reflectida dinâmica e evolutiva, é pois necessário que um conjunto de pessoas prossiga fins idênticos ou complementares, o que não implica necessariamente igualdade de estatuto ou de tarefas. Cada membro dessa equipa embora difira em grau hierárquico, formação de base e vencimento, é parte indispensável da “cadeia” e contribui segundo as suas funções e estatuto.

O trabalho em equipa é um dos elementos principais para o bom funcionamento da instituição. Uma boa equipa que trabalha em sintonia, tem possibilidade de garantir às crianças, um clima securizante de afectividade, um ambiente tranquilo e de confiança onde a criança se sente bem. Todos de uma forma mais directa ou menos directa, contactam com as crianças e influenciam a sua educação. Por isso, o modelo de relações entre os adultos deve ser de tranquilidade, coerência nas atitudes, porque como os adultos são como um “espelho” para as crianças, o modelo que encontrarem entre os adultos será aquele que adoptam entre si. Assim pelas implicações que pode ter na educação das crianças, as relações entre os adultos devem ser de uma reciprocidade saudável, de partilha de experiências, e responsabilidades em grupo (Simões, 1987).

É imprescindível que seja transmitido às crianças e suas famílias um clima de relações próximas entre os adultos, pelas implicações pedagógicas que a cima referimos.

Uma das primeiras etapas para o bom resultado do trabalho em equipa está na admissão do pessoal. É necessário que este seja qualificado, uma vez que não é por si só suficiente gostar de crianças. Devem ser pessoas responsáveis, emocionalmente equilibradas, com grande disponibilidade interior, pacíficas, e afectivas. É preciso que queiram alargar os seus conhecimentos, e que tenham consciência da importância do seu trabalho, disponibilizando-se para frequentar acções de formação.

O trabalho em equipa não é fácil, porque implica trabalhar com pessoas de diferentes personalidades, o que significa, saber gerir uma teia de relações ou seja, gerir relações interpessoais das quais depende o trabalho em equipa. Muitas vezes, refere Simões (1987), é necessário reduzir a “área cega “ em prol da “área livre” nas relações interpessoais, (como é definido na Janela de Johari) para que o trabalho surja baseado numa intercomunicação, trocas significativas de conteúdos, sentimentos e ideias, o que favorece progressivamente a auto realização de todos. Num trabalho em equipa coerente e continuado, não é possível não comunicar. Como tal, é preciso estar atento à filtragem da informação e às perdas na comunicação. É importante que numa relação, interpessoal e grupal, se estabeleça o nível de reciprocidade entre as pessoas, assunção de

responsabilidades, regulação do relacionamento em bases comuns, partilha de conhecimentos.

Uma relação a este nível pressupõe então normas de convivência como por exemplo: ser interessado pelos interesses dos outros, ser prestável mesmo que a ajuda não seja possível no momento, falar sempre com todas as pessoas, chamar as pessoas pelo nome, respeitar os sentimentos dos outros, cumprir o melhor possível qualquer compromisso, uma vez que uma acção cuidada define o carácter da pessoa.

O trabalho em equipa pressupõe também a percepção real do outro. As nossas relações com o outro estabelecem-se muitas vezes baseadas no nosso constructo pessoal, nos preconceitos ou nas impressões momentâneas. Devemos preocupar-nos em conhecer a pessoa autêntica, aprender a conhece-la através de experiências de intercomunicação, escutá-la sem prenoção, entender a sua mensagem, o que exige um esforço de compreensão dos nossos próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros. Esta capacidade reflecte-se nas relações inter individuais maduras e de crescente adaptação ao meio, maior capacidade de mudança e crescimento. Esse crescimento, resulta de uma motivação intrínseca da pessoa para ser ela própria, e se sentir realizada consigo mesma e com os outros. A autenticidade e a verdade são então a base para o intra e o inter relacionamento vivencial. “ *A equipa deve ser uma trança*” (Simões, 1987).

Segundo Simões (1987) uma equipa inter profissional estabelece-se por diferentes fases: **Um primeiro tempo** de confusão, de indiferenciação, durante o qual as pessoas ainda não se conhecem, têm dúvidas, questionam. É uma fase de adaptação aos outros e ao espaço e a procura de resposta às questões. É importante que haja ajuda mútua, tempo e desejo de conhecimento por parte dos profissionais.

**Um segundo tempo** de especialização, e de organização durante o qual o grupo se torna mais dinâmico, adaptável às necessidades, tornando-se mais flexível, constituindo-se de acordo com a sua finalidade própria, definindo objectivos e estratégias para os atingir.

**Um terceiro tempo** de harmonização, no qual se desenvolvem esforços para alcançar e articular os objectivos, desenvolver um trabalho responsável e assente em bases técnicas. Este é um trabalho longo, evolutivo, mas também é um processo de aprendizagem.

A passagem destes níveis é acompanhada por conflitos, surgindo momentos de crise. Estes momentos devem ser considerados como organizadores da equipa, sendo por isso necessário reflectir sobre os problemas, seus efeitos e possíveis soluções. Sempre que se justifique fazer uma crítica a um dos elementos, esta deve ser feita no sentido construtivo, devendo ter implícitas sugestões de mudança. A crítica deve ser feita directamente à pessoa em questão, em privado e deverá ser justificada.

Os conflitos são assim um valor de mudança. Para a equipa mudar / arrancar, é fundamental que deseje concretizar algum Projecto / Estratégia. É fundamental que a equipe se preocupe com a Produtividade / Criatividade e que defina o Produto Acabado que quer atingir: crianças bem “equipadas” aos vários níveis: afectivo, motor, sensorial, cognitivo e social.

Uma equipa tem que ter Potencial Executivo (pessoas cada vez mais interessadas e empenhadas) e Potencial de Mudança (capacidade de avanço de fazer diferente).

Na “ Decisão de Mudar” a equipe tem que ter bem claro, tem que ter consciência do que quer mudar, como e porquê. A decisão de mudar como fruto do trabalho em equipa, é uma responsabilidade maior porque é um novo equilíbrio de forças no grupo. A responsabilidade é colectiva. Progressivamente a equipa evolui e é enriquecida, ao adquirir uma maior maturidade, que se traduz numa crescente qualidade da resposta educativa.

A formalização do funcionamento de uma equipa processa-se através de reuniões.

As reuniões são um espaço / tempo formativo, em que todos se podem expressar para pôr em comum os seus saberes, as suas dificuldades e resistências, num clima de solidariedade profissional, apoio mútuo e formação cooperada. Haverá certamente recuos, conflitos a gerir, respostas a criar.

Os profissionais devem ter capacidade para gerir os diferentes ritmos de aprendizagem e adesão, num clima de progresso profissional, o que nem sempre é fácil.

Como diz Perrenoud citado pela autora na acção de formação em que estivemos presentes “o verdadeiro objecto da formação não é dispensar competências e sim dar uma identidade, um projecto, meios para se encontrar prazer profissional numa prática exigente”

### **8.1 Avaliação: (re) ver o que se fez, repensar o que se vai fazer**

#### Planeamento e Avaliação da Acção Educativa

O que é? Para quê? Como?

A questão do planeamento torna-se cada vez mais pertinente, porque com a melhoria dos debates na área da educação de infância em relação ao cunho educativo da creche, o planeamento passou a ser entendido como um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas e um instrumento que faculta cultivar a capacidade de percepção do educador, face às necessidades e interesses das crianças.

Como processo de condução das acções, o decurso da planificação é cíclico e iterativo constituindo-se na possibilidade de delinear práticas pedagógicas com e para as crianças da creche, atendendo às suas especificidades e assumindo um carácter de sistematização e intencionalidade, por isso, distintas das acções de senso comum. Constitui-se também como um instrumento de formação e de desenvolvimento que possibilita ao educador o conselho de propostas de trabalho reflectidas, tomada de decisões, resolução de problemas, inovação de ideias, (Barbier, 1996) garantindo a legitimação do direito de todas as crianças beneficiarem de práticas educativas privilegiadas de permutações, sociais, culturais, afectivas, simbólicas e por isso coerentes e continuadas. A prática do planeamento deve ser assumida como um meio de trabalho que permite a construção de um projecto contextualizado, e como tal inédito, e que permita uma “ [...] *imagem antecipadora e finalizante de um processo que permite a passagem de um estado a outro [...]*” (Barbier, 1996:141).

A planificação deve, por isso, visar uma perspectiva clara da situação em que decorre o processo de ensino-aprendizagem, para que possam ser reafirmadas estratégias de intervenção que vão ao encontro da superação de lacunas. No acto de planificação da sua intervenção educativa o educador e o seu grupo de trabalho devem delinear os métodos a por em prática que lhes pareçam mais adequados à situação real do contexto para que possam alcançar os seus objectivos e fazer perdurar o seu projecto educativo e pedagógico

Pelo estudo de Barbier (1996) compreendemos a indispensabilidade de planejar a acção pedagógica e que esse planeamento requer uma aprendizagem por parte do educador, que quando apreendida, se traduz numa acção competente. A sua competência técnica, capacidades e conhecimentos técnicos, levam-no a organizar o seu trabalho levantando antecipadamente questões, que se relacionam directamente com o acto educativo e que se traduzem nas acções desenvolvidas.

Para intencionalizar e orientar a sua acção, o educador terá primeiro que partir da observação do grupo e de cada criança, para poder conhecer o seu contexto situacional, o seu nível de desenvolvimento, os seus interesses, as suas necessidades, de forma a adequar o processo educativo àquele grupo de crianças.

A determinação de objectivos que se pretende alcançar, assim como as acções empreendidas para os alcançar, só fazem sentido após o conhecimento do grupo, de cada criança em particular, permitindo uma diferenciação pedagógica que seja capaz de responder e dar maior coesão às questões iniciais do educador:

Quem é a criança que vai aprender?

Que aprendizagens devem ser feitas e para quê? (conteúdos/objectivos)

Como devo proceder para que a criança aprenda? (metodologia/estratégias)

Com quem e com o quê posso contar? (recursos humanos - equipa, crianças, famílias, comunidade); (recursos materiais)

Quanto tempo será necessário e como o devo gerir? (gestão do tempo)

Houve progresso nas aprendizagens? (avaliação)

Partindo então das diferenças individuais, daquilo que a criança mostra ter interesse, o educador planeia a sua acção de forma estruturada, prevendo “ [...] *uma imagem antecipadora e finalizante [...] do desejável*” (Barbier, 1996:141), assim como a possibilidade de alargar o âmbito dos interesses da criança, o desenvolvimento das suas potencialidades, a motivação para a acção/exploração que promove o desejo para aprender.

A observação constitui-se como uma das estratégias práticas de acção, é a base do planeamento e da avaliação, que atende à particularidade de cada criança, do contexto educativo ou a situações pontuais, devendo por isso ser flexível, para que possa conferir ao acto pedagógico congruência e propósito educativo.

O educador identifica então os objectivos, sem os quais, “ [...] *a planificação seria cega*” (Isao Amagi, in Barbier, 1996:143) objectivos estes que “*É suposto dirigirem a acção, guiarem a escolha dos métodos, meios e estratégias*” (Barbier, 1996:143).

Mas, como o trabalho do educador não surge de modo algum isolado mas sim integrado numa grande equipa, todo este processo também terá que ser organizado pelo grupo de trabalho

## **8.2 Planear a intervenção educativa em equipa**

Teresa Vasconcelos, refere que “ [...] *planear [...] será delinear o projecto que envolve todos os que nele estão implicados, no qual se faz uma previsão do (s) seu (s) possível (eis) desenvolvimento (s) em função de metas específicas [...]*” (Vasconcelos, 1991:44)

Assim sendo o educador deve organizar um tempo e um espaço para que a equipa possa reunir e questionar, sobre a distribuição de papéis e funções de cada um, qual a situação real de partida, que realidade se pretende obter, que acções devem ser empreendidas e como as desenvolver. Ou seja, perante a situação real, a equipa define objectivos e antecipa uma imagem mental da realidade que quer obter. Os objectivos que para a acção se definem serão como um processo de transformação de um estado da realidade para outro (Barbier, 1996).

Convém no entanto que o educador tenha presente, que cada elemento da equipa, quer tenha uma intervenção directa na acção, ou intervenha indirectamente disponibilizando os recursos, deve ser ouvido e as suas capacidades devem ser valorizadas, de forma a que cada pessoa se sinta motivada para colaborar, desenvolva os seus talentos específicos, e conseqüentemente se auto motive para trabalhar.

O educador deve por tal pertinência proporcionar um ambiente de trabalho em que as pessoas sintam que pertencem àquele conjunto, deve estimular, accionar e encorajar os demais, e coordenar. Torna-se como primeira condição saber atribuir-lhes trabalhos interessantes, nos quais as pessoas se sintam úteis e que vejam as suas qualidades valorizadas. Do desempenho conjunto e conjugado dos diferentes papéis, nasce o projecto e a dinâmica da acção educativa.

Por outro lado, ao planear as acções nas quais intervêm várias pessoas, não se pode esquecer, que a influência que cada uma delas exerce, pode ser determinante no projecto a desenvolver, uma vez que cada uma dessas pessoas têm características próprias, valores e vivências pessoais, que interferem com o seu modo de estar e de ser profissional. Há no entanto regras de desempenho que todos devem respeitar. A adesão e o respeito a essas regras vão determinar a eficácia da sua acção futura, isto é, a articulação entre a planificação e a acção levada a cabo.

Após a definição dos objectivos, a equipa organiza os conteúdos, define as estratégias, angaria recursos e define os procedimentos da avaliação.

Quando a planificação é posta em prática pode ser necessário uma readaptação, um afinamento deste plano, pois podem surgir situações que exijam uma nova configuração desta planificação. Interessa portanto, que a equipa vá debatendo, analisando e avaliando, o que se vai materializando para inovar ou renovar os métodos do processo educativo.

A planificação é essencial para que o educador concretize as suas intenções educativas e enriqueça o processo educativo, pois possibilita / orienta a escolha dos caminhos pedagógicos mais ajustados a cada criança e ao grupo.

Segundo Anete Abramowicz e Gisela Wajskop (1995) uma planificação “ [...] contém ideias, traça rumos, identifica teorias, transfere por saberes, possibilita avaliações, resignifica acções, traça planos [...]” (Abramowicz & Gisela Wajskop, 1995:12)

Entendida nestes termos, a planificação visa o êxito e preocupa-se com o processo em que a aprendizagem se desenvolve, atendendo a todas as variáveis que nela intervêm.

### **8.2.1 Avaliar a intervenção educativa em equipa**

No cumprimento da sua funcionalidade no processo de ensino-aprendizagem, a educação- de-infância atinge na avaliação uma fase fundamental para a concretização e consolidação da sua qualidade educativa e pedagógica. Avaliar as práticas e os seus efeitos, as suas consequências, é um procedimento essencial e transversal não apenas na educação das crianças mais novas, mas a todos os níveis de educação e ensino.

Actualmente existe um importante consolidado legislativo e pedagógico, editado pelo Departamento da Educação Básica-Núcleo de Educação Pré-escolar, que menciona a avaliação como uma período fundamental ao processo educativo, uma prática improrrogável e imprescindível, que deve ser efectivada pelos educadores.

A avaliação na educação de infância, ainda não foi regulamentada de forma a serem esclarecidos os modelos adequados às diversas valências, os espaços e os tempos para a realização da mesma. A falta de tempo, pela diminuição das interrupções lectivas, tempo este nunca adjudicado aos jardins-de-infância das IPSS e às creches, tem resultados prejudiciais, traz dificuldades, impedindo os educadores de infância de incrementarem processos de avaliação do trabalho que promovem. Por outro lado, sendo a educação um processo continuado, a articulação e a sequencialidade entre os ciclos é imprescindível para o processo educativo de qualidade. As afinidades entre as

valências mais próximas, falamos da transição creche/jardim-de-infância, são pouco evidentes quando a creche não é copulada. Quando a instituição dispõe de várias valências a existência de tempos comuns para a realização da avaliação, promovendo a articulação e interacção, é condição necessária para o sucesso educativo das crianças mais novas, que integram estas valências. Mas uma questão se levanta: o que é avaliável na acção educativa?

Esta é uma questão sobre a qual o educador deve reflectir, mas Maria da Conceição Moita (1987) considera que deve passar por um processo de avaliação tudo o que pela equipa foi considerado objectivo geral ou específico.

Ao ir enriquecendo e adequando a acção pedagógica ao longo da prática, ao tomar decisões sobre as probabilidades mais correctas, ao introduzir inovações ou reajustar a distribuição de tarefas, a equipa deve ir continuamente definindo critérios de avaliação. Avaliar o trabalho desenvolvido, verificar os “objectivos produzidos” face aos objectivos predefinidos e analisar o funcionamento da equipa no que se refere aos papéis e funções atribuídas em termos da eficiência prática e do saber, é uma competência que a equipa deve também desenvolver, para que a acção pedagógica seja de qualidade e cada vez mais significativa para as crianças. *“Avaliar é importante pelo simples facto de que é importante “(re)-ver” o que se fez, para repensar o que se vai fazer”. A avaliação é o processo de recolha de dados e análise desses mesmos dados em função de uma acção futura. É essencial comparar os resultados obtidos com os resultados previamente fixados. É constatar processos e resultados. É repensar o vivido para projectar de novo”* (Moita, 1987).

De facto a avaliação do trabalho pedagógico não pode surgir isolada, mas faz parte de um processo sistemático de observação-registo-análise e reflexão-alteração da intervenção-observação. Partindo do trabalho quotidiano na sala com as crianças em actividade, o educador vai fazendo uma recolha de informação (registos / áudio / vídeo...) que posteriormente será analisada em função de um novo futuro a projectar. Todo este processo deve ser levado a cabo com objectividade e profissionalismo, e por isso é necessário que se defina o que se quer avaliar e como se vai avaliar, para que

perante a realidade encontrada se possa chegar a conclusões, que auxiliam a equipa a traçar um novo futuro. “ *A avaliação é o processo de observar, registar e de diferentes formas documentar o trabalho que as crianças fazem e como o fazem como uma base para uma variedade de decisões educacionais que afectam a criança.*” (in Figueira, NAEYC. Washington, 1991. In *Pedagogia e Prática Pedagógica - Antologia de textos*, Setúbal. Escola Superior de Educação, 1993:1).

Avaliar o trabalho que as crianças fazem e como o fazem não significa avaliar o trabalho das crianças, mas a acção educativa através das crianças. O educador deve ter capacidade para pôr em causa o seu trabalho, como educador, os seus comportamentos, as suas atitudes e as suas propostas para poder melhorar/adequar a sua intervenção educativa. Significa que a avaliação é um processo interactivo que não pode aparecer descontextualizado da acção educativa. O educador/equipa pedagógica deve procurar saber, pela análise e reflexão, se as estratégias utilizadas foram adequadas para atingir os objectivos a que se propôs. Deve auto-criticar-se, trabalhar em equipa, confrontar ideias, para ter uma ideia clara do trabalho desenvolvido.

Como foi já referido, para se obterem resultados válidos o educador deve dominar técnicas de observação e registo de modo a que as suas observações se tornem sistemáticas e objectivas, permitindo que sejam indicadoras do processo de desenvolvimento das crianças.

Na avaliação o educador não deve reduzir a criança a um “*objecto avaliável*” mas deve ter em consideração a criança como um ser individual, com capacidades, aptidões, interesses e dificuldades, que tem um ritmo próprio e um contexto situacional particular. Este processo de observar/registar/avaliar, permite então ao educador conhecer melhor a criança, reflectir e analisar a sua acção educativa, adequar a sua acção pedagógica ao grupo de crianças, ao contexto sociocultural, e às expectativas das famílias. É um processo em que estão implicados tanto o educador como as crianças.

Segundo Jorge Pinto (1989), “ [...] o modo como se avalia e a utilização que se dá a esta avaliação não dependem do educador como pessoa singular, agindo por sua “conta e risco” mas do educador enquanto “factor social” inserido numa dada organização. Assim a análise e a descrição da avaliação nunca pode ser feita independentemente do contexto em que ocorre, isto é, da organização e, sobretudo, da relação pedagógica e dos seus fins” (Pinto, 1989:14).

Sendo ponto assente a sua necessidade, “ [...] para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução [...]”, (Orientações Curriculares 1996:27), a avaliação faz também parte do currículo e tem como objectivos, planear a educação para os indivíduos e para os grupos, comunicando com os pais, identificar as crianças que possam necessitar de intervenção especializada, apoiar o desenvolvimento de todas as crianças, avaliar a eficácia do programa, avaliar se ele está a ter êxito e a atingir os objectivos.

Por todos os aspectos referidos anteriormente, poderemos inferir que a avaliação do acto pedagógico é um momento de formação para todos os intervenientes neste processo, que é uma forma de regulação da prática, funcionando como um agente de mudança. A avaliação permite a inovação e a formulação de novos objectivos de aprendizagem. Assim sendo, “ [...] a sua ausência converte a acção do educador em meras rotinas muitas vezes estéreis e ineficazes e fortemente selectivas” (Pinto, 1989.16)

Este processo de observar/registar/avaliar, permite então ao educador conhecer melhor a criança, reflectir e analisar a sua acção educativa, adequar a sua acção pedagógica ao grupo de crianças, ao contexto sociocultural, e às expectativas das famílias. Avaliar será então um processo em que estão envolvidos tanto o educador como as crianças.

A educação da criança pequena é uma questão educacional e também uma questão cultural e social. Assim sendo “ [...] educar a criança é uma tarefa de parceria da

*escola e da família, em comunicação com outras instituições sociais, no quadro da cultura envolvente. [...] A forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida actual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã (Formosinho, 1998:8).*

## **Capítulo II: Problemática**

## 1. Revisão dos estudos anteriores, pertinentes para a problemática

*“ O que eu quero descobrir é qual é a responsabilidade da educação, da escola e dos métodos pedagógicos nesta questão de vida ou de morte para a inteligência e para o bem – estar das pessoas ”*

*(João dos Santos, citado por Barros, 1999:109)*

Segundo a abordagem de Ariès, (1981) a sociedade da Idade Moderna sofre amplas modificações, que trazem como consequência uma nova organização às diferentes estruturas familiares. Os padrões de organização familiar são restabelecidos. A família deixa de ser tão alargada e passa a ter um modelo mais nuclear, as práticas de criação de filhos e as tarefas domésticas, que cabiam exclusivamente às mulheres, passam a ser divididas com os cônjuges/parceiros (devido à saída da mulher do seio familiar para o mundo do trabalho), exigindo por isso uma redefinição dos papéis familiares. Como efeito, surge a necessidade de tornar público o cuidado e a educação da criança pequena.

Esse efectivo momento histórico marcado por transformações “ [...] *tecnológico-científicas e ético-sociais*” (Frabboni, referido por Zabalza, 1998:68) destaca a educação da criança, enquanto *sujeito social*, legitimando-a como competente e “*sujeito de direitos*” (idem:19). Ainda segundo o mesmo autor, pode dizer-se que se está diante da “ [...] *infância reencontrada*” (idem:67).

Da criança reprimida, adulto em miniatura (Ariès, (1981), á [...] *criança-filho-aluno*” (Frabboni referido por Zabalza, 1998:64) revive uma criança conquistadora da sua “ [...] *identidade existencial e cultural, individual e social*” (idem:64), reconhecida pelo seu tempo, ao construir também ela, a história.

Arroyo (1994) trata este assunto redigindo: “ *A reprodução da infância deixa de ser uma atribuição exclusiva da mulher, no âmbito privado da família. É a sociedade que tem que cuidar da infância. É o Estado que, complementando a família, tem que cuidar da infância e que hoje tem que ser objecto dos deveres públicos do Estado, da*

*sociedade como um todo. Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos”* (Arroyo, 1994:78).

Nesta abordagem de Arroyo, a educação ocupa um espaço/tempo de resolução na dinâmica da sociedade. A família e a escola são chamadas ao desafio da desinstitucionalização, rompendo com a “ [...] *privacidade e isolamento*” (Frabboni referido por Zabalza, 1998:68) através da “ [...] *abertura para o social* [...] agregando à sociedade a “ [...] *criança / sujeito de socialização, de conhecimento e criatividade*” (idem:68).

Esta perspectiva indica que a tutela, a socialização e a educação da criança mais nova são agora entendidas como uma tarefa pública, socialmente compartilhada, deixando de ser uma tarefa de responsabilidade exclusivamente privada.

Numa linha de pensamento que se alia ao exposto a cima, nos últimos anos têm surgido outros estudos que revelam interesse e empenho direccionados para as questões da infância, para o atendimento às crianças nas instituições e para construção da profissionalidade do educador que com elas irá trabalhar. Esses estudos, aos quais faremos referência, têm vindo a analisar e a redefinir propostas pedagógicas de formação inicial e continuada, que possam garantir a especificidade do pensar e do fazer educativo.

De uma forma interligada alguns desses estudos consideram e reflectem sobre o ser pessoa, antes de se ser educador, pessoa essa com uma história de vida própria, com valores, ideais, elaborações e conceitos fundamentos, que constituirão marcas bem definidas no seu fazer e na formação de seus educandos.

O seu fazer educativo envolve o processo interactivo, o contacto com a produção e relações sócio – históricas – culturais, constituídas pelo ser humano numa dialéctica progressiva.

O profissional marca os seus educandos de maneira intencional e não intencional; a partir da expressão, apropriada ou não, daquilo que se é, de seus conceitos e preconceitos, dos seus princípios, crenças, formação, tendências e abordagens teóricas assumidas ou presumidas. (Pinheiro, 1994)

Portanto, faz-se necessário no percurso da sua aprendizagem, a auto-reflexão das suas [...] características pessoais [...]” (Pinheiro, 1994:135), ou seja, “ [...] ao nível do ser” (Figueira, 1987:8, cit. por Pinheiro, 1994:135) tal como, aprender a observar nas diferentes situações “ [...] mais ou menos engenhosas de preceitos e jeitos didácticos” (Pinheiro, 1994:137), a formação pretendida, e o compromisso para poder saber mais de si mesmo e do profissional que projecta ser, numa profissão caracterizada em nosso entender, pela especificidade e complexidade.

O *saber ser* constitui-se, portanto, elemento fundamental da base de conhecimento que se torna necessário desenvolver durante a formação inicial e contínua, considerando-se que o *ser pessoa* é parte integrante do *ser profissional*, “ [...] uma vez que é reconhecido [...] que a educação é uma actividade pessoal” (Pinheiro, 1994:137), logo, elemento definidor de traços essenciais na construção da profissionalidade do educador, que pode ser traduzido pela busca da congruência entre o ser pessoa e o ser profissional. Segundo António Nóvoa, “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1991:23).

Pelas palavras dos autores depreendemos a conexão entre as aprendizagens propiciadas pela experiência de vida e a forma idiossincrática da acção dos educadores com os educandos e a relação entre o pensamento e a actuação do educador assim como a compreensão da reflexão, como indício de união entre o pensar e o actuar.

Nóvoa (1992) pensa que o trabalho dos actores educativos não se pode restringir a uma procura incessante das características do bom professor, ou à procura do melhor método de ensino, nem situar a sua actuação no paradigma processo-produto. Já não é possível acontecer este tipo de redução porque “ [...] *uma parte dos actores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens académicas*” (Nóvoa, 1992:15). Esta mudança de pensamento ficou a dever-se, segundo o autor, à publicação do livro da Ada Abraham “ O professor é uma pessoa”. O debate instaurou-se em torno da questão: *porque fazemos o que fazemos em sala de aula.*

Partindo da reflexão sobre esta questão, a consideração pelo saber que advém da experiência dos professores, começa a ser mais valorizada.

Como refere Nóvoa a resposta a essa questão, “ *Obriga a evocar uma mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem um modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de «segunda pele profissional»*” (Nóvoa, 1992:16).

Sobre esta experiência quotidiana dos professores, Lima (2000) menciona que por tal quotidiano se vai edificando o “ [...] *conhecimento prático [...]*” (Lima, 2000:59). Para consolidar a sua teoria a autora recorre a Zabalza, que expõe que este conhecimento prático é “ [...] *um tipo de informação e de aprendizagens que a prática proporciona e que se vão consolidando como um autentico corpo de conhecimentos com base no qual os professores descrevem e justificam a sua acção*” (Zabalza, cit.por Lima, 2000:59). No entanto, a autora refere que na convicção de Zabalza, esse conhecimento prático não se constrói por contraposição ao conhecimento teórico. Pelo contrário, ele é *idiossincrático* e vai-se formando tendo como alicerce, quer os saberes teóricos, quer as experiências que o professor teve com aluno, ou de outras aprendizagens que se vão convertendo em conhecimento prático, à medida que ele os põe em paralelo com a sua prática real, e as interioriza no cenário dessa prática real. Nas palavras de Zabalza:

*“Nessa interiorização pela prática é que está a essência do conhecimento prático e o seu sentido: a sua natureza originária de experiência, as informações teóricas ou os dados transformam-se em saber «pessoal» e «convicção»” (Zabalza, cit. por Lima, 2000:60)*

Na investigação realizada por Pinheiro (1994) sobre *“A evolução das representações realizada por alunas de um curso de educadores”* o autor faz alusão ao efeito de mudança que a formação fomentou nas alunas, relativamente às representações iniciais que tinham sobre a criança, o seu desenvolvimento e as orientações educativas. Escrevendo as palavras do autor: *“ [...] tudo indica que essas mudanças não são meras alterações superficiais, não constituem apenas uma apropriação de um discurso oportunamente restituído a um professor em situação de entrevista, uma vez que as próprias entrevistadas se referem a modificações na sua pessoa, no modo como vêem o mundo e os outros, ou seja, modificações no seu self [...] pensamos poder afirmar que algumas dessas mudanças [...] se referem a aprendizagens que não se situam nas zonas periféricas do self, e que foram organizadas através de um processo de expansão do self (Pinheiro, 1994:240; o sublinhado é nosso). Pinheiro fundamenta a sua teoria em Pereira, e continua a argumentação: *“ [...] ou seja, produziram esses «conhecimentos adquiridos por expansão [que] são vividos como parcialmente construídos pelo sujeito [e que] são móveis, dotados de elasticidade, ajustáveis a outros conhecimentos, pilares da criatividade»*” (Pereira, cit. por Pinheiro, 1994:240-241)*

As perspectivas apresentadas pelos autores contrariam a verosimilhança tradicional de teoria como exclusiva erudição. Os autores incitam a reflexão para que se considere que a par dos saberes teóricos se encontram os saberes da prática, construídos pelo sujeito que aprende, pondo em evidência o desempenho do sujeito na construção desse conhecimento. Subjacente está o pensamento sobre a *“ [...] construção social do conhecimento [...] e da [...] aprendizagem por meio do diálogo com os outros* (Lima, 2000:63) assim como a consideração da *“ [...] mobilização das competências sociais enquanto atitude educativa desejável”* (Pinheiro, 1994:241).

2000: 63) assim como a consideração da [...] *mobilização das competências sociais enquanto atitude educativa desejável*” (Pinheiro, 1994:241).

Ao estudar as pressuposições da profissão do docente, Perrenoud (1999) aborda a formação em competências durante a formação inicial, supondo a necessidade de uma importante transformação da conexão dos docentes com o saber, da sua postura em sala de aula, da sua identidade e de suas inerentes proficiências profissionais.

Perrenoud (1999), em consonância com Meirieu, considera estar a avançar para uma profissão nova, “ [...] *cuja meta é mais fazer aprender do que ensinar*” (Perrenoud, 1999:53). A abordagem por competência associa-se às necessidades da centração sobre o educando, da pedagogia diferenciada e dos métodos activos. Portanto incita os professores a pensar os “ [...] *conhecimentos como recursos a serem mobilizados*; a actuar periodicamente por “ [...] *situações – problema* [...]” (idem:57); a conceber ou empregar outros instrumentos de ensino; a compartilhar e “ [...] *conduzir projectos* [...]” (idem:53) com seus educandos, a perfilhar um planeamento flexível e designativo, e a fazer ou inventar de improviso; a promover e esclarecer um novo acordo escolar; a fazer uma avaliação educativa durante o desempenho do educando; a encaminhar-se para uma menor segmentação disciplinar.

Segundo Perrenoud, uma abordagem por competências estabelece o espaço dos saberes, doutos ou não, na acção. Esses saberes podem organizar meios essenciais para reconhecer e solucionar dificuldades, para pensar em resoluções. Auxiliam quando presentes em circunstância, ou seja, quando conseguem “ [...] *«entrar em sintonia» com a situação*” (Perrenoud, 1999:53).

Perrenoud (1999) destaca ainda como importante, saber gerir a formação contínua, realçando que esta poderia ser útil, se cada professor soubesse como fazê-lo. Feita a formação académica, nenhuma competência continua conseguida perante a inactividade. Deve ser assegurada através da sua prática regular. Segundo o autor, as competências provêm de uma configuração de “ [...] *inteligência situada, específica* [...] uma vez

que a sensatez e a raciocínio do indivíduo, não bastam para superar novas situações, por vezes complexas, que só podem ser realizadas se esse raciocínio se subsidiar de recursos característicos. Tais recursos abrangem os [...] *procedimentos, esquemas, hipóteses, modelos, informações, conhecimentos e métodos* [...] sendo também necessário que o professor/educador recorra [...] *a maneiras específicas e treinadas de mobiliza-los e coloca-los em sinergia, [...] uma inteligência capitalizada, [...] de transposições dominadas [...] de funcionamentos heurísticos rotinizados, que se tornaram esquemas mentais de alto nível* [...]” (Perrenoud, 1999:30)

Perrenoud sustenta ainda a sua argumentação com situações bastante concretas e que fazem parte do quotidiano dos profissionais de educação. Diz-nos que coordenar e investir em condições de aprendizagem, gerir o progresso das aprendizagens, criar e fazer progredir mecanismos de diferenciação, envolver as crianças na sua própria aprendizagem e nas suas tarefas, trabalhar em equipe, cooperar na administração da escola, comunicar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, encarar os deveres e os dilemas éticos da profissão, são competências que se conservam graças a um exercício prático constante.

A formação contínua e o exercício da prática pedagógica preservam competências, que sem o seu exercício, seriam relegadas ao abandono muitas vezes por causa de determinadas circunstâncias institucionais. O exercício e o treino constantes poderiam bastar para manter competências essenciais, se a escola fosse um mundo estável. Mas como as coisas mudam também dentro da escola (público, referências a programas, novas abordagens, novos paradigmas) existe a necessidade de uma formação contínua. Sob certos aspectos a escola permanece imóvel (professor, alunos, quadro, giz) entretanto, as práticas pedagógicas mudam lenta, mas profundamente (Perrenoud, 2000). Morin (2002), sugere que o carácter da constituição teórica é analisado por uma “*racionalidade construtiva*” (idem:27) que apercebe teorias congruentes, verificando em simultâneo a conciliação entre as suas ideias, as suas afirmações, e os ambientes empíricos aos quais se destina. Ao ser racional, reconhecendo as suas insuficiências, a

racionalidade dialoga num sentido biunívoco, queremos dizer, existe um fio condutor entre a “*instância lógica e a instância empírica*” (Morin, 2002:28). A racionalidade reconhece por essa via a dialéctica da vida, dos seres humanos, a sua subjectividade e afectividade, abre-se à argumentação de ideias, em vez de as monopolizar em um sistema que não reconhece os limites da lógica.

Por outro lado, e ainda segundo Morin (1999) todos os saberes são um produto de percepções e reconstruções intelectuais do mundo externo, captados, codificados e traduzidos pelos sentidos do homem, com diferentes interpretações e contribuições pessoais. “ [...] *O desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afectividade [...]*”, são os sentimentos que conduzem o desejo do saber, do investigador. Por isso na perspectiva do autor “ [...] *não há um estado superior da razão que domina a emoção, mas um circuito intelecto – afecto [...]*” (Morin, 2002:24;25). Ou seja, a capacidade de raciocinar está estreitamente relacionada com o estado emocional do indivíduo.

## **1.2 Explicitação da Problemática**

Em consenso com os estudos dos autores, referidos na secção anterior, acreditamos que a educação para a infância tem que considerar a criança como um sujeito com direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde física e psicológica. Estas condições deverão constituir recursos para complementar a acção educativa da família e, por vezes, para pôr à disposição da criança oportunidades alternativas àquelas que têm na instituição familiar.

Neste sentido concordamos que, é reservado à escola em parceria com a família e com a sociedade, o papel de desenvolver a autoformação, a ecoformação e a heteroformação da criança, envolvendo nessa formação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, formas de pensar e agir, contextualizadas, para que a criança possa participar na vida e na reestruturação social.

Das posições desses autores depreendemos também que o *ser* profissional do educador de infância se constitui por uma erudição pedagógica e científica que se complementa pela reflexão e pela compreensão do saber ser. O saber ser, a forma particular e idiossincrática de ser educador, transcende a aprendizagem escolar, e torna-se numa elaboração reajustável para a melhoria da qualidade de vida na instituição e de intervenção educativa. O saber ser do educador de infância, amplia-se e traduz-se através do seu saber fazer.

Defendemos que este saber-fazer na educação, mais especificamente o saber-fazer na educação de bebés até aos três anos, deverá integrar o cuidar que educa com o educar que cuida. Todo este processo deverá ser mediado e efectuado por uma intervenção contextualizada, e personalizada, que respeite e liberte as linguagens e expressões da criança, no seu processo de encontrar o seu bem-estar, o seu lugar na sua integração na sala da creche, no seu processo de desenvolvimento/aprendizagem perspectivando o progresso global como ser humano.

Acreditamos que a concepção que o educador tem do bebé e da criança mais nova, assim como a sua concepção de educação e de infância, influenciam a sua prática, as atitudes e comportamentos que desenvolve no quotidiano com as crianças. De forma concomitante, a educação, muitas vezes, desenvolve-se a partir das expectativas que o educador tem sobre a criança, não só ao nível daquelas concepções mas também de outras expectativas, por vezes estereotipadas relacionadas com o sexo, a classe social, a família, a deficiência etc. No seguimento destas considerações podemos afirmar que a concepção de infância e de criança que o educador constrói determina a sua prática. Essa forma de conceber as crianças e a sua educação é construída no dia-a-dia e tem decerto pressupostos alicerçados nas concepções psicológicas, filosóficas, sociológicas, e na própria infância do educador, que se manifestam no trabalho de cada educador de forma implícita ou explícita. É portanto no quotidiano, junto das crianças, que essa concepção sobre as crianças e a sua educação se manifesta e explicita.

Através da observação e intervenção que a educadora realiza com as crianças, da organização do espaço físico e do ambiente educativo, podemos obter alguns indicadores

acerca do que pensam as educadoras sobre aquele grupo de crianças. Assim, temos constatado ao longo da nossa experiência profissional a existência de diferenças profundas entre as acções de algumas educadoras que francamente acreditam nas potencialidades da criança, na sua alteridade, na sua necessidade de vivenciar plenamente a creche, nos seus saberes em acção, das acções de outras educadoras que concebem a criança como um ser incompleto e que consideram que a creche deve preparar, estimular, instruir e escolarizar, num sentido quase escolástico, precocemente as crianças.

Pensar na alteridade da criança significa reconhecer a relação dissimétrica, a sua heterogeneidade em relação ao adulto. Considerar a criança nesta perspectiva é não admitir uma simplificação da infância como uma fase da vida que podemos antedizer, prognosticar, partindo do princípio ilusório de que já sabemos o que é, como é, ou do que precisa.

O grande empreendimento educativo é o de controverter quer a visão adultocentrica que está impregnada em cada um de nós, quer denunciando toda a nossa inabilidade para perceber dissemelhantes formas de ser criança e procurar compreender o modo particular que cada criança tem de se exprimir, o seu modo de ser e de agir no mundo.

Nesta perspectiva, a creche é um contexto educativo potencialmente muito rico para quem deseje conhecer mais sobre as crianças. O processo de conhecimento das crianças não pretende apenas procurar regularidades, como intentava no início a Psicologia Tradicional do Desenvolvimento, mas sim pensar em “ [...] *muitas e diversas infâncias, construídas para e por crianças em contextos específicos*” (Moss, 2002:237). Essas diversas crianças, com diversas infâncias, vivendo infâncias singulares, dão-nos indícios

preciosos para que construamos formas de atendimento e de intervenção educativa que as respeitem nas suas especificidades.

Assim, entendemos que as instituições de educação de infância não devem ser concebidas como lugares de reprodução aplicacionistas de teorias, mas como contextos de construção de conhecimentos prático-teóricos sobre a infância. Noutros termos, consideramos práticas pedagógicas não devem derivar de uma aplicação de teorias à prática, mas deverá encontrar referenciais teóricos que lhes permitam interpretar os diversos aspectos da sua prática concreta, de forma a poder intencionalizar e sustentar as suas opções pedagógicas.

Trata-se muitas vezes de um quadro teórico de referências ecléticas que pretendem teorizar as práticas que são desenvolvidas por educadores específicos, para crianças e contextos igualmente específicos, e que por isso se tornam características desenvolvidas em contextos educativos específicos. Referimo-nos portanto a práticas profissionais que não são predefinidas, mas que são construídas no quotidiano, na proximidade com as crianças. Essas práticas, pautadas pela compreensão da alteridade do ser da criança, exigem observação e reflexão, registo e avaliação das intervenções e das eventuais interferências das educadoras.

Partilhamos o entendimento da criança enquanto pessoa que, em qualquer idade, é um ser único com uma dimensão interna e outra social, dimensões essas que interagem continuamente: é pessoa co-constutora da cidadania, membro do grupo social, que actua, é causa, e participa no processo histórico.

Deste modo compreendemos a criança como uma pessoa inteligente, um interlocutor que conduz o educador à reflexão sobre os saberes eruditos em que acredita, sobre o que diz acerca da sua prática e sobre o que no quotidiano é capaz de fazer com a criança. Compreendemo-la enquanto participante activo e reactivo, na readaptação e na construção de teorias interessantes e desafiadoras, que são motivo para o levantamento de questões e para a reformulação de compreensões.

Por este conjunto de pertinentes razões, percebemos que é necessário para trabalhar com crianças muito novas, especificamente as da primeira infância, que o educador saiba “ [...] estabelecer pontes de convergência, no intuito de criar pontes de construção profícua para uma pedagogia interactiva”, saiba ter “ [...] confiança na curiosidade da criança para conhecer o mundo” (Pinheiro, 2007), concilie afecto, firmeza, segurança quanto ao que faz e ainda que dê liberdade de acção para que a criança se descubra como pessoa, proporcionando a construção da sua “ *pele psíquica*” e do seu mundo interno (idem), que permita a delimitação do sentimento de pertença a um grupo de pares. Entendemos ser necessário que o educador saiba equilibrar a sua “ *interferência e intervenção*” (idem), menosprezando os procedimentos escolásticos, que têm como consequência directa o “ *esvaziamento da especificidade da creche*” (Pinheiro, 2007).

Sustentamos assim a nossa concepção, considerando que os educadores, que estão no dia-a-dia com as crianças na creche, partilhando com elas grande parte das suas experiências e do seu ser de criança, também têm muito para nos dizer. Dentro desta perspectiva podemos apelar para um maior número de investigações que tragam benefícios à educação de infância reunindo saberes, entre os que pensam sobre a educação (os teóricos) e aqueles que fazem o quotidiano da educação, isto é, pensam no seio da própria prática educativa. Preconizamos que, nas suas práticas, as educadoras produzem uma riqueza de saberes que devem ser o ponto de partida para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e para a mudança nas instituições educativas.

Moss e Petrie (1997:11-13) referem a mudança de paradigmas no modo de ver as crianças, as famílias, as profissionais da educação e os contextos educativos, como um aspecto fundamental na construção de uma educação para a primeira infância “ *There is a need to develop a different discourse on relationship between children, parents and society, within an alternative ideological and intellectual framework. On this basic, a more integrated and comprehensive approach to services for children [...] a concept of the child as : a multi-faceted and complex human being, rich in potential, strong, [...] competent, and [...] connected to adults and other children [...] active member of a community and society. Children’s services are a means – not the only one, but an*

*important one – for enriching childhood, promoting children’s culture [...]. Work in services for children [...] one option that merits careful consideration is development of a new type of profession to work across a wide range to services for children, which would complement and be equal status to the school-based profession of teaching [...]*”

Advogamos então, que na sua intervenção, o educador precisa tornar explícitas quer para si, quer para a equipa com quem trabalha e também para as famílias, as linhas de pensamento teórico que o orientam no seu discurso de intencionalidade educativa e na sua prática pedagógica.

O saber geral e em particular o que incide na área da infância, os saberes pedagógico/metodológico, os saberes histórico e cultural, os saberes da acção informados pelos conhecimentos científicos, são em última instância elaborados em contexto, constituem elementos que devem fundamentar e nortear a acção do profissional da educação de infância, nos contextos a que se destinam e que os produzem.

As linhas de pensamento teórico do seu saber de suporte, os seus saberes de referência, e os saberes que constrói na sua prática representarão, a sua concepção de criança, assim como a forma como pensa a educação de infância.

Sabemos através de Morin (2002) que o conhecimento científico é um instrumento válido de detecção de erros e de oposição às ilusões. Não obstante, o mesmo autor também adverte para o facto de que os paradigmas que orientam a ciência podem incrementar aparências e nenhuma teoria científica está eximida perpetuamente contra o erro: “ [...] o conhecimento científico só por si não consegue tratar os problemas epistemológicos, filosóficos e éticos (Morin, 2002:25).

Pelo que acima ficou exposto, queremos sublinhar o facto de que um pensamento teórico, por si só, não encerra todas as problemáticas educativas. Do mesmo modo, uma teoria isolada também não responde a todas as questões que se colocam ao acto

educativo, não apresenta uma visão completa, mas procura responder a determinados aspectos da construção do conhecimento.

Dada a versatilidade das sociedades, as inúmeras investigações e estudos efectuados em educação, a intercomunicação a nível global, a história da educação que apresenta múltiplas possibilidades de interacção teórica, os relatos de uma diversidade de práticas educativas oriundas das mais diversas culturas, não podemos pensar o conhecimento como sendo único e as práticas como se pudessem existir sem serem contextualizadas. Pelo contrário elas são dialecticamente construídas, numa sociedade globalizante (Graue e Walsh, 2003).

Por vezes, os profissionais das diferentes instituições de cuidados e de educação, sentem necessidade de redimensionar as suas funções face a mudanças sociais ou paradigmáticas, assumindo uma posição de negação, seja dos projectos caracterizados por um carácter de guarda (aliados a horizontes educacionais estritamente higienistas e puericultores), seja dos projectos de preparação para o futuro, que ambicionam uma intervenção escolástica precoce, preocupada com a inserção da criança nos os níveis seguintes do sistema educativo, ou seja, da creche para o jardim-de-infância ou do jardim-de-infância para o primeiro ciclo e etc.

Partimos então da posição segundo a qual a actuação do educador se reveste de intencionalidade, da construção de um currículo diferenciado que corresponda a um compromisso para com a infância, e que essa actuação traga subjacente concepções e sentimentos que fundamentam e justificam posturas assumidas nas práticas quotidianamente (re)construídas e desenvolvidas.

Por outro lado, a diversidade de diferentes perspectivas e teorias da aprendizagem e de desenvolvimento da criança, que inspiram uma grande variedade de modelos curriculares e práticas pedagógicas, oferece-nos a oportunidade de pesquisar em contexto, a sua operacionalização pelos educadores de infância, no seu quotidiano com as crianças.

É neste sentido que desenvolvemos uma reflexão para compreender e interpretar o eventual grau de coerência que existe entre os discursos dos educadores sobre as práticas que dizem desenvolver no seu quotidiano com as crianças, e as suas práticas educativas desenvolvidas e observadas em contexto empírico.

Visamos aprofundar o nível de compreensão sobre a forma como se processa essa inter-relação entre o dito e a acção das educadoras e como se construiu a sua forma de ser, de fazer, de trabalhar.

A inter-relação entre os discursos das educadoras e a construção de práticas pedagógicas para crianças da primeira infância enquanto objecto de análise, encerra muitas vezes um conjunto de características não manifestas explicitamente. Estas características predominantemente implícitas originam um carácter tácito, oculto e informal, sendo particularmente adequado abordar esta problemática segundo a perspectiva interpretativa.

Erickson sublinha que numa investigação de cunho interpretativo, o investigador deve descobrir “ [...] *o modo como as organizações sociais e a cultura, específicas de um meio ou comuns a vários meios, influenciam as opções e as condutas das pessoas em acção*” (Erickson, in Hérbert et al., 2005:98). Numa perspectiva semelhante e complementar Jackson, refere que “ *A tarefa do investigador não é decidir se as pessoas estão a fazer ou não o que deviam, mas sim descobrir o que fazem e o que isso significa*” (Jackson, in Graue & Walsh, 2003:80).

Tendo em linha de conta a posição destes autores e dada a natureza do nosso objecto de estudo, foi nossa preocupação investirmos numa análise centrada na dimensão inter-subjectiva dos fenómenos e incidir nas concepções que os participantes sustentam relativamente a esses fenómenos, ou seja, optámos por privilegiar as “ *perspectivas participantes*”, (Erickson, in Bogdan e Biklen, 1994:50) relativamente à construção de sentido que as educadoras atribuem ao seu trabalho desenvolvido no quotidiano da creche.

Consideramos, por isso, inspirando-nos nas perspectivas fenomenológicas, que não podemos inferir sentidos a partir dos comportamentos ou acções das educadoras, sem ter em consideração as suas perspectivas concepcionais, apercebidas através da análise interpretativa dos seus discursos.

Pretendemos construir uma compreensão do modo como esses fundamentos e ideais educativos constituídos nas acções das educadoras se produzem e se expressam quer na acção, quer nos discursos que desenvolvem no que se refere aos sentidos relativos à relação pedagógica.

Em síntese: Neste estudo pretende-se investigar quer o modo como as educadoras constroem as suas práticas educativas para as crianças da primeira infância, quer a expressão das teorias educativas e metodologias que perfilham, quer ainda o sentido educativo que cada educadora deixa transparecer nas suas práticas.

### **Capítulo III: Reflexões teórico – metodológicas**

## 1. Questões epistemológicas gerais

### 1.1 Paradigmas / concepções de investigação em educação

Optar pela metodologia qualitativa implica fazer referência a formas concretas de perceber e abordar a realidade, compartilhar de posturas que concordam em perceber essa realidade como dialéctica, multireferencial, cuja construção é um produto socialmente construído e vivido pelos seus membros. Esta forma de compreender a realidade vai ao encontro de um pensamento ontológico, epistemológico e metodológico concreto. É a partir deste tipo de pensamento no qual se inscrevem grupos de investigadores, das comunidades científicas, que partilham concepções semelhantes sobre a concepção do mundo, métodos, técnicas e modos de investigação, que formam uma tradição investigativa, ou seja, um paradigma. (Herbert, Goyette, Boutin, 2005).

Para Morin, (2002) o paradigma aprova o atributo a permutações lógicas à custa de outras como por exemplo a disjunção, em perniciosa da conjunção; que lhe dá “ [...] validade e universalidade à lógica que elegeu [...].” Concomitante à sua lógica atribui aos seus “ [...] discursos e teorias as características de necessidade e verdade.” (Morin, 2002:29-30). O paradigma é assim “ A promoção / selecção dos conceitos mestres da inteligibilidade. [...] o seu nível paradigmático é o do princípio de selecção das ideias que estão integradas no discurso ou na teoria ou afastadas e rejeitadas” (idem. 29). Assim, para as concepções deterministas a Ordem é o seu conceito basilar, a *Matéria* para as teorias materialistas, a *Estrutura* para as ideias estruturalistas e o *Espírito* para as concepções espiritualistas. Estes conceitos são na tese de Morin, repugnadores dos conceitos que excluem e que lhes são contraditórios.

Associada à noção de comunidade científica, surge então a noção de paradigma. A ideia essencial sobre a noção de paradigma científico é – nos dados por Thomas S. Kuhn (Kuhn, 1962). Um paradigma científico consiste num conjunto de conquistas científicas, universalmente aceites, e que durante um determinado período de tempo permitem proceder a aplicações e à resolução dos problemas dentro do âmbito paradigmático. Representam portanto, o modelo de formulação e da resolução aceitável dos problemas, para aqueles que trabalham num determinado campo de investigação.

O paradigma ao enquadrar o trabalho científico dentro de determinados parâmetros teóricos e práticos comporta conceitos, teorias, técnicas, modos de investigação específicos, que utiliza para realizar as suas expectativas.

Quando os paradigmas já não se mostram capazes de explicar ou resolver problemas novos – as anomalias –, ou seja, o aparecimento de um fenómeno que não se enquadra nos esquemas explicativos utilizados pelos investigadores, os paradigmas entram em crise e têm que ser substituídos. Esta é uma situação que pode culminar numa revolução científica e na imposição de um novo paradigma, como o que ocorreu no século XVII, com a revolução cosmológica que trouxe a substituição do modelo geocêntrico pelo heliocêntrico de Copérnico e Galileu, que alterou, para além das concepções e práticas científicas, a concepção de mundo e o lugar que nele o homem ocupa. (Kuhn, 1962).

Kuhn chama de *solução de puzzles* ao trabalho da comunidade científica que trabalha a partir de um paradigma. O autor identifica duas modalidades do trabalho científico:

- A ciência normal, que se processa no âmbito dos pressupostos teóricos e práticos definidos pelo paradigma dominante numa determinada época pela comunidade científica.

- A ciência extraordinária (que surge em períodos revolucionários), que reflecte um momento de crise em que se enunciam novas soluções para os novos fenómenos que o paradigma aceite até então como verdadeiro, já não soluciona. Os períodos de crise são transitórios e marcam o início de um novo período de “ciência normal”. (Kuhn, 1962).

Bogdan e Biklen (1994) definem o conceito de paradigma referindo que “*Um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação*”. (Bogdan e Biklen:1994,52). No paradigma qualitativo a investigação engloba múltiplas abordagens, propõe uma focagem alargada dos fenómenos, e distingue-se pelos dados que recolhe “[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, [...] as questões de investigação não se operacionalizam através de

*variáveis, mas estabelecem-se, com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural*” (Bogdan e Biklen, 1994: 16).

Erickson propôs um termo mais abrangente para esta abordagem investigativa, designando-a por “interpretativa” – para as abordagens “*alternativamente designadas por etnográficas, qualitativas com observação dos participantes, estudos de caso, interaccionista-simbólicas, fenomenológicas, construtivistas ou interpretativas*” que destacam o seu foco de interesse, nas componentes subjectivas do comportamento dos sujeitos, da sua linguagem, ou seja, que destacam o seu interesse, no “*significado humano da vida social e sua elucidação e exposição por um investigador*” (Erickson, 1986:119; in Graue e Walsh, 2002:34). Assim, esse significado que os actores conferem às suas acções: “*[...] é um produto de um processo de interpretação que desempenha um papel chave na vida social*” (Hérbert, Goyette, Boutin, 2005:32).

A expressão “investigação interpretativa” surge como um recuso utilizado por Erickson, para definir estas abordagens como essencialmente não quantitativas. A investigação qualitativa possui características, que a diferenciam de um estudo positivista e quantitativo, que justificam a nossa opção metodológica.

Jacob (Walsh Tobin & Graue, 2002:1038) enumerou três atributos concernes à investigação qualitativa / interpretativa:

- “ - a investigação é orientada num cenário natural;
- é enfatizada a compreensão das perspectivas dos participantes;
- as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido.”

A estes atributos Spindler & Spindler (in Walsh, Tobin e Graue, 2002:1038) acrescentaram outras especificidades:

- “- as observações são contextualizadas;
- a observação é prolongada e repetitiva.”

A estas particularidades Walsh e colaboradores acrescentam “*a centralidade da relação entre o investigador e o sujeito ao longo do processo de investigação. [...] a paixão por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as*

*ações situadas que levam a cabo no quotidiano”* (Walsh; Tobin e Graue, 2002:1038-1039), isto é nas palavras de Bruner, ações “ *situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interactivos dos participantes”* (Bruner, in Walsh, Tobin e Graue, 2002:1039).

A discussão sobre as vantagens e desvantagens das diferentes metodologias de pesquisa social desenvolvidas na área das ciências sociais e especificamente na investigação socio-educativa, provoca a reflexão, o debate, e a contraposição, entre a perspectiva qualitativa e a perspectiva quantitativa, e alcança, portanto, posturas paradigmáticas. A disputa tem-se travado num universo conceptual mais amplo do que a adequações das ferramentas (técnicas de recolha e interpretação de dados entre outras estratégias de investigação) que devem ser utilizadas na procura do conhecimento. Nesta falta de consenso, estão implicadas posições epistemológicas profundamente distintas, que estão na base de concepções acerca da própria natureza do conhecimento e do mundo. (Herbert, Goyette, Boutin, 2005).

Na fundamentação de Edgar Morin (2002) o paradigma constitui e expõe-se no axioma, dito por outras palavras, o paradigma torna-se numa proposição que por ser evidente não necessita de demonstração, converte-se numa máxima ou num princípio como se de uma sentença se tratasse. Determina a conceitualização lógica, as categorias da inteligibilidade e controla o seu emprego pelos indivíduos que se inscrevem culturalmente nele o que previsivelmente conduz a forma como conhecem, pensam e agem.

A discrepância paradigmática dos enfoques qualitativo e quantitativo consolidam-se, segundo os autores adiante mencionados, nos supostos filosóficos do positivismo e do idealismo científico. O grupo de investigadores que se identifica com a perspectiva qualitativa tem as suas raízes epistemológicas no pensamento de Dilthey, Max Weber entre outros que perfilham uma filosofia particular, considerada idealista, a partir da tradição da filosofia Kantiana.

Weber, (Rocher, 1971), reconhecendo a distinção entre ciências humanas e ciências da natureza, desenvolve um método de investigação cientificamente válido e adequado às ciências sociais e humanas. Defende a vantagem das ciências humanas sobre as ciências da natureza, argumentando que o observador pode compreender e interpretar os factos estudados “do interior”, posicionando-se mentalmente no lugar dos observado, acomodando a sua representação dos factos e partilhando os seus sentimentos. Esta concepção influenciada pelo filósofo Karl Jaspers, caracteriza Weber o sociólogo da “*Verstehen*”, ou seja, da compreensão da realidade social e histórica, no âmbito da acção humana. A acção humana é identificada por Werber como subjectiva e revestida de significação.

Na perspectiva de Weber “ [...] a acção (humana) é social na medida em que, em função da significação subjectiva que o indivíduo ou os indivíduos que agem lhe atribuem, toma em consideração o comportamento dos outros e é por ele afectada no seu curso ” (Weber, cit por Rocher, 1971:42).

Segundo esta linha de pensamento, para uma acção poder ser considerada social, o sujeito tem que ter os outros em consideração e indicar-lhes através da sua acção que compreende as suas expectativas e que com a sua acção tem como intenção corresponder-lhes, ou pelo contrário, que não tem intenção em lhes corresponder.

Dilthey (referido em Ferro e Tavares, 1991) critica a unilateralidade e a insuficiência da gnoseologia racionalista Kantiana, voltada para a matemática e as ciências da natureza, que acentua a imutabilidade da natureza humana. Procura completa-la com uma gnoseologia das ciências do espírito, que tem na sua base disciplinas como a hermenêutica e a psicologia. A primeira penetra nas vivências do próximo, através da compreensão. A segunda procura descrever e analisar a vida anímica.

Este filósofo sublinha de modo explícito, a diferença entre o objecto das ciências do espírito (ciências humanas) e o objecto das ciências da natureza. A este respeito Dilthey analisa do seguinte modo a diferença entre estas duas ciências. *Podemos separar as ciências do espírito das ciências da natureza mediante características perfeitamente*

claras [...] O humano, enquanto facto físico e captado pela percepção e pelo conhecimento, é, neste sentido, unicamente acessível ao conhecimento científico natural. Mas surge como objecto das ciências do espírito na medida em que “se vivem” estados humanos, na medida em que se exprimem em “manifestações da vida” [...] e na medida em que estas expressões são “compreendidas” [...]. Trata-se da compreensão mediante a qual a vida se esclarece a si mesma na profundidade e, por outro lado, da compreensão de nós mesmos e dos outros [...]. Assim a conexão de vivência, expressão e compreensão constitui o método próprio através do qual se nos dá o humano como objecto das ciências do espírito. As ciências do espírito fundam-se, portanto, nesta conexão de vivência, expressão e compreensão.” (Dilthey cit. por Ferro e Tavares, 1991:264).

Em consonância com o pensamento de Dilthey, encontramos em Morim (1999) a crítica aos *paradigmas da simplificação* que prescrevem a disjunção e a redução da relação homem – natureza. Estes paradigmas são na alegação de Morin, paradigmas que dificultam a compreensão de *unidualidade* da realidade humana e entram da mesma forma, a ideia de envolvimento e de afastamento da realidade humana: natural /cultural, cerebral / psíquico. O *paradigma complexo* permitiria, segundo o autor, esta concepção de *implicação / distinção / conjunção* entre o homem e a natureza (Morim, 1999: 30)

Retomando o pensamento de Dilthey, no centro da sua perspectiva filosófica encontra-se o conceito de vida humana como realidade “sui generis” dito de outra forma, Dilthey concebe o conceito de vida humana, no sentido biográfico, isto é, como existência humana vivida, conceito este estritamente relacionado com o conceito de vivência. O filósofo refere sobre este assunto que “ *O homem regressa da natureza à vida, isto é, a si mesmo, ao Erleben (à letra: “ao vivido”), tem como conteúdos as qualidades sensíveis e físicas, sentimentos, tendências; esses conteúdos existem para mim, são-me dados e pertencem a um eu [...] Erleben é a “consciência” imediata que pertence a cada homem, o conjunto de dados vividos [...]*” (Ferro e Tavares, 1991:265).

Dilthey ao reflectir sobre o tema da vida humana, a vida como existência vivida da qual também fazem parte os impulsos (dimensão biológica), desenvolve o conceito

“vitalismo” com o qual estabelece conexão com o conceito de historicismo. A historicidade é uma característica da cultura, das realizações humanas culturais, ou seja, a vida e diversidade das realizações do Homem, individuais ou colectivas, manifestam-se no decurso das diferentes épocas em constante mutação, e com ela as concepções e valorações humanas.

Podemos então argumentar que a consciência histórica e as ideias da época que lhe estão associadas, delimita a especificidade das ciências do espírito relativamente às ciências da natureza. Quer dizer, quando se efectua um estudo as singularidades do contexto assim como o seu tempo histórico devem ser tidos em consideração. O conhecimento da realidade histórica está intrinsecamente ligado aos contextos culturais a que pertenceu.

O pensamento de Dilthey move-se no terreno da realidade empírica, no mundo das relações que se estabelecem entre os indivíduos, e recusa a metafísica como primeira categoria do mundo histórico. Para Dilthey a vida é a primeira categoria do mundo histórico. A este respeito afirma: *” Tudo sai da actividade espiritual e adquire, portanto, o carácter de historicidade, inserindo-se, como produto da história, no próprio mundo sensível. Desde a distribuição das árvores num parque ou das casas numa estrada, desde os instrumentos do trabalhador manual até às sentenças de um juiz, tudo está à nossa volta surgindo historicamente [...] Enquanto o tempo passa, continuamos rodeados pelas ruínas de Roma, pelas catedrais, pelos castelos. A história não está separada da vida, não se distingue do presente pela distância temporal.”* (Ferro e Tavares, 1991:263)

De acordo com Dilthey e Weber nos estudos em ciências sociais torna-se impraticável separar a subjectividade dos sujeitos dos valores que são aceites e válidos para si e para o seu grupo social, o pensamento das emoções, factores que devem ser tidos em conta pelo investigador, e que devem reflectir-se na forma como este aborda a investigação. Tornar-se-á pouco adequado estabelecer leis similares às existentes nas ciências naturais, uma vez que a complexidade da realidade social é múltipla, holística, dinâmica e apresenta mudanças constantes.

Os estudos em educação remetem muitos investigadores para o campo das subjectividades, dos sentidos, da compreensão das vivências humanas, como são exemplo os estudos de caso ou as histórias de vida, e não tanto para o mundo do mensurável. São fenómenos humanos ligados à individualidade que não se explicam por nexos causais ou mecânicos e o seu estudo não visa leis universais.

A adopção do modelo instrumental das ciências da natureza revela-se inadequada para abordar a fenomenalidade educacional. A dicotomia da dinâmica investigativa das ciências da natureza e das ciências de espírito, resulta não só da distinção dos seus objectos, como ainda pelos seus procedimentos metodológicos irreduzíveis, e da predisposição para conceber o mundo e os fenómenos de modos profundamente diferentes.

Segundo Dilthey os estudos humanísticos devem centrar-se nas “expressões da vida” sendo por isso estudos intrinsecamente hermenêuticos (Ferro e Tavares, 1991). Do mesmo modo e segundo os sociólogos John Philip Gillin e John Lewis Gillin (Gonçalves, 1969), as ciências naturais e as ciências sociais distinguem-se pelos seus elementos teóricos e conceptuais e tratam de diferentes níveis da realidade. Diferem também, no tipo de evidência empírica que corresponde a cada uma: as ciências sociais referem-se aos seres humanos o que significa que as emoções, os pensamentos humanos e demais características são factores e serem considerados, mas que de forma alguma são fixos, apresentando desenvolvimentos diferentes de um ser humano para outro. As ciências naturais e as ciências sociais apresentam graus de autonomia diferentes, quando estudam elementos que intervêm num problema. Os autores referem que se torna mais simples isolar um átomo de hidrogénio do que isolar os motivos que deram origem a determinada acção humana.

As ciências sociais interessam-se em estudar os diferentes aspectos que se relacionam com o homem, a sua vida grupal, a sua conduta social, suas instituições e sua circunstância, ou seja, as relações do homem com o meio ambiente, como ser social, portador e produtor de cultura (Gonçalves, 1969).

Nesta linha de pensamento, Erickson na investigação em educação perfilha as metodologias qualitativas, especificamente de um ponto de vista epistemológico e ontológico, já que o ponto fulcral é o objecto de análise, a sua concepção do objecto de análise, e os aspectos técnicos só surgem conforme a operacionalização necessária face à especificidade do objecto de análise (Hérbert, Goyette, Boutin, 2005).

O facto de uma investigação ser classificada, “ *de interpretativa ou qualitativa provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza. Uma técnica de pesquisa não pode constituir um método de investigação.*” (Erickson, cit por Hérbert, Goyette, Boutin, 2005:32-33)

Tendo em conta este ponto de vista fundamental, Erickson identifica dois tipos de abordagem da investigação em educação os quais considera como paradigmas: a abordagem positivista /behaviorista, e a abordagem interpretativa, “*que correspondem a postulados e a programas de investigação distintos*” existindo portanto também para este autor, uma distinção dicotómica entre as abordagens investigativas. (Herbert, Goyette, Boutin, 2005)

Morim (2002) alerta que em educação é necessário estarmos atentos para “*as cegueiras paradigmáticas*” já que a verdade e o erro não se verifica apenas ao nível empírico e na coerências das teorias, mas também na profundidade da esfera oculta dos paradigmas. Por ocorrência tão relevante não deixa e evocar o paradigma do Ocidente desenvolvido por Descartes no século XVII, o qual coloca sujeito e objecto em orbes disjuntas. Esta divisão, na convicção de Morin, trespassa o universo de um extremo ao outro. Seu conceito supremo: a disjunção, “*[...] sujeito / objecto, alma / corpo, mente / matéria, qualidade / quantidade, finalidade / causalidade, sentimento / razão, liberdade / determinismo, existência / essência* (Morim, 2002: 31).

O paradigma positivista remonta à tese filosófica e epistemológica empirista estabelecida por Newton e Locke, cujos representantes contemporâneos mais distintos são Comte e Durkheim. O Positivismo surgiu na 2ª metade do século XIX como desenvolvimento filosófico do Iluminismo a que se associou a afirmação social das

ciências experimentais. Postula a possibilidade de um conhecimento do mundo positivo hipotético-dedutivo, ou seja, um conhecimento verdadeiro que valoriza a objectividade e cientificidade de uma investigação mediante resultados observáveis, quantificáveis, que conduzem a leis gerais.

Na concepção de Comte “ *As leis permitem a previsão e esta a acção. Ciência donde previsão; previsão donde acção. Conhecer para prever, prever para prover*” (Comte cit. por Tavares, 1991:289).

Na perspectiva do paradigma positivista a natureza da realidade é única, tangível e simplificada. O objecto da investigação é então concebido em termos de comportamento e o investigador, “*pressupõe uma uniformidade de relações entre a forma do comportamento e o seu significado, de modo que o observador pode reconhecer o significado de um comportamento sempre que este se produz*” (Erickson, cit. por Hérbert et al., 2005:36)

Por este postulado da “ *uniformidade da natureza*”, pela sua visão de conjunto (holismo) pode verificar-se, por parte investigadores positivistas, a importação dos métodos das ciências naturais, para as ciências sociais e humanas, que pressupõe que, “ *os animais e os átomos manifestam comportamentos (“behave”) de modo constante quando em circunstâncias idênticas. [...] o comportamento de uma pessoa dirigido para uma outra pode ser considerado como uma causa de mudança nesta última*” (Erickson, cit. por Hérbert et al., 2005:37).

Por este mesmo postulado da uniformidade da vida social, a investigação científica positiva visa a descoberta, a explicação, o controle e a verificação de leis gerais. Proceder-se a um conhecimento de tipo técnico expresso por leis nomotéticas. O processo de investigação é isento de valores e o investigador assume uma posição neutra; dito de outro modo, o individual, o papel da subjectividade (a forma pessoal de entender o objecto), das crenças ideológicas, é considerado desinteressante e sem significado em si mesmo. Assume-se uma relação de independência sujeito – objecto, uma dicotomia entre o sujeito que conhece e o objecto do conhecimento. Herbert, Goyette e Boutin, (2005)

Os mesmos autores, no estudo efectuado sobre investigação qualitativa apresentam o pensamento de Herman, sobre o positivismo em sociologia, de forma a esclarecer o leitor, sobre a distinção feita por Erickson entre paradigma positivista/behaviorista e paradigma interpretativo. O positivismo situa-se numa linha de pensamento que reconhece que: “ *o mundo social é inacessível na sua essência; só o mundo dos factos é cientificamente analisável (fenomenalismo);*

- *o mundo subjectivo, o da consciência, da intuição e dos valores, escapa, como tal, à ciência (objectivismo);*
- *a observação exterior, o teste empírico objectivo, é o único guia das teorias científicas, sendo a compreensão e a introspecção rejeitadas como métodos não passíveis de controlo (empirismo);*
- *a noção de lei geral encontra-se no centro do programa positivista, modelo simples e eficaz que justifica uma classe determinada de fenómenos (nomotetismo);*
- *o conhecimento das estruturas essenciais e das causas fundamentais e finais é ilusório. O sinal de um conhecimento verdadeiro é a sua capacidade de prever acontecimentos que pertencem à esfera da pertinência das leis que ele estabeleceu (previsionismo)” (cit. por Hérbert, Goyette, Boutin, 2005:37)*

A tese da distinção dicotómica, de uma *descontinuidade*, entre as duas abordagens investigativas (positivista / behaviorista; qualitativa / interpretativa) defendida por Erickson não obtém o consenso de muitos investigadores. Miles e Huberman (1984:20 cit por Hérbert et al., 2005) reconhecem a incompatibilidade entre as duas abordagens ao nível do discurso, mas concordam que com frequências ao nível da prática, os investigadores combinam as duas perspectivas. Estes dois autores defendem a possibilidade de uma complementaridade entre abordagens quantitativas e qualitativas ou seja, a tese de um *continuum metodológico*. Apoiam a sua tese nas investigações neopositivistas (Crook e Campbell, 1997; Cronbach, 1975; Snow, 1974) que favorecem abordagens que têm em consideração os contexto do objecto e a dimensão interpretativa e nos trabalhos de investigação qualitativa que utilizam a sistematização dos métodos de

registro, de tratamento e análise de dados por meios informáticos., de que são exemplo as investigações de Renata Tesch, (referida por Hérbert et al., 2005).

Miles e Huberman insistem que “ *As duas abordagens de investigação, a neopositivista e a neo-idealista, representam um continuum epistemológico e não uma dicotomia*” (idem cit. por Hérbert et al., 2005: 35). Com efeito, outros autores (Norris; Smith) consideram infundadas as pretensões de se aceitar a complementaridade de ambos os enfoques paradigmáticos e ambíguos os resultados obtidos pela combinação das duas abordagens investigativas. (Herbert et al., 2005)

Boaventura da Sousa Santos, (referido por Fernando Ferreira, 2005) alega que se vive um tempo de transição paradigmática, em termos sociais e epistemológicos, comunicando que nossa sociedade é uma “*sociedade intervalar*”. Ainda segundo Santos Esta nossa sociedade encontra-se na transmutação do paradigma da modernidade ocidental, firmado no decorrer dos últimos duzentos anos, para um paradigma emergente que ainda é difícil de reconhecer. Sobre este tempo de mudança de paradigma sobre o qual já se entrevêem alguns indícios, Ferreira (2005) cita Sousa Santos: “ *Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu*” (Santos, cit. por Ferreira, 2005:35).

Ferreira esclarece que este período de *desassossego* tem sido problemática de numerosas análises que almejam a compreensão para os fenómenos que têm vindo a ocorrer e que têm originado profundas transformações científicas, políticas, tecnológicas, económicas, sociais e culturais. Em várias destas análises esse *desassossego* tem sido atribuído à mudança de milénio, revelando leituras proféticas ou promissoras do mundo (Ferreira, 2005). Sousa Santos contrapõe e esclarece que o *desassossego* deste tempo de transição não se relaciona com mudanças de calendário mas que se deve a uma desnorteamento dos quadros cognitivos, interaccionais e sociais que por já não nos serem conhecidos, torna complicada a nossa acepção e entendimento do mundo e dos factos que ocorrem, e como consequência dificulta a nossa interferência activa e nítida sobre os mesmos.

No encadeamento das ideias do discurso do paradigma qualitativo/interpretativo o objecto de análise não é concebido em termos de comportamento uniforme como no paradigma quantitativo, mas em termos de acção, uma acção que compreende, “ [...] o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. O objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento ” (Erickson, cit. por Hérbert et al., 2005: 39).

Esta perspectiva de Erickson fundamenta a investigação interpretativa num postulado ontológico dualista que valoriza a realidade socialmente construída pela inter-relação entre os comportamentos dos actores sociais, os significados gerados que podem ir sendo ajustados e modificados por um processo de interpretação, e as condições ecológicas da acção.

Sendo os significados construídos através das interacções e a realidade social, a realidade da vida quotidiana, inter subjectiva, Erickson postula uma variabilidade face ao binómio acção / significado, uma vez que a comportamentos físicos aparentemente idênticos (pois cada um tem uma forma própria de interpretar) podem corresponder significados diferentes de uma perspectiva social, de que são exemplo os comportamentos que manifestam a identidade social de um dado grupo (Hérbert et al., 2005).

Abordar os significados que actores conferem às suas acções, através das interacções com os outros, enquanto produtores de sentido, implica reconhecer as dimensões em que se realiza esse processo, que inclui tanto determinantes subjectivas como sócio-históricas, através das quais os sujeitos interpretam, organizam e representam a realidade.

Erickson identifica dois níveis do contexto social com os quais se podem pôr em paralelo os sentidos produzidos pelos actores sociais: O nível imediato (próximo) e o nível afastado (distal).

Ao nível do contexto social imediato pode considerar-se o plano espacial no qual os significados são inerentes a grupos específicos de indivíduos que pelas suas vivências quotidianas experienciam e co-participam de “ *determinadas compreensões e tradições próprias deste meio, uma micro cultura [...] que difere de um grupo classe para outro*”. No plano temporal, este autor considera que a construção e a reconstrução dos significados se opera continuamente a um mesmo tempo: “*A vida está em constante renovação, mesmo nos acontecimentos quotidianos mais repetitivos*” (Erickson, cit por Hérbert et al., 2005:42).

Ao nível do contexto social mais afastado (distal), os significados devem ser associados a uma abordagem macrossociológica, porque possuem uma história, isto é, podem estar alicerçados nas suas origens a fenómenos situados no nível macro, mais amplos do que o meio imediato, como a cultura do grupo que define normas associadas ao seu padrão cultural, e que orientam as crenças, a compreensão das acções e a avaliação das acções dos outros.

Apesar da importância que os estudos qualitativos alcançam nas ciências humanas e sociais algumas questões se levantam quanto á representatividade e possibilidade de generalização, quanto à subjectividade decorrente da proximidade entre observador e observados e no que respeita ao carácter descritivo e narrativo dos seus resultados.

Dado que o requisito metodológico central da metodologia qualitativa, é a proximidade entre o pesquisador e o objecto do conhecimento, a questão põe-se num possível comprometimento subjectivo do pesquisador que poderá conduzir a trabalhos especulativos e pouco rigorosos, pondo em causa a neutralidade e objectividade do conhecimento científico.

A investigação qualitativa era considerada nos 50 como um trabalho “marginal” (Bogdan e Biklen, 1994: 19), descritivo e heterodoxo (iden:39), devido à dificuldade de se chegar a uma explicação resultante da comparação e da generalização. Como a investigação qualitativa privilegia as unidades sociais, privilegia os estudos de caso, a questão era colocada quanto à representatividade dos estudos no conjunto de casos componentes de uma sociedade. Bogdan e Biklen alegam sobre esta assunto que “ Os

*investigadores qualitativos não pensam na questão da generalização em termos convencionais. [...] pensam nas questões da generalização, entendendo que o seu trabalho é o de documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos e que é tarefa dos outros aperceber o modo como isto se articula com o quadro geral. [...] uma descrição de algo particular tem valor, porque as teorias necessitam de saber explicar todos os acontecimentos.”* (Bogdan e Biklen, 1994: 66-67).

Então, no que diz respeito à suposta impossibilidade de os resultados de uma pesquisa com base na metodologia qualitativa, em especial os estudos de caso, servirem de base para a generalização, não cabe, segundo os autores citados, no uso da metodologia qualitativa, a preocupação com a generalização, uma vez que o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são sempre parciais. Deste modo pesquisadores de diferentes áreas científicas poderão chegar a resultados diferentes uma vez que, “ *Recolherão diferentes tipos de dados [...] em função dos seus interesses diferentes [...]. As perspectivas teóricas que os orientarão implicarão que modos de estruturar o respectivo trabalho serão diferentes. [...] os investigadores preocupam-se com o rigor e a abrangência dos seus dados. A garantia é entendida mais como uma correspondência entre os dados que são registados e aquilo que de facto se passa no local de estudo do que com uma consistência literal entre diferentes observações.*” (Bogdan e Biklen, 1994: 69-70). Por sua vez, Van der Maren especializa “ *[...] as metodologias qualitativas pelo seu processo «indutivo exploratório» (contexto da descoberta) e pela formulação de «teorias interpretativas e prescritivas»*” (Van der Maren citado por Hérbert et al., 2005:96).

Nesta linha de pensamento, a solidez dos laços estabelecidos entre as interpretações teóricas dos investigadores e os dados empíricos que recolhe, conferem o rigor que sustenta e garante a validade dos estudos qualitativos.

A questão que se coloca quanto à subjectividade, que pode resultar da aproximação entre pesquisador e objecto do conhecimento, na produção dos dados, segundo Le Compte, “*Os investigadores qualitativos preocupam-se com os efeitos que a sua*

*subjectividade possa ter nos dados que produzem*” (Le Compte, citado por Bogdan e Biklen, 1994:67). Os trabalhos qualitativos estudam objectivamente a subjectividade dos seus participantes, os pesquisadores subsidiam-se dos métodos que utilizam no decorrer do processo, não fazendo visitas rápidas e impressionistas aos contextos, mas sim, usam um método moroso, principalmente usado pela antropologia, mas também pela sociologia, denominado observação participante, que da diversidade de métodos é o que necessita daquela aproximação.

Em uma pesquisa é necessário que o investigador / observador seja aceite pelo grupo, pelo outro, pela comunidade, para que se coloque na condição ora de participe, ora de observador e que o outro aceite falar da sua vida. Ao ter como primado a descoberta do contexto de estudo, o decurso da investigação converte-se numa *acção comunicacional*, pois o investigador não parte do princípio que é um fidedigno observador e narrador de uma realidade alegadamente objectiva. O seu próprio discurso, as notas de campo, e as suas crenças, podem ser sujeitas a um cruzamento analítico com o discurso dos outros actores sociais (Ferreira, 2005).

Assim, salienta-se a necessidade de aproximação à realidade social, de forma a facilitar um processo de socialização do observador, ao contexto a ser estudado. Tal processo permitirá minimizar as dificuldades do observador / observado, durante o processo inicial de imersão nos grupos que vai estudar.

Na confrontação com os contextos, com a cultura dos outros os actores sociais, e as situações empíricas das suas acções o observador é como um aprendiz, que se esforça por conquistar a confiança dos autóctones e obter a sua colaboração. É uma experiência que tem como pressuposto o contacto com os outros, ouvir e falar com eles, vê-los actuar, no espaço, no tempo e segundo os seus códigos (Iturra in Silva, Augusto & Pinto, Madureira, 1986).

Imediatamente desta prioridade surge a necessidade de uma *sociologia do quotidiano* (Balandier, in Ferreira, 2005) e de um *conhecimento do quotidiano* (Maffesoli, in Ferreira, 2005), que facilite o estudo do contexto e das acções humanas. No seu

âmago trata-se de uma *sociologia da cognição*, como refere Ferreira, uma vez que é a cognição que os sujeitos têm da realidade que importa à investigação. Os participantes da investigação, os actores sociais, são encarados como autores sociais, já que eles não só actuam mas autorizam-se pelas *lógicas argumentativas*, são *co-autores* da sua existência e da realidade circundante, uma vez que cooperam na sua estruturação pela *prática discursiva*. Nas expressões de Ferreira, “ [...] *o autor se constrói como autor, autorizando – se discursivamente na prática social [...] trata-se de uma perspectiva epistemológica que se interessa mais pela experiência social e pelas diversas lógicas de acção e de justificação pois o que está em causa é o enredo das práticas discursivas. É a intriga da acção*” (Ferreira, 2005:123).

Voltando à assunto da proximidade entre o observador e os observados, esta proximidade pode levantar questões éticas que se reportam à relação de alteridade entre os dois pólos na situação, devido às possíveis consequências que a presença e intromissão de indivíduos estranhos ao contexto pode ter na vida das pessoas. Bogdan e Biklen argumentam sobre este assunto que “ *Adicionalmente, o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão*” (Bogdan e Biklen, 1994:67).

Por outro lado, o referido percurso de imersão no quotidiano do grupo de estudo, (trabalho pioneiro efectuado por Bronislaw Malinowski (1922) quando do seu estudo sobre uma população na Nova Guiné, (in Silva, Augusto & Pinto, Madureira, 1986), exige a aculturação do observador, uma participação construída sobre a premissa da relativização da sua própria cultura, combatendo o seu próprio “etnocentrismo espontâneo”. “*O observador constituirá então a oportunidade para superar o imediato, e encontrar a cultura que explicita os discursos dos actores nos contextos sociais. Não se pode crer só no que o nativo diz, há [...] que relativizar o enorme peso da oralidade, [...] porque o que se fala é uma pista do que se faz. [...] Não é a veracidade ou falsidade do dito [...]. Assim como tudo aquilo que se diz que se faz, e como se faz, não é de facto feito, também tudo aquilo que se faz não é verbalizado-razão pela qual*

*haverá áreas do agir que só se podem conhecer observando o decorrer duma actividade”* (Iturra in Silva, Augusto & Pinto, Madureira, 1986:156).

Contudo, na simultaneidade de várias práticas discursivas, o investigador assume o papel de intermediário e intérprete das práticas, dos discursos e das alegações dos actores participantes na investigação. Neste seu papel de intermediário e intérprete imputa-se peculiar importância à sua *curiosidade epistemológica*, (idem.). Esta *curiosidade epistemológica* a que se referem os autores a cima citados, vai ao encontro do sentido que Paulo Freire atribui à curiosidade, ou seja, a curiosidade percebida como inquietude para procurar e descobrir, que conduz o investigador progressiva passagem da ingenuidade à criticidade (Freire, 1997).

## **1.2 Posições epistemológicas e Linguagens**

Fernand Gauthier ao referir-se ao objecto de estudo da investigação qualitativa, em ciências sociais, sublinha que a tradição desta abordagem consiste no seu carácter de proximidade, quer no plano físico (o terreno), quer no plano simbólico (a linguagem), do observador aos participantes na investigação (Hérbert et al., 2005).

Hérbert, Goyette e Boutin, (2005), ao citarem Gauthier, alertam o leitor para o termo “tradição” utilizado pelo autor, e consideram pertinente abordar as metodologias qualitativas ao nível do desenvolvimento histórico e das linguagens que traduzem o foro epistemológico das referidas metodologias.

A investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994) começou a ser reconhecida pela comunidade científica nos últimos anos da década de 60. Esta nova perspectiva de investigação que veio a afastar-se da hegemonia científica pretendida pela mentalidade positivista, proveio das ciências sociais, com o trabalho pioneiro de um grupo de investigadores da Escola de Chicago nos anos 20 e 30 e da etnometodologia. São de salientar também os contributos das diferentes perspectivas da psicologia clínica e da filosofia tais como a fenomenologia (que possui um carácter multidisciplinar), e do existencialismo, no aparecimento deste recente discurso metodológico.

Embora se possa encontrar uma diversidade ao nível teórico entre as abordagens qualitativas, uma grande parte dos investigadores qualitativos identifica-se com a perspectiva da interacção simbólica, formulada por Margaret Mead, compatível com a perspectiva fenomenológica.

Assim no plano da evolução histórica das metodologias qualitativas e tendo como intuito fazer a distinção das diferentes linguagens compreensivas, apontam-se as suas linhas de influência principais: a das **ciências sociais**, a sociologia, a psicologia e a antropologia, e a da **filosofia**.

Anteriores aos estudos antropológicos da Escola de Chicago que se centravam no micro culturas urbanas, a antropologia social e cultural já tinham beneficiado dos trabalhos etnográficos de Malinowski.

Na década dos anos 1960 – 70 surgem de forma acentuada críticas à metodologia positivista, que norteava as investigações em sociologia, e afirmavam a ideia que a realidade social era algo construído, produzido e vivido pelos seus membros.

Inserida na tradição Weberiana e sendo particularmente influenciada pelos filósofos Edmund Husserl e Alfred Schutz, a **perspectiva fenomenológica** põe o ênfase na componente subjectiva do comportamento das pessoas, começando a investigação pelo silêncio, na tentativa de compreender o significado que elas constroem sobre os acontecimentos da sua vida quotidiana (Bogdan e Biklen, 1994).

Os fenomenologistas concebem os actores sociais como sujeitos activos na construção da realidade, sendo que esta é, “socialmente construída” pelo significado das experiências interactivas dos indivíduos (Berger e Luckmann, 1967; in, Bogdan e Biklen, 1994). O mundo social é o mundo das rotinas, da vida quotidiana inter subjectiva, da reciprocidade dos pontos de vista, das perspectivas das pessoas. Para Hérbert, Goyette e Boutin “ *A corrente fenomenológica constitui uma reacção anti materialista em sociologia e anti behaviorista nas ciências do comportamento*” (Hérbert, Goyette e Boutin, 2005:58)

A **etnometodologia** tenta compreender como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas quotidianas, em articulação com o conhecimento dos contextos em que habitam.

Garfinkel, impulsionador desta corrente, define o trabalho do etnometodólogo referindo que, “ [...] *empreendemos estudos sobre o modo como as pessoas, enquanto organizadoras do seu quotidiano, utilizam os aspectos mais salientes deste mesmo quotidiano para o fazer funcionar*” (Garfinkel, cit. por Bogdan e Biklen, 1994:60).

Nesta perspectiva, o corpus da pesquisa etnometodológica não são portanto, os métodos utilizados pelos investigadores na recolha de dados mas, os métodos que os indivíduos utilizam para interpretar e por em acção na rotina das suas actividades do dia-a-dia para reconhecer a sua realidade, tornando-a familiar ao mesmo tempo que a vai construindo.

Os etnometodólogos estudam para compreender, o modo como as pessoas percebem, descrevem, interpretam e constroem o mundo social.

A etnometodologia propõe-se privilegiar as abordagens microssociais dos fenómenos, dando maior importância à compreensão e aos detalhes relativos à acção das pessoas, põem em relevo o conteúdo das práticas discursivas, isto é da linguagem sem no entanto se desvincular do contexto mais alargado, dos factores macros sociológicos (condições socioeconómicas e institucionais), que interferem na vida das pessoas. Portanto podemos inferir apoiados em Ferreira (2005) que o determinar como objecto de estudo as práticas, a etnometodologia abre o campo de análise, quer aos grandes sistemas institucionais, quer às estruturas mais particulares e exíguas. A atenção dada ao mundo intersubjectivo da actuação diária possibilita o estudo dos contextos e práticas sociais, seja numa dimensão individual, seja numa dimensão das “ [...] *burocracias, do capitalismo, da divisão do trabalho ou sistema social*” (Ferreira, 2005:120).

Enquanto a abordagem quantitativa despreza as descrições que os actores fazem dos factos sociais que os rodeiam, considerando-as vagas, a etnometodologia valoriza essas práticas discursivas, e tem como objecto de análise, “ *os métodos de raciocínio prático do dia-a-dia*” (Bachelor, cit. por Hébert, Goyette e Boutin, 2005:58). Os discursos são considerados como práticas sociais, e objecto para investigação, e não instrumentos cognitivos para o entendimento da realidade, “ *[...] pois a cognição da realidade é a própria realidade*” (Ferreira, 2005:121).

As pessoas são nesta linha de pensamento, autoras do papel que representam na sociedade, uma vez que este é por elas construído nas interacções em que se envolvem no seu quotidiano. O paradigma passa então, a ser interpretativo e não mais normativo.

Na perspectiva do **interaccionismo simbólico**, desenvolvida no campo da psicologia social e da sociologia, assenta nos trabalhos de Mead (1934). Para os interaccionistas, “ *o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas*” (Bogdan e Biklen, 1994:55).

Esta corrente teórica, compatível com a perspectiva fenomenológica compartilha a ideia básica do processo hermenêutico, ou interpretativo. Dilthey, (cit. por Erickson, in Hébert, Goyette e Boutin, 2005:57) afirmava: “ *[...] que os métodos das ciências humanas deveriam ser hermenêuticos ou interpretativos (do termo grego “interprete”)*”.

Tenta compreender o processo de assimilação de símbolos com sentido para as pessoas ou grupo social, quer através da linguagem falada ou escrita quer através das atitudes das pessoas em interacção social. A experiência humana é mediada pela interpretação, sendo que o significado dos objectos, acontecimentos ou situações é-lhes atribuído pelos actores sociais que com eles se relacionam. (Bogdan e Biklen, 1994). Este é um processo dialéctico e construtivo já abordado por Piaget, a propósito da sua teoria da

construção do conhecimento. Por outras palavras podemos dizer, que o homem se encontra envolvido numa rede de significados que ele próprio constrói por um processo de assimilação, do exterior em si mesmo, e por um processo de acomodação, de si mesmo à realidade externa. Este será um processo hermenêutico -dialéctico, na medida em que é interpretativo e a um mesmo tempo motiva a comparação e o contraste entre as diferentes construções da realidade num esforço de apresentar uma síntese da mesma.

Nesta perspectiva, a interpretação que cada pessoa dá à sua vida não é um acto autónomo, mas um acto partilhado com as pessoas membros da sociedade a que pertence, quer sejam pessoas da família, amigos, colegas de trabalho, escritores, pessoas do passado, figuras públicas, etc.

À semelhança com o significado que Dilthey dá ao termo *Verstehen* (compreensão), o interaccionismo simbólico é uma teoria interpretativa, psicológica e social que estuda para compreender o processo de construção e assimilação de significados da realidade vivida, isto é, a compreensão de actores particulares, em lugares, situações e tempos particulares. Dilthey preconizavam método do *Erlebenis* (a experiência vivida) “*que consiste em reviver, em pensamento, as situações significativas para os protagonistas sociais*” (Herman, cit. por Hérbert, Goyette e Boutin, 2005:57).

A “experiência vivida”, envolve não só a representação da realidade mas também os sentimentos, ou seja, a dimensão afectiva à qual são inerentes as valorizações que acompanham a vida, e a vontade, isto é, a dimensão volitiva a que se ligam as acções em que consiste a vida, dimensões estas que para Dilthey constituem a estrutura da vida (Ferro e Tavares, 1991).

Uma outra componente importante da teoria do interaccionismo simbólico é o constructo de *self*, entendido como uma construção social. O trabalho de George Mead, *Mind, Self, and Society* (Mead, 1934) mostrou como se desenvolve e constrói a personalidade individual em interacção com os outros, pode dizer-se, que esta teoria se

fundamenta num conjunto geral de premissas acerca da definição do self do indivíduo e do conceito de sociedade. Estas suas premissas básicas, dizem respeito por um lado, à significação da self através da interacção com os outros, e por outro, refere-se ao conceito de sociedade como produto resultante das interacções coordenadas dos indivíduos.

A este respeito Rocher considera que é “ *através dos outros, pela assimilação dos outros; a personalidade psíquica é, pela sua própria origem, um fenómeno social, ou pelo menos um produto social. Não é todavia puro reflexo do meio ambiente, pois consiste sempre em adaptação individual ao meio e reconstrução do meio.* ”

(Rocher, 1971:61)

As pessoas constroem uma imagem parcial de si, sobre quem são, na interacção com os outros, quer dizer, o EU procura saber se a maneira como se vê a si mesmo é coincidente com a maneira como os outros o vêem. A maneira como os outros vêem e respondem à acção do indivíduo ocasiona o modo como cada indivíduo delimita a self. A teoria do interaccionismo simbólico sustenta a premissa que o desenvolvimento do sentido de self se desenvolve nos seres humanos pela interacção de cada indivíduo com o Outro. Neste processo de socialização o indivíduo está em contínua reconstrução individual. (Bogdan e Biklen, 1994).

Por outro lado, a premissa do conceito de sociedade como produto resultante das interacções coordenadas dos indivíduos, estabelece que na sociedade para os indivíduos poderem interagir e a viver em coesão, são necessárias leis, regras e padrões relativos aos comportamentos esperados, o que requer coordenação e cooperação entre os indivíduos e a sociedade (Rocher, 1971). Nesta vivência social, as atitudes do indivíduo, aquilo que ele é, sofre influências de quem interage, e das reacções dos outros sujeitos em relação a si, assim como da repercussão destas reacções na orientação dos comportamentos futuros.

O interaccionismo simbólico objecta as metodologias em que os participantes sociais são meros meios de expressão da organização social, como sucedia na orientação psicológica condutista. Ao contrário, na perspectiva interaccionista, o investigador participa activamente no meio social dos actores que está a estudar, para observar o que as pessoas têm em conta e que interpretação dão às diversas situações, para ver a situação como é vista por elas, podendo assim o investigador formular uma interpretação, não só baseada numa teoria social geral, mas no mundo empírico das pessoas reais.

Nesta perspectiva, uma investigação deve partir do estudo da acção e da posição do actor social, uma vez que a acção é elaborada por ele da forma como ele percebe e interpreta, o investigador deve ver a situação concreta como o actor a vê, perceber os objectos e averiguar os significados como o actor os percebe e que significado têm para ele.

## **Capítulo IV: Metodologia do estudo**

## 1. Metodologia do estudo

Dadas as características do espaço social da creche onde a investigação se desenvolveu, tornou-se necessário adoptar uma posição epistemológica, e um procedimento de investigação que respeitasse as características do mundo empírico e que privilegiassem o sentido que os actores sociais dão às suas acções, assim como a compreensão das significações interaccionais que as educadoras atribuem ao seu quotidiano com as crianças (Bogdan e Biklen 1994).

A natureza desta investigação incentivou-nos a optar pela escolha de uma perspectiva de pesquisa que fosse ao encontro da construção pretendida, ou seja, o estudo em profundidade dos fenómenos educativos em contexto concreto de vida.

A **abordagem qualitativa, de inspiração fenomenológica** é em nosso entender a perspectiva de investigação que melhor se adequa ao nosso estudo, uma vez que privilegia a importância da construção de um conhecimento compreensivo, num processo hermenêutico e interpretativo dos fenómenos educativos. A um mesmo tempo, trata-se da abordagem que permite conferir visibilidade às práticas dos educadores de creche, quer através do seu discurso produzido em situação de entrevista e produzida em documentos escritos pelas educadoras, quer ainda através da observação das suas atitudes em interacção social com as crianças, a equipa e as famílias, pelo que se enfatiza como modo de investigação, **o estudo multicase** (Bogdan e Biklen; in Herbert, Goyette, Boutin, 2005).

Nesta investigação elege-se como **objecto de estudo** a repercussão da inter-relação entre os saberes de referência e o saber-fazer das educadoras de infância, quer nas suas práticas profissionais quotidianas construídas e desenvolvidas no contexto educativo de creche, quer nos discursos produzidos em situação de entrevista relativamente a essas mesmas práticas.

Pretende-se a compreensão e interpretação de como se processam as práticas pedagógicas, observadas por diferentes técnicas da análise, incidindo em informações tais como: as expressões das educadoras produzidas no espaço colectivo em acção directa com as crianças, os seus discursos em situação de entrevista, e ainda o registo da escuta e da observação participante do investigador.

Ao promover a partilha entre as educadoras dos contextos de observação e o investigador para o seu estudo, estamos a criar condições para pôr em paralelo, as modalidades de acção para além dos modos de como se diz que se faz. Do mesmo modo temos oportunidade para situar de maneira explícita o lugar que ocupam os saberes de referência nas práticas dos educadores, ou seja, os modos de reflexão sobre a prática, sobre os saberes da acção desenvolvidos no seio de uma realidade concreta condicionada aos constrangimentos materiais e relacionais do trabalho, saberes esses que são prioritariamente aprendidos no desempenho da profissão do educador

### **1.1 Questão central, dimensões e intencionalidades do estudo**

Este estudo pretende responder a uma questão central ou questão de partida que se procurou que fosse simultaneamente clara, exequível, pertinente (Quivy e Campenhoudt, 1988). Essa questão que orientou a investigação pode ser enunciada do seguinte modo:

*De que forma os princípios e ideias pedagógicas que compõem o modelo teórico adoptado pelas educadoras, se concretizam na construção da sua prática educativa com crianças da primeira infância?*

Tendo em conta as características do o nosso objecto de estudo, pretendemos a partir da observação e das entrevistas, compreender/interpretar a afinidade entre aquilo que as educadoras dizem sobre as suas concepções de criança, de educação e de intervenção, segundo os princípios teóricos que dizem perfilhar, e a construção das práticas educativas para crianças da primeira infância. Por outras palavras, pretende-se observar, descrever, compreender e interpretar os modos como as educadoras participantes no

estudo põe em relação os seus saberes de referência e o seu saber fazer. Serão postos em paralelo aspectos desses saberes, quer no desempenho das suas funções de prática directa com as crianças, quer nas narrativas que produzem em situação de entrevista.

Que correlação existe entre o dito e o feito, entre os discursos e as práticas, entre as prescrições das entrevistadas e aquilo que fazem? Noutros termos, este estudo pretende interrogar o pensamento e a prática pedagógica do educador de crianças da primeira infância.

Quando referimos que pretendemos pôr em paralelo o dito e o feito, os discursos e as práticas, as prescrições das entrevistadas e aquilo que fazem efectivamente, queremos também enunciar que a nossa perspectiva de investigação não vai ao encontro de uma perspectiva verificacionista, mas que se insere na problemática com a qual muitos educadores se defrontam no seu quotidiano, isto é, a distância que pode existir entre os discursos teóricos e as práticas educativas desenvolvidas com as crianças nas instituições.

Organizar o espaço e ambientes educativos, viver a experiência das rotinas diárias para proporcionar às crianças situações de aprendizagem significativa, para que se desenvolvam de forma autónoma e segura, mediar situações de conflito entre as crianças ou situações de tristeza, é algo que por vezes se distancia dos discursos teóricos elaborados por actuais e inovadores que estes sejam (cf. Mendonça, 1997). No entanto, é nessa distância que separa os discursos teóricos da prática, e no confronto com as situações concretas, que pode ter lugar a reflexão pedagógica. Pela reflexão o educador procura uma proposta prática para o acto pedagógico, mas ao mesmo tempo procura “ [...] *uma teoria da situação educativa referida a essa prática, isto é, uma teoria da situação pedagógica*” (Houssaye et al. 2004:12).

- Neste sentido a investigação tem dois pontos de partida: por um lado incide na observação “naturalista” das práticas pedagógicas desenvolvidas e das interacções desenvolvidas e estabelecidas efectivamente por educadoras em contextos de creche; por outro lado a investigação foca a organização do espaço físico das creches; por outro

lado ainda, o estudo incide na análise do discurso das participantes relativamente aos princípios pedagógicos que adoptam.

A tentativa de compreender quer as modalidades de relação entre as concepções teóricas que as educadoras perfilham e as suas práticas educativas, quer o modo como são reconstruídas e concretizadas no quotidiano com as crianças, motiva a definição de duas dimensões principais do estudo, nos quais é identificado um conjunto de questões auxiliares, que permitem um entendimento mais próximo das realidades observadas.

Pretendemos com este conjunto de questões auxiliares obter informações acerca de situações concretas directamente observáveis (intervenções e interações), assim como é nossa intenção recolher informações expressas nos discursos das entrevistadas as quais serão sujeitas a um procedimento de análise dos sentidos explícitos e implícitos. Ou seja, pretende-se elucidar as possíveis continuidades e descontinuidades existentes entre os discursos das educadoras sobre os princípios que compõem o modelo pedagógico que perfilham e prescrevem e a sua intervenção junto das crianças.

Procedeu-se à organização de duas dimensões principais do estudo, cada uma das quais com um conjunto de questões auxiliares de forma a permitir uma análise sistémica da questão central.

**1ª Dimensão:** Recursos utilizados e procedimentos desenvolvidos pelas educadoras de infância nas suas práticas pedagógicas.

Que pressupostos e finalidades educativos orientam a realização da acção das educadoras? Como se relacionam os fundamentos teóricos de que se reclamam as educadoras com a rotina que estabelecem enquanto estrutura organizadora do tempo-espaço da creche? Existe um currículo explícito? Como é pensado, elaborado e concretizado esse currículo para a primeira infância? Quais os aspectos centrais? O modelo pedagógico adoptado vai ao encontro de uma consideração empática das necessidades da criança, da valorização dos seus tempos (tempo dos cuidados, tempo de brincar) e das suas potencialidades e saberes? Isto é: a educadora responde a cada criança de forma individual e consoante as necessidades de cada uma, ou existe um

tempo pré-definido durante o qual se procede à higiene de todas as crianças? A quantidade de comida servida a cada criança tem em conta um conhecimento prévio sobre o apetite de cada criança ou é servida a mesma quantidade a todas as crianças? As crianças brincam livremente onde querem, com quem querem e com o que querem ou pelo contrário, têm que brincar segundo as orientações da educadora? Em que momentos da rotina e de que forma ocorrem as interações entre os pares? Como é encarada pela educadora a experiência transicional (efectivada em torno do objecto transicional)? Como são proporcionadas às crianças, na opinião das entrevistadas, situações que promovam o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Desta questão decorre uma outra que poderá ser enunciada do seguinte modo: Quais as concepções e práticas das educadoras participantes do estudo relativamente ao modo como são constituídas e exploradas as situações susceptíveis de promover o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças?

De que forma é que as educadoras observam a sua própria intervenção? Como avaliam as educadoras o seu trabalho?

**2ª Dimensão:** Aspectos identitários do educador de infância desempenhando funções na creche: como se traduzem nos seus discursos e práticas esses mesmos aspectos (concepções de educação e trabalho pedagógico no âmbito da 1ª infância)?

Existe um perfil específico do educador de creche? Uma profissionalidade específica? De que forma os educadores compreendem nesse contexto educativo as teorias adoptadas relativamente aos critérios que presidem à organização do espaço físico, ao trabalho em equipa, à cooperação com as famílias e com a comunidade? Que tipo de relações se estabelecem entre os adultos e as crianças desta idade? As educadoras têm em consideração as vivências da criança nos seus contextos não formais e informais de desenvolvimento e aprendizagem (quem ela é, a que família pertence, que lugar ocupa a criança na fratria,...)? Quais as componentes da prática profissional na creche que são mais valorizadas pelas educadoras? Como se vêem as educadoras a si próprias, como profissionais de educação e como pensam que os outros as vêem?

Da exposição que acaba de ser feita emergem as intencionalidades do nosso estudo, que foram anteriormente evocadas, e que podem ser enunciadas de forma mais sistematizada após o estabelecimento das dimensões que norteiam a investigação:

- Descrição das práticas pedagógicas das educadoras, identificando os seus modos de intervenção directa com as crianças e com as famílias e da sua intervenção indirecta, na organização do espaço e do ambiente educativos;
- Questionamento do sentido que poderá ter um currículo para a primeira infância, (modalidades da sua constituição e contextualização);
- Questionamento do modo como as educadoras de infância que trabalham na creche constroem a sua identidade profissional;
- Conhecimento e compreensão do que os educadores fazem nas suas práticas, qual a sua concepção de infância e de educação para a primeira infância, e que função é atribuída à creche;
- Construção de uma base de “compreensão” que facilite o estabelecimento de uma consciência profissional colectiva relativamente às crianças que frequentam a creche, à profissionalidade dos educadores de creche;
- Contribuição para a valorização das potencialidades das crianças dos 0 aos 3 anos e para a “desocultação” da prática do profissional de educação que trabalha em creche.

## **2. Localização geográfica dos contextos de estudo: Setúbal e a Freguesia de S. Sebastião**

Inicialmente quando elaboramos o pré-projecto deste estudo pensámos que a apresentação dos contextos de estudo se iria restringir a uma breve apresentação das instituições participantes e das salas onde iríamos fazer as nossas observações.

O interesse por uma pesquisa mais aprofundada sobre a localização geográfica dos contextos de estudo e da sua identidade histórica, que apresentaremos nas secções intituladas, *A cidade de Setúbal*, *A Freguesia de São Sebastião*, *Os contextos de estudo: das origens sócio-históricas à actualidade*, surgiu motivado pelas narrativas das educadoras, quer em situação de entrevista, quer em conversas informais sobre os contextos onde exercem a sua profissão, e da análise que fizemos dos projectos educativos das instituições.

Por tal motivo, o trabalho de aproximação aos contextos de estudo envolveu também o reconhecimento do seu contexto envolvente, numa perspectiva histórica que pensamos contribuir para uma concepção holística e sócio-histórica dos contextos de investigação. O reconhecimento desta necessidade implicou, para além da análise dos documentos referidos no parágrafo anterior, uma pesquisa bibliográfica sobre a cidade de Setúbal, alguns contactos com a Junta de Freguesia de S. Sebastião, à qual pertencem os contextos educativos estudados.

Por outro lado, consideramos que esta se tornou proveitosa para o estudo, uma vez que por ela ficámos com uma perspectiva mais aprofundada e rigorosa quer da taxa de cobertura da resposta social existente, nomeadamente em creche, na cidade de Setúbal (cf. Anexo nº 2), quer das características sócio-culturais da população atendida pelos contextos educativos que fazem parte do nosso estudo.

## **2.1 A cidade de Setúbal**

Setúbal, uma cidade com história, cuja ocupação humana remonta à época pré-histórica. Privilegiada pela sua situação geográfica de proximidade com o Rio Sado e a Serra da Arrábida, bem como pelas suas condições climáticas, é elevada a cidade em 1860 devido ao seu grande desenvolvimento económico e social, chegando mesmo a ser considerada um dos mais importantes centros comerciais e industriais do país.

Os cem anos que se seguiram trouxeram ainda mais desenvolvimento e assistiu-se a um enorme surto de urbanização, sendo elevada a capital de distrito em 1926. As principais actividades estavam essencialmente ligadas à pesca e à indústria conserveira que dominou o mercado durante vários anos. Com o passar do tempo a realidade foi-se

alterando e a cidade viu fechar uma a uma, as dezenas de fábricas ligadas à conserva do peixe e renasceu uma nova cidade dominada, essencialmente, pela indústria automóvel e pelo comércio.

Em relação ao seu espólio cultural a cidade conta com variados monumentos de importante beleza e valor, de entre os quais se destaca a Igreja de Jesus, o Museu de Setúbal, a Igreja de S. Julião, o Museu de Arqueologia e Etnografia, a Casa de Bocage e a Fortaleza de S. Filipe, entre outros, que vale a pena visitar.

## **2.2 A Freguesia de S. Sebastião**

Como referimos os contextos seleccionados para o estudo pertencem à freguesia de S. Sebastião.

A freguesia de S. Sebastião nasceu a partir da freguesia de Santa Maria da Graça, a 14 de Março de 1553 por “*Carta de Desmembração e separação e nova criação de igrejas e matrizes*” (In Terras de Portugal, 2000), concedida pelo Arcebispo de Lisboa, D. Fernando.

Esta freguesia abrange uma área de 1964 hectares, sendo limitada geograficamente: a Oeste, pela Estrada Nacional nº 252 (estrada de Palmela), seguindo pela estrada dos Ciprestes, atravessa o apeadeiro de Palhais, até ao rio Sado. A Norte, os seus limites coincidem com a auto-estrada do Sul. A Sul, estabelece fronteira com o Rio Sado.

Sendo a freguesia de S. Sebastião íntegra parte do primitivo núcleo urbano da cidade de Setúbal, ocupando uma área significativa que a coloca em quinto lugar em ordem de grandeza, em relação às restantes freguesias da cidade. S. Sebastião é a freguesia mais populosa de Setúbal (52.817 habitantes), a segunda mais jovem em relação às outras freguesias.

Considerando os indicadores sócio-demográficos da freguesia de S. Sebastião, e a taxa de cobertura da resposta social Creche, existem actualmente 315 vagas em Instituições, sendo que na Freguesia existem cerca de 2.286, i.e., uma taxa de cobertura de 13,8%, valor mais baixo comparativamente com as outras Freguesias, Santa M<sup>a</sup> da Graça 62,9% e Anunciada 51,1% (cf. Anexo nº2).

É nesta freguesia que se encontram os principais bairros de habitação social, de Setúbal, estando aí instaladas diversas Instituições de Solidariedade Social, que a par com o

poder autárquico, Junta de Freguesia e Câmara Municipal, têm desenvolvido diversos projectos no domínio social. É também de registar o facto de que funciona nas instalações da Junta de Freguesia de S. Sebastião, em parceria com o Ministério do Trabalho e da Segurança Social, um Gabinete de Apoio ao Rendimento Mínimo Garantido, em virtude das dificuldades sociais e económicas de muitas famílias, como forma de colmatar tais carências e garantir a todos os cidadãos a inserção num programa que visa melhorar as condições de vida e desenvolver as capacidades pessoais, sociais e profissionais dos beneficiários.

Face à precariedade das condições habitacionais de muitos dos seus fregueses, nos últimos anos o poder autárquico tem investido em projectos de construção de baixo custo, para inserção das famílias mais carenciadas, com o objectivo de erradicar o elevado número de barracas ou construções, em nada condignas para uma forma de vida saudável.

### **3. A aproximação aos contextos de estudo: selecção das instituições e educadoras participantes, primeiros contactos e negociação**

A primeira fase do trabalho de campo foi consagrada à selecção das instituições e das educadoras a serem estudadas.

Pretendíamos seleccionar educadoras que estivessem a exercer a sua actividade profissional no directo com as crianças e em instituições pertencentes a diferentes órgãos de tutela: Rede Pública, Rede de Solidariedade Social e Iniciativa Privada. Era também nossa intenção seleccionar educadoras formadas em diferentes escolas de formação inicial e com percursos profissionais também diferentes, no que se refere aos anos de docência e ao tempo de serviço em creche.

Seleccionamos cinco instituições e cinco educadoras, mas apenas três instituições e três educadoras acederam a participar e se disponibilizaram para participar no estudo. Por vários constrangimentos, que explicitaremos no ponto 2.5.1. deste capítulo, não conseguimos obter a colaboração das outras duas instituições e das suas educadoras.

Estiveram então na base dos critérios de selecção, das instituições e das participantes, um conjunto de características, as quais presidiram à ponderação do que considerámos pertinentes, para o desenvolvimento do estudo:

- **A acessibilidade geográfica** tornou-se um critério necessário para a realização do estudo, uma vez que tínhamos que conseguir coordenar o tempo requerido para as visitas aos contextos educativos e o tempo para o desempenho da nossa actividade profissional. Para facilitar a deslocação aos contextos de observação e ultrapassar a dificuldade de cumprimento de horário laboral e de outras tarefas, elegemos a área geográfica do nosso local de trabalho e de residência, a cidade de Setúbal.

- **Contextos educativos anteriormente conhecidos e educadoras de quem tivéssemos algum conhecimento pessoal e profissional e por quem nutríssimos alguma empatia de forma a facilitar o acesso e o diálogo.**

A disponibilidade das educadoras, algum conhecimento prévio sobre os contextos, o facto de sermos já conhecidas das Directoras Pedagógicas desses contextos, quer por um desses contextos ter sido pela altura da nossa formação inicial, nosso local de estágio, quer por termos sido educadoras de um dos filhos de uma das Directoras, ou por se tratar da instituição onde exercemos as nossas funções de educadoras de infância, complementaram o critério de acessibilidade e minoraram os constrangimentos da nossa imersão no quotidiano daquelas pessoas. Tais aspectos traduziram-se numa rentabilização do tempo útil para observação e participação nos contextos educativos.

A empatia e a amizade pelas educadoras seleccionadas, mas principalmente a afinidade e o respeito pelos modos de ser educador de infância, também estiveram na origem desta selecção.

- **Educadoras de infância que estivessem a exercer a sua actividade profissional no directo com as crianças e em instituições pertencentes a diferentes órgãos de tutela.**

A acção pedagógica dos educadores de infância pode ter lugar numa diversidade de contextos, formais e não formais, e apresentam por isso diferentes formas de atendimento à infância. No entanto e apesar dos diferentes campos profissionais (bibliotecas, educação itinerante, internatos, serviços de coordenação e de direcção entre

outros), o jardim-de-infância e a creche têm sido os contextos onde a sua acção pedagógica se torna eventualmente mais visível.

De acordo com a nossa problemática e intencionalidades do estudo e porque a nossa acção de educadoras de infância se desenvolve na creche, consideramos proficuo seleccionar educadoras de infância que trabalham neste contexto.

O facto de as educadoras exercerem a sua actividade profissional em instituições pertencentes a diferentes órgãos de tutela, em creches acopladas ou em creches não acopladas, tem vindo a levantar questões e a influenciar o seu estatuto pedagógico, profissional e cívico, respectivamente no que se refere à sua acção docente e relação educativa; ao seu reconhecimento profissional, contagem dos anos de serviço, construções identitárias e diferenças remuneratórias; e ao seu empenho para colaborarem de maneira esclarecida activa e responsável em organizações que promovam os seus direitos e a democratização do ensino.

**· Educadoras formadas em diferentes escolas de formação inicial e com percursos profissionais também diferentes, quanto aos anos de docência e ao tempo de serviço em creche.**

A formação de educadoras em escolas de formação inicial públicas ou privadas, os planos de estudos de cada uma dessas escolas, e a maior ou menor focagem que esses planos curriculares fazem sobre a especificidade, desenvolvimento e aprendizagem da criança da primeira infância, podem, eventualmente, constituir uma manifestação no percurso profissionalizante de cada educadora de infância. Do mesmo modo, os anos de docência, que pela reflexão sobre a acção e na acção possam representar um critério de qualidade do ensino e que efectivamente possam contribuir para o enriquecimento da experiência profissional e pessoal, experiência essa sentida pelas profissionais como experiência de vida presente, que se liga e experiências passadas e perspectiva experiências futuras, e não como experiência que só equivale a anos de serviço, que por vezes só contribuem para a estagnação da profissão, foi um dos requisitos que procuramos seleccionar nas educadoras.

A selecção de educadoras com percursos profissionais diferentes, quanto ao tempo de serviço em creche justifica-se porque acreditamos que pelo contacto diário com as crianças da 1ª infância, a educadora aprende dia após dia a observá-las para as poder

conhecer. Aprende a identificar os sinais que as crianças mais novas lhe dão, aprende a relacionar-se e a estabelecer uma relação empática com elas, porque aprende, a ser solícito em relação à infância, a acreditar e a valorizar potencialidades, a atribuir sentido às vocalizações e às acções das crianças. Por isso e com o passar do tempo, a educadora tem possibilidade de construir e reconstruir a sua profissionalidade, à medida que vai conseguindo articular a teoria e a prática, a partir da sua própria prática, fundamentando-a nessa dialéctica, que progressivamente lhe vai conferindo uma segurança e confiança, no seu modo próprio de fazer e de dizer a acto pedagógico.

### **3.1 Questões de ética: consentimento esclarecido, anonimato e confidencialidade**

Foi nossa preocupação respeitar as questões de ordem ética, procurando obter o consentimento esclarecido, por parte das instituições e educadoras participantes, respeitar o seu direito à privacidade, assegurando o anonimato e garantir a confidencialidade da informação que nos fosse cedida ou que por nós fosse sendo construída no decurso do estudo.

Na segunda fase do trabalho fez-se a aproximação ao “terreno” por curtos períodos de tempo. Pretendíamos obter informações sobre aspectos de organização institucional a analisar nos três contextos educativos, nomeadamente informações sobre os órgãos de tutela e estrutura física (cf. Quadro 2) e gestão da instituição educativa (cf. Quadro 3). Procuramos assim durante esse tempo, conhecer melhor o objecto empírico, no sentido de apreender de forma aprofundada os contextos e suas dinâmicas organizacionais.

Simultaneamente, durante esse tempo, foram explicitados aos participantes e responsáveis das instituições os objectivos do projecto de investigação, a colaboração desejada, a duração provável da participação, a identificação do orientador responsável pelo estudo e em que universidade o estudo seria apresentado, alguns dos procedimentos metodológicos que seriam necessários adoptar e os benefícios esperados resultantes do estudo.

A estratégia metodológica predefinida para a elaboração do estudo suscitou alguma preocupação e até algumas dúvidas às educadoras. Assim tornou-se essencial esclarecer que a estratégia metodológica consistiria numa triangulação entre técnicas de recolha de

informação, alternando-se entre: a aplicação de entrevistas semiestruturadas às educadoras, a análise de informação documental (projectos educativos e pedagógicos, registos das educadoras), registo fotográfico, se possível, e visitas às salas das crianças.

Pensamos que deste modo cumprimos a obrigação dos dois elementos constituintes do consentimento esclarecido; o voluntariado e a informação completa, uma vez que cada uma das participantes decidiu livremente se estava ou não interessada em colaborar no estudo, perante a informação que por nós lhes foi dada a qual consideramos ter sido a essencial sobre o estudo.

Após esta explicitação e negociação das condições para o início e desenvolvimento do projecto, obteve-se autorização para levar a cabo o estudo nas três instituições, na valência de creche, que viriam a constituir o nosso campo de análise.

O processo de negociação terminou com a definição de um conjunto de parâmetros que estabeleciam, as condições de dimensão ética, nomeadamente de anonimato das instituições e das educadoras através da atribuição de pseudónimos, e confidencialidade em todos os actos de apresentação pública dos resultados. A situação de compromisso por nós assumida viabilizou a execução do estudo, e não nos foi exigido um compromisso formal por escrito.

Todo este processo decorreu entre Janeiro e Julho de 2007. Como já referimos, durante estes meses e conforme nos foi possível conciliar este estudo com o exercício da nossa profissão, procedemos à selecção das instituições e educadoras participantes, fizemos os primeiros contactos e negociação das condições a serem respeitadas.

Durante este período de tempo, entrevistamos e conversamos de forma informal com as educadoras participantes, indispensáveis à prossecução da investigação. O envolvimento com o contexto de estudo, que se tornava cada vez mais necessário, exigiu da nossa parte uma adequação capaz de relativizar a presença de um membro exterior àquela realidade.

## **4. Os Contextos de estudo: Das origens sócio-históricas à actualidade**

### **4.1 A Instituição “ A ”**

A Instituição “ A ” pertence à Cáritas Diocesana de Setúbal.

*Segundo a conferência Episcopal Portuguesa o conceito Cáritas funciona como uma instância típica e oficial da Igreja, que funciona na área da promoção da acção social, baseada em responsabilidades inerentes à comunidade cristã.*

É uma instituição à escala mundial e a sua criação remonta ao ano de 1945, iniciando a sua actividade em 1946 acolhendo crianças vítimas da I I Grande Guerra. A sua acção vê-se ampliada na década de 70/ 80, com a criação de vários postos de trabalho e a abertura de vários centros de dia para idosos. Sendo um organismo bastante vasto os principais objectivos pelos quais se rege são:

- Conhecimento dos problemas e a sua leitura à luz da Doutrina Social da Igreja.
- Apoio à criação e funcionamento de serviços paroquiais de acção social.
- Intervenção social, com empenhamento directo na prevenção e solução dos problemas.
- Transformação social no domínio das relações sociais, dos valores e do ambiente, em ordem ao desenvolvimento solidário.
- Formação de agentes.

A Cáritas Diocesana de Setúbal, foi criada a 1 de Novembro de 1976 pelo então actual Bispo de Setúbal D. Manuel Martins, e conta actualmente com actividades de Assistência nomeadamente à Infância, Acolhimento e Atendimento, Juventude, Idosos e Exclusão Social e actividades de Promoção como, Ensino Recorrente, Formação Profissional e Formação Pessoal e Social. Contando para tudo isto com apoios de Financiamento Público e Financiamento Particular. (Informações cedidas pela educadora participante no estudo).

Situada na parte oeste da cidade de Setúbal, a instituição conta com um ambiente ainda bastante privilegiado de contacto com a natureza devido às características do bairro onde está inserida (Bairro da Terroa).

Existindo há cerca de 30 anos este é um bairro bastante calmo assemelhando-se ainda ao meio rural onde todos se conhecem e cumprimentam. O tipo de habitação predominante são as vivendas e a população que aí habita é, essencialmente, envelhecida. Em relação a infra – estruturas de saneamento básico a zona dispõe de água, luz, esgotos e recolha de lixo, tendo ainda a vantagem de ser um local de fácil acesso servido pela rede de transportes públicos.

Sendo um bairro predominantemente habitacional o comércio e serviços são praticamente inexistentes contando apenas com alguns estabelecimentos comerciais, tais como: cafés, supermercados e pequenas lojas. Para além disso, o bairro conta ainda com a Junta de Freguesia. Quanto a espaços lúdicos existe um jardim, algumas colectividades vizinhas e, numa zona próxima, as piscinas municipais.

No que diz respeito a outros equipamentos colectivos instalados na zona, o bairro conta com uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, a Escola Nº 10, e três Instituições Particulares para a Infância (Creche e Jardim de Infância), e com a Escola Secundária D. Manuel Martins. A Instituição é um equipamento que foi construído de raiz em placas de betão armado, é um edifício térreo, com salas amplas, janelas grandes e bastante arejado. A circundá-lo existe toda uma zona de arbustos, plantas e árvores.

O ambiente físico é, sem dúvida, um factor de extrema importância em instituições feitas a pensar na infância, uma vez que é no espaço e na relação com ele e os materiais que a criança constrói grande parte do seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Como tal, este deve ser organizado de forma adequada à idade das crianças a quem se destina, forma a dar respostas aos interesses e necessidades das crianças que fazem dele o seu mundo de explorações, construções e experiências, devendo nele poder movimentar-se livremente e em segurança. A “ A ” é uma instituição com um excelente espaço tanto interior como exterior. Beneficia de salas com áreas amplas, iluminadas e bem arejadas, com janelas grandes que nos permitem a vista para o exterior.

## 4.2 A Instituição “ B ”

Em 1943, no Largo das Palmeiras, funcionava uma cantina escolar que recebia crianças a partir dos 7 anos de idade, filhos de operários da Industria de Conservas de peixe.

Entre 1945 e 1946, procedeu-se à abertura de um novo estabelecimento, Sede do Grémio e do Dispensário, com capacidade para 150 a 200 crianças até aos 3 anos, estas também filhos de operários da Industria Conserveira.

Durante o período de funcionamento do dispensário, os serviços do Instituto Maternal encarregavam-se da vigilância médica das crianças, sendo esses serviços assegurados por um médico e uma enfermeira.

Em 1956, concluíram-se as obras da creche situada no Largo das Areias. Em 30 de Setembro de 1957, a creche do Grémio a funcionar nesse local, iniciou a sua actividade com um grupo mais reduzido de crianças (entre 30 e 40), com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A Instituição tinha um horário de funcionamento compreendido entre as 7h 30m e as 22 horas, de Segunda a Sábado. Gradualmente a Instituição foi acolhendo maior número de crianças até atingir aproximadamente 100 crianças e conseqüentemente também se foi ampliando o quadro de pessoal. Nessa altura as vigilantes só possuíam a 4ª classe, enquanto a maioria das serventes era analfabeta. As próprias educadoras não iam além do 2º ano do ciclo preparatório.

Em 1972, a gestão do estabelecimento deixa de pertencer ao Grémio, passando para o Instituto das Obras Sociais (I.O.S.), que integrou no seu quadro todos os funcionários em exercício de funções. Convém acrescentar, que depois do I.O.S., tomar contada gestão da Instituição, a directora passou a ser uma educadora ao contrário do que se passava anteriormente em que esta era uma assistente social.

Em Janeiro de 1982, o I.O.S. transfere a gestão da Instituição para o Centro Regional de Segurança Social de Setúbal (C.R.S.S.S.), que integrou nos seus quadros o pessoal efectivo, obtendo o estatuto jurídico de Instituição Oficial.

Para dar resposta às necessidades da população a Instituição aumentou a sua capacidade de acolhimento de crianças elevando a lotação para 150 crianças.

Em 1994, em virtude de uma acentuada degradação da Instituição, procedeu-se a obras de melhoramento, o que implicou que o seu funcionamento se fizesse noutras instalações.

Em 1997, depois de concluídas as obras, a Instituição voltou a funcionar no Largo das Areias, na rua Gonçalo Pinheiro em Setúbal.

No dia 1 de Janeiro de 1999, o estabelecimento passa para a tutela do Centro Regional de Segurança Social de Lisboa e Vale do Tejo, continuando no entanto a pertencer ao serviço sub – regional de Setúbal. (informações cedidas pela educadora participante em situação de entrevista e conversas informais e registadas no projecto educativo da instituição, igualmente cedido pela educadora, em documento policopiado).

### **4.3 Instituição “ C ”**

A “ C ” é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e está inserida no Bairro Social da “Tetra”, um dos bairros mais degradados da Freguesia de S. Sebastião.

A Instituição funciona em dois apartamentos adaptados, numa cave e num rés-do-chão de dois prédios de habitação, sem comunicação interna, separados pela zona de recreio exterior, a qual é de utilização exclusiva da creche, sua única valência.

No passado surgiu na indústria de papel a INAPA, a necessidade de um local de guarda para os filhos dos seus trabalhadores, com idades compreendidas entre os 3 e os 36 meses, durante o tempo de laboração dos pais. Devido às dificuldades encontradas no atendimento à primeira infância, a Comissão de Trabalhadores e o Instituto da Família e Acção Social (I.F.A.S.), realizaram todo um trabalho para implementação de um equipamento que desse resposta a esta faixa etária e concretamente a este grupo de crianças e famílias.

O processo iniciou-se com a cedência das instalações pela Câmara Municipal de Setúbal.

Em 1976 nasce Mini-Creche “ C ”, cujos encargos financeiros eram suportados, quase na totalidade, pela empresa já referida.

Com o envelhecimento da população trabalhadora, a “ C ” deixou de receber crianças pertencentes a pais da INAPA, e ao respectivo subsídio, correndo o risco de encerrar. Afim de solucionar este problema abre as suas portas a todas as crianças da comunidade, passando a ser subsidiada pelo I.F.A.S. e posteriormente pelo Centro Regional de Segurança Social de Setúbal.

Com o avançar do tempo, as instalações foram-se degradando, o espaço físico já não está em conformidade com a legislação em vigor, e o próprio meio envolvente sofreu modificações sociais graves.

Por solicitação da Coordenadora da Instituição ao Instituto da Solidariedade e Segurança Social, foi feita uma vistoria às instalações, da qual resultou um parecer técnico negativo, com ordem para encerrar. No referido parecer técnico pode ler-se: *“ [...] será sempre de eliminar a hipótese de aproveitar o espaço da cave do prédio [...], dado que as características do comportamento dos inquilinos das restantes fracções deste prédio, não asseguram as devidas garantias para a existência de condições de segurança e higiene para o funcionamento da creche, nem no momento, nem no futuro ”.*

Perante tal parecer técnico, que foi ao encontro das expectativas da coordenadora e da sua Direcção foram efectuadas várias diligências junto à Câmara Municipal, das quais resultou a cedência do direito de superfície sobre um lote de terreno com a área de três mil seiscientos e trinta e seis metros quadrados, para a construção de uma nova instituição.

Em Maio de 2006 a “ C ” candidatou-se ao Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES), tendo sido aprovada a candidatura.

O Projecto caracteriza-se pela construção de raiz de uma nova Creche, no referido terreno, sendo a área de construção de 711,32m<sup>2</sup>, totalizando um elevado investimento financeiro, que será participado pelo Governo em 68%.

O referido equipamento terá capacidade para acolher 66 crianças da primeira infância, desenvolvendo-se o projecto nas seguintes áreas funcionais: 2 Berçários, 2 Salas Parque, 2 Salas para crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos.

A construção de “Uma C para Todos” como se intitula o Projecto terá um impacto social significativo na Freguesia de S. Sebastião. (informações que constam no currículo da instituição).

- Aumento da capacidade em 275% (16 vagas dos 3 aos 12 meses, 20 vagas dos 12 aos 24 meses e 30 vagas dos 24 aos 36 meses).
- Aumento da taxa de cobertura da Freguesia de S. Sebastião em 21%
- Criação de 21 postos de trabalho.

Dado que a Freguesia de S. Sebastião é aquela que regista maior número de habitantes do concelho de Setúbal (52.817), sendo a taxa de envelhecimento uma das mais baixas (78,6%), é expectável a existência de procura dos serviços de Creche, a qual se confirma actualmente pelo nº elevado de crianças em lista de espera (mais de 100), prevendo – se por isso uma boa garantia da sustentabilidade do projecto.

Paralelamente, em termos de divulgação da resposta, não será restringida a actuação somente ao nível da Freguesia de S. Sebastião, alargando-se a outras do concelho, nomeadamente a Sado e Gambia, em virtude das mesmas não terem este tipo de valência (informações que constam no projecto de candidatura ao Programa PARES, cedidas pelo Presidente da instituição, em documento policopiado).

## 5. O percurso de imersão no quotidiano dos contextos de estudo

A forma progressiva como foi feito o acesso físico e social aos contextos de estudo contribuiu para a adaptação e familiarização de ambas as partes, assim como para a conquista de uma confiança mútua, que, apesar de sermos conhecidos, se tornou necessária, já que tínhamos como projecto um estudo sobre as práticas educativas, testemunhadas por nós, que iríamos pôr em paralelo com os discursos das educadoras produzidos em situação de entrevista.

Começámos a participar nos momentos da rotina quotidiana, tendo presente que essa participação deveria ser construída sobre a premissa da relativização na nossa própria prática educativa, desenvolvida em outro contexto, com um outro grupo de pessoas (adultos e crianças), encarando cada um dos contextos com a sua cultura própria, e por isso esforçamo-nos por não pensar o contexto de estudo segundo a cultura do nosso contexto de trabalho. Nesta abordagem, fomos de forma gradual criando as condições para iniciar a observação do nosso objecto de estudo. Durante esta etapa foram elaboradas de forma sintética algumas notas de campo, consideradas mais relevantes para a fase em que se encontrava o estudo.

A conquista da confiança e da cooperação dos participantes não se restringiu apenas à fase de acesso aos contextos de estudo, tendo-se este processo ampliado a todos os momentos em que fomos confrontados nas mais diversas situações frente-a-frente com adultos e crianças das outras salas e com as próprias famílias das crianças.

Tivemos também como preocupação evitar o envolvimento valorativo, como recomenda Jackson e por isso contivemos-nos em algumas situações de conversas sobre assuntos que não concordamos e que em outra situação debateríamos. (Jackson, in Graue e Walsh, 2003). Com a mesma preocupação pretendemos que a nossa imersão e participação no quotidiano daquelas pessoas, não condicionasse a sua rotina diária, não provocasse alterações significativas nas atitudes e práticas dos participantes no estudo, isto é dos adultos e das crianças da sala. Por isso adoptamos num primeiro momento, por uma atitude de observação/escuta participante e investimos

com menciona Ferreira (2005) na apreensão de que os discursos dos participantes do nosso estudo são tão válidos e verdadeiros como os discursos de outros actores sociais envolvidos no processo da pesquisa, como por exemplo o do próprio investigador. Ainda confiantes na convicção do mesmo autor constatamos que a «observação» propende a ser “ [...] *dirigida e unidireccional* [...]”, a «escuta» supõe a troca de ideias e “ [...] *a interacção e conversação*” (idem:122).

Pensamos que o facto de termos desenvolvido um contacto próximo, uma relação, com aquelas pessoas, contribuiu para que não fôssemos um elemento perturbador, da vida quotidiana que pretendíamos estudar.

Podemos ainda dizer no que se refere aos outros adultos da sala, que o facto de termos experiência no trabalho com as crianças e com um grupo de adultos, ou seja, no trabalho prático e simbólico, nomeadamente na linguagem, não provocou constrangimento ou descontinuidade no contexto por nele estar inserido, de certa forma, um estranho.

Quanto às crianças, recorreremos à “*estratégia reactiva*” de Corsaro (1985) utilizada por Yin Ting no seu estudo sobre as interacções de crianças no jardim-de-infância (Graue e Walsh, 2003). Adoptamos para nossa postura uma atitude *silenciosa* do nosso poder de adulto em relação às crianças, procuramos “ [...] *estabelecer um papel na sala [...] diferente dos outros adultos* [...]” e reagíamos “ [...] *só quando as crianças se aproximavam* [...]” de nós (Graue e Walsh, 2003:176).

A nossa presença em dois dos contextos ocupou três dias por semana, três horas por dia, nos meses de Janeiro e Abril, 2007 e após a realização das entrevistas. Ou seja, permanecemos doze dias por mês num total de trinta e seis horas, em cada contexto. Em Julho de 2007, e após a realização da entrevista, estivemos no outro contexto seleccionado, e por nossa impossibilidade profissional, permanecemos apenas durante uma semana, cinco horas por dia, num total de vinte e cinco horas.

A nossa apresentação nos contextos de estudo exigiu outros cuidados complementares.

Fisicamente, procurámos assemelharmo-nos aos adultos da sala, tendo em vista perturbar o mínimo a segurança/confiança das crianças. Ao nosso vestuário do dia-a-dia juntou-se, um bibe e calçado adequado idênticos aos dos outros adultos já conhecidos pelas crianças.

O uso deste bibe e a prática de cooperar, ajudando na concretização das actividades de trabalho desenvolvidas pelos responsáveis directos pelas crianças, ao mesmo tempo em que se ia conversando com eles, (quer com os adultos, quer com as crianças [quando éramos solicitados]) foram duas atitudes importantes para a aceitação da nossa presença nas salas.

Consideramos que estas decisões que tomamos se reflectiram nas práticas de investigação, o que se traduziu, em nossa perspectiva, numa maior adequação, pertinência e validade dos pressupostos do paradigma interpretativo, em que “ [...] o investigador deve submeter-se às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes (Poupart, 1981: 46 cit. por Hérbert; et al., 2005:99), e [...] viver com os problemas que tem por missão esclarecer” (Maren, in Hérbert; et al., 2005:88).

Deste modo e documentados em Erickson, (1986) respeitámos a colaboração dos participantes e a acessibilidade dada por eles a informações sobre concepções, significados ou valores, associando a responsabilidade ética com a preocupação científica da nossa investigação no contexto das vivências (Erickson, 1986 in Hérbert; et al., 2005).

Durante a permanência nos contextos sentimos necessidade, (motivada pela preocupação de mantermos fundamentada a nossa atitude e pela nossa falta de experiência em investigação), de recorrer novamente às leituras previamente feitas sobre o papel do investigador, no trabalho de campo. Já tínhamos a compreensão de que o processo de construção de conhecimentos é determinado por condições sociais, mas o

nosso receio situava-se exactamente nos sentimentos que nutríamos por aquelas pessoas, e nos efeitos que esses sentimentos poderiam ter no desenvolvimento e nos resultados do nosso estudo.

Apoiados na justificação de Almeida e Pinto (1990) prosseguimos com mais confiança e apreendemos então que “ *A observação directa do objecto de estudo não está [...] isenta se subjectividade [...] a pertença íntima a grupos sociais implica dimensões afectivas [...]* (Almeida e Pinto, 1990:98).

Conscientes de que somos participantes nas nossas próprias análises e de que poderíamos influenciar a direcção da investigação, exactamente porque somos também nós educadores de infância e o nosso objecto de análise nos é familiar, exigimos da nossa parte uma cuidada atenção epistemológica e metodológica capaz de encaminhar criticamente as práticas de investigação, acautelando “ *[...] as dimensões afectivas que podem enviesar [...] as análises produzidas [...]*” (idem:98.).

Deste modo pretendemos que a investigação não se prendesse na observação de factos manifestos e acontecimentos que pudéssemos pressupor objectivos, mas que pudesse originar “ *[...] um saber da escuta e da comunicação*” (Rifai, 1996 cit. por Ferreira, 2005:122) e facilitar a apropriação não só do modo de contar formal, mas sobretudo a apropriação da “ *[...] realidade não – documentada*” das práticas sociais (Ezpeleta & Rockwell, cit. por Ferreira, 2005:122).

Mediante os aspectos referidos o quadro teórico-metodológico foi sendo progressivamente construído em articulação com as “descobertas” do terreno, e com as dificuldades que íamos sentido, que exigiam da nossa parte um aprofundamento teórico que se tornou fundamental para encaminharmos a nossa postura enquanto observadores de práticas quotidianas que nos são tão familiares, e que por isso, por vezes, mais difíceis de observar, de discernir, porque não constituem estranhamento.

## 5.1 As participantes no estudo

Como referimos (na secção 2.3) na primeira fase de selecção das instituições e das educadoras que pretendíamos que participassem no estudo, seleccionamos cinco instituições e cinco educadoras de infância. Conseguimos por parte de três instituições e de três das suas educadoras, a autorização para as nossas visitas os contextos e a disponibilidade para participarem na elaboração e desenvolvimento do estudo.

Com as outras duas educadoras, apesar de estas se terem disponibilizado para participar, encontramos constrangimentos que nos impediram de iniciar o estudo com a sua participação. Uma das educadoras concorreu à Rede Pública e foi colocada em Pinhal – Novo, o que tem termos de acessibilidade e de tempo se tornou para nós impedimento, uma vez que teríamos que conciliar o nosso horário de trabalho com a permanência no contexto de estudo. A outra educadora que trabalhava numa instituição privada, não obteve autorização das proprietárias da instituição para que pudéssemos explicitar o projecto de investigação, e apresentar a pertinência que o estudo poderá vir a ter em termos de uma reflexão teórico-prática, sobre o trabalho do educador que trabalha para as crianças da primeira infância.

O facto de a nossa população do estudo ter ficado reduzido a três educadoras conduziu-nos a uma pesquisa de alguns estudos realizados em Portugal. Verificamos a existência de grande diversidade quanto ao número de participantes que constituíram a amostra de cada um dos estudos realizados. Assim, Teresa Sarmiento (1999) historiou cinco educadoras de infância. Teresa Vasconcelos (1995), realizou um estudo (história da vida) de uma educadora de infância, Augusto Pinheiro (1994) realizou um estudo de investigação – acção com dez alunas de cada um dos anos do curso de formação de educadores de infância e Marília Mendonça (1994), desenvolve um estudo de caso sobre a prática de uma educadora de infância.

Ficamos então convictos que nos estudos de abordagem qualitativa não existe obrigatoriedade de um grande número de participantes, desde que na abordagem feita ao estudo a opção seja pela profundidade, em detrimento da amplitude.

Assim sendo entrevistámos as três educadoras de infância que concordaram colaborar. As três educadoras têm percursos profissionais distintos.

A sua situação profissional quanto aos anos de serviço docente é diverso, mas duas das educadoras, em particular a que tem mais anos de docência e a que conta com menos anos de docência, exercem as suas funções em creche há sete anos.

Passamos em seguida a uma apresentação mais pormenorizada das participantes apontando os elementos mais significativos do seu percurso profissional.

A educadora **Ana** tem 52 anos de idade, concluiu o curso de formação inicial em 1974, na Escola de Educadores de Infância João de Deus. No último ano lectivo do curso esteve em estágio na APPCDM, com crianças com necessidades educativas especiais. No início da sua carreira exerceu funções de educadora na Instituição para a Infância (para os filhos dos trabalhadores) da SAPEC, nas valências de creche, jardim-de-infância e ATL. Após esta experiência começa a trabalhar numa instituição que pertencia ao Grémio e que acolhia as crianças filhas dos trabalhadores da indústria conserveira. Apesar da instituição ter passado ao longo dos anos por diferentes órgãos de tutela, a educadora Ana manteve-se na instituição, o N. em Setúbal, onde exerceu para além do trabalho directo com as crianças, as funções de directora da instituição e as funções de coordenadora do serviço de amas, do CRSSS.

Em 2001 terminou o curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica em Educação de Infância, na Escola Superior de Educação em Setúbal. A Ana tem 33 anos de serviço docente, mas definiu-se como educadora de creche há sete anos após o complemento de formação. A educadora Ana está aposentada desde o dia 31 de Outubro de 2007.

A educadora **Ângela** tem 35 anos de idade e 13 anos de serviço docente. Formou-se na Escola Superior de Educação de Setúbal e concluiu o seu curso em 1994.

Logo após a conclusão do curso esteve durante sete meses desempregada, mas ao fim

desse tempo conseguiu uma vaga para fazer o horário de prolongamento, no ensino público. Exerceu as suas funções de educadora durante um ano, no jardim-de-infância, sua única experiência nesta valência, com crianças de idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Esteve durante cinco meses, numa IPSS em Setúbal a substituir uma educadora, na valência de creche, com crianças de dois e três anos.

Desde 1996 que se encontra a exercer a sua profissão na J. em Setúbal, instituição que só tem a valência de creche, e onde a educadora já tinha exercido durante os cinco meses referidos.

Em 2002 terminou o curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica em Educação de Infância, na Escola Superior de Educação em Setúbal.

A educadora **Cláudia** concluiu o curso de educadora de infância em 2000, na Escola Superior de Educação de Setúbal. Tem 29 anos de idade e sete de experiência profissional.

A sua primeira experiência de trabalho ocorreu na Liga dos Amigos da Terceira Idade (LATI), quando substituiu uma educadora que se encontrava de licença de maternidade. Desenvolveu o seu trabalho de educadora de infância durante cinco meses, na valência de creche, numa sala de crianças de dois anos. Na instituição onde hoje exerce as suas funções docentes, começou também por substituir uma educadora que se encontrava de licença de maternidade, mas com a colocação de outra educadora na rede pública, teve oportunidade para ingressar no quadro de pessoal do C., em Setúbal.

Tem tido sempre como função ser educadora responsável de salas de creche, função que acumula com a responsabilidade da sala berçário, quando trabalha na sala de crianças de um ano, porque a instituição não admite nos seus quadros de pessoal, educadora para o berçário.

**Quadro 1: População participante no estudo**

<b>Pseudónimos</b>	<b>Idade</b>	<b>Anos de serviço docente</b>	<b>Anos de serviço em creche</b>	<b>Escola de Formação</b>
Ana	52	33	7	João de Deus
Ângela	35	13	11	ESE Setúbal
Cláudia	29	7	7	ESE Setúbal

**Quadro 2: Órgãos de Tutela e estrutura física dos contextos de estudo**

	<b>Instituição “A”</b>	<b>Instituição “B”</b>	<b>Instituição “C”</b>
Tutela Institucional	IPSS	Rede Pública Ministério do Trabalho e Solidariedade Social	IPSS
Período de funcionamento	Desde 1976	Desde 1957	Desde 1976
Valências	Creche Jardim-de-infância ATL	Creche Creche Familiar Jardim-de-Infância	Creche
Nº de salas	3 Creche 3 Jardim-de-infância 1 ATL	4 Creche 24 Residências de Amas 4 Jardim-de-infância	3 Creche
Nº de crianças	184	229	30
Pessoal	1 Directora 5 Educadoras 7 Auxiliares-Acção Educativa 6 Ajudantes Acção Educativa 1 Cozinheira 2 Ajudante cozinha 2 Auxiliar serviços Gerais 1 Secretária 1 Economa 1 Motorista	1 Directora 10 Educadoras 14 Ajudantes de acção sócio – educativa 1 Administrativa 1 Auxiliar de serviços Gerais 1 Operadora de lavandaria	2 Educadoras (1 educadora acumula as funções de trabalho directo e de coordenação) 6 Auxiliares-Acção Educativa 1 Auxiliar de serviços gerais 1 Cozinheira
Espaço físico	Construção de raiz para equipamento de infância	Construção de raiz para equipamento de infância	Instalações adaptadas

**Quadro 3: Gestão da Instituição Educativa**

	<b>Instituição “A”</b>	<b>Instituição “B”</b>	<b>Instituição “C”</b>
Horários de funcionamento	7h30m-19h	8h00m-18h30m	7h30m-19h
Horário educadora	9h00m-12h30m/15h-17h30m	9h00m-13h00m/15h00-17h00m	8h30-12h30/15h-17h
Fornecimento de refeições	Sim	Sim	Sim
População atendida	Crianças do meio social envolvente, crianças em situação de risco	Crianças do meio social envolvente, crianças em situação de risco, crianças de famílias com dificuldades sociais	Crianças do meio social envolvente, crianças em situação de risco

## 6. Procedimentos de recolha de informação:

### 6.1 A opção pelo estudo multicasos

Com o propósito de encontrar um modo de investigação que pelas suas técnicas de recolha de informação (De Bruyne et al., 2005), cedesse ao investigador competência para “*alargar a sua visão*” para chegar a um “*entendimento teórico do significado*” (Graue & Walsh, 2003:71) e que lhe possibilitasse observar os participantes e articular a/as perspectiva (s) de pensamento teórico que responde (m) provisoriamente à questão orientadora de partida, organizou-se um trabalho baseado numa metodologia de análise iterativa, isto é, não linear, que permitiu “*manter contextualizada a interpretação*” dos fenómenos sociais de forma a “*dar sentido àquilo que foi apreendido*” (Graue & Walsh, 2003:189-191). Dito de outro modo, pretendemos conciliar a teoria com a técnica da observação participante de forma a que a teoria capacitasse o investigador para o que devia ser observado, e por outro lado, que as observações lhe permitissem procurar teorias que o auxiliassem a compreender o que observava (Miller, in Graue & Walsh, 2003).

Segundo Merriam (1998) “*O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos, ou de um acontecimento específico*” (Merriam, por Bogdan e Biklen, 1994:89). Bell ; Scott, referem que estes estudos parecem ser mais fáceis de realizar do que aqueles que exigem situações múltiplas ou locais diversificados. O facto de o seu grau de realização ser mais simples motiva os investigadores mais inexperientes, pela sua opção, ou aqueles que actuam sozinhos. (Bell; Scott, in Bogdan e Biklen, 1999). Por sua vez Adelman considera o estudo de caso como “*[...] um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso*” (Adelman, citado por Bell, 1997:22/3).

Os estudos de caso, ao possibilitarem a proximidade entre o investigador e os fenómenos que ele estuda, facultam uma ampla compreensão dos mesmos no seu contexto, baseada na articulação entre múltiplas técnicas de recolha e tratamento de informação de cariz qualitativo, e em abordagens a partir de análises focalizadas em contextos.

A contestação que é feita aos estudos de caso é o facto de eles dificilmente permitirem a generalização, da investigação. Bassey conceitua que “*O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado*” (Bassey citado por Bell, 1997:24).

Greenwood, menciona como características básicas dos estudos de caso a *intensidade, a flexibilidade e a heterogeneidade*.

A “intensidade” está relacionada com a “amplitude e a multiplicidade” de aspectos a investigar na análise da unidade social e com a profundidade do estudo que implica a dimensão histórica dessa unidade social. Ou seja, o seu objectivo é compreender, e não explicar, em profundidade o como e os porquês dessa unidade social, preservando, nas palavras do autor, “*[...] o carácter unitário da amostra [...]*” em nossa compreensão, a sua identidade e características, com o intuito de alcançar uma ampla “*[...] compreensão do fenómeno na sua totalidade*”.

A “flexibilidade” que se representa por uma ampla selecção da informação recolhida no contexto particular e pela utilização das técnicas disponíveis. A “heterogeneidade” resultante da “*quantidade*” e pluralidade da informação recolhida, conseqüente de distintos graus de análise e aplicação das diferentes técnicas. (Greenwood, cit. por Almeida & Pinto, 1990:87).

Apesar de sermos *investigadores inexperientes* desenvolveu-se nesta investigação três estudos de caso, em três contextos educativos para a primeira infância, já que é nossa intenção dar resposta a uma “*questão de partida*” que passamos a recordar: *De que forma os princípios e ideias pedagógicas que compõem o modelo teórico adoptado pelas educadoras, se concretizam na construção da sua prática educativa com crianças da primeira infância?*

Assim sendo e como o nosso objecto de estudo se situa na repercussão da inter-relação entre os saberes de referência e o saber-fazer das educadoras de infância, pretendemos pôr em paralelo, o modo como efectivamente se desenvolvem essas práticas para além da forma como as educadoras dizem que as suas práticas se processam. Consideramos por isso, adequada a opção pelo estudo multicase como modo de investigação.

Confirma-se desta forma a necessidade de um “*processo indutivo*” de investigação, que se deve situar, e em acordo Hérbert, Goyette e Boutin, “*no contexto da descoberta*” uma vez que o objecto de investigação será considerado e estudado no seu contexto, e não num “*[...] contexto da prova*” associado ao “*processo nomotético*”, a “*abordagens fechadas ao contexto do objecto*”, e portanto “*inaplicável [...] à singularidade das situações educativas*” (Hérbert, et al., 2005:98-105).

Particularmente no que se refere aos procedimentos de recolha da informação, encaminhamos o percurso de investigação numa perspectiva algo próxima do modelo metodológico da “teoria fundamentada” (Glaser, 1967; Glaser e Strauss 1967 Strauss, 1987 in Graue & Walsh, 2003:45) também designado, na perspectiva de outros teóricos de “teorização enraizada” (Glaser e Strauss 1967; Huberman, 1981; Bogdan e Biklen, 1982, in Hérbert et al., 2005:103).

A designação dada pelos autores remete-nos para a “*[...] descoberta da teoria a partir de dados obtidos sistematicamente através da investigação social*” (Glaser e Strauss 1967:2 in Hérbert et al., 2005:45). Tal escolha revela a necessidade de subsidiar o quadro conceptual da nossa investigação, com uma recolha de dados suplementares, tornando-o “*[...] multirreferenciado, [...] aberto a conjuntos teóricos e não a uma única teoria*” (Van der Maren, s/ data in Hérbert et al., 2005:104)

Assim, no “*contexto da descoberta*” não se tentou “*reduzir os ruídos*” do que é observado, para que os fenómenos e os comportamentos se inserissem em categorias predeterminadas, nem se excluíram quaisquer “*aspectos do contexto*” do objecto de investigação, aspecto que se revelou importante na “*formulação de inferência*” sobre o objecto de estudo (Hérbert; Goyette; Boutin, 2005:106).

Privilegiaram-se como técnicas de recolha da informação, as entrevistas semiestruturadas, a observação participante, análise documental, através da técnica da análise de conteúdo, utilizada para “triangular os dados” (De Bruyne et al., 1975 in Hérbert; Goyette; Boutin, 2005:144). Pretendeu-se que esta triangulação técnica e metodológica se articulasse com uma perspectiva de triangulação teórica, exposta nos capítulos precedentes.

Dentro da mencionada perspectiva de triangulação, a estratégia multicasos perfilhada visou, não objectivos de generalização das “inferências teóricas” geradas, mas sim, aprofundar a análise das informações concretas observadas quer das intervenções e interacções das educadoras participantes, com as crianças, quer a análise dos sentidos implícitos nos seus discursos em situação de entrevista. Dito por outras palavras, pretendeu-se elucidar as possíveis continuidades e discontinuidades existentes entre o discurso do educador sobre os princípios que compõem o modelo pedagógico que diz perfilhar e a sua intervenção junto das crianças. Enfatizam-se, pois, não apenas as consonâncias existentes entre os casos, mas também as diferenciações e as singularidades entre eles, através de uma análise aprofundada do “dito” e do “feito” com o objectivo de produzir uma narrativa que contenha “ [...] o que Dewey (1929) e Geertz (1973) descreveram como «auto-afirmação», Campbell (1978) denominou de «plausibilidade», Denzin (1989) rotulou de «verosimilhança», que Erickson (1978) chamou «fiabilidade» e a que Wolcott (1990) chama simplesmente «compreensão»” (Walsh, Tobin e Graue s/ data in Spodek (org.), 2002:1037) sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos colectivos de educação, para a primeira infância.

Para a recolha de outras informações, para além de um levantamento da bibliografia relativa à nossa temática envolvendo livros, artigos publicados em revistas e encontros académicos, revistas especializadas e *sites* institucionais e de pesquisa, foram utilizadas também as informações disponibilizadas pelos órgãos de comunicação escrita versando sobre a temática estudada.

## 6.2 As entrevistas semiestruturadas

No campo da investigação qualitativa a entrevista constitui-se como um modo de recolha de informação que em complementaridade com a observação participante e a análise de conteúdo instrumentam a investigação (Bogdan e Biklen, 1994; De Bruyne et al. 1975, em Hérbert et al., 2005).

Ao longo do século XX, um dos métodos mais usados em investigação foi a utilização de inquéritos, de respostas fechada, como principal fonte de recolha de informação verbal. Dava-se particular relevo às questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teses de hipótese estatística, todas elas referentes a uma abordagem quantitativa dos temas em estudo.

No entanto, os investigadores que recorrem aos métodos qualitativos em investigação consideram que o observador deve adoptar processos de recolha de informação, nomeadamente os de contacto directo e prolongado com os actores no seu meio social. Através da participação e interacção do observador e pelas perguntas abertas que pode fazer aos participantes, motiva – os a exprimirem-se pelas suas próprias palavras, exteriorizando o seu modo particular de encarar a realidade, tendo deste modo o observador oportunidade para apreender a subjectividade dos participantes em estudo (Foddy, 1996).

No caso particular do nosso estudo ao elegermos a entrevista semiestruturada conferimos-lhe um cunho fenomenológico, uma vez que, apesar de nos sabermos como exteriores àquelas realidades, interessava-nos obter informações sobre as percepções dos que de nós fazem parte, de modo a pudermos interpretar e compreender um conjunto de fenómenos no qual nos incluímos. Como refere Smith (1990) “ *Estou interessada num projecto de investigação, que ao descrever os outros, me reflecte a mim mesma enquanto participante e não enquanto alguém estranho a esta área de estudo*” (Smith, 1990 cit. por Vasconcelos, 1997:63)

### 6.2.1 Preparação da entrevista qualitativa: o guião da entrevista

Para conseguir informações através das próprias expressões das educadoras quer sobre a sua intervenção educativa segundo os princípios teóricos que dizem perfilhar, quer

sobre o modo como se processam efectivamente as suas práticas pedagógicas, na conjuntura dos contextos, recorreremos às entrevistas, mas para tal, tornou-se necessária a elaboração de um guião.

Na elaboração do guião tivemos sempre presente a nossa questão central (questão de partida) e as duas dimensões principais do estudo, que nos ajudaram a ficar mais próximos do objecto de estudo.

Apesar das entrevistas se apoiarem num guião, formado por questões abertas, tiveram um trâmite flexível, que permitiu, para além das necessárias adaptações decorrentes do discurso das entrevistadas, captar informações particulares de cada uma delas. Pode dizer-se que, de acordo com o discurso de cada entrevistada, o guião foi sendo alargado/adaptado a cada situação particular, uma vez que se pretendia sobretudo que as entrevistadas partilhassem as suas opiniões.

Podemos ainda dizer que as questões do guião, formalizadas em situação de entrevista, devido ao seu carácter aberto permitiu que as entrevistadas discorressem livre e coloquialmente sobre as temáticas a explorar permitindo assim alcançar um conhecimento mais detalhado e concreto de alguns aspectos qualitativos dessas temáticas.

Apesar das modificações que foram introduzidas no guião durante a *conversa guiada* (Moreira, 2007), decidimos no entanto, que as questões do guião deveriam manter-se em todas as entrevistas e colocadas sempre pela mesma ordem, para facilitar a análise. Denzin, referido por Moreira (2007), entende que as perguntas devem ser comparáveis para que quando ocorrem dissemelhanças entre entrevistados estas se possam imputar a variantes reais da resposta e não ao instrumento da pesquisa.

Neste sentido colocamos a todas as entrevistadas, as questões/temas que tínhamos inicialmente enunciado:

- “ Há quantos anos és educadora, em que escola fizeste o curso, em que instituições tens trabalhado e que funções tens exercido?”
- “ Gostaria que me falasses um pouco do teu quotidiano com as crianças”
- “ De tudo o que falaste que aspectos valorizas mais?”
- “ Em tua opinião, que função e que responsabilidade tem a creche na formação da criança?”
- “Com que dificuldades e constrangimentos te deparas no teu trabalho de educadora”?

O guião foi constituído por cinco blocos temáticos. O primeiro faz referência à legitimação da entrevista. O segundo bloco corresponde ao percurso profissional das educadoras participantes. Tivemos como intenção conhecer o percurso profissional das educadoras e as funções que têm desempenhado nas instituições. Pretendemos também conhecer as entidades responsáveis pela formação inicial das educadoras. Apesar de estarmos conscientes de que é aconselhável iniciar a entrevista por uma questão aberta que motive a espontaneidade do participante, para discursar sobre a temática apresentada, e deixar as questões fechadas para o final da entrevista, como nos sugerem Pourtois e Desmet (cit. por Hérbert, Goyette e Boutin, 2005), considerámos oportuno colocar esta questão em primeiro lugar, uma vez que, desde o início ficaríamos com a possibilidade de desenvolvermos os processos interpretativos imediatos, à medida que as participantes produziam os seus discursos. Por outro lado, o argumento dos autores Pourtois e Desmet, refere-se a situações de entrevista em que o entrevistador e o entrevistado são pessoas que não se conhecem e o facto de o entrevistador colocar em primeiro lugar uma questão fechada, pode ter como inconveniente, a opacidade do discurso do entrevistado. No nosso caso, o argumento dos autores não tem o mesmo peso e pertinência uma vez que as entrevistadas são nossas colegas, e temos experiências de trabalho e de formação profissional partilhadas.

O tema do terceiro bloco do guião das entrevistas incide sobre o contexto educativo de

creche. Com este tema pretendemos conhecer as práticas pedagógicas das educadoras, identificando os seus modos de intervenção directa com as crianças, as famílias e a equipa e a sua intervenção indirecta, na organização do espaço e ambiente educativo. Foi também nossa intenção compreender o sentido da existência de um currículo para a primeira infância, a sua constituição e contextualização. Pretendemos ainda compreender através deste terceiro bloco, como é que as educadoras de infância que trabalham na creche constroem a sua identidade profissional; como se vêem a si próprias e como pensam que os outros as vêem.

O quarto bloco temático faz referência aos recursos e estratégias desenvolvidos pelas educadoras de infância nas suas práticas pedagógicas. Foi nossa intenção obter informações, através dos discursos das educadoras, para compreender quais os pressupostos e finalidades educativas que presidem a realização da sua acção no quotidiano da creche. Pretendemos também conhecer e compreender o que as educadoras fazem nas suas práticas, qual a sua concepção de infância e de educação para a primeira infância e que função é atribuída à creche. O objectivo deste quarto bloco do guião, constitui também em compreender quais os aspectos mais valorizados pelas educadoras no quotidiano da creche e compreender a sua perspectiva sobre a sua intervenção na creche. Intentamos ainda compreender se o modelo pedagógico adoptado pelas educadoras se reflecte numa consideração empática pelas necessidades da criança, manifestada pela valorização dos seus tempos biológico e psicológico.

O quinto bloco, aspectos identitários do educador de infância, sua relação com as concepções de educação e com o trabalho pedagógico, remete-nos numa das situações de entrevista para a reflexão sobre a memória e identidade do educador sobre a sua própria infância, as suas crenças, valores, preceitos e preconceitos e sua influência no trabalho com as crianças na creche.

Este guião foi também utilizado como instrumento que serviu de norteador para a realização do primeiro nível da análise de conteúdo das entrevistas, a saber, a organização sistematizada das diferentes temáticas que integram cada um dos blocos do

guião, de forma a relacionar o contexto de estudo com os aspectos concepcionais, por nós apreendidos através de pesquisa bibliográfica.

### **6.2.2 A situação da entrevista**

As três entrevistas foram realizadas no local de trabalho das entrevistadas, uma no gabinete da coordenadora e as outras duas na sala de reuniões.

Num primeiro momento recordámos a cada participante que a entrevista se destinava a uma recolha de informação para uma dissertação de mestrado que estávamos a elaborar e que se assegurava a confidencialidade dos seus discursos e o anonimato da sua pessoa e das instituições.

Com a intenção de motivar e encorajar as participantes para a entrevista, realçámos a importância da sua colaboração, e em seguida solicitámos autorização para gravar a entrevista, o que nos foi concedido por todas as entrevistadas.

No início das entrevistas optámos pela tática do silêncio, (Moreira, 2007) associando-lhe no entanto, por vezes, alguns sinais de estímulo e animação (posturas corporais tais como fazendo sinal afirmativo com a cabeça ou esboçando sorrisos,), que fizessem perceber às entrevistadas que estávamos interessados nos seus discursos, que compreendíamos o que diziam e que tínhamos interesse que continuassem a falar. Mantivemos por isso durante as entrevistas uma postura não só atenta mas também activa, interagindo com cada entrevistada, fomentando a sua livre expressão. Este nosso modo informal de entrevistar, fundamentou-se no modo de proceder da Dr.<sup>a</sup> Weisser (referida por Bruner, 1997) em situação de entrevista. Rimo-nos em algumas ocasiões, respondíamos ao que nos era contado com os usuais “sim, sim” e pedimos esclarecimentos quando o que nos era dito não estava explícito para nós. Há semelhança de Weisser, foi também nossa intenção estimular a formação de sentido, através dos relatos narrativos que ouvíamos, no modo como as educadoras falavam sobre o seu quotidiano na creche com as crianças, as famílias, a sua equipa de trabalho e sobre as suas dificuldades e constrangimentos.

Pensamos que as características de abertura das questões do guião que decorreram da nossa opção por fomentar a livre expressão das entrevistadas, contribuiu para que o seu discurso por vezes não se adequasse à questão formulada. As entrevistadas por vezes discorriam nas suas respostas sobre conteúdos paralelos à questão colocada, referiam-se a conteúdos já abordados em outras questões, ou ainda não formulados durante a entrevista. Por exemplo, para responder ao tópico “Gostaria que me falasses um pouco do teu quotidiano com as crianças”, uma das educadoras faz uma longa descrição do seu trabalho, desde o início dos primeiros contactos com os pais das crianças, por altura das inscrições, passando pelo trabalho de equipa. Fez igualmente referência à remodelação das instalações, entre outros assuntos que influenciam o trabalho da educadora com as crianças, mas que não estão directamente relacionados com o trabalho que a educadora pensa, planeia, para a sua intervenção com as crianças.

Utilizamos em algumas questões a tática da repetição ou reafirmação (Moreira, 2007), repetindo expressões utilizadas pelas entrevistadas e por vezes recapitulamos, por sua solicitação, o que tinham dito até um certo momento da entrevista, com o intuito de ajudar a entrevistada a reencontrar o fio condutor do seu discurso. Também sentimos, em alguns momentos, a necessidade de pedir às entrevistadas que aprofundassem, esclarecessem alguns assuntos.

Uma vez que concebemos a entrevista como uma partilha, uma interacção, (Vasconcelos, 1997), adoptámos a necessária flexibilidade às questões, o que nos permitiu compreender as diferentes perspectivas das entrevistadas sobre o seu saber específico, e a um mesmo tempo, possibilitou-nos o esclarecimento das nossas dúvidas, e a indagação de motivos e sentimentos.

Sobre a relação que se poderá estabelecer entre o entrevistador e o entrevistado, Ludke e André sublinham que “ [...] na entrevista a relação que se cria é de interacção, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base

*nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.”* (Ludke & André, 1986:33-34).

As entrevistas não decorreram, no que nos diz respeito, nas mesmas condições emocionais.

Para nos pronunciarmos sobre as entrevistas realizadas com as educadoras, podemos reportarmo-nos a Sarmiento (2003a) quando afirma que esses momentos de uma investigação devem constituir-se como “comunicações afáveis”, de modo a abonar que é por meio da convivência que podem ser construídos momentos de cumplicidade nas entrevistas.

A primeira entrevista foi realizada em Janeiro de 2007, com uma colega que embora a conhecêssemos não tínhamos uma habitual relação e muito menos íntima.

Estávamos ávidas para conseguir, em tão pouco tempo, o maior número possível de informações daquela educadora. A educadora ia respondendo ao que lhe perguntávamos mas não da forma como gostaríamos de ouvir. Quase não a escutávamos, porque queríamos que a sua resposta se iniciasse pelos tópicos que lhe tínhamos colocado e não pelo enquadramento que a educadora fez à questão. A ansiedade crescia, uma vez que queríamos respostas daquela pessoa relativamente ao que concretamente precisávamos para o nosso estudo, como se pudéssemos ser nós próprios a responder. A educadora, por sua vez, respondia de forma espontânea, dando muita informação, o que ia fazendo aumentar o nosso embaraço e nervosismo. Por esta ordem de factores, e tendo em conta a forma como nos sentimos em alguns momentos do encontro, a entrevista pareceu-nos assemelhar-se a um “ [...] *embaraçante e perigoso exame* [...]” contrariamente ao que refere Sarmiento, quanto à situação em que o entrevistado se pode encontrar quando em situação de entrevista (Sarmiento, 2003:162), no entanto tudo indica que o mesmo não aconteceu com a entrevistada.

A segunda e terceira entrevista decorreram em Abril e em Julho 2007 respectivamente. Nestes casos tratou-se de encontros com duas colegas com as quais já existiam anos de

convívio e de experiências de trabalho partilhadas o que contribuiu para a criação de momentos de reflexão profunda num clima de serenidade.

As palavras de Sarmiento (2003a), quando se refere às entrevistas no processo de investigação, podem ajudar-nos a compreender a importância de haver uma relação já constituída, entre entrevistador e entrevistado, para a sua realização “*O processo de familiarização gerado após um convívio prolongado e intenso pode tornar as entrevistas nesses momentos em que falar do que nos cerca é descobrir a cumplicidade na apreensão do real*” (Sarmiento, 2003a:162).

As entrevistas realizadas tiveram como objectivo reunir informações sobre as vivências das educadoras no seu quotidiano com as crianças, através das suas próprias narrativas. Pelos discursos das educadoras, enquanto sujeitos activos e protagonistas do estudo, criamos condições para desenvolver intuitivamente a ideia como estas interpretam os seus modos de fazer a educação para as crianças que estão ao seu cuidado.

Os seus discursos como canal de comunicação, e a forma como interpretam a realidade que quotidianamente constroem e reconstroem nos contextos, tornou-se para nós parte constitutiva do estudo. Como referem Hammersley e Atkinson “*[...] cada acto humano tem uma determinação expressiva própria. A organização do ambiente, os gestos, as formas de comportamento em geral, é portadora de mensagens. Indicam o género, o status social, a função ocupacional e até a personalidade dos actores sociais. Sem dúvida a força expressiva da linguagem constitui a fonte de conhecimento mais importante*” (Hammersley & Atkinson, 1983: cit. por Moreira, 2007:190).

### **6.3. A observação participante: detalhar as situações no contexto da creche**

Uma vez inseridos no contexto social e cultural que pretendemos estudar, assumimos, como referimos, a observação participante como posição metodológica, para uma recolha de informação mais pormenorizada sobre as práticas das educadoras. Isto implica o que Denzin (1970) refere nitidamente quando indica que na observação participante há uma invulgar junção de técnicas de pesquisa “*[...] será [...] como uma estratégia de campo que combina simultaneamente a entrevista, a participação, a análise de documentos e a introspecção]*” (Denzin, 1970 cit. por Moreira, 2007:178).

Ao participarmos na rotina diária daquelas pessoas, deparámo-nos inicialmente com a dificuldade de seleccionar o que observar, entre a riqueza e a quantidade de incentivos provenientes daquelas realidades. Apesar de optarmos por descobrir a teoria no contexto, tivemos que a ela primeiro recorrer para estabelecer o que observar.

Pela mesma necessidade, retomámos as leituras dos discursos das educadoras em situação de entrevista.

Embora tenhamos recorrido à teoria e aos discursos das educadoras em situação de entrevista, para orientar a nossa observação no contexto das práticas das participantes, consideramos que é conveniente referir a não existência de um modelo de observação, predefinido. Esta nossa decisão justifica-se pelo facto de termos optado para o nosso estudo por uma perspectiva fenomenológica, e pela postura que muitos antropólogos adoptam, quando operam em contextos educativos. Ou seja, ao partirmos do exterior, optámos por tentar compreender a cultura de cada contexto educativo, entendendo cada um como único, e aliado a uma circunstância própria. Assim, se por um lado, tivemos como intenção apreender os sentidos que os actores sociais de cada contexto dão ao seu quotidiano e compreender como partilham a compreensão desses sentidos, por outro, pretendemos alcançar a compreensão de como utilizam os seus saberes para interpretar a sua experiência e nortear os seus comportamentos. Ao passarmos a apreender parte da “ [...] perspectiva daqueles que estão por dentro” (Wax, cit. por Bogdan & Biklen, 1994:59), poderemos posteriormente, expor o novo sentido às pessoas extrínsecas a essas culturas.

Optámos, portanto, por orientar a nossa observação não a partir de um estado de *cera virgem*, mas guiá-la por uma sensibilidade em relação à intervenção directa e indirecta das educadoras. Focalizámos a nossa observação na sua intervenção directa, no modo como gere os diferentes momentos da rotina diária das crianças e na sua intervenção indirecta, no que se refere à organização do espaço físico e na relação com os diferentes agentes sociais, grupo de trabalho e com as famílias.

Ao seleccionarmos os diferentes aspectos sobre os quais incidiu a observação, o campo de observação apresentou-se menos vasto, dizemos mais selectivo, o que contribuiu para que fossemos confirmando os nossos interesses, conhecendo melhor o nosso objecto de estudo, e decidindo o que perguntar e que tipo de informações recolher.

Assim confirmámos o nosso interesse pelas *questões teóricas substantivas*, auxiliares das dimensões principais do nosso estudo, uma vez que se centram em determinadas situações do quotidiano na creche que pretendíamos estudar, (Bogdan & Biklen, 1994) e qualificámos como possíveis aspectos de observação:

- A organização do espaço físico das salas das crianças: que princípios guiam o modelo de organização do espaço físico, que tipos de espaços foram criados e que potencialidades têm para o desenvolvimento / aprendizagem da criança.

- A estruturação da rotina diária, ou seja, a sequência de diferentes momentos do dia que se repetem com uma determinada periodicidade que podem ajudar a criança a prever, a antecipar os acontecimentos e consequentemente a sentir-se mais segura e confiante porque conhece o seu dia na creche.

- O clima relacional e relação pedagógica no contexto onde incluímos:

- As relações entre as educadoras e a crianças: que tipo de relações se estabelece entre as educadoras e as crianças, que consideração têm pelas necessidades das crianças, pela valorização dos seus tempos (tempo dos cuidados, tempo de brincar), das suas potencialidades e saberes em acção, que atenção dão as educadoras à história de vida das crianças.

- As relações das crianças entre si: em que momentos da rotina e de que forma ocorrem as interacções entre os pares, existe proximidade entre as crianças de diferentes idades e de salas distintas

- As relações entre os diferentes profissionais da equipa: trabalho em equipa, cordialidade das relações, como comunicam entre si, quem toma as decisões e que decisões são tomadas.

- As relações com as famílias: que perspectivas e expectativas se tem em relação às famílias, como são acolhidas e que espaço é dado às famílias das crianças.

Quanto à nossa postura como observadores participantes, (à qual já fizemos alguma referência quando descrevemos a nossa *imersão* nos contextos de estudo), ao tentarmos adequar a nossa atitude em contexto segundo os *tipos de participação* de Spradley a quem Moreira (2007) faz referência e que em seguida enunciaremos, podemos dizer

que nos foi impossível optar por uma participação passiva. Confirmamos que de facto, tal como expõem Adler e Adler também mencionados por Moreira (2007), que desde o início das observações, os autóctones tentam envolver o observador no seu quotidiano, induzem-no a revelar os seus interesses, a sua personalidade, porque querem ser observados por uma pessoa que conheçam e não por um estranho.

Em verdade podemos dizer que fomos solicitados pelas educadoras para colaborar nos diferentes momentos do dia-a-dia, como por exemplo nos momentos do acolhimento, de brincadeiras no exterior, à hora do almoço, nos momentos da higiene. Após termos sido nós os observados, depois de nos terem visto trabalhar com as crianças, durante os diferentes momentos da rotina diária, e de terem constatado o nosso conhecimento sobre a dinâmica do quotidiano, conquistámos a sua confiança, podemos dizer que até conseguimos a confirmação do seu sentimento de segurança por entre eles estar uma pessoa que apesar de exterior ao grupo de trabalho, poderia de alguma forma sustentar e dar continuidade às práticas desenvolvidas por si, com as crianças.

De novo corroboramos a perspectiva de Moreira (2007), a quem fizemos anteriormente referência, e pensamos que de alguma forma fomos avaliados pelos nossos participantes tanto no plano do saber-fazer, como no plano das nossas qualidades morais e afectivas.

O contacto directo com aqueles grupos de pessoas, nos seus contextos, em períodos de tempo distintos, teve como finalidade partilhar a sua quotidianidade para as poder

observar, ouvir as suas preocupações e expectativas, as suas motivações para trabalhar com a primeira infância, e posteriormente interpretar as suas acções e compreendê-las. Esta inter-actuação com as pessoas que pretendemos estudar deu-nos uma “*visão de dentro*” necessária à compreensão que na acepção Weberiana significa “ [...] *ver o mundo com os olhos dos sujeitos estudados*” (Moreira, 2007:179).

Assim, a nossa postura oscilou entre uma *participação moderada* (Spradley, referido por Moreira, 2007), numa tentativa de equilíbrio, entre ser membro daquele grupo de profissionais e simultaneamente ser um observador exterior, e uma *participação activa, plena* (Spradley, referido por Moreira, 2007), que nos permitiu obter informação de uma forma íntima, particular, envolvidos naquelas práticas para as podermos documentar.

Essa participação activa, assente na observação, constituiu para nós e usando as palavras de Moreira, uma *verdadeira educação* (Moreira, 2007:200).

Para sintetizar o modo como a nossa postura de observadores foi sendo construída, podemos ainda dizer que a nossa observação em contexto passou por diferentes fases e que teve uma evolução. Num primeiro momento, desfrutamos da liberdade da exploração e optámos por observar a dinâmica dos contextos educativos de forma não focada, isto é, mais ampla. Dada a dificuldade que sentimos em seleccionar o que observar, porque consideramos que tudo o que se passa no quotidiano da creche é importante, mas também porque o universo de estudo nos parecia apresentar-se sem limites, num segundo momento, tivemos que tomar decisões, apesar de as escolhas se tornarem difíceis. Estreitámos o âmbito da nossa recolha de informação e focalizámos a nossa observação em aspectos que considerámos mais pertinentes para o nosso estudo, que a cima se referiu. Consideramos no entanto, que essa primeira observação mais geral, que fizemos dos contextos educativos, nos ajudou a nortear e a organizar a recolha de informação, no decorrer do processo investigação. A observação focada nos aspectos educativos que seleccionámos tornou-se no entanto imprescindível, para uma recolha de informação, que se pretendia não difusa e apropriada, para uma análise profunda das práticas das educadoras.

Quanto às notas de campo podemos referir que foram anotadas à posteriori, fora dos contextos onde desenvolvemos as nossas observação. Este procedimento deve-se ao facto de termos assumido para a nossa postura de investigadoras uma *participação activa plena*, nos contextos de estudo. Essa condição, não nos deixou tempo disponível para o registo do que aconteceu, durante o tempo da rotina diária das crianças. A descrição daquilo que observámos, ouvimos e experienciámos, foi feita quase imediatamente após a nossa saída dos contextos, quando ainda estava bem presente na memória o que tínhamos visto, ouvido e partilhado.

No que se refere à organização das notas de campo seguimos o que nos indicam Bogdan & Biklen (1994). Na primeira página de cada registo que fizemos, elaborámos um cabeçalho com a data da observação e com a indicação do local onde a observação teve lugar. Quando posteriormente expandimos as nossas notas de campo, anotámos também a data desse novo registo.

Quanto ao conteúdo das notas de campo podemos mencionar que consiste em registos de tipo descritivo, do contexto de estudo, das pessoas, de acções e de algumas conversas partilhadas. Reconstruímos alguns diálogos (cujas citações são feitas entre aspas), fizemos um esboço da organização do espaço físico, descrevemos alguns momentos da rotina diária e incluímos na nossa descrição, a designação das pessoas que estiveram envolvidas em determinados momentos e qual a contextura da sua acção. Ainda na parte descritiva das nossas notas de campo incluímos a descrição do nosso próprio comportamento em contexto, as nossas acções, conversas com as participantes e a nossa forma de vestir, à qual fizemos referência na secção 2.5 sobre o percurso de imersão nos contextos de estudo, porque como somos nós o principal instrumento de recolha de dados, mantivemo-nos o mais possível atentas a tudo (como por exemplo as nossas suposições) o que eventualmente pudesse enviesar as informações que foram recolhidas e depois analisadas.

Como suplemento e parte dessas notas de campo, registámos, em jeito de reflexão, a parte mais subjectiva de todo o processo inerente ao estudo. Registámos algumas das nossas ideias sobre o impacto que a nossa presença poderia causar em cada contexto, o constrangimento que sentimos ao confundir o nome das pessoas ou quando tivemos dificuldade em os recordar, as dificuldades que tivemos no nosso contexto de estudo, motivadas pelas trocas de horários que as visitas e aos contextos exigiu, e os receios e sentimentos que surgiram pela incerteza de conseguir concluir um estudo de tão grande responsabilidade pessoal, profissional e académica.

## 7. Procedimentos de análise da informação

Após a observação dos fenómenos sociais e educativos nos contextos de investigação, procedemos num primeiro momento, à organização da informação recolhida nos contextos: transcrição das gravações de áudio das entrevistas, anotações de campo, tendo como objectivo trabalhar os “*dados em bruto*” (Graue & Walsh, 2003) e transforma-los numa narrativa perceptível à compreensão e interpretação do investigador.

Este processo revelou-se bastante complexo e moroso, apesar de o procedimento para a recolha, análise e interpretação da informação obtida não se ter situado no registo das circunstâncias quotidianas, mas no registo do “*[...] sentido e da transdutibilidade*” (Ferreira, 2005:137). Implicou no entanto, retomar as leituras das entrevistas e das notas de campo, a redefinição das interpretações anteriores, novas acepções, que nos permitiram encontrar outras unidades que davam mais sentido, significado, aos *ditos* das educadoras, que fomos categorizando. Esta complexidade permitiu acomodar de forma mais clara o conteúdo implícito nos seus discursos. No consenso do autor citado, este é um trabalho de *recriação*, (idem) de “*[...] artesanato interpretativo [...], de [...]* descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (Bogdan & Biklen, 1994:260- 205, citados por Ferreira, 2005:137).

Colateral a este *trabalho de recriação e de descoberta* foi sendo construído e reestruturado o quadro conceptual apresentado nos capítulos anteriores, com o propósito de aproximar e articular as vertentes, teoria e prática, e especialmente para espelhar a prática dos outros, que “ [...] *me reflecte a mim mesma enquanto participante e não enquanto alguém estranho a esta área de estudo* (Smith, 1990 cit. por Vasconcelos, 1997).

### **7.1 A análise de conteúdo**

A análise de conteúdo afirma-se, na continuidade de uma tradição histórica de análise e interpretação de textos. Segundo Laurence Bardin “ [...] *a hermenêutica, a arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos, é uma prática muito antiga*” Bardin (2004:11). Fazer análise de conteúdo é reportar-se a uma interpretação de mensagens que se apresentem como “*obscuras*”, ou de “*discursos simbólicos e polissémicos*”, cujo sentido se precisa esclarecer, Bardin (2004:12). De forma mais explícita a autora esclarece, que o objectivo da análise de conteúdo é a manipulação do conteúdo das mensagens e a expressão desse conteúdo, “ [...] *para evidenciar os indicadores que permitam inferir uma outra realidade que não a da mensagem*” (idem:41). Inferimos das palavras da autora que se, por um lado, a análise de conteúdo se liga a uma tradição hermenêutica, por outro, não deixa de enfatizar aquilo que igualmente reclama como sendo seu carácter peculiar em relação a essa tradição: a “*atitude interpretativa*” (idem:12) que recebe a contribuição de técnicas modernas desenvolvidas pelas ciências humanas no início do século XX (idem:11), procedimento que deverá garantir o rigor.

Para Ferreira (2005) a análise de conteúdo dos discursos dos participantes, visa a sua significação, e não a sua reversão objectiva. Significa no pensamento de Sousa Santos que “ [...] *cada método é uma linguagem e a realidade responde na linguagem em que é perguntada*” (Sousa Santos, 1988:48 cit. por Ferreira, 2005:137). Por isso o investigador torna-se um intérprete e um tradutor, numa primeira instância, da língua da produção e depois da língua da interpretação das narrativas dos actores sociais (Ferreira, 2005).

Laurence Bardin reafirma que a efectiva finalidade da análise de conteúdo é a “*inferência de conhecimentos*” (2004:34), na medida em que possibilita a “*passagem explícita e controlada*” (idem) da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do texto que foram identificadas.

Bardin salienta conjuntamente, que a análise de conteúdo é “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações*”. Por isso, sublinha, deve-se entender a análise de conteúdo não como um instrumento, mas como “*um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações*”. (Bardin, 2004:27). Por essa razão, adoptámos, (numa tentativa de compreender e interpretar as falas emitidas pelas participantes que foram depois transformadas em texto transcrito) um dos procedimentos específicos desse “conjunto de apetrechos”: a análise categorial, segundo um cariz de análise qualitativa, quer para a descrição do conteúdo manifesto nos discursos, quer para efeitos de inferência e atribuição de sentido, de acordo com o modelo de análise construído. Conforme a autora, este tipo de análise “*pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, [...] de itens de sentido. [...] É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem*” (Bardin, 2004:32).

Por outro lado Laurence Bardin considera o “*[...] discurso como acto de fala, isto é, [...] um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições [...]*”, e não um enunciado estático, um dado, um produto terminado. (Bardin, 2004:164). A autora cita ainda M.C.d’Unrug para argumentar sobre as condições em que o discurso é produzido: “*[...] o discurso é*” a um mesmo tempo [...], «*uma actualização parcial de processos na sua grande parte inconscientes*» e, a *estruturação e as transformações provocadas pela passagem pelo «fluxo» da linguagem e pelo «outro».*” (M.C.d’Unrug cit. por Bardin, 2004:164)

Documentados em alguns dos pressupostos de Bardin, procuramos durante o trabalho de análise estabelecer para além das conexões, das intercessões ou dos paradoxos das narrativas das participantes, superar a nossa percepção imediata, as primeiras

impressões empíricas, numa diligência para alcançar uma interpretação mais concreta da realidade, que expressa o conhecimento apreendido em contexto, superando assim o nível de interpretação exclusivamente subjectiva.

Deste modo, a análise incidiu sobre os discursos das educadoras sobre a sua realidade quotidiana singular, utilizados na forma de texto transcrito, os quais reflectem uma determinada posição, perspectiva e concepção sobre o objecto de estudo.

Procurou-se promover uma articulação entre as observações de cada uma das realidades singulares e o discurso das educadoras. Neste sentido, as interpretações dos processos singulares, como por exemplo os momentos da rotina diária, foram concebidos como parte de uma totalidade mais vasta que os determina, e que é, de certa forma, também determinada por eles. Esta relação entre os processos singulares da acção educativa e as características globais do todo (cultura institucional, regulamentações e enquadramentos legais), que enquadra essa acção não está isenta de contradições e paradoxos.

Nas palavras de Ferreira (2005) *“A acção humana é pois complexa e é atravessada por diversas lógicas de acção [...] «a coordenação da acção» depende de um entrelaçar de redes - hierárquicas mas também colegiais; pedagógicas mas também administrativas, locais, mas também nacionais [...]”* (Ferreira, 2005:119).

A aplicação prática do dispositivo de análise passou por uma *“análise temática”*. Construámos assim um modelo de análise de conteúdo constituído por vertentes (temáticas) no interior das quais discernimos diversas dimensões (sub-temáticas). No seio de cada uma destas dimensões, construámos categorias à posteriori. O processo de criação destas categorias baseou-se em leituras sucessivas com duas orientações. Em primeiro lugar uma orientação vertical das leituras do discurso e cada uma das entrevistadas; em seguida, procedemos a leituras com orientação horizontal, procurando através da *“análise transversal”* (Bardin, 2004:62) estabelecer as semelhanças e as dissonâncias dos discursos, e categorizar conteúdos. Por outras palavras, esta análise transversal foi realizada através de um pôr em paralelo diferentes secções dos discursos de todas as entrevistadas.

No decorrer destas leituras verticais e horizontais, fizemos emergir unidades de sentido, (Bardin, 2004:29) as quais foram organizadas com recurso a grelhas de análise semântica.

No fundo tratou-se de uma reconstrução de sentidos que considerámos pertinentes, a partir desta análise de orientações cruzadas (vertical e transversal) da transcrição dos discursos das entrevistadas. Estes sentidos ocorreram e foram categorizados, sendo portanto categorias, não previstas “*à priori*”, mas sim construídas “*à posteriori*”, tendo em consideração conjuntamente a problemática teórica e as características concretas dos materiais empíricos em análise.

Foi este complexo procedimento de reconstrução semântica que permitiu a definição de unidades de sentido. Estas unidades surgiram pois após o trabalho exploratório sobre o “corpus” das transcrições do discurso das entrevistadas.

No procedimento de construção de unidades de sentido seguimos sempre que possível o critério da exclusão mútua. No entanto, sempre que alguma unidade apresentava características passíveis de ser agrupada em mais de que uma categoria, abandonámos aquele princípio, de modo a podermos explorar as tendências que por vezes uma unidade de sentido contém de forma ligada.

As unidades de sentido que optámos por construir apresentam uma geometria variável e organizam-se segundo um critério semântico, podendo ser constituídas por uma palavra, uma expressão, uma frase ou um conjunto de frases. Por outros termos, as unidades de sentido têm uma geometria e uma dimensão variáveis.

As categorias resultantes deste duplo procedimento da análise de conteúdo foram portanto o resultado, de uma abordagem qualitativa, em que as narrativas das participantes foram objecto de uma utilização descritiva, compreensiva e interpretativa.

Para desenvolvermos a análise das informações recorreremos a um procedimento através

do qual cruzámos as unidades de sentido agrupadas nas categorias de análise do discurso das entrevistadas, com as informações recolhidas a partir da observação directa da quotidiano das creches em estudo, informações essas que foram organizadas num conjunto de notas de campo, tal como anteriormente foi referido e descrito. Por outro lado, também utilizámos informações provenientes da análise documental dos Projectos Pedagógicos das creches estudadas.

Para clarificar a organização categorial efectuada, apresentamos em seguida um quadro de análise, com as diferentes categorias, e respectivas unidades de sentido.

### Quadro geral da estruturação da análise de conteúdo

Vertentes de análise	Dimensões	Categorias
<b>Vertente de análise ( A ): Organização do quotidiano na creche</b>	1ª Dimensão: concepções sobre o acolhimento	1ªSolicitude face às crianças 2ªRelacionamento solícito com os familiares
	2ª Dimensão: organização dos espaços e materiais	1ª Constrangimentos 2ªEspaço de descobertas e de desenvolvimento
	3ª Dimensão: organização do tempo em função da criança	1ª Personalizar os cuidados e as rotinas 2ª Dificuldades 3ªProficiência e influência da criança sobre o educador
	4ª Dimensão: refeições	1ª Horário personalizado 2ª Autonomia
	5ª Dimensão: repouso	1ª Condicionantes institucionais vs uma resposta personalizada
	6ª Dimensão: higiene	1ªValorização do tempo dos cuidados
	7ª Dimensão: entrega das crianças às famílias	1ª Partilhar com as famílias o quotidiano das crianças
	<b>Vertente de análise ( B ): Trabalho directo com as crianças</b>	1ªDimensão:disponibilidade e respeito pela criança
2ª Dimensão: primado da relação com a criança		1ª Relação edificadora do conhecimento 2ª Constrangimentos
3ª Relação pedagógica e afectividade		1ª Compreensão sobre o objecto transicional
<b>Vertente de análise ( C ): Trabalho com as famílias</b>	1ª Dimensão: primado da relação com as famílias	1ª Colaboração e relação de confiança
	2ª Dimensão: trabalho em parceria com as famílias	1ª Procedimentos e dispositivos de ligação creche-família
<b>Vertente de análise ( D ): Organização e gestão do trabalho pedagógico</b>	1ª Dimensão: trabalho em equipa	1ª Planear e avaliar a intervenção educativa 2ª Dificuldades
<b>Vertente de análise ( E ): Re-Construção da identidade profissional do educador que desempenha a sua intervenção pedagógica na creche</b>	1ª Dimensão: como as educadoras se vêem	1ª Imagem individual da profissão
	2ª Dimensão: como pensam que os outros a vêem	1ª Imagem social da profissão

## **Capítulo V: Apresentação e análise das informações**

## **Vertente de análise (A): Organização do Quotidiano na Creche**

Nesta vertente dedicada à análise das vicissitudes e concepções do quotidiano estão agrupadas as seguintes dimensões:

**Primeira Dimensão:** *Concepções sobre o acolhimento;*

**Segunda Dimensão:** *Organização dos espaços e materiais;*

**Terceira Dimensão:** *Organização do tempo em função da criança;*

**Quarta Dimensão:** *Refeições;*

**Quinta Dimensão:** *Repouso;*

**Sexta Dimensão:** *Higiene;*

**Sétima Dimensão:** *Entrega das crianças às famílias.*

No seio de cada uma destas dimensões fizemos emergir do discurso das entrevistadas unidades de sentido análogas que nos permitiram delinear categorias segundo os procedimentos descritos no capítulo dedicado à Metodologia.

Na **Primeira Dimensão** (*Concepções sobre o acolhimento*) discernimos e reagrupámos as seguintes categorias:

1. *Solicitude face às crianças* e 2. *Relacionamento solícito com os familiares.*

Na **Segunda Dimensão** (*Organização dos espaços e materiais*) distinguimos e reunimos as categorias: 1. *Constrangimentos;* 2. *Espaço de descobertas e de desenvolvimento.*

Na **Terceira Dimensão** (*Organização do tempo em função da criança*) distinguimos as **categorias:** 1. *Personalizar os cuidados e as rotinas;* 2. *Dificuldades;* 3. *Proficiência e influência da criança sobre o educador.*

A **Quarta Dimensão** (*Refeições*) engloba as seguintes **categorias:** 1. *Horário personalizado;* 2. *Autonomia.*

Na **Quinta Dimensão** (*Repouso*) agregámos a **categorias:** 1. *Condicionantes institucionais Versus Uma resposta personalizada*

Na **Sexta Dimensão** (*Higiene*) aditámos a **categoria:** *Valorização do tempo dos cuidados.*

Na **Sétima Dimensão** (*Entrega das crianças às famílias*) aliámos a categoria: *Partilhar com as famílias o quotidiano das crianças.*

### **1. Primeira Dimensão de Análise: *Concepções sobre o acolhimento.***

#### **Categoria Nº 1. *Solicitude face às crianças***

Atribuímos à primeira categoria desta dimensão a designação: *Solicitude face às crianças*. Esta designação evidencia a atitude solícita que discernimos no discurso das entrevistadas como sentido central expresso quer em afirmações aqui reunidas, quer ainda em atitudes e gestos que observámos e registámos nas notas de campo.

A atitude solícita face às crianças exterioriza-se no cuidado, no conforto físico e emocional que o educador lhes dedica e nos sentimentos genuínos de abertura, tolerância e diligência que nutre pelas crianças. A solicitude reveste-se no entanto de uma complexidade que lhe é inerente. A preocupação comprometida com o futuro das crianças, pela vontade de fazer alguma coisa por elas, pode ocasionar sentimentos ambivalentes, porque o educador não pode fazer em vez da crianças, mas incentivá-las a agir, a optar e a decidir, por vontade própria. A solicitude é ao mesmo tempo a preocupação do educador com a sua parte de responsabilidade no futuro de cada uma das crianças. Retomamos aqui as palavras esclarecedoras de Philippe Meirieu “[...] *É o facto de ser tocado afectado pelo outro, tomado de compaixão em relação a ele e de querer, simultaneamente, interpretá-lo para que ele próprio se conduza... Assim há na solicitude [...] a alteração de si e o apelo ao outro, a inquietude por aquele que se deve educar[...]*” (Meirieu, 2002: 70-71)

Foi precisamente este carácter prioritário da solicitude que atribuímos ao dito de uma das entrevistadas quando expressou uma concepção de acolhimento centrada na preocupação relativamente à criança e ao seu estado emocional, no decorrer desse primeiro momento do seu quotidiano na creche. Esta sua concepção é ilustrada por expressões como: “*É respeitar muito aquele período da manhã em que eles chegam e às vezes, ainda têm soninho, e estão um bocadinho ao nosso colo, temos que estar despertas para isso*” (Cláudia).

Tivemos igualmente a oportunidade de observar que estas declarações da educadora Cláudia não eram meramente circunstanciais e de bom-tom, mas, pelo contrário, traduziram-se na prática por intervenções efectivas, de entre as quais passamos a transcrever um exemplo ilustrativo registado nas nossas notas de campo:

“*[...] Bom-dia, então o que se passa hoje? O o’-o’ não foi bom não?*”

A mãe disse-lhe, com um ar preocupado, que B.S. tinha passado mal a noite e que se tinha queixado do ouvido esquerdo.

Cláudia esticou os braços e a criança muito receptiva, apesar de parecer não se sentir bem, foi para o colo de Cláudia. A educadora quando o segurou ao colo, aconchegou-o no seu peito e começou a cantar: “*um bracinho bem apertado, dá cá mais um pr’a matar saudade...*”.

Entretanto a mãe com um ar mais descontraído despediu-se e recomendou à educadora que se o menino se voltasse a queixar para lhe telefonar. Cláudia respondeu: “*Está bem mãe vá descansada*”.

Cláudia foi sentar-se no colchão, com a criança ao colo, ainda recostada no seu peito, até que B. S. se levantou e foi brincar, a convite de outra criança que se aproximou.

(Nota de campo, Instituição (A), dia 22 de Janeiro 2007).

Esta atenção privilegiada que a educadora dedica às crianças no momento do acolhimento, parece-nos revelar uma atenção sensível “aumentada” que a educadora sabe (intui) que deve utilizar após o momento em que a criança se separa dos pais. Tudo indica que a educadora, ao dar colo às crianças, tenta, quer minimizar a angústia

ou o constrangimento da separação, quer oferecer condições reconfortantes às crianças para que esse momento não se torne um momento de tanta insegurança, ou não constitua uma ruptura muito marcada na vida da criança, mas que, pelo contrário, se traduza o mais possível por uma continuidade, quer da afectividade que a criança tem pelas suas primeiras figuras de referência, quer dos cuidados e da educação que delas recebe.

Consideramos que a forma como a educadora Cláudia recebeu esta, e outras crianças como tivemos oportunidade de observar, durante os períodos de acolhimento, apesar da sua forma espontânea, aparentemente automática, parece revelar procedimentos integradores, e incorporados que podem facilitar a transição da criança de um meio de relação de intimidade familiar, para um meio de relação personalizada mas socializada no grupo, na creche enquanto instituição educativa. Quando a educadora se dirige à criança: “ [...] *Bom-dia, então o que se passa hoje? O o’-o’ não foi bom não?*”, fá-lo com uma voz e uma expressão facial, que tentam espelhar o mal-estar que a criança aparenta sentir, ou seja, a educadora estabelece uma relação emocionalmente sintonizada com a criança; de seguida, recebe a criança no colo, aninha-a no seu peito, e canta-lhe uma canção afectiva. Entendemos que esta atitude da educadora, vai ao encontro dos procedimentos integradores, verbais e gestuais, a que se refere Baudelot, (1994).

O cuidado que esta educadora confere ao momento do acolhimento das crianças na creche e da separação dos pais está explícito no seu Projecto Pedagógico, na alínea dedicada ao acolhimento nos seguintes termos: “ *Este é um momento muito importante da rotina diária, visto a «separação» custar sempre. Desta forma, deve processar-se num ambiente calmo, conhecido da criança, onde existe um adulto securizante que o acolhe e tranquiliza*” (Projecto Pedagógico da Educadora Cláudia).

Apesar da ausência de referências no discurso desta entrevistada relativamente à atitude solícita face às famílias, pudemos constatar através da observação directa de diversos momentos de acolhimento nesta creche, que a educadora revelou uma solicitude notável relativamente aos familiares das crianças. Este tipo de atitude desenvolvido

pela entrevistada é ilustrado pelas notas de campo: “Observei que Cláudia foi muito agradável para a mãe da criança e que sorria, enquanto fazia carinhos na cabeça do menino” (Nota de campo, Instituição (A) dia 22 de Janeiro de 2007).

Esta aparente discrepância entre o discurso e a acção da educadora pode eventualmente ser interpretada tendo em conta o efeito do “inconsciente cognitivo” a que se referia Jean Piaget (1972): frequentemente os profissionais sabem, mas não sabem que sabem.

Esta preocupação solícita da educadora face às famílias está, aliás, expressa no seu Projecto Pedagógico “*O acolhimento é também um excelente momento de contacto com as famílias trocando informações sobre a criança e convivendo de forma descontraída e informal*”. (Projecto Pedagógico da Educadora Cláudia).

Reportamo-nos à nossa própria prática no contexto de creche, para acrescentar que, consideramos que existe uma fusão de horizontes entre nós e a educadora Cláudia. De facto, esta primeira rotina da vida diária da creche, ou seja, o momento de acolhimento, é, na nossa perspectiva, um momento de extrema importância, para o bem-estar das crianças e dos seus pais, porque fornece a oportunidade de estabelecer a continuidade e criar elos de ligação entre a criança, a creche e a família.

Ao colocarmos uma ênfase particular no momento de acolhimento não queremos minimizar o papel relevante que os outros momentos da rotina desempenham no quotidiano da criança. Na verdade, os outros momentos da rotina não só proporcionam condições para o processo de desenvolvimento / aprendizagem das crianças, como também garantem a sua segurança (pois a sua sequencialidade ajuda a criança a prever e a antecipar os acontecimentos), a estabilidade da própria equipa pedagógica e, eventualmente, a das famílias.

Sem prejuízo das considerações anteriores, queremos no entanto realçar que o acolhimento é sem dúvida um momento particularmente delicado e sensível, do qual pode depender o bem-estar da criança, durante a sua permanência na creche, e por isso, o educador deve dedicar-lhe especial atenção. Este é o momento em que a criança se

separa da sua família e deve decorrer sem pressa. Devem ser desenvolvidos esforços para que, nem a criança nem a família, sintam que há um corte violento, uma ruptura abrupta, entre o ambiente familiar e a creche. É o momento oportuno para, entre outras iniciativas suavizadoras da separação, conversar com as famílias, mostrar disponibilidade, perguntar como a criança passou a noite, a que horas comeu, se houve alguma alteração nos seus hábitos, para que, durante o dia, o educador possa dar respostas coerentes às necessidades da criança e, de certa forma, uma continuidade dos cuidados familiares.

Uma questão que se prende com a qualidade do acolhimento que o educador e a sua equipa pedagógica podem fazer às crianças e às suas famílias é, no nosso entender, a organização da própria instituição no que se refere ao dispositivo e aos procedimentos de acolhimento.

Muitas crianças, e em especial as crianças em idade de creche, sentem dificuldade em aceitar, e por vezes não aceitam mesmo, o facto de todos os dias terem uma pessoa diferente a recebê-las. No caso de serem diversos profissionais a acolherem as crianças, temos constatado uma tendência para se mostrarem renitentes em ir para o colo de quem as acolhe, e por vezes, exteriorizam reacções de aflição e insegurança.

O acolhimento da criança quando é realizado com intencionalidade educativa, tem presente a perspectiva psicossocial de Eric Erickson (1976), no que respeita em particular ao primeiro estágio de desenvolvimento, *confiança básica versus desconfiança básica*. O educador está então consciente de que o bebé e a criança mais nova aprenderam a confiar na continuidade dos cuidados maternos, continuidade essa que lhe proporciona uma tonalidade benéfica na relação afectuosa que estabelece com a mãe. O sentimento de confiança que nasce através desse cuidado continuado das necessidades do bebé é reforçado num sentimento de fidelidade mãe-bebé, que se tornará a base para a construção da sua identidade. Devido à confiança do bebé e à familiaridade com a mãe, que o bebé adquire através de experiências de conforto por ela proporcionadas, o bebé atinge a realização social, que consiste na aceitação de que a mãe pode ausentar-se, tendo o bebé a certeza de que a mãe voltará. A desconfiança, a

vertente mais fragilizante do estádio, pode ser a causa de falta de reconhecimento, ou da alienação na personalidade do bebé, de um sentimento de abandono e de separação.

Perante este princípios tão pertinentes e comprovados, a educadora não pode ficar indiferente, se tiver como intenção o bem-estar físico e psicológico da criança, e se pretender que o momento do acolhimento seja um momento privilegiado, com sentido para a criança e para a família e em última instância, para o próprio educador.

O acolhimento em creche deve, por isso, ser feito sempre pela mesma pessoa, ou no caso de isso ser inviável, deverá ser estabelecida uma rotatividade mínima de horários entre os membros da equipa, e deve ser conferida uma atenção intensa que é um factor imprescindível para que seja otimizado o modo como se recebe a criança, ou seja, para que seja assegurada uma adequação das atitudes e dos comportamentos de quem recebe a criança e do modo como comunica com as famílias.

### **Categoria Nº 2: *Relacionamento solícito com os familiares***

Um outro aspecto da atitude solícita do educador no momento do acolhimento incide na solicitude face aos familiares. Uma tal atitude dirigida a estes parceiros educativos foi claramente expressa por uma das entrevistadas que atribuiu uma importância significativa ao estabelecimento de uma comunicação bi-direccional de informações relevantes, quer para a criação de um sentimento de segurança nos familiares, quer para o desenvolvimento da sua própria intervenção pedagógica. Esta concepção de acolhimento foi comunicada pela entrevistada nos seguintes termos “*[...] O meu quotidiano começa logo com trocas de recados, de gracinhas, de tudo o que é importante para a criança... serve para nós transmitirmos aos pais, o desenvolvimento que eles estão a adquirir... começa logo com muita troca, com muita disponibilidade nossa [...] é muito importante que eles [os pais] sintam a disponibilidade da nossa parte [...] temos que pensar que o nosso dia ali na creche tem que começar bem, que os pais estão a sentir que são bem recebidos e que nós estamos disponíveis para os acolher, para responder às suas dúvidas[...]*” ( Ângela).

Este discurso da educadora Ângela, ao atribuir importância às *trocias de recados, de gracinhas de tudo o que é importante para a criança* entre a família e a creche, reportamos para a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996), na qual o desenvolvimento humano é entendido como um processo continuado que decorre a partir de interações entre as pessoas e os seus contextos de vida. Ao interessar-se por estas trocas entre o contexto de vida mais próximo da criança e um outro contexto da sua vida e de socialização mais alargado, a creche, parece-nos que a educadora Ângela compreende estes dois contextos de vida, segundo uma concepção sistémica. De facto, a educadora reconhece simultaneamente as características e singularidades próprias destas redes contextualizadas de relações, e de participação directa da criança, e reconhece igualmente o modo como estes dois sistemas estão interrelacionados, portanto, não isolados mas influenciando-se mutuamente.

Ao referir as *“trocias [...] de tudo o que é importante para criança”* parece que a educadora Ângela atribui uma sublime importância ao nível da comunicação entre estes dois contextos imediatos. As informações que a educadora obtém dessa comunicação com as famílias parecem ser o ponto de partida para o desenvolvimento da sua intervenção pedagógica, personalizada, na qual a criança se torna o centro das relações.

Será no seio dessas relações com as pessoas, mas também com os objectos e com os símbolos presentes em cada um desses contextos que a criança terá possibilidade de desenvolver as suas potencialidades, os seus saberes em acção, pelos quais aprende a reconhecer e a utilizar tais objectos e símbolos, e aprende ainda a construir um sentido de si e dos outros que integra essas diferentes dimensões.

Podemos então interpretar estas declarações da educadora como uma expressão da consciência que a educadora tem de que, ao estabelecer a comunicação bi-direccional, creche / família, ao ter como centro dessa comunicação a criança, revelando assim uma capacidade empática perante estas interações, tendo simultaneamente em consideração a recíproca influência entre os ambientes do microsistema da cada criança. A educadora Ângela parece compreender que as relações e as aprendizagens da criança no

contexto da creche, dependem não só deste mesmo contexto, mas também das experiências e aprendizagens que decorrem da relação com os seus familiares e com outras pessoas próximas deste contexto.

Esta consideração que a educadora tem pelos ambientes envolventes da criança e a disponibilidade que diz ser importante ter para com os pais para que estes sintam “[...] *que são bem recebidos e que nós estamos disponíveis para os acolher[...]*”, pode ser ilustrada pelos seguintes excertos retirados das notas de campo: “[...] Eram quase nove e cinco. C. chegou ao colo do pai e a educadora Ângela disse-lhes bom-dia de uma forma quase musical. Ângela perguntou ao pai de C. se a menina tinha passado bem a noite e a que horas tinha comido.

Ângela obteve estas informações da seguinte forma: não falou directamente para o pai mas, em vez disso, dirigiu as suas perguntas para a criança, continuando a sorrir e enquanto fazia umas cóceguinhas na barriga de C. : “ *e então fizeste um bom soninho?*” Ao que o pai respondeu: “ *dormiu muito bem, esta noite dormimos todos*”.

Ângela continuou: “ *E a papinha comes-te bem? A que horas?*”

O pai de C. disse: “ *Papou quase tudo às oito e meia.*

- “ *Anda ao meu colinho, anda fofinha*” ( enquanto isto Ângela olhava para a criança que continuava ao colo do pai, dirigiu os seus braços para a menina enquanto movia os dedos das mãos, a indicar um chamamento, ao qual C. se mostrou receptiva).

Já com a menina ao colo, Ângela continuou [enquanto o pai abria a porta para sair]: “ *Tchau pai, até logo, bom trabalhinho*”.

O pai de C. virou-se deu um beijinho à menina e disse e sorriu para Ângela: “ *para vocês também*”.

“ *Agora vamos dizer bom dia aos amigos*”, continuou Ângela a conversar com C. e ainda com a menina ao colo. “ *Bom-dia amigos já cheguei, a C. chegou, ...* entretanto foi-se inclinando para a frente para pôr C. no chão [...]” (Nota de campo, instituição (C), dia 16 de Abril de 2007)

Consideramos que a educadora Ângela manifestou ser muito sensível ao momento do

---

acolhimento. Teve em consideração o tempo anterior à entrada da criança na creche, quando se interessou em saber como a criança tinha passado a noite e a que horas tinha tomado o pequeno-almoço, e se tinha comido bem. Queremos salientar o facto da educadora, ter adoptado um procedimento que nos faz evocar o modo como Françoise Dolto interpelava os pais através de perguntas directamente colocadas às crianças (Dolto, 1985, referida por Pinheiro, 2007<sup>1</sup>). Este procedimento de Françoise Dolto, eventualmente desconhecido da educadora, visava um reconhecimento explícito da criança na presença dos pais. Não conhecemos a intencionalidade da educadora Ângela ao adoptar esta atitude, mas mesmo que inconscientemente, queremos realçar aquilo que poderá ser uma atitude de solicitude incorporada, cujos efeitos nos pais só podem revelar-se benéficos, porque securizantes e estruturantes.

De uma forma global, queremos ainda destacar que este conjunto de atitudes da educadora Ângela é entendida na concepção de Baudelot (1994), para além dos comportamentos integradores, verbais e gestuais, como uma forma de comunicação personalizada que faz a ligação entre a creche, a criança e as suas actividades no seio da família. Para além disso, a menina passou do colo do pai, sua figura de referência afectiva, para o colo da educadora, possivelmente, para que a criança encontrasse a continuidade dessa referência afectiva e sua consequente protecção e carinho.

De modo recíproco, relativamente ao que tinha feito ao colocar directamente questões à criança, cujas respostas foram dadas pelo pai, a educadora Ângela despede-se do pai da criança como se fosse a criança a falar, pois chama-lhe pai, procurando eventualmente minimizar a angústia da separação ao mesmo tempo que tenta estabelecer uma *ponte* entre a saída e a volta do pai, quando diz: “ *Tchau pai, até logo, bom trabalhinho*”.

Pensamos que desta forma, por um lado, a educadora tem em consideração os sentimentos que a criança pode experienciar com a separação do pai, uma vez que o pai e a educadora sabem para onde o pai vai e podem prever o tempo que o pai vai demorar, mas a criança não tem uma noção tão nítida. Por outro lado, a educadora apela

---

<sup>1</sup> Dolto, F.(1985). *La cause des enfants*. Paris:Laffont.

para experiências anteriores de separação já vividas pela criança em contexto familiar, uma vez que a criança já viveu neste contexto experiências em que o pai se ausenta, mas volta para casa. Consideramos por isso, que ao proceder deste modo, a educadora reforça a confiança que a criança tem no pai, uma vez que o pai a deixa na creche, mas volta para a vir buscar. Em todo este processo a linguagem que a educadora utiliza torna-se um auxiliar precioso, pois à medida que a criança começa a entender as palavras, pode compreender que *até logo*, significa que o pai se vai embora mas que volta para a levar para casa. Consideramos que esta atitude de cuidado por parte da educadora para com a criança poderá proteger a criança de se sentir desprotegida e abandonada, espoliada de uma pessoa que lhe pertence.

Consideramos que esta atitude solícita que as educadoras manifestaram, quer através dos seus discursos, quer através de comportamentos que tivemos oportunidade de observar, a atitude de coerência, os recursos que foram mobilizados para minimizar o corte abrupto da separação, a capacidade de relação individualizada para com cada criança e suas famílias, a sua atitude de acompanhamento e uma relação que atenua a rivalidade com a família, se insere, num trabalho em equipa e no seu projecto de creche, contextualizado e identitário, sustentado por uma concepção específica de criança e de educação para a primeira infância, no qual se definem procedimentos e intencionalidades educativas adequados (Baudelot, 1994).

A profissionalidade das educadoras, claramente demonstrada através do seu desempenho e dos seus saberes específicos da profissão, vem reafirmar a nossa convicção de que não basta gostar de crianças para se poder trabalhar com elas. O projecto de trabalho do educador como refere Baudelot (1994) deve sustentar-se num projecto de trabalho teorizado. Na concepção de Silva (1998), “ [...] *ser educador profissional em creche, implica ser pessoa [solícita] enquanto sistema que se complexifica de forma nequentrópica (George Lerbert) pelo saber. [...] É o saber que torna a educadora mais equilibrada e humana, dificultando a emergência de emoções descontroladas que conduzem à submissão, dependência ou rejeição da criança*” (Silva, 1998:50).

Pensamos ser oportuno referir que a forma como as educadoras Ângela e Cláudia procedem durante o acolhimento, a disponibilidade que revelam às famílias para as receber, o facto de Ângela ter recebido a criança dos braços do pai para os seus, fez-nos recordar a acção de formação em que tivemos oportunidade de participar em 2006, na Bélgica. Esta acção de formação organizada por Sylvie Rayna dedicou-se ao tema: “*Soin et Éducation des bébés à la Creche dans deux Culture, la Franca et le Japon*”, apresentou um estudo comparativo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses dois países.

Nas creches em França o momento de acolhimento é um momento de grande particularidade para as educadoras. As educadoras estão disponíveis, para acolher individualmente as crianças e suas famílias. As educadoras partem do princípio que não conseguem conquistar a confiança da criança se não obtiverem a confiança das famílias, (em especial das mães) e por isso, o acolhimento é entendido como um espaço-tempo de transição entre o ambiente familiar e a creche, é um momento de conversa no seio da tríade, famílias-profissionais-crianças. As educadoras recebem as crianças de três formas: nos seus braços, dos braços dos pais para perto da educadora no tapete ou dos braços dos pais para a cadeirinha de relax. As educadoras dizem estar satisfeitas com a sua prática no momento do acolhimento mas que a forma que consideram mais adequada será dos braços dos pais para os seus braços. Nas suas palavras: “ [...] *leur idéal étant toutefois l'accueil de l'enfant «dans les brás»*” (Rayna, 2006:4).

Segundo Sylvie Rayna (2006) nas creches Japonesas o acolhimento processa-se de forma diferente. O acolhimento da criança ocorre em dois tempos: o momento em que a criança chega à creche é o momento em que a mãe mede a temperatura ao seu bebé, arruma os pertences do bebé no espaço que lhe está destinado. Durante este tempo a educadora ocupa-se com das outras crianças, brinca com elas. Num segundo momento, a criança é entregue nos braços da educadora. Uma vez confiado à educadora, a separação mãe-filho dá-se rapidamente. No entanto, durante estes dois tempos a atenção dos adultos, da mãe ou da educadora, concentra-se na criança.

As educadoras japonesas dizem estar satisfeitas com as suas práticas de acolhimento que pensam ter como vantagem dar confiança às crianças para sossegar as famílias.

Face às práticas japonesas as equipas francesas apreciam o rácio adulto / criança (um adulto para três crianças de menos de um ano e um adulto para seis crianças de um aos dois anos) e mostram-se surpreendidas com a prática diária de medir a temperatura do bebé. Criticam a forma rápida como a separação mãe-bebé se processa, “ sans bisous”. Face à realidade das práticas das creches francesas as equipas japonesas são críticas. Ficam chocadas com o rácio adulto / criança (um adulto para cinco crianças antes da aquisição da marcha e um adulto para oito crianças após a aquisição da marcha), ficam admiradas com a abstenção do controle da temperatura das crianças e julgam insuficiente a atenção que é dada às crianças.

As conclusões apresentadas por Sylvie Rayna (2006) incidem em diferenças fundamentais das práticas de acolhimento que se prendem em raízes históricas de identidade cultural. As práticas actuais de acolhimento nas creches francesas, a triangulação família-criança-profissionais, apoiam-se na preocupação actual de apoiar as famílias, numa instituição que durante trinta anos lhes foi restrita, por se sustentar em concepções higienistas. Após os novos discursos da psicologia sobre os efeitos da separação precoce mãe-bebé, e a história francesa de mortes de bebés institucionalizados, desprovidos de afecto, intuiu-se a necessidade de uma maior aproximação e continuidade entre a creche e as famílias, dois espaços distintos que se esforçam por ser complementares. No Japão a situação é diferente. As creches sempre estiveram abertas às famílias e o seu currículo inscreve-se na concepção de creche como prolongamento das práticas familiares. O facto do acolhimento ser feito em dois tempos, inscreve-se numa noção fundamental deste país, o limiar entre os espaços “*c’est le «seuil» entre les espaces*” (Bonnin, cit. por Rayna, 2006). A noção d’ «amae» que rege as relações de interdependência entre os membros da sociedade japonesa (Doi, cit. por Rayna, 2006) é igualmente clara, nas relações entre as famílias e as educadoras.

Uma outra educadora entrevistada coloca a tónica das suas afirmações sobre o acolhimento numa intencionalidade direccionada para a relação com os familiares.

A educadora acredita que o mais importante neste primeiro momento do seu quotidiano na creche, o momento do acolhimento, é a confiança que a mãe pode ter na pessoa a quem deixa o filho, o que pode contribuir em sua opinião, para minimizar a angústia que a mãe pode, eventualmente, sentir quando se separa do seu filho. As suas palavras são reveladoras da importância que atribui à educadora em creche, nesse “ [...] primeiro ponto de importância da educadora [...] dar essa confiança aos pais” [...] a mãe ir para o trabalho confiante, porque deixou o filho bem, não ir angustiada, nem pensar «ele ficou bem ou não ficou bem, não ficou a chorar...» mesmo que ele fique a chorar, mas que a mãe se sinta confiante, ou seja, o importante é a mãe ter confiança na pessoa a quem deixa o filho” (Ana).

A educadora Ana dá grande importância à relação com as famílias, e tenta responder, da forma que considera positiva, à ansiedade das mães ou ao desconforto provocado pela separação dos seus filhos. Para a educadora, “ [...] o importante é a mãe ter confiança na pessoa a quem deixa o filho”, ou seja, que a ansiedade que a mãe sente possa de certa forma ser apaziguada, porque entrega o seu filho a uma profissional que o sabe cuidar e educar de forma adequada.

Se por um lado esta afirmação nos pode parecer adequada, uma vez que a educadora parece conferir uma especial importância à serenidade da mãe, ao facto de a mãe dever sentir-se segura ao separar-se do seu filho, podemos igualmente questionarmos criticamente um sentido de uma certa indiferença face à criança e ao seu próprio sofrimento que parece emergir deste tipo de asserções; por outro lado ainda podemos interrogar relativamente a um eventual movimento narcísico da educadora que parece querer ser bem vista pela mãe, mesmo que em detrimento do bem da criança.

## **2. Segunda Dimensão de Análise: Organização dos espaços e materiais**

### **Categoria Nº 1: Constrangimentos**

Nesta primeira categoria que denominámos de *constrangimentos*, pretendemos evidenciar as dificuldades que a exiguidade do espaço físico pode provocar no

desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ou seja, pretendemos salientar, como o espaço físico pode condicionar o trabalho da educadora e os sentimentos de mal-estar e incómodos sentidos pela educadora Cláudia, no quotidiano com as crianças na creche, a única entrevistada que fez declarações neste sentido.

A educadora Cláudia na organização do espaço da sua sala tenta “[...] *que eles [as crianças] tenham o máximo do espaço liberto possível, para poderem brincar à vontade[...]*” mas quando chega o momento do repouso, após o almoço, a educadora depara-se com a dificuldade inerente à falta de espaço, o que a obriga a contrariar alguns princípios pedagógicos que defende, e a sujeitar as crianças a condicionantes que não consegue, nem a seu ver pode contornar.

Tal como tivemos ocasião para observar, a educadora trabalha numa sala que serve todos os tempos da rotina. Ou seja, as crianças brincam, comem, fazem a higiene e dormem na mesma sala. Isto significa que a educadora Cláudia não tem possibilidade de atender ao ritmo e às necessidades pessoais das crianças, uma vez que se uma criança tiver necessidade de dormir, por exemplo, durante a manhã, e se as camas do berçário estiverem ocupadas com os bebés dessa sala, a educadora terá que deitar a criança na mesma sala onde as outras crianças estarão a brincar, a correr, a chorar ou a desenvolver as mais diversas actividades, situações que não proporcionam um ambiente calmo e tranquilizador necessário para a conciliação do sono e do descanso, de uma criança que poderá ter essa necessidade.

Por outro lado, este espaço único obriga a educadora a deitar todas as crianças depois do almoço independentemente da sua necessidade de dormir ou não. Ao acordar a educadora e as crianças passam um constrangimento idêntico uma vez que as crianças quando acordam são obrigadas a permanecer deitadas, até ao momento em que quase todas as crianças estejam acordadas para que aquelas que não têm necessidade de dormir mais, não prejudiquem o sono das outras crianças.

Pudemos observar esta situação, quando permanecemos no contexto, e até nos apercebemos da frustração e de uma certa mágoa que este constrangimento provoca na

educadora, quando no seu discurso em situação de entrevista modificou o seu tom de voz e a sua expressão facial quando proferiu as seguintes palavras: “*O espaço acaba por ser muito reduzido, eles mesmo que acabem de comer e queiram andar ali pela sala, é complicado. [...] O ideal mesmo era ter um espaço à parte, onde eles pudessem dormir, mas como isso não é possível, [...] O ideal era que à medida que eles fossem acordando pudessem ir para outra sala. Ali vão ter que ficar na caminha até... lá está são as tais condicionantes em que defendemos uma coisa, mas depois à medida que estamos na prática temos que fazer outra, porque as condições são mesmo assim*” (Cláudia).

### **Categoria Nº 2: Espaço de descobertas e de desenvolvimento**

Nesta categoria cuja denominação “*Espaço de descobertas e de desenvolvimento*” foi extraída do dito de uma das entrevistadas, pretendemos salientar de que forma o espaço físico pode proporcionar às crianças experiências de satisfação, e possibilidade para expressar as suas potencialidades na relação de trocas interactivas com os outros e com os objectos. Ou seja, procuramos realçar como a organização do espaço físico pode constituir factor de desenvolvimento / aprendizagem das crianças, espaço de educação, protecção, cuidado, e de construção de identidade.

A educadora Cláudia concebe que é importante que as crianças “*[...] tenham o máximo do espaço liberto possível, para poderem brincar à vontade [...]*”. Ao tomarmos em consideração esta afirmação inicial do seu discurso, e apesar de sabermos que o espaço da sala da educadora Cláudia se torna limitativo durante tempo das refeições e do repouso, somos levados a crer, que a educadora ao tentar que as crianças tenham o máximo de espaço para poderem brincar, considera que a brincadeira da criança é algo mais do que simples divertimento.

No seu projecto pedagógico, na alínea “*Livre exploração / outras propostas / exterior*” a educadora refere que “*Este é um momento privilegiado na interacção das crianças entre si, com os adultos, bem como com os espaços e os materiais, sendo dos momentos mais ricos em termos de observação das crianças, fornecendo-nos pistas sobre a sua*

*personalidade, o seu desenvolvimento, os seus interesses e as suas necessidades. Aqui as crianças têm oportunidade de explorar livremente toda a sala e os seus materiais, encontrando nas diferentes áreas um variado leque de opções que contribuem para o seu desenvolvimento global e harmonioso”* (Projecto pedagógico, educadora Cláudia)

A perspectiva da educadora Cláudia parece fundamentar-se naquilo que Pinheiro (2001:2), sugere que, devemos ter “ [...] em mente que o primeiro centro de iniciativa de cada pessoa, tem a ver com o seu corpo e com o seu relacionamento com o espaço, com os objectos e com as pessoas”. De facto, a relação que a criança estabelece com os seus pares, com os adultos com os espaços e materiais, é algo que interage no seu processo de criatividade, motivando a sua curiosidade e novos interesses, e amplia o seu espaço de experimentação. Acreditamos que enquanto a criança brinca vai progressivamente construindo o seu conhecimento, aprende como os objectos se comportam sob a sua acção, e é a brincar que a sua personalidade se desenvolve, e que a criança experimenta a sua capacidade de apreender coisas novas. Confiamos que brincar é aprender, e praticar aquilo que se aprendeu. Pelas suas brincadeiras a criança descobre as coisas, e explora o que descobriu. Por isso, a vontade de brincar, a sua motivação “ [...] de interferir no meio [...]” (idem) incentiva a criança a usar o corpo e os sentidos, a desenvolver o raciocínio e a inteligência, isto é, a capacidade progressivamente extraída da sua experiência, que lhe permite abordar situações novas, encontrar soluções para problemas e projectos criativos.

A educadora Cláudia menciona ainda nessa alínea da seu projecto pedagógico que os momentos de interacção das crianças entre si, com os adultos e com os espaços e os materiais, são “ [...] dos momentos mais ricos em termos de observação das crianças, fornecendo-nos pistas sobre a sua personalidade, o seu desenvolvimento, os seus interesses e as suas necessidades”.

De facto, ao discorrermos sobre a nossa prática, consideramos igualmente que por meio da observação atenta e da interpretação das diversas atitudes da criança, nas diferentes situações do seu quotidiano, nos podemos aperceber como as influências externas podem beneficiar, ou pelo contrário, podem condicionar a acção e a interacção

da criança. Ou seja, quando estamos na sala rodeados de crianças, uma observação cuidada pode dar-nos indícios de como a organização da sala, a adequação ou não, dos materiais que estão à sua disposição podem influenciar, o ambiente social, queremos dizer, as simpatias recíprocas, a satisfação e êxitos das crianças, os conflitos ou contrariamente, o seu cansaço e frustração. A um mesmo tempo, teremos oportunidade para observar como a criança se envolve e desenvolve a sua aprendizagem, e que recursos utiliza. Por esta observação, poderemos igualmente apercebermo-nos da motivação e do empenho da criança para interagir com os outros e com os objectos, da sua necessidade ou desejo de aprender coisas novas, e do benefício ou satisfação que tira dessa nova aprendizagem. De uma maneira geral e por observação empírica das crianças que estão a nosso cargo, podemos mencionar que a satisfação da criança por um êxito alcançado, se torna mais visível quando a aprendizagem é de facto útil para a criança. Quando por exemplo a criança começa a falar, depois de vários meses de compreender muito mais do que efectivamente consegue dizer, é visível a satisfação da criança quando se consegue fazer entender com mais facilidade. Apercebemo-nos de que a criança confirma um progresso na sua adaptação ao meio social e exprime de forma mais compreensível, para o adulto, as suas necessidades.

Concordamos com a educadora Cláudia quando indica que a observação da criança lhe fornece “ *pistas sobre a sua personalidade*”, porque quando observamos a criança, quando observamos a forma como actua, quando observamos como a criança exprime o que pensa e sente, através dos diversos recursos de que dispõe, ou seja, linguagem verbal ou não verbal, aprendemos a conhecê-la melhor, e a compreender, dentro do possível, a forma como organiza as suas condutas e que recursos utiliza para uma melhor adaptação ao meio social da creche.

Assim, a educadora ao conhecer o modo como a criança actua e as respostas que dá aos outros e ao meio envolvente, criará condições para aperfeiçoar as suas intervenções educativas, as suas respostas a cada uma das crianças e ao grupo, de forma consistente e continuada para ir ao encontro das necessidades pessoais e colectivas das crianças que estão à sua responsabilidade, prevenindo quer, situações de pobreza educativa relacionadas com ambiente físico e social que, em nosso entender, podem em nosso

entender, provocar situações de insuficiência de possibilidades relacional e afectiva, assim como insegurança, tensões, inibições e frustrações, quer, ambientes onde existe como refere a educadora Cláudia, “ [...] *aquela sobre-estimulação, muita coisa, muita coisa que acaba por não, por não ser quase nada [...]*”

A educadora Cláudia organiza o espaço físico, dentro das possibilidades de que dispõe, mas que de certa forma vai ao encontro do exposto por Gabriela Portugal (1998-a:26) quando refere que “ [...] *os espaços devem reflectir os diferentes ritmos de desenvolvimento individual [...]*” e devem ter em conta os interesses e capacidades do grupo de crianças. Materiais diversos, ao alcance das crianças, espaços cómodos e aconchegantes, adultos disponíveis, representam importantes oportunidades de aprendizagem. A organização do espaço deve possibilitar à criança a deslocação ao seu próprio ritmo. Esta organização, não se pretende definitiva, mas que se vá adequando a cada momento, às necessidades e interesses das crianças. Ainda Portugal (1998-a:27) “ [...] *A variedade é importante: na mesma sala é desejável que hajam actividades para bebés capazes de se sentarem, bebés que já andam, bebés que gostam de livros e bebés que gostam de estruturas de trepar*”.

A educadora Cláudia preocupa-se também com as cores que cobrem as paredes da sua sala. “ [...] *temos assim um ambiente com cores suaves que sejam apelativas, mas que não sejam aguerridas à vista*”. Em nosso entender, a educadora revela que possui informação que as cores, entre outros aspectos ambientais, podem ter “ [...] *efeitos fisiológicos e comportamentais [...]*” nas crianças (Portugal, 1998-a:25).

Portugal (1998-a) referencia estudos (Caruso, 1988; Geismar-Ryan, 1986) que sugerem que a cor pode ter influência no humor da criança, na pressão sanguínea e ritmo cardíaco, na psicomotricidade e actividade muscular, no seu comportamento. Enquanto que as cores quentes parecem estar associadas a actividade muscular e pressão sanguínea mais elevadas, as cores frias estariam relacionadas com efeitos opostos.

Portugal (1998-a) considera que o educador tem um papel fundamental a desempenhar no que se refere à organização do espaço e que essa organização está intimamente

relacionada com a qualidade da creche. A autora faz referência aos estudos de Taylor e Gousie, os quais ponderam que a estruturação do espaço deve obedecer a três níveis: *Segurança e saúde*; no que se refere à satisfação de necessidades físicas e à prevenção da doença, *Funcionalidade*; que significa a adequação do espaço a diferentes objectivos funcionais e educacionais e *Conforto psicológico e satisfação estética*, ou seja, o espaço físico deve ser um ambiente responsivo que satisfaça as necessidades da criança de estar só (privacidade), sentimento de pertença, envolvimento e incitamento sensorial.

Nas salas das educadoras Ângela, Cláudia e Ana, onde fizemos as nossas observações, identificámos alguns aspectos que podem ser indicadores destes níveis referidos pelos autores.

Na sala da educadora Cláudia, aos adultos que vão permanecer na sala, são-lhes oferecidas “[...] umas protecções de plástico descartáveis para calçar por cima das meias”, ou dos sapatos como nos aconteceu no nosso primeiro dia de observação. “Outro aspecto que achei curioso e que para mim foi novidade, foi o facto dos adultos calçarem umas meias grossas anti-derrapantes, em vez de substituíram os sapatos da rua, por outros, para andarem só dentro da sala”. Logo ao início da manhã, “[...] as crianças brincavam livremente nas várias áreas da sala. Umam viam os livros, outras estavam à volta do cesto dos legos, enquanto outras brincavam com uns carrinhos [...] a sala pareceu-me bem organizada, [...] e com alguns materiais e equipamento que despertaram a minha atenção pela sua qualidade e pelo bem-estar e segurança que podem proporcionar às crianças. A mesa e as cadeiras foram uma delas. São de uma madeira clara muito boa e as cadeiras têm uma altura que permite que as crianças mais altas ou conforme vão crescendo, cheguem em determinada altura com os pés ao chão. Para além disso as cadeiras têm braços o que permite uma maior segurança, das crianças desta idade que de uma maneira geral se mexem bastante quando estão sentadas pois ainda têm um tempo de contenção motora bastante curto. O colchão também é bastante confortável e foi durante o dia várias vezes utilizado pelas crianças ora para se deitarem, ora para se recostarem em outros colchões mais pequenos que servem de almofadas. As crianças brincaram durante toda a manhã, ora a pares, ora individualmente. Quando a

educadora pôs a música a tocar, alguns pares se formaram” (Nota da campo, Instituição: (A), Dia 22 de Janeiro. Observação geral do espaço físico e do ambiente da sala).

Queremos realçar estes aspectos fundamentais, os quais, apesar de já terem sido concebidos por Maria Montessori há mais de seis décadas, ao criar um mundo de objectos à dimensão da criança, constatamos que, num número significativo de instituições, se persiste na aquisição de um material mobiliário pré-montessoriano, isto é, inadequado às características estado-ponderais das crianças e por essa razão, desajustados relativamente aos critérios ergonómicos mais básicos.

A sala da educadora Ângela “[...] é pequena, e está separada da copa de leites por um balcão que também serve de apoio à hora das refeições. Do lado da sala, esse balcão é aberto e tem prateleiras com brinquedos, muitos deles sonoros, ou de puxar e empurrar.[...] Existe um outro móvel destinado à aparelhagem sonora [...] e às folhas de papel e lápis de cor e de cera, que estão ao alcance das crianças mais crescidas, assim como numa prateleira mais baixa, uma caixa grande com peças grandes de jogo de construções, que estão ao alcance de todos, inclusive dos mais novos. Numa outra parede está um pequeno móvel com loiças da casinha, e perto dele uma mesa de plástico baixa, com bancos corridos que serve para a brincadeira das crianças e de apoio à hora do almoço ou do lanche, uma vez que a mesa destinada e esse efeito é mais alta, assim como as cadeiras e não oferecem segurança às crianças. Esta sala vai sendo remodelada ao longo do ano, e o móvel que agora serve de suporte à casinha já serviu para pôr os livros que estão neste momento numa caixa de plástico, no chão, junto ao colchão. [...] Na parede por cima destes colchões estão presas na parede umas almofadas que em conjunto com os colchões nos fazem lembrar um sofá. A casa de banho é pequena e serve para a higiene das crianças. Cada criança tem uma gaveta com os seus pertences, e está personalizada com um símbolo, que foi segundo a educadora escolhido pelos pais na altura da primeira reunião de pais. A educadora Ângela considera que apesar de as salas serem pequenas e de estarem com frequência a precisar de pequenos arranjos, lhe permitem individualizar os cuidados às crianças pois mesmo que as crianças queiram dormir quando têm necessidade tal não constitui constrangimento já que o espaço é compartimentado. [...] Quanto aos símbolos que identificam cada criança a educadora

considera que para além de identificar para os adultos o sítio onde devem arrumar os pertences de cada criança que o mais importante é o facto de lhe possibilitar trabalhar com as crianças a sua autonomia, uma vez que com o passar dos meses as crianças vão progressivamente conseguindo ir à sua gaveta buscar a chupeta ou a fraldinha que a acompanha e conseguem identificar para além do seu símbolo, o símbolo dos amigos.

(Nota de campo, Instituição: (C), Dia 16 de Abril de 2007. Observação geral do espaço físico e do ambiente da sala).

Para Ângela este aspecto torna-se bastante importante pois conforme a criança vai conseguindo ter sucesso no seu desempenho, vai construindo uma auto-estima e uma auto-imagem positivas que nas palavras de Ângela se traduz, nas seguintes expressões da educadora, produto de um raciocínio aparentemente inferencial relativamente ao que a criança pode pensar: “Eu sou capaz de fazer, cada vez mais e melhor” (Nota de campo, Instituição: (C), Dia 16 de Abril de 2007. Conversa informal com a educadora Ângela, durante os períodos da nossa observação).

Ângela também considera que estes símbolos, para além de proporcionarem este trabalho que se pode fazer progressivamente com as crianças, para além da emergência da literacia, nas suas palavras: “ *temos uma creche alfabetizada*”, também embeleza o espaço, torna-o bonito o que pode contribuir para o bem-estar da criança. Mas o que Ângela considera ainda mais importante do que tudo isto que referiu, é o facto de que através destes símbolos, o adulto pode ir passando a mensagem à criança que ela tem o seu lugar ali na creche, que cada uma delas não é mais uma no meio de tantos outros, mas que, pelo contrário, pertence ali. O desenvolvimento do sentimento de pertença é para Ângela um aspecto central para o desenvolvimento da personalidade do bebé e da criança pequenina. (Nota de campo: Instituição: (C) 16 de Abril de 2007. Conversa informal com a educadora Ângela, durante os períodos da nossa observação).

A Sala da educadora Ana é bastante ampla e aberta ao espaço exterior. À entrada da sala as paredes têm um pé direito de aproximadamente 250cm, e são envidraçadas quase até ao tecto, o que permite a visibilidade, a quem passa, ou a quem está dentro da sala, do que acontece quer dentro, quer fora da sala. Em frente à porta da entrada, no lado oposto

da sala abre-se uma porta larga que dá acesso a uma varanda, também espaçosa, que faz a ligação quer às varandas das outras salas, quer ao parque exterior. Esta amplitude da sala e a predisposição de abertura ao exterior, possibilita às crianças actividades de motricidade global, como andar de triciclo em diferentes ambientes, e desenvolver actividades que numa sala com outra estrutura ficariam confinadas ao espaço interior, muito em especial nas estações do ano mais frias. Assim, devido a estas características, tivemos oportunidade para brincar na varanda. Fizemos jogos de construção, levamos a manta e as almofadas, lá para fora e contámos histórias, as crianças e eu, cantámos muitas canções e até recitámos o poema da borboleta amarela, que muitas das crianças também conheciam (Nota de campo: Instituição (B), Dia 26 de Julho. Observação geral do espaço físico e do ambiente da sala).

A sala está organizada em diferentes espaços. Perto do móvel dos livros, está um pequeno sofá, e a cobrir o chão, estão uma manta e algumas almofadas. Este cantinho da leitura é confortável, e é utilizado com frequência pelas crianças.

(Nota de campo: Instituição (B), Dia 26 de Julho. Observação geral do espaço físico e do ambiente da sala).

A organização e estruturação do espaço físico e social revestem-se portanto, de grande responsabilidade e intencionalidade educativas. Deve ser estudado de forma a constituir um recurso pedagógico, onde se desenvolvem as relações. Por isso deve ser flexível, planeado de forma a permitir que a criança se descentre da figura do adulto e experimente várias sensações e sentimentos, estabeleça vínculos múltiplos com as outras pessoas, para além de ter contacto com vários objectos e possibilidade para os explorar e expressar as suas emoções.

Reportando-nos ao referencial teórico de Wallon (referido por Horn, 2004) o desenvolvimento cognitivo é um processo articulado ao desenvolvimento motor e social. A pessoa é vista na sua globalidade, crescendo com as múltiplas possibilidades do eu. Pela importância que este teórico atribui à tonicidade muscular e postural, podemos perceber que a estrutura espacial deverá ser espaçosa, ou em conformidade

com o número de crianças, na qual as crianças poderão movimentar-se em liberdade, arrastar-se, gatinhar, correr, ... usufruir de múltiplos desafios que apelem à descoberta., abolindo deste modo uma organização que poderá impor às crianças “uma ditadura postural”, tal como pode acontecer quando o espaço central da sala está preenchido com mesas e cadeiras (Horn, 2004). Indo ao encontro destes pressupostos, Montagner (1993:15) também considera que o ambiente deve “ [...] favorecer simultaneamente o desenvolvimento dos sistemas perceptivos, dos sistemas motores, dos sistemas de comunicação e dos sistemas cognitivos”.

A organização do espaço físico deve prever também a formação de uma área ou cantinho que privilegie a privacidade, a intimidade das relações entre as crianças ou entre a criança e o adulto, o respeito pelo direito de querer estar só, ou seja, um espaço que respeite a individualidade de cada um, as suas necessidades e interesses. Na sala da educadora Ângela, “ [...] Ao canto da sala está um colchão e almofadas que serve de cantinho do conforto para as crianças e para os adultos quando se sentam com as crianças ao colo” (Nota de campo: Instituição: (C) 16 de Abril de 2007. Observação geral do espaço físico e do ambiente da sala).

Pinheiro (2001) concebe que a motivação inata dos bebés para interferir no meio exerce uma influência decisiva no seu processo de desenvolvimento/ aprendizagem. Os indícios dessa motivação para participar no meio são revelados por comportamentos motores, progressivos e constitutivos, que o bebé “ [...] produz no que se refere ao controlo da cabeça, do tronco, dos braços e das pernas e à locomoção”. Segundo o autor, a observação destes sistemas inatos de motivação, veio relativizar a concepção tradicional admitida quanto à importância da estimulação exterior do bebé. O desenvolvimento da motricidade é uma construção do bebé, um meio para organizar o seu mundo, e que ultrapassa portanto, um conjunto de competências motoras. Retomando as posições advogadas por Pinheiro “ Com efeito, é através dos seus movimentos e das suas deslocações que os bebés constroem a sua compreensão de espaço; é essa compreensão que lhes permite apreciar os significados quer das distâncias, quer das alturas” (Pinheiro, 2001:2).

Pinheiro refere ainda que estudos realizados nos anos 90 com bebés que gatinhavam ou que já se arrastavam, esclareceram que se for o adulto a deslocar o bebé que a compreensão do espaço far-se-á com maior dificuldade do que se for o bebé a deslocar-se por si próprio. Isto é: “ *o processo de desenvolvimento motor é facilitado quando é respeitado o princípio de autonomia, que é simultaneamente a condição básica e a própria essência desse mesmo processo* ” (idem).

O autor explicita deste modo o processo de desenvolvimento motor do bebé de forma a consciencializar os educadores de infância, de quem é formador, para a maneira como devem estruturar o espaço físico das salas que vão receber bebés. “ [...] *Para facilitar o desenvolvimento motor dos bebés que estão a seu cargo é necessário proteger-lhes a liberdade de movimentos*”. Os adultos que não prestigiam o discurso da estimulação externa, “[...] *são as pessoas que consideram o solo como o primeiro objecto de acção, do movimento, e organizam adequadamente o chão do quarto ou da sala (alcatifa lavável ou oleado almofadado), e tornam o meio seguro (protecção das fichas eléctricas, etc.) São também essas pessoas que sabem observar bebés, incentivando-os sem interferir na sua experiência autónoma, quando tentam voltar-se, sentar-se, ou arrastar-se sozinhos*” (idem; o sublinhado é nosso)

Entendemos dos argumentos e das palavras de Pinheiro que as primeiras manifestações de vontade do bebé, para além de demonstrações motoras são manifestações psicológicas, porque o bebé com inteligência crescente, relaciona percepção física com o objectivo desejado, como por exemplo ver e querer alcançar um objecto pretendido, e que nestas primeiras manifestações do bebé e da criança mais nova, os seus desejos se expressam por meio de acções. A percepção do seu próprio corpo permite ao bebé diversas experiências autónomas, pelas quais a criança descobre as potencialidades do seu próprio corpo, como meio construir conhecimentos e relações. Pelos seus deslocamentos a criança constrói a compreensão de espaço e é essa compreensão que lhe permite conciliar noções de distância e de altura assim como noções de aqui, ali, em cima, em baixo, etc. Estas construções contribuem para uma progressiva tomada de consciência dos elementos do seu ambiente envolvente, e fazem-se graças ao uso referenciado do próprio corpo.

A educadora Ângela dá bastante importância à organização dos espaços e materiais. Entende que deve organizar a sala de acordo com as idades das crianças e de forma a satisfazer o ritmo de cada, uma pois considera que dessa organização do espaço depende o sucesso do seu dia-a-dia. Nas suas palavras: “*Isto é: se eu organizar as salas de acordo com as diferentes idades e necessidades das crianças, eu terei maior oferta e disponibilidade para as crianças [...]*”. A educadora considera, que ao organizar a sala de acordo com as idades e necessidades das crianças, ao proporcionar espaços amplos e desafiantes, com materiais adequados e acessíveis às crianças, que lhes está a proporcionar um “*maior espaço de descobertas e de desenvolvimento*”. Esta sua concepção de organização de espaço fá-la acreditar, que está “*a contribuir para um desempenho mais autónomo e independente*”. (Ângela).

De facto, segundo a avaliação de Portugal (1998), o ambiente educativo pode ser facilitador, ou não, das relações, das rotinas e das aprendizagens significativas. Os ambientes bem organizados, proporcionam os comportamentos exploratórios e as interacções sociais. A estruturação do ambiente está directamente relacionado com a intencionalidade educativa, de quem o organiza e deve beneficiar o bem-estar das crianças e adultos que nele vivem.

Durante as conversas informais que mantivemos com a educadora Ângela e pela observação que fizemos da organização dos espaços e dos materiais, assim como pelo discurso que produziu em situação de entrevista podemos afirmar que a educadora Ângela considera que apesar de as salas serem pequenas e de estarem com frequência a precisar de pequenos arranjos, consegue individualizar os cuidados às crianças pois mesmo que as crianças queiram dormir quando têm necessidade tal não constitui constrangimento já que o espaço é compartimentado.

Quanto aos símbolos que identificam os locais reservados aos objectos de cada criança, a educadora considera que para além de servirem para os adultos identificarem facilmente o sítio onde devem arrumar os pertences de cada criança, o mais importante é o facto de lhe possibilitar trabalhar com as crianças a sua autonomia, uma vez que com o passar dos meses as crianças vão progressivamente conseguindo ir à sua gaveta

buscar a chupeta ou a fraldinha que a acompanha e conseguem identificar para além do seu símbolo, o símbolo dos amigos.

Na concepção de Vayer (1980) a possibilidade que a criança tem de conhecer e reconhecer os objectos que a rodeiam, está intimamente relacionada com a oportunidade de acção e de manipulação que o contexto lhe oferece para a desenvolver sobre eles, mas também, com o relacionamento com o mundo dos outros.

Num espaço que se deseja educativo, inteligível, a criança comunica e expressa-se pelos vários meios de que dispõe: manifesta a sua vontade, chora, ri, arrasta-se, gatinha., bate com os objectos, anda, vai construindo através desta comunicação corporal as relações topológicas que mais tarde se tornarão as bases do raciocínio e da matemática, assim como vai também construindo, as noções de perto e de longe, de velocidade e de lentidão, noções de tempo imediato que se criam por acções ligadas ao seu corpo, ou seja, às suas vivências. (Vayer, 1980)

A criança de tenra idade relaciona-se com o mundo muitas vezes numa fala ainda sem palavras perceptíveis ao adulto, em que a dimensão do corpo, o toque, o contacto pele-a-pele e o movimento, ganham um sentido especial. É esta constituição do espaço físico que “ [...] *o transforma em ambiente*” (Horn, 2004).

À medida que a criança progride no seu jogo corporal, na sua autonomia motora e desenvolve a linguagem, mobiliza recursos mais activos para manipular objectos mais volumosos, fazer construções no espaço, procedendo a acções cada vez mais diferenciadas e mais planeadas que se tornam consciência e posteriormente organização do mundo ao seu redor. Segundo Vayer essa organização “ [...] *desenvolve-se e estrutura-se graças ao desenvolvimento paralelo das capacidades de organização perceptiva e de organização dos objectos que servem de sustentáculo à acção*” (Vayer, 1980:72).

### **3. Terceira Dimensão de Análise: *Organização do tempo em função da criança***

Nesta dimensão de análise intentamos compreender como são organizados e geridos os tempos da rotina na creche e qual a relevância dada às necessidades da criança, nessa organização. Tentamos ainda “desocultar” as concepções implícitas e interpretá-las assim como proceder igualmente a uma interpretação das concepções explícitas, presentes no discurso das educadoras, relativamente a esta dimensão de análise, que incide quer na gestão do tempo e quer no lugar atribuído às crianças nessa gestão.

#### **Categoria Nº 1: *Personalizar os cuidados e as rotinas***

O estabelecimento da rotina diária na creche, deve corresponder a momentos diferenciados que se repetem com uma certa periodicidade e de forma personalizada, ao longo do dia da criança. Personalizar os momentos da rotina implica uma flexibilidade, que vai ao encontro do respeito pelas necessidades e ritmos de cada criança. A periodicidade da rotina diária, torna-se progressivamente previsível para a criança, através da sua estabilidade e da apropriação que ela vai fazendo da sequência temporal, ou seja, da organização do tempo. Esta sequência temporal, estável e que corresponde ao ritmo da criança, auxilia-a a prever, a antecipar, o seu dia na creche, e contribui para a construção de um sentimento de segurança e autonomia.

De forma concomitante, a criança vai conquistando uma forma de viver esses tempos, através da construção de pontos de referência tais como: antes, agora e depois. Retomamos as considerações de Zabalza (1998), que se inserem neste conjunto de intencionalidades educativas da organização sistematizada do tempo institucional das crianças: *“As rotinas desempenham [...] um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. [...] Actuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, [...] esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido [...] substituem a incerteza do futuro [...] por um*

*esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e autonomia” (Zabalza, 1998: 52).*

Nesta ordem de ideias, a organização e a gestão do tempo na creche, em função da criança, aponta para a indispensável necessidade de colocar a criança no centro do trabalho, e de ser ela, portanto, o ponto de partida para a organização do quotidiano.

Esta organização supõe e exige a teorização das práticas pedagógicas, ou seja, a compreensão clara do sentido dos momentos da rotina como momentos de encontro entre as acções e necessidades das crianças e as acções e intenções dos profissionais. A formação do grupo de trabalho em função da concepção da criança como um todo integrado, deve por isso, estar subjacente às práticas pedagógicas e integrar todo o processo de organização e de intervenção, para que não exista desencontro (leia-se inconsistência) entre as práticas efectivadas em presença da educadora, e aquelas que se desenvolvem com as crianças na sua ausência. O desencontro / inconsistência de práticas, sujeita as crianças a múltiplas referências educativas, eventualmente contraditórias fazendo, desse modo, com que os direitos da criança a uma intencionalidade educativa dos momentos da rotina, seja uma utopia abstracta, quando deve ser efectivamente uma realidade, ou se quisermos, uma utopia concreta e concretizável. Organizar e conceber os momentos dos cuidados enquanto fundamento organizador do quotidiano da creche, constitui um aposta que determina a mobilização de recursos humanos e materiais, e suscita o comprometimento responsável de uma equipa alargada, ou seja, requer, por vezes a modificação da estrutura do trabalho de sectores exteriores à sala das crianças.

Proporcionar os cuidados directos às crianças como momentos privilegiados de relação, consolidar a segurança afectiva entre o adulto e a criança, exige a continuidade dos adultos em presença e torna-se o princípio essencial para assegurar a satisfação, o desenvolvimento, a inserção e a compreensão social futura da criança (Manni & Carels, 1998).

Os testemunhos das educadoras Ângela e Ana assemelham-se à nossa concepção acima apresentada, e tudo nos indica que apesar de a rotina estar instituída, esse facto não significa que a função da rotina seja conformar as acções e intenções das educadoras e das crianças, imprimindo-lhes um fazer e um estar homogéneo, rígido e cristalizado. Pelo contrário, as expressões das educadoras levam-nos a pensar que a organização dos cuidados educativos e das rotinas, está voltada para as crianças. É este o sentido que emerge das declarações da educadora Ângela em situação de entrevista, quando menciona, que após o primeiro momento da rotina, o acolhimento, prepara o espaço de modo a “satisfazer as crianças” e que “ [...] então a partir daí tenho de ver o que é que cada criança necessita...se necessita de descansar, se fica na sala, [...] se necessita comer ou mudar a fralda [...] tentar organizar, perceber através dos sinais que eles nos dão o que é que iremos fazer [...] Após as refeições quem precisa vai dormir, quem não precisa fica na sala. Portanto não há assim [...] momentos mortos, não os há, existem sempre crianças na sala e isso prolonga-se até ao lanche, alguns continuam a dormir, outros lancham [...]” (Educadora Ângela).

O dito da educadora Ângela enfatiza a concepção que salienta o valor dos cuidados, cuidados esses, que respeitam a criança nas suas várias dimensões (biológico, social, emocional). Em nosso entender, esta educadora, ao ter a preocupação de “ [...] ver o que é que cada criança necessita [...]”, indica que está empenhada e acredita na função educativa dos cuidados, evidenciando igualmente que a sua acção com as crianças se fundamenta na associação entre o cuidar e educar.

Para organizar o seu quotidiano a educadora precisa ainda que “ [...] perceber através dos sinais que eles nos dão o que é que iremos fazer [...]”. Estas palavras da educadora permitem-nos compreender que é a rotina da instituição que se adapta à rotina das crianças, e não o contrário, o que lhe possibilita personalizar os cuidados, ou seja, ir ao encontro das diferentes indispensabilidades das crianças. Quando refere que “[...] a rotina [...] é a criança que a faz [...]”, remete o nosso pensamento para a oportunidade de participação que é dada à criança na gestão da rotina, e que o planeamento das diversas situações quotidianas dependem da situação específica de cada criança.

Do modo idêntico, discernimos no discurso da educadora Ana, o facto de os momentos da rotina serem regulados pelas dimensões pessoais de cada criança, em que a educadora diferencia a sua acção conforme as necessidades de cada uma, o que exige da educadora um procedimento que se coadune com respostas coerentes quando, por exemplo, a criança “ [...] vai tomar biberão ou papa, a que horas, [ou] se está a dormir, conciliar a papa com a hora do sono [...]”. Esta educadora, prosseguindo esta linha de pensamento, acrescentou: “as crianças na creche têm de ser tratadas individualmente, todas as crianças, mas nestas idades cada uma com o seu ritmo de vida. [...]”. Entendemos tal procedimento da educadora, como um procedimento que personaliza os cuidados para com a criança e que nega a ritualização inflexível da rotina, para dar lugar à primazia dos cuidados e ao respeito pela criança. Assim, a diferenciação das acções da educadora Ana, à semelhança da educadora Ângela, parecem ter como ponto de partida, os “ sinais que [as crianças lhes] dão”, através de um diálogo, muitas vezes não-verbal, mas dotado de olhares, choros, risos e contactos corporais.

Por outro lado, e na continuidade desta posição, para a educadora Ana “ tudo o que é inerente a um bebé é importante”, mas também é importante “ dar [...] confiança aos pais” ou seja “ [...] a mãe ter confiança na pessoa a quem deixa o filho”. A educadora organiza o seu dia na creche em torno das necessidades da criança, “ [...] desde o mudar a fralda, de sentir se a criança está mais incomodada ou menos incomodada em relação ao seu bem-estar, se a roupa está apertada, se está larga, se está aconchegada, se o sapato lhe está a magoar [...]”. O testemunho da educadora Ana revela que o tempo na creche é um tempo dedicado a um “face-a-face” com a criança, em que se criam condições para um envolvimento efectivo, mediado por gestos e por linguagem, e para a construção de um ambiente estável e de confiança, no qual a criança vai reencontrar a securização, muitas vezes fragilizada pela separação de suas famílias. A respeito desta questão, Mirian David refere que: “ [...] os cuidados prestados por uma pessoa, outra que não a mãe, tem um objectivo: deve dar prazer à criança, satisfazê-la plenamente, fazer nascer o prazer de estar com o outro, de lhe permitir ser restaurada.

*É assim que a seguir poderá brincar bem, e mais tarde, ao fim do dia, será uma criança em bom estado que voltará para a família” (M, David, citada por Manni & Carels, 1998:57).*

As autoras supra citadas fazem referência a uma nova significação que foi imprimida aos cuidados, face a práticas assistencialistas e puericultoras anteriormente concebidas, para defender da miséria as crianças descendentes das classes populares. Estas práticas tinham como única intenção, alimentar as crianças e mantê-las limpas. Os progressos da medicina vieram diminuir os riscos de contágio de doenças, fazendo com que novos contornos fossem definidos para a creche. A nova dimensão educativa definida para a creche foi muitas vezes compreendida, como o desenvolvimento de actividades que seriam o meio adequado para estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças. As educadoras sentem-se valorizadas nas suas funções, sendo os cuidados corporais das crianças menosprezados e entendidos como podendo ser prestados por qualquer pessoa (Manni & Carels, 1998).

A este respeito, achamos oportuno mobilizar o nosso próprio testemunho relativo à evolução das nossas próprias concepções:

No início da nossa profissão (em 1983) enquanto auxiliares de educação, os cuidados corporais das crianças visavam o bem-estar das crianças. Com carinho, mudávamos-lhes a fralda, a roupa, e muitas vezes, ao fim do dia, até as perfumávamos para irem «limpinhas» e cheirosas para casa, com as famílias.

Numa fase posterior da nossa vida profissional, e em formação inicial do curso de educadoras de infância (Licenciatura em Educação de Infância), no âmbito de uma autobiografia do nosso percurso profissional, fizemos uma auto-crítica, que pensamos poder ilustrar uma prática puericultora e com pouco conhecimento do sentido do momento dos cuidados como oportunidade privilegiada da interacção adulto-criança, e da necessidade da criação de um ambiente calmo e tranquilizante, em que as trocas são próximas e prolongadas com a educadora.

A título de ilustração eis alguns excertos desse texto autobiográfico:

*“Assinei o meu contrato de trabalho [...] no dia 1 de Setembro de 1983 com a função de monitora infantil, por um período de 6 meses de experiência. O contrato tinha uma cláusula: para além de tratar das crianças eu tinha serviço de polivalência que incluía ajudar na cozinha quando necessário, limpar as salas, limpar o exterior...*

*Não me importei porque o que eu queria era trabalhar com as crianças, e estudar mais nem pensar!*

*[...] Comprei um curso de puericultura de ensino à distância. Era muito importante para mim. Tinha presente o calendário das vacinas das crianças, os sinais e sintomas das doenças infantis, como proceder perante uma febre alta, como dar um biberão...  
[...]*

*A grande verdade é que eu trabalhava com grande entusiasmo, fazia o melhor que podia e sabia. E a paixão pela profissão foi crescendo. Educadora de infância? Não tinha pensado nisso. Ninguém era educador-de-infância naquela instituição. Nós trabalhávamos «tão bem». [...] Não achava que a diferença fosse muita, elas faziam o mesmo que nós, o que tinham a mais era o diploma.*

*A grande diferença começou a notar-se quando seis anos depois de ter começado a trabalhar, a Direção contratou duas educadoras de infância.*

*Modificaram quase tudo. Desceram prateleiras e puseram-nas ao alcance das crianças, imagine-se para os miúdos desarrumarem tudo, já não tínhamos prateleira para pôr os pratos da comida das crianças que geralmente comiam três ao mesmo tempo. Colherada a um, colherada a outro. Disseram-nos que as crianças deviam comer uma de cada vez, e que a pessoa que a alimentava devia mudar-lhe a fralda, deitá-la, devia acompanhar toda a sua rotina. Rotina???*

*O que nós comentávamos na ausência das educadoras, é que tinham vindo atrapalhar o serviço todo. Ora, uma de nós dava a comida, outra lavava as mãos, a outra punha a criança no bacio e outra deitava-a. Parecia-nos muito melhor, mais organizado.*

*Estas entre outras práticas desadequadas eram feitas sem que delas tivéssemos consciência. Não foi de um dia para o outro que as educadoras conseguiram que a equipa trabalhasse em sintonia, que houvesse coerência de atitudes entre os adultos, pois ainda durante algum tempo não existiu continuidade. Quando a educadora estava*

*fazia-se como ela exigia, quando não estava, fazíamos à nossa maneira”* (excerto do anexo nº 1, Apresentação).

De facto a nossa prática nesse tempo assemelhava-se ao que referem as autoras Manni e Carels (1998). Os momentos dos cuidados por vezes tornavam-se tensos, as refeições e os cuidados corporais eram momentos pouco personalizados, as crianças ficavam agitadas, choravam e reclamavam ao mesmo tempo a atenção do adulto. Nesses momentos colectivos, o adulto tentava desembaraçar-se, o mais rapidamente possível, de uma situação que parecia natural e difícil de modificar, porque eram os horários do pequeno almoço da criança, em casa, que se adaptavam ao horário do almoço na instituição.

Hoje, as práticas dos cuidados estão imbuídas de um novo sentido, o quotidiano da creche organiza-se e centra-se nesses momentos. A rotina da instituição adapta-se à rotina das crianças e os adultos vêem a sua prática com um novo sentido. «Já não sabem trabalhar como antes».

A educadora Ângela dá-nos ainda o seu testemunho sobre a adaptação da rotina da instituição à rotina das crianças, que lhe permite estruturar o tempo em função da criança, individualizar as rotinas e personalizar os cuidados: *[...] Não há necessidade de todos comerem à mesma hora, de dormirem ao mesmo tempo [...] temos a possibilidade de ter uma criança, por exemplo, a almoçar às 13h30m / 14.00h se for o caso, ou a almoçar a meio da manhã, às 10h30m / 11.00h. [...] Após as refeições quem precisa vai dormir, quem não precisa fica na sala [...] temos sempre uma sala disponível para quem não tenha que dormir, esteja a brincar, sem incomodar os restantes. De facto, isso acontece quase todos os dias, pois as crianças dormem a horas diferentes [...].*

Para explicitar a nossa própria prática de hoje, podemos apropriar-nos das palavras da educadora Ângela, porque assim acontece no nosso dia-a-dia com as crianças na creche. E de facto, como referem as autoras que temos vindo a citar, “*a atmosfera muda*”.

As crianças ficam mais calmas, possivelmente porque esses momentos de particularidade, dizemos mesmo de uma certa intimidade, são proveitosos para o adulto e para a criança, porque há implicação de parte-a-parte, nessas trocas de emoções e de diálogo. Os momentos de pressa, de nervosismo e tensão desvaneceram-se. E mudaram também os *“hábitos culturais”* (idem:55). Se quisermos respeitar o horário da refeição de uma criança que comeu às 6h30 / 7.00h acontece como menciona a educadora Ângela: *“ [...] temos a possibilidade de ter uma criança [...] a almoçar a meio da manhã, às 10h30m / 11.00h. [...]”*, situação que para muitos pode parecer descabida, numa *“sociedade em que a refeição principal é ao meio-dia”* (idem:55).

Ao adoptar esta perspectiva, a educadora passa a ser *“ [...] um ser humano face a outro ser humano [...]”*, distancia-se da função de animadora e gestora de actividades e tarefas e encontra o verdadeiro sentido da sua profissão (idem:56). *“ Conferir valor aos cuidados quotidianos, é colocar a relação no centro da vida da criança, do trabalho da educadora, do funcionamento da instituição ”* (Manni & Carels, 1998:56).

### **Categoria Nº 2: Dificuldades**

Enquanto que os momentos de tensão e constrangimento deram lugar na nossa prática a momentos de calma e tranquilidade, (porque a formação nos trouxe uma nova concepção sobre o valor dos cuidados, e uma outra forma de respeito pela criança que por desconhecimento, não podia ter lugar, e porque encontramos uma instituição onde as educadoras têm autonomia pedagógica, e um espaço físico repartido em três salas contíguas), na prática da educadora Cláudia, as suas concepções sobre a importância dos cuidados e respeito pela criança vêm-se fragilizadas por constrangimentos institucionais.

Como tivemos oportunidade de analisar (cf. Dimensão de Análise: Organização dos Espaços e Materiais; Categoria nº 1), a educadora Cláudia encontra dificuldades no desenvolvimento da rotina das crianças. A educadora ainda durante a rotina do almoço ou imediatamente após este tempo, vê-se forçada a prosseguir com a rotina da higiene, para em seguida as crianças serem deitadas para o repouso. Quando as crianças acabam

a refeição, não podem brincar porque o espaço já está ocupado com as camas para o repouso. A sala tem que ser limpa, pois apesar dos adultos terem o cuidado de irem apanhando a comida que as crianças deixam cair, o chão acaba por ficar sujo, as crianças sujam as meias ou os sapatos e se brincarem, acabam por ir para cima das camas e sujar os lençóis de comida. Como consequência deste constrangimento do espaço físico as crianças ficam lesadas quer no seu tempo de brincadeira após o almoço e enquanto decorre a rotina da higiene, quer pela forma mais apressada como decorre o momento da higiene.

Pensamos que, apesar da educadora tentar “ [...] *adaptar da melhor forma* [...]” a rotina das crianças aos constrangimentos do espaço, a pretendida intencionalização dos cuidados prestados com a tão requerida calma e harmonia das intervenções, fica perturbada.

As repercussões destes constrangimentos são enunciadas por Manni & Carels nos seguintes termos: “*Pode ser desencorajante para as educadoras que no seu grupo tentam individualizar os cuidados depararem-se com obstáculos organizacionais que dizem respeito a outros níveis de decisão na instituição (quando os horários, a composição dos grupos das equipas, dos espaços, etc., não mudam)*” (Manni & Carels, 1998:57).

#### **4.Quarta Dimensão de Análise: Refeições**

Nesta dimensão de análise salientamos os procedimentos adoptados pelas educadoras durante o momento das refeições das crianças. Pretendemos analisar como estes momentos são entendidos pelas educadoras, ou seja, que concepções implícitas ou explícitas medeiam todo o processo deste momento da rotina quotidiana.

##### **Categoria Nº 1: Horário personalizado**

Fizemos emergir a **primeira categoria: Horário personalizado**, a partir do discurso da educadora Ângela, ao discorrer sobre o seu quotidiano na creche.

A educadora faz referência à hora da refeição como uma parte do dia que é importante, e sublinha em nosso entender, a importância de se respeitar o ritmo da criança através da expressão “*lá está*”, como quem quer dizer: é evidente que é respeitado o ritmo da criança à hora da refeição, a sua necessidade de comer ou não. Queremos explicitar este nosso entendimento através das suas expressões: “*À hora da refeição, lá está, cada criança almoça ao seu ritmo*”. Para que ficássemos esclarecidas e educadora exemplifica: “*se uma criança comeu muito cedo, vai almoçar primeiro, [...] porque não há necessidade de todos comerem ao mesmo tempo [...] embora tenhamos sempre aquela hora alargada de almoço [...]*”

Quer através da análise do discurso da educadora Ângela, quer através da nossa observação em contexto, parece-nos que as suas representações sobre os momentos das refeições se afastam de perspectivas nutricionistas e higienistas, uma vez que os horários das refeições das crianças não cumprem o horário da rotina institucional e são momentos em que se valoriza a qualidade da relação da díade adulto-criança. Como refere Pinheiro: “*Quando os adultos que têm a seu cargo bebés não esquecem este aspecto, sabem / intuem que o bebé deseja ser considerado durante o tempo em que está a mamar ou a comer uma papa, e considerar alguém é prestar-lhe atenção, falar-lhe, estar disponível*” Pinheiro (2001:4).

Para ilustrar o modo como a prática de Ângela vai ao encontro da fundamentação do autor descrevemos um dos momentos da refeição observado e registado em notas de campo:

“Ângela pegou no copo da água da M. e disse: “*água, ... M.D. onde estás?*”

A menina M.(20 meses) deu um impulso ao corpo que a fez levantar o «rabinho da cadeira». Depois bebeu a água com a ajuda da educadora enquanto segurava o copo com as duas mãos.[...]

Enquanto lhe dava a refeição a educadora ia conversando com a criança [não ouvi exactamente o que falavam, porque também eu estava a dar a refeição a outra criança e a educadora conversava baixinho com a menina mas apercebi-me que falavam sobre o que a criança estava a comer].

Quando acabou de comer, e enquanto Ângela foi colocar o prato em cima do balcão, M. disse num tom de voz alto: “*pão, pão*”.

Ângela voltou-se para trás e disse-lhe: “*Já dou. Vou só pôr aqui o prato*”

Tirou o pão da caixa e deu-o a M. que o aceitou e o começou a comer.

Em seguida Ângela foi dar a refeição a T. (15 meses), que logo de início voltou a cara, mostrando resistência para comer [...] Perante a resistência de T. para comer Ângela começou a falar com o menino sobre a refeição, imprimindo algumas inflexões de voz [...] Dizia-lhe: “*Sopa T., sopa com peixe, é bom*”.

Quando ouve a educadora falar M. diz: “*Pêxe, pêxe*”.

Como T. continuava a resistir para não comer, Ângela começou a cantar a canção do peixinho. Conseguiu que T. comesse algumas colheres de sopa e depois a fruta [T. comeu a fruta com grande satisfação]. (Nota de campo, Instituição (C), dia 16 de Abril de 2007).

O discurso da educadora Cláudia proferido em situação de entrevista não faz uma referência específica aos momentos das refeições. No entanto, pelo nosso testemunho de observação directa, pudemos discernir a solicitude, a capacidade empática que Cláudia revelou no momento da refeição de J.S. (4 anos e 5 meses), um menino que tem paralisia cerebral e que está integrado na sala desta educadora. Eis alguns excertos das notas de campo que ilustram claramente esta interpretação:

“ Cláudia foi dar o almoço a J.S. Achei que Cláudia foi muito carinhosa, como tenho vindo a observar nas várias situações. Cláudia começou logo a falar com ele: “*Estás com fominha estás? Queres sopinha boa?* [leva a colher à boca da criança], *ai que boa, a sopinha do J. , isso papa, papa, humm, que boa,* [dizia ela enquanto limpava a boca do menino, que ainda deixa cair a sopa pelo canto da boca].

Reparei que assim que Cláudia se aproximou de J.S. e começou a falar com ele, que o menino a reconheceu. J.S. inclinou a cabeça para trás, olhou com um olhar vago para o tecto, virou a cabeça para um lado e para outro, como se procurasse Cláudia, através do som da sua voz. Sorria e vocalizava. Acabou por ficar descaído na cadeira, como acontece muitas vezes pois J. não consegue sentar-se como as outras crianças. Cláudia carinhosamente endireitou-o e fez-lhe festinhas. O menino comeu a sopa «composta»

quase toda, e depois a fruta cozida. (Nota de campo, Instituição (A), dia 24 de Janeiro de 2007).

Consideramos que a educadora Cláudia manifestou capacidade de mobilizar as suas capacidades empáticas (Pinheiro, 2001), relativamente a esta criança. Apesar deste menino não falar sobre o que sente e pensa, Cláudia conseguiu ser empática, conseguiu penetrar na experiência subjectiva daquela criança e ser um *espelho reflector* do estado emocional da criança. A educadora fala carinhosamente com a criança: “*Queres sopinha boa? [...] ai que boa, a sopinha do J.*” faz sons que imitam mastigar e saborear a comida “*hummm*” porque valoriza as potencialidades daquela criança que apesar de ter quase cinco anos, tem a compreensão de uma criança de tenra idade. Cláudia fala-lhe e J.S. responde-lhe com movimentos corporais quando procura a educadora através do som da sua voz. Como refere Pinheiro “*[...] o bebé desenvolve a sua auto-estima e as suas capacidades empáticas se tiver nos seus pais e nos outros adultos que dele se encarregam os seus grandes fans que ao mesmo tempo lhe servem de espelho reflector dos seus sentimentos e estados de espírito [...]. Esse reconhecimento incondicional do bebé por parte [de quem dele cuida] constitui um pré-requisito tão importante para a sua existência psicológica como água o é para a sua vida biológica*” (Pinheiro, 2001:1).

Reportando-nos à acção de formação organizada por Rayna (2006), pensamos poder estabelecer um paralelo entre o comportamento de Cláudia, quando dá a refeição a J.S. e o comportamento das educadoras japonesas quando alimentam os bebés que estão ao seu cuidado. Cláudia imita o movimento de mastigar, eventualmente para incentivar J.S. a mastigar a comida. Rayna no resumo que faz sobre o estudo comparativo das práticas pedagógicas em creche nestes dois países escreve: “*L’adulte mime la mastigation pour l’enseigner à l’enfant*” (Rayna, 2006).

Quanto à nossa própria prática podemos dizer que este é também um comportamento adoptado, muito em especial quando alimentamos os bebés ou as crianças mais novas.

No seu Projecto pedagógico, na secção dedicada às refeições Cláudia refere: “ *Este deve ser, igualmente, um momento calmo de onde se deve retirar prazer, [...] deve ser respeitado o ritmo de cada criança e estas não devem ser obrigadas a comer mas sim estimuladas a fazê-lo e sempre que possível sozinhas. É um momento de aprendizagem, de contacto social [...]*”.

### **Categoria Nº 2: Autonomia.**

Esta categoria pretende evidenciar a perspectiva da educadora Ana no que se refere ao modo como o adulto deve proporcionar as refeições aos bebés e crianças mais novas. A educadora entende que o importante é que a criança sinta que comer é algo agradável, que ela própria pode fazer, porque quer e gosta da comida. A educadora refere que “ *[...] na refeição desde os nove meses que as minhas crianças estão a comer sozinhas e a chafurdar [...]*”.

Este discurso da educadora Ana denota a importância que atribui à participação da criança na própria refeição. De facto, temos tido oportunidade para observar, ao longo da nossa prática, que o bebé e a criança mais nova nos dá sinais evidentes de querer participar em todo o processo da sua alimentação. Mesmo quando alimentado ao colo o bebé muitas vezes leva a mão à colher com que o adulto lhe dá a comida. Esse seu gesto, em nosso entender, de vontade de participar, pode ser entendido por um adulto menos esclarecido como um gesto de recusa do bebé para comer, ou como um gesto para dificultar a tarefa do adulto que o alimenta, numa clara *falha empática* relativamente à intencionalidade do bebé. A educadora, pela compreensão que tem do bebé como uma pessoa activa e participativa e não só meramente reactiva, pode com bastante facilidade compreender este gesto de participação do bebé, e dar-lhe uma colher para que a segure com a sua mão. É visível o contentamento de um bebé que é compreendido. Nos primeiros tempos o bebé segura a colher, agita-a ou quando sentado na cadeira alta de refeições, bate com ela no tabuleiro ou na própria comida. A pouco e pouco, e através desta brincadeira, o bebé irá aprender a utilizar a colher devidamente.

Tal como os bebés que estavam ao cuidado da educadora Ana, os bebés que estão ao nosso cuidado também têm oportunidade para mexer na comida com as mãos. Pensamos que é importante que os bebés tentem apanhar a comida, que a esmaguem entre os dedos, e que a levem depois à boca. Esta concepção de alimentação pode de facto, não ser partilhada por muitos, mas para nós, estes gestos podem ter uma importância vital. Pensamos que quanto mais o bebé se aperceber de que aquilo que come pode estar sobre o seu controle e ao seu alcance, em vez de lhe ser unicamente dado à boca por outra pessoa, tanto mais ele apreciará e terá gosto por esta brincadeira-refeição. A um mesmo tempo, ao mexer na comida o bebé experimenta como os alimentos se comportam à sua acção. Queremos dizer: numa fase do desenvolvimento em que a exploração das propriedades físicas dos objectos é maioritariamente a ocupação dos bebés, ao esmagar entre os dedos uma banana, por exemplo, o bebé observa que aquele objecto sofreu uma deformação e que quando deixa de exercer uma força sobre ele, que o objecto não volta à sua forma inicial, como acontece quando aperta um brinquedo de borracha ou uma mangueira. Quando o bebé mexe numa maçã cortada às fatias ou em pedaços de pão, estes alimentos oferecem outro tipo de experiência, não se deformam como a banana, mas que são fraccionáveis e que não se «colam» como a banana ou a batata quando a volta a apertar. Através destas experiências o bebé pode pôr os «objectos» em relação, uma vez que a maioria dos alimentos se deformam e fraccionam mas a colher de metal, não se deforma ou fracciona pela sua acção.

Na hora da refeição, para além de desfrutar da imprescindível interacção social, o bebé tem assim oportunidade para experimentar sabores, texturas, tamanhos e temperaturas diferentes, numa fase do seu desenvolvimento em que a diferenciação dos objectos está também presente. Por isso, quando servimos as refeições aos bebés, não esmagamos e juntamos os alimentos para apressar a sua refeição ou facilitar a tarefa do adulto, que deve estar atento e apoiar todo este processo.

Quando os bebés e as crianças em geral têm liberdade para optar e escolher os alimentos, “*sabem o que querem, sabem saborear o comer*”, e sabem diferenciar sabores pois “*há sempre paladares que não gostam e sempre coisas que não querem*”, como refere a educadora Ana. Depois, mais tarde, estas situações e experiências de aprendizagem proporcionam comportamentos de autonomia, tal como refere a educadora Ana: “*agora com dois anos eles estão a comer perfeitamente bem sozinhos com a colher*”.

Parece que de facto, o mais importante nesta fase do desenvolvimento / aprendizagem da criança, não é uma maneira de comer que seja socialmente aceite, no sentido de disciplinar a criança, ou uma insistência persuasiva por parte dos adultos para alimentar as crianças. Consideramos que o fundamental é encorajar a autonomia e progressiva independência das crianças.

Pelas observações directas que fizemos na sala da educadora Ana, à hora da refeição, as crianças mostram-se bastante autónomas.

“No início da refeição, quando a educadora começa a distribuir a comida pelos pratos uma das crianças auxilia-a na distribuição. Outra criança distribui as colheres até que todas as crianças estejam servidas. Durante a refeição podemos observar que a grande maioria das crianças sabe utilizar a colher, quase todas comem sem necessitarem do apoio do adulto. O ambiente é calmo e as crianças conversam entre si e com os adultos. Conforme as crianças vão terminando a sua refeição a educadora vai-lhes perguntando se querem comer mais ou se preferem comer a sobremesa. De acordo com a resposta da criança, ser-lhe-á servida mais sopa, segundo prato, ou a fruta. As crianças mais novas que ainda precisam de apoio para comer, principalmente no final da refeição momento em que já vão mostrando menos apetite ou sono, a educadora, a auxiliar ou uma das outras crianças, disponibiliza-se para a ajudar. Constatamos que este auxílio se torna benéfico quer para a criança que precisa de ajuda porque quase sempre esta acaba a sua refeição de bom-agrado, quer para a criança que auxilia o companheiro, uma vez que este último se mostrava satisfeito, possivelmente por se sentir capaz de ajudar o «amigo»”. (Nota de campo, Instituição (B), dia 24 de Julho de 2007).

Com base nesta observação que fizemos da rotina do almoço das crianças na sala da educadora Ana, consideramos que estão explícitas nos seus gestos, procedimentos e atitudes, várias concepções que a educadora não referiu explicitamente no seu discurso em situação de entrevista, e que se tornam prementes salientar.

A educadora, ao solicitar a participação das crianças para a distribuição dos almoços, partilha com elas a sua tarefa, e trabalha conceitos importantes da educação para a cidadania. Motiva-as para participar e colaborar, e para se mostrarem solidárias com quem precisa de ajuda, neste caso para comer, atitudes bastante importantes em sociedade. A um mesmo tempo, as crianças que desempenham essas tarefas, podem sentir-se responsáveis pelo seu desempenho, não entornar a comida, por exemplo. Para além da linguagem que envolveu todo o processo, a educadora trabalha com as crianças as noções mais elementares da matemática, a correspondência um-a-um, uma vez que, a cada companheiro corresponde um prato de comida e uma colher.

A perspectiva Vygotskiana (1981) sobre o desenvolvimento das funções mentais que se inicia pelas interacções sociais, as quais são posteriormente, internalizadas, também parece estar presente na concepção da educadora, assim como a importância que têm as interacções sociais na origem do conhecimento, nomeadamente os conflitos sócio-cognitivos, que surgem em condições diversificadas de aprendizagem cooperativas, como procedência de desenvolvimento intelectual.

A presença interactiva de adultos e / ou crianças mais competentes, como observamos neste momento da refeição, proporciona, segundo a perspectiva vygotskiana, a base para o nível seguinte de funcionamento independente. Trata-se do processo de apoio à actividade da criança por um outro mais proficiente, processo esse que foi traduzido para inglês pelo termo “scaffolding”, e que em português pode ser traduzido por “andaimagem”.

Tudo nos leva a crer que para a educadora Ana atribui bastante importância ao valor da

experiência social para o desenvolvimento cognitivo das crianças, e que a noção vygotskiana de *Zona de Desenvolvimento Próximo*, pelas significativas implicações que pode ter na educação das crianças, é trabalhada com elas.

O conceito de aprendizagem que a educadora Ana revelou no seu quotidiano com as crianças, e neste momento da rotina que descrevemos, parece aproximar-se também da perspectiva de aprendizagem de Dahlberg, Moss & Pence (2003), autores para os quais “ [...] *A aprendizagem é uma actividade cooperativa e comunicativa*”, através da qual as crianças constroem o seu conhecimento, com o apoio vigilante dos adultos e em parceria com as outras crianças. As crianças são consideradas co-construtoras activas, aprendizes competentes.

### **5. Quinta Dimensão de Análise: *Repouso***

Nesta dimensão dedicamo-nos à análise dos procedimentos desenvolvidos pelas educadoras nos momentos de repouso das crianças. Intentamos também, interpretar as concepções implícitas ou explícitas inerentes a tais procedimentos, e analisar se essas mesmas concepções das educadoras sobre este momento da rotina encontram constrangimentos impeditivos de uma prática adequadamente responsiva às reais necessidades de sono das crianças.

#### **Categoria Nº 1: *Condicionantes institucionais versus respostas personalizadas***

Na creche, a rotina diária prevê um espaço-tempo para o repouso das crianças. No entanto, é necessário ter em consideração que cada criança tem um ritmo próprio, ou seja, a necessidade que as crianças têm de dormir varia muito de umas para outras, e por isso, na sala da educadora Ângela “ [...] *as crianças dormem a horas diferentes*”. Para que seja possível respeitar as reais necessidades de sono das crianças, por um lado, a rotina deverá ser tão flexível, que permita que as crianças durmam tanto quanto necessitam, por outro lado, o espaço físico deve estar estruturado de forma a proporcionar um ambiente de tranquilidade e calma propício à conciliação do sono.

Na sala da educadora Ângela podemos observar que são respeitadas as necessidades de sono das crianças. Apresentamos em seguida algumas notas de campo, que ilustram esta afirmação. Passamos a transcrever essas notas:

“O espaço físico, da sala da educadora Ângela, permite a personalização dos cuidados (a sala da educadora Ângela funciona num apartamento de três assoalhadas, adaptadas para o funcionamento da creche). Quando a educadora Ângela se apercebe de que uma das crianças tem sono, dispõe de um espaço próprio para a deitar, sem que a criança fique em contacto com as outras crianças que estão acordadas. A criança é deitada na sua cama, quer se trate de uma cama ou catre, e essa «cama» só é utilizada pela criança a quem foi destinada. A cama está identificada com o nome da criança, aspecto que faz diminuir eventuais enganos (quer por parte dos familiares que por vezes têm oportunidade de deitar a criança, quando ela chega a dormir, quer por parte das estagiárias, durante o seu tempo do seu estágio), e acentua a intenção da educadora de personalizar os cuidados dados a cada criança e o progressivo desenvolvimento do sentimento de pertença àquele espaço, por parte da criança.

Quando uma das crianças mais crescidas (que já dorme num catre, o qual está empilhado entre outros e que estão encostados a uma parede como se de um móvel se tratasse), tem necessidade de dormir, o seu catre, também identificado com o nome da criança, é retirado da pilha de catres, e colocado exactamente no espaço em que costuma ser colocado, quando toda a sala esta preenchida com os outros sete catres, apesar de só essa criança precisar de dormir, ou mais uma ou duas crianças. (Nota de campo, Instituição (C), semana 16 a 20 de Abril de 2007).

Por este cuidado nos procedimentos que observamos por parte da educadora Ângela quando deita uma das crianças (fora do horário previsto na rotina diária para o repouso das crianças), consideramos que a rotina nesta sala é flexível; a educadora demonstra respeito pelas necessidades da criança, coerência entre o dito e o que efectivamente é praticado e cuidado para não ocasionar possíveis perturbações ou desorientação na

criança motivadas por alterações, mudanças de lugar quando lhe coloca a cama, que podem interferir com a conciliação do sono.

Outro procedimento que considerámos adequadamente responsivo relativamente às necessidades da criança para conciliar o sono, foi a forma adoptada pela educadora Ângela, para reduzir o espaço-tempo entre o momento em que as crianças estão acordadas e envolvidas em brincadeiras, após o almoço, e o momento em que as crianças, que não dormiram durante a manhã, vão para a cama e começam a adormecer.

Passamos a transcrever as seguintes notas de campo que poderão dar uma ideia concreta do modo como esta educadora procede:

“Após o almoço das crianças e entre os momentos da higiene e o do repouso há um espaço-tempo de brincadeiras. As crianças que chegaram mais cedo à creche e que não dormiram de manhã, são as primeiras a serem convidadas para irem fazer a higiene. A educadora e as auxiliares vão-se aproximando das crianças, falam com elas e as crianças vão de mão dada com o adulto, ou seguem-no até à casa de banho. Quando acabam de fazer a higiene, vão para a sala onde dormem na qual já foi criado um ambiente, em nossa opinião facilitador do adormecimento das crianças. A sala é parcialmente obscurecida e é posto a tocar um CD de música calma. Entretanto a porta das duas salas permanece aberta e as crianças que já estão deitadas vão acompanhando a rotina das outras crianças que continua a processar-se até que todas, as que têm necessidade, tenham feito a higiene. A educadora vai entrando e saindo das salas enquanto aconchega a roupa das camas das crianças, dá as chupetas, as fraldinhas, os «ó-ós» de cada um (objectos transicionais), e as crianças vão adormecendo ao seu ritmo, com rituais muito próprios, possivelmente não sentindo uma ruptura, um afastamento do seu adulto de referência, mas uma continuidade entre o momento anterior de intensa actividade e esse momento de calma e tranquilidade.

Quando todas as crianças que têm necessidade de dormir estão deitadas, a educadora e uma das auxiliares ficam cada uma em cada uma das duas salas, até que todas as

crianças estejam a dormir, enquanto uma outra auxiliar fica em outra sala com as crianças que não precisam de dormir ou que ainda têm que almoçar. (Nota de campo, Instituição (C), semana 16 a 20 de Abril de 2007).

Consideramos que esta forma de proceder durante os momentos de repouso das crianças proporciona calma e tranquilidade e minimiza os casos de crianças que por vezes manifestam grandes dificuldades para adormecer. Parece-nos, que por estes procedimentos, as crianças têm oportunidade para desenvolver uma maneira muito própria para oferecerem a si mesmas, segurança e conforto na hora de dormir.

Na sala da educadora Cláudia, todos os tempos da rotina, excepto os momentos de exterior, estão circunscritos a um único espaço físico, o que não lhe permite desenvolver os procedimentos que considera mais adequados e que vão ao encontro da sua intencionalidade educativa, durante a rotina do repouso das crianças. A educadora concorda que durante os momentos do repouso, tendo durante a entrevista indicado que a criança deve sentir-se envolvida por um ambiente de *“atitudes calmas, uma atmosfera de conforto e carinho, e sempre que possível uma música calma para relaxar”*. A educadora considera ainda que embora nenhuma criança seja obrigada a dormir, *“é importante que o faça para descanso, reposição de energias e reorganização das aprendizagens”* (Projecto Pedagógico, alínea: Repouso).

As observações que fizemos em contexto, na sala da educadora Cláudia, vão ao encontro do que refere no seu Projecto Pedagógico. Apresentamos um excerto das notas de campo:

“Quando chegou a auxiliar que entra às 12horas, a auxiliar começou a organizar o espaço para pôr os catres das crianças para a sesta. Observei que enquanto pegava nos catres a auxiliar olhava para um dos laterais do catre, onde estava uma etiqueta com o nome da criança. Conforme ia retirando os catres a auxiliar procurava o espaço onde o deveria colocar, o que me fez perceber que cada criança tem um lugar próprio para dormir, facto que vim a confirmar durante as conversas informais que mantive com a educadora e com a auxiliar. As crianças têm os seus próprios lençóis e cobertores e

levam consigo para a cama os bonecos, as fraldas (objectos de transição), que vão buscar à gaveta ou ao cesto que está em cima do móvel baixo [...] Obscureceu-se a sala para as crianças fazerem a sesta, a educadora pôs música clássica para bebés a tocar, e sentou-se perto das crianças. Enquanto permaneceu junto às crianças, continuou a dar-lhes atenção, ora conversando baixinho com elas, ora dando palmadinhas no rabinho ou fazendo festinhas na cabeça. Conforme as crianças iam adormecendo a educadora ia mudando de posição e ia sentar-se junto da criança que ainda não estava a dormir, e assim sucessivamente, até que todas as crianças adormeceram.

No projecto pedagógico a educadora Cláudia refere: *“Cada criança tem o seu catre, dormindo sempre no mesmo local, com os seus lençóis e o seu cobertor e são respeitados todos os objectos de transição que a criança usa para se sentir mais tranquila e segura [...]”*. A educadora menciona ainda no seu Projecto Pedagógico, a importância que pode ter o envolvimento da criança por um ambiente calmo, tranquilo, afectivo e de proximidade, durante o despertar, para que a criança se sinta segura.

A educadora Cláudia deixa transparecer no seu Projecto Pedagógico um sentimento angustiante e constrangedor motivado pelo impedimento que a estrutura do espaço físico lhe impõe quando não consegue respeitar os ritmos de sono das crianças. Esse sentimento coactivo também nos foi transmitido em situação de entrevista, quando a educadora referiu que: *“[...] O ideal era que à medida que eles fossem acordando pudessem ir para outra sala. Ali vão ter que ficar na caminha até...lá está são as tais condicionantes em que defendemos uma coisa, mas depois à medida que estamos na prática temos que fazer outra, porque as condições são mesmo assim”* (Educadora Cláudia).

No seu Projecto Pedagógico podemos ler, e é-nos transmitida esta angústia da educadora por considerar que não responde de forma adequada aos ritmos das crianças *“ Os ritmos das crianças são, dentro do possível, respeitados, mas o espaço acaba por condicionar um pouco aquilo em que acreditamos [...] Fazendo uso dos recursos de*

*que dispomos vamos contornando a situação e tentamos fazer o nosso melhor em benefício das crianças. Sempre que uma criança passa mal a noite e necessita do sono da manhã, contamos com o apoio do 1º Berçário que nos facilita um dos berços a fim de a criança não estar a dormir no meio da confusão da sala”.* (Projecto Pedagógico da Educadora Cláudia).

Este recurso utilizado pela educadora Cláudia tem como intenção prioritária responder à necessidade de sono da criança e protegê-la da agitação e movimentos naturais de uma sala onde brincam outras crianças. No entanto, este seu procedimento vem entrar em contradição com o que considera adequado quando dispõe os catres das crianças à hora do repouso, uma vez que a educadora considera que “ *Tendo em atenção o sentimento de segurança, previsibilidade e identificação da sua cama por parte das crianças a sua disposição é sempre a mesma [...]*”. (Projecto Pedagógico da educadora Cláudia)

Os procedimentos desenvolvidos durante a rotina de repouso das crianças, pelas educadoras, apesar dos constrangimentos encontrados pela educadora Cláudia, e a concepção que parecem ter sobre o sono das crianças, pela flexibilidade que conferem a esses momentos, o respeito e a individualização da necessidade de dormir ou não, o de uso de objectos transicionais por parte das crianças, a criação de condições psicológicas para o adormecer, são concepções e procedimentos que vão ao encontro do que refere Assunção Folque (1991) sobre como proporcionar a sesta às crianças. Folque (1991) indica que a sesta deve ser uma oportunidade dada às crianças e não uma obrigação determinada pelo adulto ou por interesses institucionais. A autora acrescenta ainda que a criança cria processos para se tranquilizar, cria rituais, através dos quais se sente em ligação com o que a rodeia, para fazer face à angústia que sente ao adormecer.

Os objectos de que a criança se faz acompanhar, o boneco, a fralda que aconchega na cara ou roça no nariz, a chupeta, a história ou a canção que a criança gosta de ouvir antes de adormecer são o que Winnicott (1975) designou de “objectos transicionais” e “fenómenos transicionais” na adopção por parte da criança do objecto transicional. O uso desses “*objectos-diferentes-de-mim*” (Winnicott:1975, 16), dos quais a criança vai tomando progressivamente consciência, permite a abertura de um espaço potencial de

experiências, entre a subjectividade da criança e o reconhecimento do mundo exterior, ou seja, nas palavras de Winnicott, a criação de “ [...] *uma área intermédia de experimentação [...]*” (Winnicott:1975,14).

Concordamos com Folque (1991) quando recorda que a segurança da criança para adormecer, depende do fácil acesso aos objectos transicionais e à realização desses rituais de adormecimento, que a educadora lhe deve possibilitar. Do mesmo modo e tendo sempre como primeira intencionalidade, a segurança emocional da criança durante este processo de afastamento da criança da sua figura de referência, o adulto deverá proporcionar um ambiente calmo, onde a criança se sinta por ele acompanhada.

Bouton, referido por Folque (1991) aconselha as educadoras a deitarem-se com as crianças e a fecharem os olhos, para lhes mostrar que não têm vergonha de dormir. Esta sugestão do autor advém de uma prática que parece estar culturalmente enraizada sobre os hábitos de dormir, em que de certa maneira, “*uma vitória sobre o sono*” se torna ainda nos dias de hoje, uma “*prova iniciática*”. Ou seja, não damos grande oportunidade à criança de nos ver dormir, em casa os pais geralmente deitam-se mais tarde, e porque frequentemente lhes dizemos, “*se estás a portar-te como um bebé, tens que ir dormir*”, “*Só as pessoas crescidas podem ficar acordadas*” (Folque, 1991:29), entre outros comentários que são comumente feitos às crianças.

Outro aspecto que nos parece importante referir, é que se de facto a educadora prestigia a qualidade do sono das crianças, tal como adormeceram ao seu ritmo, também deve permitir que acordem por si mesmas, quando estiver satisfeita a sua necessidade de dormir. No entanto e como refere Folque (1991:28) “*Tão prejudicial como acordar uma criança será mantê-la deitada obrigatoriamente, depois do seu acordar natural*”. As crianças devem ter por isso a possibilidade de se levantar e de desfrutar das actividades de um outro espaço, enquanto as outras crianças continuam a dormir, mas por vezes a educadora pode ver o seu trabalho condicionado pela estrutura institucional, e sem meios para subsidiar as crianças com práticas adequadas, tal como acontece na sala da educadora Cláudia.

Do mesmo modo, quando se pensa e cuida para criar um ambiente agradável, onde a criança se possa sentir à vontade, descontraído e confortável para conciliar o sono, nunca, nem uma só vez, se deve utilizar esse espaço para qualquer tipo de castigo. Pensamos que o espaço de dormir deve ser um lugar onde só acontecem coisas boas e apesar de muitas vezes, na creche, esse espaço ser também um espaço de actividades durante as outras rotinas, pode ter as paredes decoradas com desenhos ou fotografias da criança com a família, no lugar onde fica a cama da criança e antecipadamente, podem colocar-se os objectos transicionais «que já estão na cama à espera da criança», por exemplo.

#### **6. Sexta Dimensão de Análise: *Higiene***

Nesta dimensão de análise dedicamo-nos a apreciar o modo como as educadoras se implicam no momento da higiene da criança, qual a importância que lhe atribuem, e se esse tempo dos cuidados físicos da criança, é considerado um tempo pedagógico a ser desenvolvido pela educadora de infância.

O sentido que as educadoras atribuem a esse momento do cuidado corporal da criança é evidente nos seus discursos.

#### **Categoria: *Valorização do tempo dos cuidados***

A educadora Ângela considera que os momentos da muda da fralda “ [...] são os momentos mais ricos que uma pessoa pode ter [...]” são momentos de contactos privilegiados, de interacção entre o adulto e a criança. Esse é um espaço-tempo propício à relação e ao estabelecimento de laços afectivos, imprescindíveis para que a criança se sinta à vontade, quando a educadora a despe para lhe fazer a higiene. Nas suas palavras: “ [...] o contacto na muda de fraldas com a criança, se esta não se sente à vontade, não vai ter uma relação connosco, não se vai sentir bem, se estivermos a despi-la [...]”. Enquanto se dedica à muda da fralda da criança, a educadora entende que deve encarar a criança para que ela se sinta bem, porque como refere se: “não a encararmos [...] não estamos disponíveis para esses momentos tão ricos no quotidiano” (Ângela).

Encarar a criança parece ser então, para a educadora Ângela, sinónimo de disponibilidade que é referida como uma característica essencial do trabalho do educador de infância na concepção de vários autores, entre os quais, Portugal (1998), Figueira, (1998) e Silva (1998).

A educadora tem conhecimento que “ [...] *Há muitas pessoas que «andam» nesta profissão a pensar que estes são momentos menos gratos [...] pelo contrário [...]*”. Pelas suas palavras somos levados a crer que a educadora Ângela considera como suas funções e como pedagógico o tempo dos cuidados que dedica à criança, uma vez que considera esses momentos como *mais ricos* e por isso não delega as suas funções ao pessoal auxiliar.

A concepção da educadora Ângela vai ao encontro do argumento de Silva (1998) quando refere que cuidados quotidianos na creche foram reinvestidos de um novo sentido, o qual se afasta de práticas higienistas e de prestações de cuidados que têm como objectivo final alimentar e manter limpas as crianças. A autora argumenta que a creche não é só um local de guarda mas também um local de educação e que por isso “ [...] *há que desfazer ambiguidades sobre a especificidade da creche, e mesmo sobre o próprio estatuto dos educadores seus profissionais. Por isso, e tendo sido reinvestidos de uma nova significação os cuidados quotidianos, há que repensar o seu valor educativo e pedagógico, evitando retroceder a um passado pouco agradável em que as refeições e a muda das fraldas eram consideradas tarefas banais que qualquer mulher poderia assegurar*” (Silva, 1998: 49).

Esta nova forma de pensar os cuidados prestados à criança, vem confrontar concepções dualistas, que separam as vertentes afectivas, cognitivas e sociais, e vem trazer uma imagem diferente das funções do educador, uma vez que esses cuidados, muitas vezes desenvolvidos por qualquer pessoa, passam a ter um valor especial, no que se refere às relações interpessoais. O tempo dos cuidados da higiene das crianças, é de facto um momento de interacção, onde se trocam gestos, palavras, olhares, e onde “ [...] *a educadora passa a ser um ser humano face a outro ser humano que é necessário ajudar a crescer [...]*” (Manni & Carels, 1998:56).

O desconhecimento por parte de alguns decisores políticos, por parte de alguns auxiliares de educação e por parte de alguns familiares, sobre a importância e o valor educativo dos cuidados prestados às crianças menores que os três anos, assim como a não compreensão de que esses cuidados devem ser assegurados por educadores de infância, é referido por Fontes (1998) como não existindo “ [...] a noção de que estes cuidados devem ser encarados sob o ponto de vista educativo, e também não existe a noção de que a intervenção educativa junto das crianças desta idade é pelo menos tão importante como aquela que se faz junto das crianças do jardim de infância. [...] O pessoal auxiliar mais antigo da instituição que coordeno não considera importante que haja educadores [na creche] por vezes levantam questões [...] Penso que os pais também privilegiam as questões da nutrição, da higiene da saúde e da disciplina: infelizmente, as únicas coisas que os pais se preocupam é saber se os filhos se portaram bem, se comeram bem, se estão limpos [...] Não digo que sejam todos os pais porque alguns já querem saber outro tipo de coisas acerca dos seus filhos: se estiveram contentes, se brincaram [...]” (Fontes, 1998:51).

Estas palavras da educadora Paula Fontes proferidas numa entrevista subordinada ao tema “ *Breves considerações acerca da situação das creches em Portugal*” com o psicólogo Augusto Pinheiro (1998), valeram as seguintes considerações: “ [...] essas pessoas encaram a vida das crianças em idade de creche segundo um modelo estritamente nutricionista, higienista, puericultor, ou seja, segundo um modelo vazio de qualquer tipo de perspectivas educativas [...] essas preocupações e práticas [...] são explícita ou implicitamente desenvolvidas com intenções disciplinadoras, como se o objectivo da creche fosse o exercício de um controlo social sobre as crianças de modo a discipliná-las [...] não se concebem os cuidados como devendo ter uma intencionalidade educativa, mudam-se as fraldas aos bebés com uma intenção única; a de estarem limpos. A ideia da construção da relação está ausente neste tipo de representação das funções da creche” (Pinheiro, 1998: 51-52)

A educadora Ana atribui à rotina dos cuidados uma importância sublime e crê que os momentos da higiene são *muito ricos* porque compreende que “ [...] é nestes momentos que nós temos de ter uma relação com eles espectacular”. Ao centra-se na criança

durante o tempo da higiene a educadora Ana, manifesta ter prazer na interacção e consideração para com a criança, pois dá-lhe atenção e conversa com ela. Como refere a educadora: “ *Tem cocó que bom. Porque o cocó dá-me mais tempo para eu estar ali a mudar a fralda, a conversar. Até costume dizer: Vamos lá ao tratamento VIP. Aqui é tudo limpinho, posso colocar um creme cheiroso ou pode cheirar o creme, eu posso conversar e dizer que as pernas vão estar ali mais tempo no ar e tal [...] estes momentos são muito ricos! E é nestes momentos que nós temos de ter uma relação com eles espectacular*” (Ana).

Tudo nos conduz a pensar, que durante estas conversas que a educadora mantém com as crianças no momento em que cuida da higiene do seu corpo que a educadora compreende o corpo da criança como corporalidade, como manifestação da totalidade humana (Sayão, 2003). “ *No corpo estão presentes formas, movimentos gestos, posturas, ritmos, expressões e linguagens [...] que são construções sociais e acontecem nas relações entre as crianças e / ou os adultos [...]*” (Sayão, 2003: 47).

Tal como a educadora Ângela, a educadora Ana e nós mesmas, também consideramos como pedagógico e como função da educadora de infância, o cuidado da higiene, não constituindo este desempenho qualquer desconsideração para a educadora, como pensam algumas pessoas. O discurso das entrevistadas reflecte a valorização que atribuem ao momento dos cuidados, pois são momentos privilegiados de contacto individualizado com a criança, momentos de construção de afectividade e por ser um tempo de excelência é-lhe conferido, um carácter pedagógico. Nas palavras da educadora Ana está explícita a sua concepção pedagógica dos momentos dos cuidados: “*Na criança no dia-a-dia eu valorizo tudo. Não é como uma amiga minha (auxiliar) que dizia assim: “Oh Ana, tu és educadora de creche?”*”

- “*Sou*”

- “*Então tu mudas as fraldas aos teus bebés?*”

- “*Sim, tenho bebés pequeninos*”

[...]

- “*E vocês limpam o “ranhinho” quando elas estão sujas, as educadoras é que tratam?*”

-“Claro!” e eu então perguntei “ Porque é que estás a dizer isso? O que é que querias que eu fizesse?”

-“Na minha instituição as educadoras não fazem nada disso. Só a parte pedagógica!”  
Então o que é que a educadora considera pedagógico com uma criancinha ou um bebé até aos 2-3 anos? O que é ela considera pedagógico? É o quê?” (Ana).

A indignação da educadora Ana perceptível no seu discurso, leva-nos a pensar que esta educadora concebe a educação das crianças mais novas na creche, numa relação indissociável entre o cuidar e o educar. A complementaridade na relação entre o cuidado e a educação origina-se na tese “*Educare*” defendida por Bettye Caldwell (2005). A tese de Caldwell, procura *rebaptizar* (idem) os serviços prestados à primeira infância. O conceito *educare* propõe, a indiferenciação entre as duas dimensões interligadas do processo de desenvolvimento da criança, a assistência e a educação, como refere a autora, “ *Não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados correctos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem ao mesmo tempo educar*” (Bettye Caldwell, 2005:271-272).

A educadora Cláudia no seu discurso sobre o quotidiano na creche, não faz uma referência específica ao tempo da higiene. No entanto, e por nossa observação directa da sua prática com as crianças tivemos oportunidade para testemunhar a sua atitude de cuidado, interesse e dedicação às crianças durante o momento da higiene. Esta sua atitude foi por nós registada e é agora apresentada, extraindo esse registo das notas de campo.

[...] A educadora seguiu com L (30meses) pela mão e dirigiu-se para a bancada muda fraldas, ao fundo da sala. Deitou L. na bancada e começou a conversar com a menina. “ *Estavas com vontade de fazer cocó? Tens que pedir à Cláudia para ires fazer na sanita. Depois ficas suja, ...Agora temos que limpar, levanta lá o rabinho para eu te tirar as collants.* [a menina fez força com os pés na bancada e levantou o rabinho].

Cláudia fez a higiene à criança, limpou-a com toalhetes e depois pôs-lhe um bocadinho de creme. Quando pôs a criança no chão pareceu-me que lhe disse algo parecido com

«já estás limpinha quando quiseres cocó pede esta bem?». (Nota de campo, Instituição: (A) dia 22 de Janeiro).

Frequentemente observamos no quotidiano da creche, ano após ano, que é mais difícil para a criança aprender a usar o bacio do que aprender a comer ou a adaptar-se a uma cama nova, num ambiente diferente do familiar, para conciliar o sono, porque o hábito de utilizar o bacio não traz à criança qualquer compensação evidente. Quando o adulto a senta numa cadeira, isso indica que lhe vão dar de comer, satisfazendo assim a fome que sente. Quando a criança vai para a cama para dormir, vai obter o descanso e o repouso que o seu corpo necessita. Mas quando é sentada na sanita ou no bacio o resultado poderá ser uma micção ou uma defecação que, de algum modo, acabaria por acontecer onde quer que se encontrasse. São portanto os adultos que começam por se preocupar com o lugar para onde vão essa urina ou essas fezes. Muitas crianças não estão preparadas para utilizar o bacio ou responder a exigências do adulto antes dos três anos.

A educadora Cláudia ao fazer a higiene a L (30 meses) mostrou-se compreensiva para com a criança, pediu a sua colaboração, para facilitar a muda da fralda e quando lhe diz:

“ *Estavas com vontade de fazer cocó? Tens que pedir à Cláudia para ires fazer na sanita* ” . Consideramos que estas palavras de educadora, ditas de forma calma, apresentam à criança uma alternativa, uma outra possibilidade, onde a criança da próxima vez, poderá evacuar. Por outro lado pensamos que a educadora fez uma tentativa para ensinar à criança qual a utilidade da sanita.

Segundo Sayão (2003) cuidar do corpo das crianças quer seja pela higiene, quer seja pela alimentação ou pelo sono, faz parte da necessidade que todas têm de serem cuidadas na sua singularidade, cariz que se sobrepõe a factores de ordem social, de género ou étnica.

O corpo não se constitui portanto unicamente pela sua dimensão física, ele representa também “ [...] *as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele e suas relações*” (idem:47).

Assim como corpo e mente são dimensões humanas em contínua conexão, (Sayão, 2003) também o cuidado / a educação deve ser um princípio indissociável que deve nortear o trabalho pedagógico das creches. De facto quando o educador se dedica à criança durante os cuidados corporais, quando *a encara*, ou seja, quando mantém contacto visual com a criança e se apercebe daquilo que a criança está a comunicar

através dos seus gestos, vocalizações ou expressões faciais, possibilita à criança ler uma resposta no rosto do educador, na delicadeza dos seus gestos, no toque, permite a ambos, ao adulto e à criança além da higiene, estabelecer uma relação empática, edificadora do processo de construção do conhecimento.

Nesta perspectiva e segundo a autora, “ [...] *o cuidado pode apresentar inúmeras facetas e interpretações [...]*” quando desempenhado com intencionalidade educativa. Compete portanto ao educador, “ [...] *investigar outros sentidos possíveis, inclusive aqueles presentes nas práticas quotidianas*” (Sayão, 2003: 47).

Acreditamos que de facto, para o seu desenvolvimento, a criança precisa de cuidados conscienciosos, íntegros, de uma atenção regular e adequada às suas necessidades pessoais e também a possibilidade de encontrar no mundo que o rodeia, toda a tranquilidade de que necessita. Cuidar fisicamente da criança significa cuidar do seu corpo. O momento da higiene na creche deve ser para a criança e para o educador, um momento agradável e de satisfação, um tempo de reencontro e de relação adulto-criança. Por isso, o educador deve procurar rodeá-lo de grande solenidade, sem pressas, aproveitando para conversar com a criança, dizendo-lhe o que lhe vai fazer, de forma a mostrar á criança o carinho que lhe tem.

Na nossa prática quotidiana na creche, reconhecemos que o momento dos cuidados de higiene se reveste de uma atitude básica, por parte do educador, de aceitação, de

respeito e de confiança. Entendemos que a criança deve ser considerada uma pessoa e como tal, não deve ser interrompida nas suas brincadeiras e levada para fazer a higiene, como se de um objecto se tratasse. Queremos com isto dizer, que se o educador sabe que a criança precisa de mudar a fralda, lavar a cara, as mãos ou mudar de roupa, o educador deve falar com a criança, explicar o que vai fazer-lhe, mesmo que a criança ainda não fale, ou não compreenda explicitamente o vocabulário do educador.

Do mesmo modo e considerando a aprendizagem da criança como um todo integrado e tendo presente o conceito de currículo em espiral perspectivado por Bruner (1986) todas as situações quotidianas na creche são situações de aprendizagem, e como tal a criança, pode explorar e desenvolver conceitos com dimensões de profundidade ou complexidade, adequados à sua idade. Independentemente da idade da criança, quando o educador lhe lava ou ajuda a lavar a cara pode falar-lhe sobre a temperatura da água se está fria ou se está quente, dizer à criança que tem a cara molhada e que depois de enxuta, que já está seca. De igual modo, enquanto a criança está a mudar a fralda o educador pode dizer à criança que ela está molhada, e quando acaba de a mudar que agora já está limpa ou que já está enxuta.

A atenção aos indícios de participação que a criança manifesta desde tenra idade, é por nós considerado uma atitude de respeito e consideração para com a criança. As crianças desde muito cedo sabem, por experiências anteriores, que quando o adulto pega na camisola, por exemplo, que nesta se enfiam os braços. De uma maneira geral as crianças oferecem um braço, esticando-o ou levantando-o, para que o educador o vista. Se a sua atenção não está centrada nessa criança mas em outras crianças ou em alguma conversa com um colega, não vai vestir esse braço que a criança levantou para ser vestido mas possivelmente vai vestir-lhe o outro braço. Este comportamento do educador ao ser continuado, pode eventualmente, comprometer a vontade de participação da criança. Se o educador pensar que está a ajudar formar cidadãos, a educar para a cidadania e para a participação na sociedade, como fica a vontade de participar dessa criança que hoje não é considerada nos seus primeiros rasgo de participação.

Da mesma forma, mesmo que o educador seja solicitado por outra criança enquanto se ocupa da higiene de uma outra deve, em nosso entender, explicar à criança que o solicitou que agora está ocupada com o “amigo” e que assim que estiver disponível lhe dará atenção. Com este procedimento o educador não desvia a sua atenção da criança que primeiro estava a cuidar, e vai contribuir para que a outra criança vá progressivamente percebendo que terá que esperar a sua vez, noção importante para a vida em sociedade. Ao ser coerente com as suas atitudes, o educador, não magoa a criança que terá que esperar a sua vez, uma vez que quando o educador dela se ocupar e outra criança o solicitar, ele vai proceder do mesmo modo.

Outro aspecto que nos parece bastante importante é a atitude do educador quando muda a fralda a uma criança que está suja de fezes. Seja a criança ainda bebê ou mais crescida, quando começa progressivamente a estabelecer uma relação entre a sensação de urinar ou de evacuar, com aquilo que produziu, ou seja, quando a criança começa a estabelecer a relação entre o que sente e o que acontece, o adulto não deve mostrar repulsa pelas fezes da criança, fazer uma cara agoniada ou mudar-lhe a fralda com a ponta dos dedos. A criança começa a perceber que as fezes saíram de dentro do seu corpo, vê-as como uma produção interessante e que lhe pertence. Se o adulto se mostrar enojado, poderá magoar os sentimentos da criança, porque se as fezes são da criança e o adulto lhe mostra repugnância a criança poderá pensar que adulto também sente repugnância por ela.

A respeito da importância dos cuidados e como reflexão para toda a equipa pedagógica, a educadora Ângela afixou no *placard* da sua sala de creche, o seguinte registo que passamos a transcrever:

“ *«O cuidado como modo de ser do pensamento da nossa creche»*

*O tema do cuidado é o lugar por excelência, em que se revela o nosso pensamento educativo. Cuidar é mais de que um acto, é uma atitude. Queremos dizer: Essa atitude é uma tendência, uma predisposição, para responder às solicitações das nossas crianças.*

*É portanto uma tomada de posição intencional que a equipa pedagógica adopta face às necessidades fisiológicas e emocionais das crianças.*

*Cuidar é mais de que um momento de atenção! Cuidar é portanto uma atitude psicológica de ocupação, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afectivo com as crianças. É uma ternura vital, fruto do conhecimento e do afecto, que temos por todos os que estão a nosso cargo. A atitude de cuidado surge na sua dimensão sensível, de atenção às crianças.*

*Leonardo Boff, diz-nos «Cuidar significa estabelecer uma relação amorosa [...] é investir coração, afecto, subjectividade, [...] cuidar significa envolver-se com as pessoas e as coisas, dar-lhes atenção, colocar-se junto delas, valorizá-las e compreende-las na sua interioridade»”*

*Saber Cuidar*

*Leonardo Boff, 2001*

(Nota de campo, Instituição: (C), Registo da educadora Ângela, Abril 2007)

## **7. Sétima Dimensão de Análise: Entrega das crianças às famílias**

### **Categoria: Partilhar com as famílias o quotidiano das crianças**

No quotidiano da educadora Ângela o momento de entrega das crianças às famílias constitui-se como mais um tempo da rotina que é optimizado para partilhar com as famílias, a acção educativa que é desenvolvida na sala com as crianças. Como “ [...] ao final do dia, as crianças começam a sair, umas mais cedo outras mais tarde [...]” a educadora tem oportunidade para conversar com as famílias sobre as crianças, e, pela nossa própria experiência podemos dizer, que este aspecto vê-se facilitado pelo facto de à tarde as famílias terem mais tempo, do que ao início do dia quando tem outro tipo de horários a cumprir. Como refere a educadora Ângela “ [...] A família vem com mais disponibilidade à tarde do que de manhã, têm mais vontade de ficar, entrar na sala, perguntar como correu o dia [...]”.

De facto também no nosso quotidiano as famílias ao final do dia têm mais disponibilidade, e por vezes algumas, ficam mais tempo a conversar com a equipa sobre o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças. Admiram-se com os progressos, não só da sua criança, mas também com o das outras crianças do grupo e mostram-se atentos e interessados, naquele espaço-tempo em que estão na sala, em acompanhar as intenções das crianças que brincam, enquanto aguardam o regresso das suas famílias. As famílias muitas vezes sentadas no chão da sala ao nosso lado envolvem-se em acções com as crianças. Adoptam o nosso lugar junto das crianças, enquanto nós, vamos recebendo outras famílias que chegam. A presença de uns, atrai e motiva a vontade de outros para ficarem connosco e com as crianças na sala. Trocam informações entre si, partilham dificuldades e sucessos.

Pensamos que a abertura que é dada às famílias para poderem entrar e estar na sala de que nos falam as educadoras Cláudia, Ângela e Ana e nós próprias, proporciona não só o estabelecimento de relações de confiança, como o conhecimento das famílias entre si. Constatamos ao longo da nossa experiência, que muitas das conversas que no início do ano lectivo eram iniciadas por nós, passam a ser iniciadas pelas famílias, quer se dirijam a nós quer a outras famílias, quando no início as famílias se encontravam lado a lado e simplesmente trocavam um boa-tarde tímido, e por educação. Essas relações entre os familiares que ao início eram tímidas, passam a ser de companheirismo, como se as relações que se estabelecem entre as crianças se transferissem para as relações entre as famílias.

À semelhança da frase “*até logo, pai bom trabalhinho*” que educadora Ângela utiliza para minimizar a angustia da separação, numa mesma linha de intencionalidade educativa, mas neste momento da rotina de entrega das crianças às famílias, nós próprias frequentemente utilizamos a frase “olha que bom, a «mãe», já cá está outra vez”. Mais uma vez a linguagem é um recurso imprescindível, reconhecido em quase todas as situações mas, quando se trabalha com bebés e com crianças muito novas, o seu uso é fundamental, especialmente quando usada em contexto de acção. Pensamos que a frase que utilizamos marca o fim da separação da criança com as figuras principais de vinculação, e testemunhamos que progressivamente as crianças

reconhecem e identificam aquela frase, ficando por vezes à espera que seja dita, pela educadora ou pelo adulto que a está a acompanhar, apontando o dedo para o familiar que acabou de chegar, e até modificando o comportamento que por vezes têm, quando os familiares chegam, por vezes choram, para serem elas próprias a iniciar essa frase, quando dizem, “Olha,...” enquanto apontam, de um modo geral, com o dedo indicador direito para as famílias, comportamento este, acompanhado por um sorriso ou por deslocação através da marcha, em direcção a quem a vem buscar à creche.

Pensamos que este último momento da rotina diária da creche é tão importante como todos os outros momentos, e que tal como o momento do acolhimento deve merecer a mesma atenção e disponibilidade, por nossa parte, porque este também é um tempo para articular intencionalidades e interesses, e trabalhar para modificar a distancia em proximidade entre a creche e as famílias.

## **Vertente de análise (B): Trabalho directo com as crianças**

No contexto desta vertente de análise estão associadas três dimensões:

**Primeira Dimensão:** *Disponibilidade e respeito pela criança;*

**Segunda Dimensão:** *Primado da relação com a criança;*

**Terceira Dimensão:** *Relação pedagógica e afectividade.*

Na **Primeira Dimensão** (*Disponibilidade e respeito pela criança*) agrupamos quatro categorias: 1. *Intencionalidade educativa*; 2. *Flexibilidade das rotinas*; 3. *A relação pedagógica e a atitude do educador*; 4. *Diálogo adulto / criança como mediador das aprendizagens*.

Na **Segunda Dimensão** (*Primado da relação com a criança*) associam-se a duas categorias: 1. *Relação edificadora do conhecimento*; 2. *Constrangimentos*.

Na **Terceira Dimensão** (*Relação pedagógica e afectividade*) anexámos a categoria: *Compreensão sobre o objecto transicional*

### **1. Primeira Dimensão de Análise: *Disponibilidade e respeito pela criança***

#### **Categoria Nº 1. *Intencionalidade educativa***

A ideia que ressalta do dito da educadora Cláudia e das observações que fizemos em contexto é que esta educadora considera que a creche se constitui como um contexto educativo, complementar à acção da família. Nas suas palavras transcritas do Projecto Pedagógico “*A creche não deve ser encarada como uma função compensatória da instituição familiar, mas sim como uma função complementar da acção educativa da família*”

Através das conversas informais e nas reuniões que a educadora mantém com as famílias, a educadora tenta informar os pais que o trabalho que desenvolve com as crianças tem uma intencionalidade educativa, e considera que há uma tendência crescente para encarar a creche com uma função educativa, “ [...] onde as coisas não são feitas por acaso, onde a criança é valorizada, onde se acredita que ela é capaz de aprender por si mesma”. A educadora sublinha desta forma a intencionalidade educativa, necessária e imprescindível, para trabalhar com crianças da primeira infância ao referir que “as coisas não são feitas por acaso” e explicita de forma clara essa intencionalidade ao mencionar que “ [...] existe uma intencionalidade quando estamos a fazer o que quer que seja, mudar uma fralda, quer seja na refeição, quer seja nas actividades que propomos [...] existe sempre uma intencionalidade educativa” (Educadora Cláudia).

Pensamos que a intencionalidade da intervenção educativa deve ser compartilhada, numa atitude que pressupõe a observação das crianças e de todo o envolvente mais próximo (na creche e na família), a escuta (de opiniões e concepções dos parceiros educativos, famílias e grupo de trabalho), o respeito (pela criança e pelos parceiros educativos), o reconhecimento (dos outros, da diversidade de pertencentes, de escolhas pedagógicas, éticas e deontológicas) a solicitude, a coerência e a espera. Como refere a educadora Cláudia: este processo que deve ser “*activo e participativo*”, deve potenciar “*as capacidades, saberes, e interesses uns dos outros, num espaço de respeito pelas suas experiências, entendimentos e crenças*” (Projecto Pedagógico da educadora Cláudia).

A intencionalidade educativa evidencia-se e é sublinhada pelo respeito pela criança, base do trabalho das educadoras em creche, e é demonstrada na valorização dos tempos dos cuidados, momentos esses que a educadora Ana rentabiliza para estabelecer com as crianças “*uma relação espectacular*”, na flexibilidade das rotinas que vai ao encontro dos ritmos biológico e psicológico das crianças, “*porque as crianças na creche têm que ser tratadas individualmente [...] cada uma com o seu ritmo de vida [...] têm que permanecer dentro da sala com os seus hábitos, com o seu ritmo*” (idem), pelo respeito pelos gostos e preferências das crianças, porque como refere a educadora Ana “*tenho*

*crianças na minha sala que têm preferências pela auxiliar A, há outras pela auxiliar B, e há outras que têm preferência por mim, [...] e se eles gostam mais de alguém temos que privilegiar isso”, e na promoção de um espaço físico e ambiente social promotor da autonomia, das aprendizagens, da segurança e da saúde das crianças.*

A perspectiva sistémica que as educadoras atribuem à inter-relação família-criança-creche confere intencionalidade e fundamento teórico às suas acções. De igual modo uma perspectiva interaccionista está na base da estreita relação que estas educadoras estabelecem entre o cuidar e o educar, atribuindo ao estabelecimento de uma relação afectiva uma conotação educativa, isto é, como promotora do desenvolvimento da criança.

O trabalho de equipa e com as famílias denotam intencionalidade e fundamento educativo que subsidia as acções das educadoras. Apesar da desvalorização sentida por parte dos profissionais, as educadoras estão conscientes da especificidade do seu trabalho em creche, e revelam a necessidade do trabalho desenvolvido neste contexto ser reconhecido pela comunidade em geral e pelos decisores políticos.

### **Categoria Nº 2. *Flexibilidade das rotinas***

No que diz respeito às modalidades de funcionamento da rotina, constatamos que existe coerência no dito das entrevistadas, ao referirem a rotina como ordem sequenciada dos acontecimentos, onde são valorizados a autonomia e os ritmos individuais de cada criança. A gestão do tempo deve ser estruturada e flexível de forma a contemplar de forma adequada os diversos ritmos pessoais de cada criança, e do grupo, mas tal só é possível se a gestão desse tempo ultrapassar as paredes da sala e contemplar não só a equipa que trabalha directamente com as crianças mas também outros sectores como por exemplo o da cozinha, constituindo desta forma uma equipa alargada.

A perspectiva apresentada por Figueira (1998) vem consolidar a ideia de que as rotinas

na creche devem ser flexíveis e personalizadas, tendo por base as necessidades das crianças, e que, a importância das actividades deve ser de certa forma relativizada, como também refere a educadora Ângela: “ *Nós não temos na creche, [...] o factor das actividades, o peso das actividades, elas existem de facto, mas não são uma coisa que seja primordial, no nosso dia-a-dia*”. Assim sendo e de acordo com a concepção de Figueira (1998), a rotina deverá decorrer num ambiente sereno, que respeite e dê tempo à criança para construir experiências de aprendizagem ao seu ritmo. Por isso, “ a presença do adulto deve ser calorosa mas discreta, assegurando uma atitude comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário” (Figueira, 1998:69).

As educadoras reforçam a sua ideia no respeito pelo ritmo de cada criança, “*De facto temos a rotina instaurada, mas não está assim tão bem definida, porque é a criança que a faz e nós tentamos adequar a nossa estrutura à criança e não vice-versa, porque a partir daí há muita brincadeira no meio, as rotinas são sempre acompanhadas de muita interacção [...]*” (Educadora Ângela).

A educadora Ana também concorda que embora a rotina esteja institucionalizada e que sejam previstos os tempos da rotina, que as crianças mais crescidas já conseguem acompanhar, porque conforme refere, “*[...] mais tarde têm um ritmo de vida muito idêntico (no jardim-de-infância) na creche, eu acho que é quase impossível só é possível se as pessoas as obrigarem a fazer tudo ao mesmo tempo. Não é essa a minha ideia! [...] e se vão dormir? Quando querem. E se vão comer? Quando precisam!*”. O discurso da educadora Ana transmite-nos um respeito e uma preocupação que dá prioridade às necessidades sentidas pelas crianças de modo satisfazê-las em momento oportuno, para se sintam bem na creche e encontrarem um ambiente que lhes transmita calma e segurança, sem agitação ou precipitação, para abreviar o seu tempo biológico e psicológico.

Estamos em completo desacordo com práticas de horários de alimentação ou de sono rígidas, em que se procedem a estímulos para manter um bebé acordado quando tem sono à hora da refeição, em que se abanam, viram de um lado para outro, ou se fazem cócegas nos pés dos bebés, numa tentativa, em nosso entender prejudicial, para manter o

bebé acordado o tempo suficiente para que ele mame ou beba o biberão em quantidade que o adulto julga ser o bastante para que ele fique alimentado. Estas práticas que desabonam em tudo uma boa prática que vá ao encontro das necessidades fisiológicas e afectivas do bebé, são muitas vezes ensinadas às jovens mães nos hospitais, como nos aconteceu por ocasião do nascimento do nosso primeiro filho, e como temos vindo a testemunhar pelo discurso de algumas mães primíparas, que vão amamentar os seus bebés à creche. Pensamos que o que se pretende é que o bebé descubra e associe que o acto de mamar, comer a papa ou a sopa, o faz sentir bem, e que aquele é um momento de satisfação a dois.

Uma vez que a flexibilidade das rotinas tem subjacente uma intencionalidade educativa, as educadoras nos diversos procedimentos que desenvolvem nos momentos de sono, alimentação, higiene e brincadeiras das crianças, sabem que esses são momentos de ligação da criança ao adulto, que se iniciou desde que ela começou a ser capaz de distinguir as suas “pessoas especiais”, das outras pessoas em geral. É principalmente nos momentos de contacto físico que a criança aprende a conhecer e a gostar do adulto que dela cuida.

### **Categoria Nº 3. *A relação pedagógica e a atitude do educador***

Na relação pedagógica estão envolvidos todos os adultos e crianças de uma instituição. São de considerar as relações entre todos os parceiros, ou seja, as relações entre os adultos, as relações entre as crianças e as relações entre os adultos e as crianças.

O ser, o saber e o saber-fazer do educador, tem grande influência sobre as crianças e a dinâmica do grupo. A sua acção pedagógica junto das crianças pode ser desenvolvida quer de forma directa, quer de forma indirecta. Intervém, participa de forma directa quando se ocupa das crianças nos momentos dos cuidados e com elas estabelece uma relação empática, quando as apoia numa determinada tarefa ou desafios que lhe propõe, quando as questiona e as coloca no centro do processo de aprendizagem, desempenhando nesse processo, um papel de facilitador / mediador do desenvolvimento da criança.

A sua intervenção indirecta, reflecte-se na organização dos espaços e materiais e na intencionalidade de os converter num recurso educativo adequado e facilitador de aprendizagens, reflecte-se na sua opção por uma postura consciente, contextualizada e identitária face ao grupo de crianças e parceiros educativos, e na organização e gestão do tempo.

A educadora Cláudia acredita que o adulto deve ser para a criança “*um ponto de referência, um porto de abrigo*” a quem a criança sabe que pode recorrer quando necessita. Considera como qualidades desse adulto “*ser verdadeiro e autêntico, nos seus sentimentos em relação à criança*”. Esta forma de manifestar os seus sentimentos pode ser condição para que surja e prospere na criança a aprendizagem, para ela “*lidar melhor com os seus problemas, desde que lhe seja dado tempo e liberdade para o fazer*”. Por isso o adulto também deve fazer perceber à criança que “*também nos zangamos, também ficamos tristes, comunicando esses sentimentos de forma adequada*” (Projecto pedagógico da Educadora Cláudia).

Concordamos com a perspectiva da educadora Cláudia e acreditamos também que atitude do educador na creche deve pautar-se por uma disponibilidade, não só física mas especialmente por uma disponibilidade interior, para responder às solicitações das crianças, adoptando uma “*atitude sempre de vigilância, de preocupação e de observação [de] todas as atitudes do bebé*” como menciona a educadora Ana, facilitando as interacções entre as crianças e entre os adultos e as crianças. No quotidiano da creche, o educador deve saber ouvir as crianças, ser sincero e *autêntico* como refere a educadora Cláudia, e deve saber comunicar com a criança de tal modo, que ela se sinta segura e respeitada, durante a sua permanência na creche, enquanto aguarda o reencontro com os seus familiares

A educação das crianças na creche consolida-se principalmente na relação construtivista que a criança estabelece com os objectos, os acontecimentos e as pessoas, e por isso, a atitude e o papel que o educador tem a desempenhar na educação da criança, passa também, como refere Figueira (1998), por apoiar o desenvolvimento das

competências básicas, do sentimento de pertença e da relação positiva com os outros. *“É através do educador, que funciona como um espelho, que a criança irá ver reflectida a sua própria imagem”* (Figueira, 1998:70).

A especificidade das crianças da primeira infância confere à creche características muito específicas, que seguramente exigem uma intervenção, igualmente específica e diferenciada, por parte do educador. Uma das especificidades do trabalho do educador revela-se na sua capacidade de cooperar para o estabelecimento de relações de confiança e de satisfação, sendo-lhe requerida uma atitude de cuidado ao nível das suas atitudes, dos seus gestos, das suas palavras, e ainda estar *“ sempre com muita atenção às atitudes, às brincadeiras, aos olhares deles [dos bebés] principalmente, ter muita preocupação quando estamos na creche, ao nosso olhar. Dado que a criança ainda não fala, ainda balbucia sons [...] tirando algumas excepções, de alguns que começam a dizer algumas palavritas [...] De resto é o gesto a expressão facial, o sentir, o chorar, o olhar, o trajecto da cabeça, os movimentos corporais, temos que estar muito atentos a isso. A nossa atitude ali na creche não é a de fazer actividades [como também referiram as educadoras Cláudia e Ângela] é a atenção individual da criança e proporcionar situações que beneficiam o seu desenvolvimento [...] provocar situações em que ele fique satisfeito, em caminhar mais [...] nós estamos ali, [...] prontos, atentos [...] ”* (Educadora Ana).

De facto as características das crianças da primeira infância e dos contextos educativos que as acolhem, as creches, definem e caracterizam o processo e as tarefas desempenhadas pelos educadores de infância. O carácter global da educação da criança desta idade, integrando de forma holística as diferentes áreas do desenvolvimento, o seu nível de dependência face ao adulto nos momentos dos cuidados e a atenção apurada de que necessitam, conferem ao olhar e ao saber-fazer do educador de infância um carácter diferenciado, como é evidenciado nos testemunhos das entrevistadas e como nos recorda Oliveira-Formosinho (2000).

#### **Categoria Nº 4. *O diálogo adulto / criança como mediador das aprendizagens***

Nesta categoria pretendemos analisar a importância que é atribuída ao diálogo entre o adulto e a criança e como esses diálogos podem ser mediadores e contribuir para o processo de aprendizagem da criança.

Alguns autores defenderam que o ser humano aprende as palavras associando dados visuais e estímulos auditivos. Outros autores nos seus estudos sobre a aquisição da linguagem nas crianças cegas referem que para desenvolver o seu léxico, estas crianças, se sustentam em informações sensoriais, mas principalmente, apoiam-se em suposições condicionadas por estruturas cognitivas específicas. Outros, ainda, argumentaram que a linguagem parece surgir em virtude de um programa genético constitutivo da natureza humana, e não de uma capacidade para aprender que os humanos possuem em comum com outros animais, nas que no ser humano estaria mais desenvolvida. A criança, pode “ [...] educar-se na faculdade linguística, [...] porque o seu aparelho cerebral a predispõe a adquirir rápida e facilmente os conhecimentos necessários” (Mehler & Dupoux, 1990:205). O cérebro da criança sabe, assim, interpretar as informações do ambiente que a rodeia, dos objectos visuais, as informações auditivas, que a auxiliam a identificar e a localizar os objectos e a avaliar os seus deslocamentos. A audição participa na elaboração do mundo perceptivo, tornando-o congruente e organizado. O som é, deste modo, o mensageiro impulsionador da linguagem articulada, pela qual o ser humano “ [...] codifica e troca informações, elabora e transmite uma cultura, conhecimentos, um pensamento (Idem:206).

O bebé vive rodeado de sons. Ouve desde o momento do nascimento, e o seu sistema auditivo já está bastante desenvolvido. Desde muito cedo o bebé é capaz de se orientar para os sons, assim como é igualmente capaz, de distinguir os sons que diferem em magnitude e estruturam os sons em melodias e vozes (Mehler & Dupoux, 1990).

Na nossa experiência quotidiana identificamos estas particularidades nos bebés e de

facto podemos referir que os sons súbitos ou intensos lhes provocam uma reacção de choro ou de susto, enquanto que uma música suave ou ritmada parece acalmar os bebés. Mas o que é nítido na nossa observação é que o bebé ouve os sons, mas aqueles que ele escuta com uma atenção evidente, são os sons provenientes das pessoas quando falam. Parece-nos que os bebés têm um interesse especial pelos sons da voz humana. Observamos que quando um bebé está a chorar e lhe falamos, o bebé acalma mesmo que ainda não nos tenha visto, ou o tenhamos pegado ao colo, como acontece quando um bebé acorda e começa a chorar, e nós entramos no berçário, logo a falar com o bebé para lhe dizer que o vamos levantar. Outro aspecto que temos observado, é a reacção de satisfação do bebé quando lhe falamos com suavidade e ternura, e uma reacção de medo e de susto que provocou o choro de vários bebés e de algumas das crianças mais crescidas, quando nós próprias instintivamente gritámos, ao escorregar num brinquedo e nos assustamos e caímos. Ou seja, o bebé identifica as diferentes tonalidades emocionais e vocais que eventualmente o adulto sente, quando fala com ele, ou quando dele cuida. O bebé sorri ou vocaliza mostrando satisfação perante um tom de voz suave e meiga, ou um colo securizante, ou contrariamente, franze a testa, faz beicinho ou chora, revelando insatisfação ou medo, perante um tom de voz mais alto ou um gesto mais brusco proveniente do adulto. Estes comportamentos pré-linguísticos não se integram num código, como posteriormente se integrarão, as sílabas e as palavras.

Por nossa observação no contacto quotidiano com os bebés podemos ainda mencionar que nesta fase pré-verbal, os bebés desenvolvem comportamentos que exprimem, por exemplo, o desejo de se aproximarem do outro, ou de um objecto, através de gestos ou da inclinação do corpo, ou na direcção do olhar.

Outras pesquisas (Villa, 1995) demonstram as intenções comunicativas de crianças desde idades muito precoces. Os gestos, as expressões faciais, o olhar do bebé constituem formas de comunicar intenções. Combinado à comunicação não-verbal, o bebé passa a produzir vocalizações, com entonações diferenciadas. Assim, os adultos compreendem mais facilmente as intenções do bebé e podem conversar com ele. Esse período de comunicação pré-verbal, que é conhecido como *protoconversa* ou *protolinguagem* e

pode ser considerado como poli-sensorial, uma vez que integra as expressões (que suportam e possibilitam o entendimento entre o bebé e a figura de afecto), o olhar, o sorriso, as vocalizações, os gritos de prazer ou o choro de desconforto, as trocas interactivas através do tacto, das mímicas, dos gestos.

Podemos então compreender que o início do acto comunicativo humano acontece eventualmente entre o bebé e a sua progenitora ou a figura de afecto que dele cuida, e que este manifesta características peculiares, uma vez que se caracteriza por ausência de palavras, por parte de bebé, e por uma compreensão, por parte deste, que precede a expressão oral. Além disso, esta comunicação que permite sobretudo transmitir afectos e emoções possibilita a partilha de sentimentos com o outro, a interacção social, antes de o bebé conseguir falar e trocar ideias de forma verbal.

A voz, as palavras e os diálogos que desenvolvemos, intencionalmente, com as crianças da nossa sala são para nós, um dos recursos mais prestigiados porque os consideramos um mediador, quer de interacção social e de aproximação à criança, quer como veículo de situações de aprendizagem significativa. O diálogo com as crianças proporciona, no nosso entender, uma rede de inter-relações entre os adultos e as crianças e as crianças entre si, e como tal, com os saberes com que todos contactamos, o que nos faz atribuir grande importância ao contexto situacional da aprendizagem.

Na concepção de Stern (1992), a aquisição da linguagem tem como função, dar à criança o sentimento de pertença ao mundo de sentimentos compartilhados, promovendo novas maneiras de estar com o outro, através dos símbolos verbais. Stern faz a analogia entre a palavra e o fenómeno transicional de Winnicott, na medida em que a palavra não pertence nem ao outro nem ao eu. Quer dizer, a palavra é criada pelo bebé, na medida em que existe um pensamento que espera ser nomeado e, nessa espera algo é oferecido pela mãe. A palavra ocupa um espaço intermédio entre a subjectividade do bebé e a objectividade da mãe (Stern, 1992). A aquisição e o desenvolvimento da linguagem não são portanto um processo endógeno, como argumentaram Mehler & Dupoux (1990) mas, um cruzamento do eu, do equipamento genético e da relação com o outro.

A educadora Ana no seu quotidiano com as crianças, fala com elas, explica-lhes aquilo que lhe parece que as crianças não compreenderam, afastando, possivelmente, o sentimento de insegurança que as pode afectar, por não perceberem o que está a acontecer à sua volta. Ao falar com as crianças sobre as mais diversas situações quotidianas, a educadora apercebe-se que as crianças a compreendem, uma vez que as crianças prestam atenção à sua explicação e em seguida desenvolvem a acção que está directamente relacionada com o diálogo que estabeleceram. Como refere a educadora: “*[...] eles quando estão comigo esperam pela minha explicação e eles [as crianças] comigo, se lhes disser as coisas assim eles estão à espera e fazem. Nunca choram, nem fazem birras! Porque eu explico e eles aceitam*” (Ana).

Pelo dito da educadora Ana as crianças já conseguem compreender o que ela lhes diz e parece-nos, que a educadora considera que se torna imprescindível, para que a criança compreenda e utilize a linguagem, que se fale com ela, quer através da linguagem verbal, quer por gestos ou contacto físico. O seu testemunho torna-se esclarecedor do nosso pensamento “*[...] Eu dou-lhes recados muito cedo [...] olha não é aí tens de vir para aqui ou ali. Então anda cá estás a ver? Volta lá outra vez [...] dou recados muito complicados, parece que às vezes não vão fazer nada mas eles param a meio, olham para mim, fazem-me sinal, sem falar porque os meus pouco falam, eu digo-lhes “Sim agora fazes isto” e eles vão, fazem e vêm*” (Ana).

A educadora Ana fala com as crianças de uma forma explícita, e a sua linguagem é comunica de facto uma mensagem que quer transmitir às crianças. A educadora fala directamente para as crianças, está atenta aos seus desempenhos e como tivemos oportunidade para observar, a educadora fala num frente-a-frente com as crianças possibilitando que elas lhe vejam o rosto e compreendam os seus gestos.

Pensamos que nesta troca comunicacional com a criança, se torna igualmente importante, para que a criança compreenda cada vez melhor o que se lhe quer transmitir, que a educadora combine o que diz com o que está a fazer. Na nossa prática consideramos que de facto a linguagem é um mediador da aprendizagem, e por isso,

quase sempre denominamos as acções. Por exemplo: quando mudamos a fralda a uma criança, dizemos-lhe o que estamos a fazer e o lhe iremos fazer a seguir, tal como pôr o creme, vestir os collants, etc. À hora da refeição costumamos dizer-lhes: «estou a pôr a água dentro do copo» ou «agora vou descascar a fruta, a maçã, vou tirar a casca. Agora vou partir, com a faca. Olha a maçã está partida!»

Estes são alguns exemplos práticos, que parecem ocorrer de forma espontânea, mas que são actos pensados, reflectidos e que têm na sua base uma intencionalidade educativa, pelos conceitos que podem, possivelmente, transmitir, através da linguagem e da acção situadas num tempo e num espaço específicos. A nossa intencionalidade é que a criança compreenda, numa fase inicial, o que ouve e vê, e progressivamente que compreenda o que se lhe fala e que ela não vê, como por exemplo objectos, situações ou pessoas que não estão ali, mas que em breve aparecerão (está quase na hora do almoço, a mãe está quase a chegar), ou ainda, «coisas» que nunca estarão ali, visíveis, tais como a trovoadas, o calor, a alegria. Igualmente nos parece importante, que a criança compreenda o que os outros sentem, combinando o que se lhe diz com expressões faciais.

Bruner (1990) considera que para a aquisição e desenvolvimento da linguagem a criança para além de estar exposta a um fluxo de linguagem, deve aprender a usa-la no meio do «fazer». Ou seja, aprender uma língua, é aprender “ [...] *como fazer coisas com as palavras*” (Austin, citado por Bruner, 1990:78). A criança, na concepção de Bruner, está a aprender o que dizer, mas sobretudo, está a aprender, *como, onde para quem e sob que circunstâncias* (idem) o está a dizer. O autor quer esclarecer, que a aquisição da linguagem é facilitada quando a criança de forma pré-linguística, compreende o significado daquilo que ou outros dizem, ou o contexto em que surge a conversa. Bruner argumenta que antes da linguagem emergir como instrumento da interacção, o bebé não pode interagir humanamente com os outros, sem uma «teoria da mente» protolinguística (idem: 81). Uma compreensão protolinguística surge como uma característica da praxis, na interacção do bebé com o outro e na regulação dessa interacção social.

A educadora Ana pela postura que adopta com as crianças, leva-nos a crer que as auxilia a compreender que as conversas são comunicação. A educadora quando fala com as crianças, aguarda pelas respostas das crianças e dá-lhes a entender que espera que elas lhe respondam. Como profere: “ [...] *Eu vou olhando para eles, eles vão olhando para mim e eu vou seguindo [...] Olha a tua chupeta está aqui na bancada estás a ver? Se te apetecer vais ali buscar. Ela espreitou, viu, sorriu, viu que estava bem, e foi-se embora brincar*” (Ana).

Por estes discursos da educadora Ana, proferidos em situação de entrevista, pensamos que a educadora entende que a linguagem que desenvolve com as crianças é um meio de comunicação que se expressa através de diálogos mediadores de aprendizagem. A educadora parece identicamente entender, que para falar com crianças muito novas, como as crianças em idade de creche, não bastam palavras isoladas, nem sequer algumas palavras, pois a educadora utiliza frases completas, e que pelo seu discurso, parecem ter um sentido compreensivo para as crianças. Possivelmente as crianças não compreendem todas as palavras que a educadora lhes dirige, mas como parece, a educadora utiliza a linguagem em acção, como referimos, num tempo e espaço situados, que ajudará a criança a compreender aquilo que a educadora quer comunicar, com uma frase mais longa. Mais nos parece, que os diálogos que a educadora desenvolve com as crianças são uma mais valia não só para a aprendizagem da língua materna, mas também para a aprendizagem da criança na sua relação com os outros. A educadora fá-lo de forma afectiva, e auxilia a criança a familiarizar-se com os usos pragmáticos da língua.

A educadora, neste seu trabalho com as crianças parece apoiar-se nos contributos de Vygotsky (1991). Através da linguagem, da conversa com parceiros mais competentes, a criança pode aprender na “*Zona de desenvolvimento proximal*” um nível de resolução de tarefas, que a criança ainda não é capaz de atingir sozinha, mas que consegue com a ajuda de um parceiro com um nível de desenvolvimento superior.

Os estudos de Bruner (1990) incitam o educador de infância a promover percursos que auxiliem a criança (2/3anos) a desenvolver as suas habilidades narrativas.

No seu quotidiano e nas propostas que lança às crianças, pode convidá-las para se reunirem “na manta” para conversarem sobre diversos assuntos, para ouvirem e contarem histórias, para recitarem poemas ou para cantar. As crianças ao terem a possibilidade de usar a narrativa como veículo de construção de sentido e de se historiar, ou seja, as crianças ao terem a possibilidade de falar sobre os seus desejos, crenças, acções e intenções, ao falarem sobre o que sabem sobre si ou sobre os outros, falam sobre as suas experiências, e isso pode constituir um contributo importante para a compreensão de como essas suas experiências adquirem um sentido pessoal, porque “ [...] a narrativa organiza a experiência, usando a memória humana como exemplo” (idem:45). Bruner refere que está convencido que “ [...] a construção de uma história, de uma narrativa [...] é [...] o modo de pensar e de sentir que ajuda as crianças a criar uma versão do mundo no qual, psicologicamente, podem encontrar um lugar para si mesmas – um mundo pessoal” (Bruner, 1996:65).

## **2. Segunda Dimensão de Análise: *Primado da relação com a criança***

### **Categoria Nº 1: *Relação edificadora do conhecimento***

Quando um bebé chega à creche a educadora não o conhece, e por isso não consegue, nos primeiros contactos, encontrar nele peculiaridades pessoais que lhe permitirão cuidar dele com todos os cuidados que pretende. O bebé ainda não lhe deu sinais que lhe servirão de linhas de orientação, para que ela se possa sintonizar com o bebé e dar-lhe respostas que vão ao encontro das suas necessidades. Cada bebé é uma pessoa nova, e por muito que a educadora saiba sobre bebés, em geral, não sabe sobre esse bebé em particular. No entanto o bem-estar do bebé é da sua responsabilidade. Para conhecer essa pessoa-bebé, torna-se por isso imprescindível que durante os seus primeiros dias na creche ela esteja acompanhada por um dos seus progenitores ou por outra figura privilegiada, que a conhecem melhor, e com quem estabeleceu os primeiros vínculos impregnados de sentido e afinidade afectiva, que são provavelmente um pré-requisito, para a formação de vínculos posteriores.

Na creche com as crianças a educadora Cláudia refere que o seu “ [...] *dia-a-dia é muita, é muita relação, porque estas idades ainda dependem muito do adulto e procuram-nos muito, e o colinho e o aconchego, passa muito por aí [...]*”. *Todo o ambiente da sala é um ambiente relacional, e nós vemos muito isso pela criança com paralisia cerebral. Eles acarinham-no, eles fazem-lhe festas, eles dão-lhe beijinhos Tudo ali é baseado na relação. É uma coisa que se valoriza. [...]*”. O discurso da educadora Cláudia revela-nos a sua concepção sobre a vida social e afectiva das crianças mais novas, período em que os sentimentos inter-individuais e a intersubjectividade com o outro são mais perceptíveis. A educadora menciona que as crianças procuram muito o adulto. Se as crianças procuram o adulto, é porque têm capacidade para dele se afastarem, e a ele recorrem quando necessitam de *colinho e [...]* *aconchego*, o que evidencia a construção, por parte da criança, do objecto permanente, em que há uma separação do eu em relação ao outro, e o início de trocas sociais e afectivas.

O ambiente relacional a que a educadora Cláudia faz alusão, é manifesto nas expressões de carinho entre as crianças, contactos favorecedores de bem-estar, de trocas sociais benéficas para o seu estado emocional e para a criação e estabelecimento de vínculos seguros entre as crianças.

A educadora Cláudia refere que o que mais valoriza na creche é a relação. Relação com o adulto e entre as crianças. As crianças procuram, solicitam o adulto, “ [...] *e há tanto contacto físico e tanto carinho [...]*”. Pelo dito da educadora parece que por um lado, as crianças procuram pelos seus próprios meios obter a proximidade e o contacto com o adulto, por outro, parece que o adulto ao espelhar o comportamento empático da criança, exterioriza ele próprio comportamentos de proximidade e contacto com a criança, uma vez que a educadora afirma que há contacto físico e carinho, parece então, que estão criadas as condições para que novos laços afectivos surjam na vida da criança.

Pelas narrativas da educadora, pela observação que fizemos em contexto de estudo e no nosso quotidiano com as crianças na creche, consideramos que as crianças desde cedo

podem desenvolver interacções com pessoas do seu meio envolvente e como refere Montagner (s/d), “ [...] não há motivo para restringir os fenómenos de vinculação da criança a um único indivíduo, mesmo que cronologicamente seja o primeiro e se mantenha ao longo dos primeiros anos. [...] nada pode afastar a hipótese de que o bebé constrói vinculações múltiplas, que podem alimentar-se mutuamente ou desenvolver-se independentemente” (Montagner, (s/d):126).

À semelhança da educadora Cláudia, a educadora Ângela valoriza “ [...] acima de tudo a relação [...]” considerando que sem relação com o outro “ [...] Nada se faz, quase como em tudo na vida, sem ela [...]”. Reafirma a sua concepção adiantando que na sua prática pedagógica “ [...] mais do que tudo, temos que construir a relação [...]”. As palavras da educadora reportam para o sentido de relação como acção e afecto, uma vez que em sua opinião a relação “ [...] na creche então tem que ser a base, a relação que nós construímos com as crianças, com as famílias [...]”. Nas suas palavras o conceito de relação parece revestir-se e desenvolver-se com base em muitos afectos, tais como a admiração pela criança, a simpatia por ela e pelas famílias, a sintonia e o ajustamento de gostos e ideias entre aqueles que formam o triângulo afectivo: as famílias, a criança e a creche. A relação da criança com os outros, ou seja, a sua proficiência para desenvolver “interacções multiformes” (Montagner, s/d) desde as idades mais precoces, é para a educadora, a base edificadora dos conhecimentos. Tal como menciona: “ [...] a partir da relação que a criança vai construindo connosco, com os pares, em todas as interacções, vai construindo o seu conhecimento de tudo aquilo que a rodeia”. Neste sentido, a relação com os outros torna-se o motor originador da exploração e da descoberta, da repetição da acção e da reflexão da acção, pela qual a criança constrói o seu conhecimento, num envolvimento continuado da afectos e comunicação com o outro. A relação torna-se assim um encontro de intencionalidades, de iniciativas, de trocas e complementaridade, de segurança e confiança no outro.

A educadora Ana atribui bastante importância à relação afectiva e sublinha essa importância nas preferências da criança, na escolha, na eleição que a criança faz de um adulto, como seu adulto privilegiado.

A educadora ao “ [...] *Valorizar muito o gosto das crianças [...] centra a construção das relações afectivas, na própria criança, na diferenciação que a criança faz entre os adultos que fazem parte das suas relações.* Esta compreensão que a educadora deixa transparecer no seu discurso torna-se mais explícita quando a educadora se indigna com situações das quais tem conhecimento, em que parece ser quase obrigatório que a criança eleja como adulto significativo, a própria educadora. As palavras da educadora Ana tornam mais clara a nossa interpretação: “*Quando por exemplo uma criança X está a chorar e quer ir para a auxiliar, e as educadoras dizem: Não vais nada! Então o que é isto agora estás a chorar?*”.

Pensamos que a desconsideração que a educadora Ana manifesta por este tipo de práticas, possivelmente terá como fundamento a reflexão sobre a importância capital que o estabelecimento de relações precoces, entre a criança e o seu adulto significativo, pode significar na construção do sentimento de identidade da criança. Recordarmos, por isso, que desde o nascimento a criança ao distinguir a sua mãe, lhe confere uma identidade, e que inicialmente é o seu próprio corpo que é a base do sentimento de identidade, através das interacções que estabelece com o ambiente. A educadora acentua o seu desacordo por tais práticas, “ [...] *Não é assim!*” descentra-se do seu poder de educadora, face à relação com a criança, identificando-se, em nosso entender, como mais um outro entre outros que faz parte das relações da criança, interessando-lhe principalmente, que a criança eleja o seu adulto significativo, «o seu pilar seguro», no contexto da creche. Reporta para si própria a situação da criança enquanto pessoa com gostos próprios, e questiona: “ *Então eu gosto de todas as pessoas por igual?*” (Educadora Ana).

A questão da educadora Ana remete-nos para pensar a capacidade que temos de diferenciação dos outros, mas também, para as relações precursoras dessas diferenciações, ou seja, para o processo de identificação que fazemos aos outros, mas principalmente, da identificação que fazemos de nós próprios, a partir das primeiras relações de vinculação. A educadora ao reconhecer o bebé, queremos dizer, a educadora

ao estabelecer com o bebé relações empáticas e afectivas, ao espelhar o estado emocional do bebé, proporciona ao bebé a experiência de se ver, de se experimentar de se perceber, de ler e criar os sentidos de um mundo partilhado. (Machado, 2004).

A partir do reconhecimento e da maneira como a criança se sente acolhida e cuidada pelo adulto, nas suas necessidades físicas e emocionais, a criança vai criando nessa relação, a construção de um eu, ou seja, de uma identidade corporal e psicológica, que lhe possibilita viver com o outro, próximo o suficiente mas separado de si, numa relação de reciprocidade, em que aprende a conhecer-se a si mesmo, e aos outros diferentes de si. (Winnicott, 1975).

Assim como os afectos e as relações da criança com as *figuras de vinculação principal* ou com as *figuras de vinculação subsidiárias* (Valente Pires, 2007), podem num *ambiente suficientemente bom* (Winnicott, 1975) proporcionar à criança entender os próprios afectos porque essas figuras empatizam com ela e lhe propõem, e não impõem, uma tradução do que se passa à sua volta, esses afectos também podem subjugar, privar, travando a sua inteligência para pensar e sonhar livremente (Machado, 2004).

Pensamos que nós, educadores, ao pretendermos ser essas *figuras de vinculação subsidiárias*, devemos saber qual o sentido e a dimensão dos afectos que dedicamos às crianças, controlando os próprios sentimentos e evitando que as crianças sejam objecto de emoções imponderadas e incontroladas. Em vez de nos dirigirmos às crianças com sentimentos de vinculação principal, o nosso interesse deve incidir no bem-estar da criança, aos níveis biológico e psicológico, afectivo e social, e no seu processo de desenvolvimento / aprendizagem. Por isso, como nessa relação entre o educador e a criança, se alcança um nível de altruísmo que ultrapassa os vínculos assistenciais e educativos e abrange estados de grande afectividade, o educador nessa sua entrega à criança, deve ter, como referimos, capacidade de auto controle e gestão dos seus sentimentos e proporcionar um distanciamento saudável que lhe permitirá construir uma intervenção educativa baseada na segurança e na confiança, num ambiente educativo participativo e de partilha de saberes, que respeita a individualidade e liberdade de pensamento e de acção de cada criança.

Se observarmos com profundo interesse o comportamento, a actividade, os progressos ou retrocessos de desenvolvimento da criança, observamos em parte o nosso próprio trabalho. O envolvimento emocional deve por isso direccionar-se para uma intensidade do interesse pelas crianças, interesse pelas suas necessidades e pelos seus próprios interesses. Consideramos que deste modo se podem criar condições para o estabelecimento de uma relação afectiva, assegurando um nível de afectividade equilibrada, em relação a cada criança e ao grupo de crianças que estão ao nosso cuidado. Na concepção de Pikler (cit. por Baudelot, 1994) “ *On ne demande pas aux personnes d’aimer les enfants mais de bien faire leur travail*”.

Pensamos então que o perfil comportamental do educador se deve pautar por uma atenção solícita capaz de responder de forma coerente e continuada às necessidades sócio-emocionais das crianças, através de diversas interacções verbais e não verbais, acções facilitadoras da construção da permanência do objecto, da compreensão do espaço e do tempo, da causalidade, do desenvolvimento, da autonomia e confiança, por meio de cuidados educativos que devem fundamentar-se num projecto de trabalho teorizado, reflectido e contextualizado.

Num ambiente emocionalmente seguro e equilibrado, as crianças podem aprender a expressar e compreender as emoções, a comunicar, aprender coisas acerca dos outros, dos objectos e das situações, podem aprender a vida através da própria vida. Como mencionam Brazelton e Greenspan (2002:29) “ *O cariz emocional e as interacções subtis do relacionamento são vitais para quem nós somos e para aquilo que aprendemos*”.

Brazelton e Greenspan (2002) fazem referência à importância dos afectos na interacção com a criança como um requisito fundamental no desenvolvimento das capacidades cognitiva e intelectual. “ *As interacções emocionais com bebés e crianças baseadas no apoio, carinho e afecto contribuem para o desenvolvimento adequado do sistema nervoso central. [...] a interacção de gestos emocionais ajuda os bebé a aprender a tomar consciência e reagir a estímulos emocionais, e a formar a noção do «eu»*” (Brazelton & Greenspan, 2002:27).

**Categoria Nº 2: Constrangimentos**

A direcção da instituição onde trabalha a educadora Cláudia, decidiu que a educadora do segundo berçário, assumiria também a responsabilidade do primeiro berçário. Constrangida por esta decisão, a educadora diz sentir-se “*frustrada*” porque considera que, ao ser obrigada a assumir a responsabilidade de duas salas, não consegue desenvolver um trabalho pedagógico que vá ao encontro das suas concepções de educação para a primeira infância. As suas palavras são esclarecedoras do seu sentimento de frustração e, concomitantemente de uma falha na sua realização profissional derivada desses mesmos constrangimentos institucionais com que se depara no seu quotidiano: “ [...] eu ia lá (ao primeiro berçário) uma vez por semana, era, não é nada, e acabamos por nos sentir frustradas porque não conseguimos desenvolver um bom trabalho com aquelas crianças [...]” *Porque também a nossa sala, quer queiramos quer não, acaba por ficar desfalcada de qualquer das formas*” (Cláudia).

Apesar do mal-estar sentido pela educadora, por considerar que não consegue desenvolver um bom trabalho com aquelas crianças, parece-nos que, no seu íntimo, a educadora não sente, o primeiro berçário, como sendo a sua sala, embora se considere responsável por aquelas crianças. Cláudia refere: “ [...] também a nossa sala, [...] acaba por ficar desfalcada [...]” (o sublinhado é nosso).

Ao interpretarmos deste modo o dito da educadora Cláudia não queremos imputar à educadora qualquer descuido pelos bebés do primeiro berçário, mas salientar o acentuado acréscimo de trabalho e de responsabilidade que lhe é conferido pela direcção da instituição, mas principalmente queremos salientar a sua capacidade de auto-avaliação e de auto-crítica, pelo trabalho que tem dificuldade em desenvolver. A educadora deixa bem explícito no seu discurso esta nossa consideração. “ [...] no fundo é gerir duas equipas e dois grupos [de crianças] e dois grupos de pais, e acabamos por ver que não se consegue, que não se consegue, ... que é muito pouco aquilo que se faz” (Cláudia).

A educadora refere que esta sua dificuldade é igualmente sentida pelas outras educadoras quando se encontram nesta situação: “ [...] e o que aconteceu o outro ano com a educadora que esteve responsável foi a mesma coisa. Nós sentimos que é muito pouco [...]”.

A educadora atribui, em nosso entender, esta decisão da direcção de não admitir no quadro de pessoal da instituição, uma educadora para o berçário, a uma concepção pouco valorizada da criança da 1ª infância, principalmente a de mais tenra idade. “ [...] as pessoas ainda não acreditam que é importante uma educadora no berçário, uma educadora no berçário porquê? Porque não? Porque é que têm que ter três auxiliares e não haver uma educadora no berçário? [...]”.

Ora importa salientar que a responsabilidade principal desta situação deve ser atribuída à Segurança Social. A análise deste problema feita com algum detalhe, conduz-nos às necessárias considerações que se seguem.

No quotidiano de muitas creches portuguesas assistimos à incongruência educativa legislada pelo nosso Governo. O relativamente recente protocolo assinado entre o Ministério da Segurança Social e do Trabalho e a União das Misericórdias Portuguesas (2002, 2004), deixa como opcional, ou seja, ao critério das direcções das instituições, a decisão de admitir ou não, no quadro de pessoal, um educador de infância para as salas de berçário.

No protocolo assinado em 2004 pode ler-se que a Lei de Bases da Segurança social – Lei nº 32/2002, de 20 de Dezembro reafirma e desenvolve o apoio constitucional de que “o Estado apoia e valoriza as Instituições Particulares e Solidariedade Social [...] através de protocolos de cooperação prevendo que as instituições possam ser discriminadas positivamente [...]”. Mais adiante, nesse protocolo é igualmente indicado que se [...] *Introduz a aplicação do referido princípio da diferenciação positiva, visando-se [...] maior equidade na determinação das participações financeiras e melhor adequação dos serviços prestados pelas instituições às necessidades dos respectivos utilizadores*”.

Na secção IV deste mesmo documento, intitulada Creche, no ponto 1., as instituições são ainda informadas de que só serão celebrados novos acordos de cooperação para as creches, se decorrido um mês sobre a assinatura, as instituições respeitarem as seguintes condições: “ a) *Incluam berçário; c) Disponham de uma estrutura de recursos humanos adequada, tendo em conta os indicadores constantes no Anexo II*”. O anexo II do referido protocolo informa, para além dos valores das participações financeiras da segurança social às instituições, os ratios vinculativos, tabela que em baixo apresentamos:

### **Ratios vinculativos**

<b>Recursos humanos</b>
1 Educadora de Infância por cada Sala (opcional no berçário)
1 Ajudante de Acção Educativa por cada grupo etário dos 12 aos 36 meses
2 Ajudante de Acção Educativa por sala até aos 12 meses
2 Ajudante de Acção Educativa para assegurar as entradas e saídas quando a creche funciona isolada
1 Ajudante de Acção Educativa para assegurar as entradas e saídas quando a creche funciona acoplada

Estes ratios vinculativos, conduzem como que a um constrangimento legislado. Se por um lado as IPSS só podem usufruir do subsídio da segurança social se incluírem na sua estrutura física, a sala berçário, por outro a colocação de um educador nessa sala é opcional. Quanto aos recursos humanos que devem ser disponibilizados para o berçário, a informação é dúbia, uma vez que se a direcção da instituição optar por não colocar uma educadora no berçário, esta sala será assegurada só por duas auxiliares de acção educativa ou por três auxiliares?

Então, o que constatamos na prática? Acontece que algumas instituições acolhem nos seus berçários bebés que ficam sob a responsabilidade de pessoas quase leigas, que por falta de formação especializada, por vezes, não são suficientemente sensíveis às especificidades dos bebés. O que é determinado pelas direcções das instituições é que a educadora do segundo berçário (formado por dezasseis crianças dos doze aos vinte e quatro meses) é também responsável pelo primeiro berçário (formado por onze bebés

dos três aos doze meses)<sup>2</sup>. Sabemos empiricamente dos muitos constrangimentos que esta situação traz aos educadores, por considerarem que não conseguem desenvolver um trabalho personalizado, dado o número elevado de crianças que estão à sua responsabilidade.

Tudo leva a crer que as direcções das instituições que optam por admitir três auxiliares de acção educativa no berçário, em vez de admitirem uma educadora e duas auxiliares, seguem critérios relacionado com as questões económicas em detrimento de critérios que colocariam em situação privilegiada o adequado acolhimento que fazem às crianças e às suas famílias, uma vez que as famílias não obtêm qualquer redução nas participações quando os seus filhos estão no berçário.

De igual modo, temos dificuldade em compreender o conceito de *discriminação positiva*, anunciado pelo Estado, para Instituições Particulares e Solidariedade Social, através dos referidos Protocolos de Cooperação, quando deixa ao critério das instituições a decisão de designar ou não um educador de infância para cada sala de creche, inclusive no berçário. Desta constatação decorre uma questão: Será *discriminação positiva* permitir que algumas crianças da creche permaneçam entregues aos cuidados de um educador e outras não? Será *discriminação positiva* a obrigatoriedade de atribuir um educador de infância para cada sala do pré-escolar e opcional numa das salas da creche? Queremos ainda questionar, se a não obrigatoriedade de um educador no berçário será um procedimento que visa a “ [...] *melhor adequação dos serviços prestados pelas instituições às necessidades dos respectivos utilizadores*” (Protocolo de Cooperação entre o Ministério da Segurança Social e do Trabalho e a União das Misericórdias Portuguesas (2004).

### **3. Terceira Dimensão de Análise: *Relação pedagógica e afectividade.***

#### **Categoria: *Compreensão sobre o objecto transicional***

Esta categoria dedica-se à análise da compreensão das educadoras, sobre o uso do

---

<sup>2</sup> Protocolo de Cooperação entre o Ministério da Segurança Social e do Trabalho e a União das Misericórdias Portuguesas (2004).

objecto transicional, por parte da criança, do objecto transicional. Será por isso como um recurso de interpretação dos sentidos que as entrevistadas atribuem ao objecto transicional, objecto que acompanha muitas das crianças das salas destas educadoras.

As três entrevistadas consideram que o objecto transicional é importante para a criança, na medida em que segundo a educadora Ângela “ [...] dá à criança o cheirinho da casa [...]”. A educadora Cláudia refere que nas reuniões com o seu grupo de trabalho sugere que todas têm que estar “ [...] um bocadinho despertas para os hábitos que as crianças trazem, que objecto de transição é que utilizam [...] como é que lhe chamam [...]”. A educadora Ângela reconhece ainda o objecto transicional como um objecto de afecto que [...] além de os acalmar, dá à criança [...], um conforto e segurança” (Ângela)

Ao objecto transicional é também atribuída a ternura que acalma a criança, que perante a sua ausência, deve merecer o cuidado e atenção do educador para o substituir por outro objecto que também venha de casa da criança, já que este objecto parece ter também a função de fazer a ponte entre o ambiente familiar e a creche como refere a educadora Ana: “Em relação ao objecto de transição [...] acho que lhes dá uma ternurinha [...] acho que os acalma [...] trazem e levam na mochila [...] quando vão para a cama levam o boneco de transição, levam a fraldinha a chupeta, levam tudo [...] se eles se esquecem [em casa] [...] vou ter que ir buscar roupas deles dentro das mochilas, sempre traz mais o cheiro de casa, e colocar perto deles” (Ana).

Parece-nos explícito que na concepção das educadoras, cada criança cria ou descobre objectos transicionais personalizados, objectos com os quais inicia uma relação afectuosa. Nas suas concepções essa relação afectuosa contribui para o conforto e segurança da criança, que a pode ajudar a superar eventuais situações de ansiedade.

No entanto, não parece claro nos discursos das educadoras, a definição psicanalítica do objecto transicional, dada por Winnicott. As educadoras para além dos adjectivos que atribuem ao objecto transicional, parece não o compreenderem como a primeira «possessão original não-eu» Winnicott (1975:18) do bebé. Ou seja, a definição

psicanalítica de objecto transicional, para designar a área de experiência intermédia entre o chuchar no polegar e o ursinho de peluche.

De facto esta é uma experiência importante, na medida em que o objecto transicional que o bebé (e a criança mis nova), chucha, não por acaso mas voluntariamente e com determinação, representa a primeira posse não-eu da criança. Uma conquista significativa se o adulto tiver em consideração, que antes disso a criança chuchava no próprio polegar, enquanto nesta fase consegue ter o controle sobre um objecto exterior ao seu corpo, com o qual cria de facto uma relação afectiva que vai contribuir para a formação do seu ego. No entanto, esta conquista, de uma condição de total dependência para uma condição de independência relativa, embora seja positiva, pode ser acompanhada de angústia, uma vez que tem como contrapartida a separação. De facto, a independência da criança em relação à mãe só pode fazer-se à custa da separação mais angustiante, a separação da própria mãe, (e daí eventualmente, a atribuição ao objecto transicional, por parte das educadoras, como sendo aquele objecto capaz de fazer a ponte entre a casa da criança e a creche, até porque *dá à criança o cheirinho da casa*) que com o bebé manteve durante um logo período um vínculo intenso e representou todo o seu mundo. Por isso, o objecto que acompanha a transição da criança, (do ambiente familiar para a creche) oferece uma sensação de conforto e segurança. O objecto transicional desempenha por isso uma função de defesa e oferece à criança certezas num mundo em constantes mudanças. Basta a criança agarrá-lo com a mão, para ter a certeza que poderá chuchá-lo, obtendo assim a sensação de satisfação e calma, comportamento identificado pelas educadoras no seu quotidiano com as crianças da primeira infância.

## **Vertente de Análise (C): Trabalho com as famílias**

**Primeira Dimensão de Análise:** *Primado da relação com as famílias;*

**Segunda Dimensão de Análise:** *Trabalho em parceria com as famílias;*

No seio de cada uma destas dimensões emergiram e foram reagrupadas as seguintes categorias:

Na **Primeira Dimensão** (*Primado da relação com as famílias*) encontrámos a **categoria:** *Colaboração e relação de confiança.*

A **Segunda Dimensão** (*Trabalho em parceria com as famílias*) agrega a **categoria:** *Procedimentos e dispositivos de ligação creche-família*

### **1. Primeira Dimensão de Análise: *Primado da relação com as famílias***

Nesta dimensão de análise pretendemos evidenciar a perspectiva das educadoras em relação ao trabalho que desenvolvem com as famílias, o espaço-tempo que lhes dedicam e como são considerados os familiares pelas educadoras.

**Categoria:** *Colaboração e relação de confiança*

Da análise dos discursos das educadoras é possível constatar, como aconteceu na dimensão “concepções sobre o acolhimento” a perspectiva sistémica das educadoras, que centram a sua acção educativa em três sistemas essenciais: família-criança-creche. Neste sentido salientamos a forma como é concebida e gerida a participação das famílias pelas educadoras nas suas salas de creche.

A participação das famílias vê-se facilitada pela abertura dada pelas educadoras e pela importância que estas lhes atribuem. A educadora Cláudia considera que *“crianças e famílias são indissociáveis [...] os pais são os primeiros educadores da criança e foi através deles que a criança adquiriu uma série de informações e competências que já traz quando chega à creche”* (Projecto Pedagógico da educadora Cláudia).

Esta afirmação da educadora Cláudia reveste-se, para nós, de sentido porque vem ao encontro das nossas concepções de relação com as famílias das crianças. Concordamos que embora a criança na creche seja ainda de tenra idade, é na família que encontra os primeiros traços da sua cultura. Neste seu primeiro ecossistema, nutre-se de relações afectivas que se tornam fundamentais, a base edificadora de outras relações posteriores. Entendemos pois, que essas primeiras relações, que esse primeiro objecto de amor da criança, tem que ser parte activa na vida da creche, de tal forma que a sua ausência física, se transforme na criança, uma presença psicológica. Assim, e a título de exemplo, ilustramos com uma situação do quotidiano o que a cima mencionou.

Muitas vezes, e por razões diversas, as crianças choram e temos tido dificuldade para as confortar, seja, por não sabermos o motivo do seu choro, ou porque a criança se encontra em adaptação, ou porque começa a iniciar a alimentação dada com a colher, por exemplo. Quase sempre observamos que se verbalizarmos o nome da mãe, do pai ou de outro membro da família (que contacta mais directamente com a criança, numa maneira são os avós) se dissermos: “Vem cá mãe, anda cá mãe «Luísa», o «Pedro» está aqui,...” observamos que muitas vezes as crianças, inclusive as mais novas, interrompem o choro, prestam atenção ao que estamos a falar e muitas das vezes não choram mais. O chamar pelos pais, verbalizar de forma explícita o seu nome, tem sido para nós, um dos recursos mais valiosos quando temos dificuldade em acalmar o choro de uma criança, ou em outra situação em que «sentimos» que a criança está mais angustiada.

Outro dos nossos procedimentos para manter psiquicamente presentes, na criança, as famílias ausentes, é o recurso a livros que retratem a família. Temos um livro de animais onde se pode ver a galinha e os pintainhos. Aproveitamos para junto às

crianças falar da família. Por vezes acontece assim quando trabalhamos com crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 18 meses: “ olha a mãe galinha, ela tem bebés, os pintainhos, são os filhos dela. Os bebés estão a comer a papa e a beber água, a mãe dá a papa aos bebés. Os filhos da galinha são manos, são, são (ao mesmo tempo acenamos com a cabeça em sinal afirmativo, como as crianças costumam fazer). Quem é que tem um mano? A «Rita» tem um mano, tem, tem, (o mesmo gesto corporal) está na escola, a mãe depois do trabalhinho, vai busca-lo... E nesta história, que tem como intencionalidade educativa falar com crianças tão novas das relações familiares e do seu quotidiano (neste caso pode reportar a criança para a hora da refeição em casa) e mantê-las vivas e presentes na creche, observamos que as crianças ficam atentas, arriscamos dizer, concentradas e interessadas, porque interagem connosco, apontando para as imagens, vocalizando e prolongando o tempo de contenção motora, que não é habitual durante outro tipo de actividades que desenvolvemos com bebés.

A educadora Ângela refere que da sua prática em creche, um dos aspectos que mais valoriza é a relação. As suas palavras são explícitas: “ *Valorizo acima de tudo a relação. Nada se faz quase como tudo na vida, sem ela. Na creche então, tem que ser a base, a relação que nós construímos com as crianças e com as famílias*”. Para dar prioridade a essa relação a educadora, desenvolve diversos procedimentos de acolhimento às famílias desde os primeiros contactos, logo no início, “ *[...] na abertura, desde o primeiro momento em que os pais vão inscrever a criança. Começa logo aí. [...].* Nesses primeiros contactos educadora conversa com as famílias sobre “*[...] a nossa pedagogia [...] o que defendemos, que é uma postura muito aberta perante a criança*”, ou seja, a educadora conversa com os pais sobre os aspectos mais pertinentes que vão ajudar a construir e a encontrar a melhor forma, para a adaptabilidade da sua prática pedagógica. Depois desta conversa, a educadora convida as famílias para conhecerem as salas, para verem como decorrem as rotinas, as interacções dos adultos com as crianças. “*Temos sempre a porta aberta, para mostrar aos pais, pois não é só estar no gabinete e dizer: «olhe, nós fazemos isto e isto» Não! Os pais constatarem que é assim que se faz, eles vão às nossas salas e vêem [...] eles têm consciência que vêem o que nós fazemos, não é só o facto falado, mas sim o facto feito*”

A prática da educadora Ângela “ [...] ao longo destes anos tem demonstrado que é importante, criarmos com eles [com os familiares] elos de ligação, laços importantes de relação e de confiança, ...Para nós trabalharmos com eles e eles connosco [...] e essa relação vai-se afinando todos os dias”.

O dito da educadora Ângela em tudo nos indica que tem plena consciência da importância de uma integra colaboração entre a creche e as famílias, de um trabalho compartilhado e co-responsável para a educação da criança. As relações entre o educador e as famílias que assentam numa base de confiança tornam-se salutares para um maior conhecimento acerca da criança, logo, para o melhoramento da qualidade das respostas que os adultos lhe podem dar. Estamos convictas de que, “ [...] quanto mais pequena é a criança, maior é a necessidade de estabelecer relações íntimas de parceria com as famílias, para evitar os problemas que resultam das grandes áreas de sobreposição de funções” (Figueira, 1998:69).

Estas relações de parceria entre as duas instituições, que se interessam pelos cuidados e educação da criança, devem ser baseadas na confiança, de que nos fala a educadora Ângela, no respeito mútuo e num constante “contacto diário [que] é muito importante, [porque] sem esse contacto, nós [educadores-de-infância] não podemos construir nada, e os pais, acho que sentem esses feedback, e sentem-se muito à vontade”. Este feedback a que se refere a educadora reporta-nos para o seu próprio discurso, quando discorre sobre o momento de acolhimento que faz às crianças e às suas famílias. Esse é um tempo privilegiado para as “trocas de recados, de gracinhas”, em que ambos, creche e famílias, podem partilhar informação muito particular sobre o “desenvolvimento que eles estão a adquirir”, a rotina, as acções, os interesses, as afeições, as capacidades e potencialidades continuamente em reorganização da criança.

O estabelecimento e consolidação das relações de sintonia, confiança e segurança torna possível “ [...] nós trabalharmos com eles e eles connosco [...]” e deste trabalho de equipa famílias-educadores, todos podem beneficiar. A nossa experiência em creche dá-nos indícios, como também fazem alusão Post J. & Hohmann M. (2003) que os adultos podem conseguir uma maior capacidade de compreensão e respeito pelas

potencialidades e peculiaridades de cada um, podem partilhar a sua experiência independentemente da sua profissão, estatuto social ou habilitações académicas. Famílias e educadores complementam-se para aprenderem uns com os outros a responder às manifestações, da criança.

Os pais, particularmente os do primeiro filho, encontram-se recentemente nesta nova função, as suas vivências anteriores são alteradas, e vêem-se envolvidos em novos papéis e responsabilidades que lhes são conferidos, bem como pelas suas expectativas em relação ao bebé real / bebé idealizado. Através da partilha com os educadores vão construindo sentimentos de confiança e segurança em relação às suas competências como pais.

Os educadores enriquecem na sua capacidade de se harmonizar com cada criança. Desta relação de equilíbrio que se estabelecerá entre adultos, está dependente o equilíbrio emocional da criança, “ [...] a criança, ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflecte o seu à vontade em relação a uns e a outros no seu comportamento – uma mãe feliz faz o Bebê feliz; um bebê feliz faz a Mãe feliz” (Post J. & Hohmann M., 2003:329).

Mas para o sucesso dessa colaboração, dessa co-responsabilização e para o estabelecimento das relações de confiança, a que se refere a educadora Ângela, é fundamental que o educador não seja uma pessoa que tencione substituir as famílias na ausência destas. Do mesmo modo, o educador, embora mensageiro de um saber teórico e especializado nos cuidados que presta à criança, não deve intentar sobrepor esse conhecimento na relação que estabelece com a família, mas, deve ter como preocupação, consolidar e construir uma relação de empatia e de solicitude. É do educador que são esperadas atitudes de suficiente distanciamento, e uma nítida compreensão de que os papéis que desempenham, pais e educadores são desiguais, mas complementares, na relação com a criança.

Concordamos com a perspectiva apresentada por Post J. & Hohmann M. (2003), e conseguimos alcançar a compreensão, porque para além de educadoras também somos

mães, que de facto os sentimentos, as funções, a racionalidade que uns e outros nutrem, desempenham e pensam, em relação à criança, têm que ser distintos. A intensidade do afecto da família pela criança, na maior parte dos casos, é enorme, amam a criança com paixão. Nos educadores, a intencionalidade dos afectos, se bem que interessados pelo bem-estar da criança, é mais diluída para evitar preferências de umas crianças em relação a outras. A função da família não tem limites, a do educador deve ser específica, reflectida, limitada e concertada. A racionalidade da família em relação à criança pauta-se por uma espontaneidade, uma irracionalidade óptima “ *Os pais funcionam [...] «à flor da pele», reagindo emocionalmente em vez de responder razoavelmente*” (Mena & Eyer cit. por Post J. & Hohmann M., 2000:331). Os educadores devem desenvolver uma intencionalidade, uma racionalidade óptima em relação à criança. Ou seja, os educadores devem interagir com as crianças de forma pensada, teorizada, reflectida. “ *[...] os pais primeiro sentem e depois pensam, ao passo que os educadores primeiro pensam e depois sentem*” (Post J. & Hohmann M., 2000:331). A questão posta quanto às relações, encontra resposta no equilíbrio. Os familiares nutrem predominantemente sentimentos e espontaneidade no desempenho do seu papel em relação à criança. A capacidade de pensar, a planificação e a objectividade, estão mais associadas ao papel desempenhado pelo educador.

É então ao educador que deve ser exigida essa capacidade de distinção e o distanciamento para poder reflectir sobre possíveis constrangimentos vivenciados pela família, uma vez que as famílias ao optarem por levar a criança para a creche podem sentir sentimentos ambivalentes, de culpa por entregar a criança a desconhecidos, de alívio porque pode dedicar-se a outras tarefas, de apreensão por não saber como a criança será tratada e de alegria, por ver mais aberto o âmbito de socialização e sociabilidade da criança.

Os pais participam na vida da creche, dentro da sua disponibilidade, de maneira activa, e a equipa que colabora com a educadora Ângela está sensibilizada para a importância destes contactos. “ *[...] a equipa que transmite os recados, e tudo o que seja necessário, e que convivem com os pais de uma forma muito saudável... porque os recados podem ser ditos só por dizer, se não se tem cuidado em dizer se a criança*

*esteve bem, pormenores do dia-a-dia, se dormiu muito ou dormiu pouco , se comeu bem, pode tornar-se um bocadinho chapa 33 , mas a equipa já se preocupa em dar alguns pormenores, se a criança fez isto, já conseguiu alcançar isto, se já se coloca em pé sem apoio, se já se apercebeu que já consegue encaixar um jogo... A equipa já começa a ter um cuidado em transmitir as coisas mais minuciosas que fazem toda a diferença, não é?”*

As famílias, por seu lado, ao sentirem a disponibilidade que lhes é dada e que são bem acolhidas [...] *por vezes um pai com mais tempo vem durante o dia ou uma tarde e brinca com o filho”* mostram-se receptivas para entrarem e permanecerem nas salas durante alguns momentos. *“Não consigo estar com uma criança sem conhecer bem a família, sem colocar essa família em colaboração comigo, em todos os sentidos”* (Educadora Ana).

A participação das famílias revela-se no quotidiano, nas conversas diárias, no seu envolvimento em momentos da rotina, e na participação de acontecimentos festivos. A educadora Ana refere que não consegue”[...] *viver ou tratar de uma pessoa sem estar envolvida com a família, sem pôr a família envolvida”*.

Para Marques (1996) torna-se fundamental uma boa formação dos educadores de infância no âmbito do trabalho com as famílias e com o meio, pois traduz o reconhecimento do papel dos outros, como parceiros, numa dimensão educativa que valoriza as interações entre diversos sistemas e porque permitirá o desenvolvimento de uma maior receptividade para o envolvimento destes no processo educativo e, conseqüentemente, uma acção educativa enriquecida não só pela existência teórico-prática do profissional de educação, como pelas experiências e saberes dos outros elementos que fazem parte da vida das crianças.

Indo ao encontro da perspectiva de Marques, a postura das educadoras face às famílias é de colaboração e abertura. As famílias são vistas como parceiros cuja participação é indispensável, e *“ [...] o contacto com a família é muito importante O permanecer na creche, pais, avós e das pessoas que colaboram mais directamente com a criança*

*dentro da minha sala é uma coisa que eu ando sempre a proporcionar [...] Podem entrar e estar na sala [...]* “ *Valorizo muito o relacionamento com a família [...]*” (Educadora Ana).

Outro aspecto que nos parece relevante nos contactos que os educadores estabelecem com as famílias, é a forma como se desenvolve o diálogo entre o educador e a família. “ *[...] na relação com os pais, até hoje, graças a Deus, nunca tive problemas de maior e tento sempre, acho que tem a ver com a forma como nós tratamos as pessoas, a forma como se fala. Nunca tive problemas em relação aos pais, nunca houve questões a levantar [...]*” (Educadora Cláudia).

Será através de atitudes como as adoptadas pelas entrevistadas, atitudes de abertura às famílias, de solicitude, de relações de confiança, de partilha de saberes, de aceitação da diferença, e de fazer perceber às famílias que elas são o nosso principal recurso educativo, que as podemos motivar para se envolverem na vida da creche, porque “*[...] se nós educadores anulamos a família, não lhes damos o seu devido lugar, mesmo que seja só em pensamento (a tentação de julgá-la), anulamos a nossa acção educativa, não a da família*” (Correia, 1993:28).

Na nossa prática, observamos que os avós são muito solicitados pelos pais das crianças, para as irem levar ou buscar à creche. Pela importância que lhes atribuímos, quer na vida da criança, quer na vida dos pais da criança, decidimos que deveríamos fazer sentir a estes parceiros educativos, nossos e dos pais, essa consideração que por eles temos, porque de facto também eles são importantes na vida da criança e na nossa creche. Estão, adoptámos como procedimento anual e na sala das crianças com idades entre os dois e os três anos, dedicar-lhes uma semana, em que podem vir à creche e passar o dia com as crianças. Muitas avós fazem actividades de culinária, outras fazem rodas, cantam canções, fazem teatro de fantoches, envolvem-se na rotina, e por vezes almoçam connosco.

Passamos a descrever alguns registos que nos deixam as avós: “ *Foi muito bom estar aqui na J. com a Nô-nô e os amigos! “É pena que os avós não tenham mais tempo para*

*poder participar em iniciativas tão bonitas como esta. Parabéns à equipa da J. pela ideia e oxalá tenham esta semana muitos avôs e avós a partilharem a vossa boa disposição e paciência” (Avó da Leonor, Abril 2001).*

*“ A avó do Gonçalo a cantar é um sucesso! Os avós gostavam muito de vir mais vezes ver os meninos todos, cantar e dançar com eles. Qualquer dia, vêm outra vez. Parabéns a toda a equipa e aos meninos todos.*

*Avô francês e canções francesas para hoje. Toda a gente cantou e dançou muito bem. Parabéns a todos” (Avós do Gonçalo D., Abril, 2002).*

*“Os avós do Carlos e do Gonçalo não puderam vir todos, mas veio a avó Piedade. Trouxe uma “ Lagarta” onde os meninos entraram por um túnel dentro dela e saíram por uma grande boca, que também tinha uma grande língua, mas debaixo dessa língua estava uma surpresa para os meninos todos. Olhando para a página do lado, [refere-se à página seguinte do diário onde se pode ver a impressão da fotografia de dois bebés] até parecem os meus netos quando eram mais pequeninos. Parabéns à equipa da Joaninha. A avó do Carlos M. e do Gonçalo C. Piedade, 11/ 4 / 2002.” (Avó Piedade, Abril, 2002).*

*“Sou a Eugénia a avó da Margarida. Gostei muito de estar a brincar com as crianças e é muito importante as avós participarem nestas brincadeira nós sentimo-nos novamente crianças, contei uma história, cantei com todos e imaginem até entrei num comboio com as crianças, continuem com esta ideia que é muito saudável. Obrigada, Eugénia” (Avó da Margarida, Março, 2004).*

*“Sou a Avó do Rodrigo Fernandes a quem ele chama sempre “ vó Aida”. Todos os avós adoram os netos, mas o mais importante hoje, nesta hora, foi poder soltar a criança que está dentro de mim, não só com o meu neto mas também com todos os netos de outros avós. O sentimento de partilha faz parte de uma verdadeira educação para a cidadania. Obrigada e parabéns pela iniciativa que nos permite vivê-lo com estas crianças que serão o nosso futuro (Avó do Rodrigo F., Março, 2004).*

*“ A avó Anália da Madalena A. participou na semana dos avós, convivendo com todos os meninos e meninas, lendo uma história, assistindo ao lanche e às brincadeiras no parque. Foi um dia muito enriquecedor ver as crianças tão felizes e “soltas”! Tudo isto se deve à excelente equipa da J.! Há uma cumplicidade tão saudável entre crianças e adultos que é de louvar! Como avó que “cuida” o meu obrigada” (Avó da Madalena. Março, 2006).*

*“ Foi bom passar uns momentos de convívio com a nossa neta Madalena e os seus primeiros amigos, no espaço que é o seu de todos os dias. Foi bom partilhar alguns momentos de recreação com a história do Capuchinho Vermelho e as Pombinhas da Catrina. Foi acima de tudo, bom sentir o ambiente de afecto que emana da J. Por tudo isso e por terem possibilitado a participação destas avós, o nosso obrigada! (Rosa e António, avós da Madalena C., Março, 2006).*

Para além desta iniciativa, desenvolvemos anualmente uma actividade, que consideramos ser mais um recurso para envolver as famílias na vida da creche, para reforçar os laços afectivos e a co-responsabilização nos cuidados e educação das crianças. Para além disso, consideramos importante que as crianças se sintam envolvidas num ambiente de companheirismo, em que pais e educadores participam com elas, em actividades fora da instituição. Assim todos os anos, desde 2001, vamos ao teatro. Assistimos uma peça pensada para bebés dos três aos trinta e seis meses, em que o personagem, sem recuso à linguagem verbal, consegue motivar o interesse, a curiosidade e a atenção dos bebés, através de gestos, sons, cores e materiais de texturas diversas, que os bebés têm oportunidade de explorar, durante e após o espectáculo.

As famílias, na sua maioria os pais, consideram muito interessante esta actividade, de tal modo que mesmo os pais que já levaram os bebés a assistir à peça, quando estavam na sala parque, voltam a repetir a experiência quando os filhos estão na sala dos 2 / 3 anos, ou quando têm pela segunda vez outro filho na creche.

Estas entre outras iniciativas que tem como intenção tornar próximo o nosso próprio discurso, com as práticas de articulação creche-família, que efectivamente desenvolvemos, pretendem proporcionar como referem as famílias (avós) “*partilhar alguns momentos de recreação*”, aproximar os parceiros educativos que “*convivendo com todos os meninos e meninas*”, através de “*iniciativas tão bonitas como esta*”, com uma “*ideia que é muito saudável*”, motivar e desenvolver “*O sentimento de partilha [que] faz parte de uma verdadeira educação para a cidadania*”.

Outra das nossas intencionalidades é fazer minorar a ideia de que o espaço da creche é um espaço destinado à actuação do educador e fazer prevalecer a ideia de que a creche não é um espaço “privado”, mas um espaço de todos. Com a co-participação das famílias-educador, no quotidiano da creche, a hierarquia e eventuais constrangimentos esbatem-se para fazer emergir a “*[...] complementaridade do acto educativo, em que educadora e mãe são parceiros numa mesma acção, criando um espaço de formação não só para as crianças mas também para os adultos*” (Silva, 2002:103).

Queremos ainda referir que o trabalho que desenvolvemos com as famílias na nossa instituição, firma-se em aspectos que consideramos substanciais: Por um lado, o interesse e a compreensão que as famílias têm sobre a importância da educação e dos cuidados na primeira infância, por outro, no empenhamento de toda a equipa e no modo como encaramos a criança e a sua educação, na primeira infância. Como Paulo Freire entendemos que “*[...] educar é um acto colectivo e socializante, é fazer troca de saberes e experiências entre pessoas*” (Freire, referido por Silva, 2002:107).

## **2. Segunda Dimensão de Análise: Trabalho em parceria com as famílias**

Nesta dimensão de análise intentamos perceber que tipo de procedimentos e dispositivos de ligação creche-família são desenvolvidos, construídos e utilizados pelas educadoras.

**Categoria: Procedimentos e dispositivos de ligação creche-família.**

As educadoras entendem como importante a ligação creche-família. Para dar continuidade a essa ligação e fazer erigir um fio condutor de comunicação entre estes dois parceiros educativos, as educadoras, desenvolvem alguns procedimentos e constroem dispositivos que se constituem como recursos importantes de participação, de mensagens e de presença, nestes dois contextos de vida da criança.

As educadoras adoptam como procedimento no início de cada ano lectivo, fazer uma entrevista aos familiares que tem como intencionalidade o conhecimento da criança e da sua família. Como refere a educadora Cláudia: “ *O nosso hábito aqui é fazer sempre uma entrevista com os pais no início do ano [...] para eu ter em conta realmente a tal situação familiar*”. Parece-nos que a educadora Cláudia deixa claro no seu discurso o seu interesse em conhecer a cultura da família, para através dela: “*Conhecer melhor a criança, os hábitos que traz, a nível da higiene, da alimentação, porque são crianças muito pequenas e então nós temos o cuidado de fazer essa entrevista*”. Conhecer os hábitos que a criança adquiriu no seio da sua família, evidencia o propósito desta educadora de querer ser coerente com as respostas personalizadas, que pode vir a dar a cada criança perante as suas necessidades. A um mesmo tempo, a educadora revela uma atenção imbuída de responsabilidade, ou seja, a educadora quer conhecer os hábitos da criança para poder desenvolver uma melhor compreensão da criança, para que, quando na ausência da família a criança a solicitar, ela consiga percebê-la, e dar, o melhor possível, continuidade aos cuidados familiares. Numa mesma linha de pensamento centrada na criança, em que os familiares são encarados como parceiros numa perspectiva flexível, personalizada e responsiva, a educadora Ana procura “*logo na entrevista que faço aos pais, saber esses pormenores todos*”. O procedimento da educadora Ana, empenhado para “*saber [os] pormenores todos*” sobre as crianças atesta a sua concepção sobre a importância que atribui à partilha de saberes, por parte das famílias, para que esses saberes a subsidiem de um conhecimento sobre a criança que a tornem mais capacitada, mais responsiva, no seu quotidiano com as crianças.

As reuniões de pais fazem parte da prática das educadoras entrevistadas, embora com regularidade diferente. A educadora Ana na única reunião de pais que organizou interessou-se principalmente, por ouvir os pais sobre o que pensam da creche, porque é que os seus filhos estavam na instituição e que atitudes deveriam adoptar quer, os pais quer, ela própria. A propósito dessa reunião refere que: “ [...] *eu pouco falei e eu pus os pais a falar sobre o que é que eles pensam, sobre a importância da creche, porque é que os filhos estavam na instituição, qual deveria ser a minha atitude para com os seus filhos e qual seria a atitude deles como pais. E foi assim que estivemos todos a conversar*”.

O dito da educadora Ana, dá-nos indícios do seu empenho e interesse para conhecer a história de vida de cada criança, para conhecer o processo da educação de cada uma delas, e para o desenvolvimento de um trabalho conjunto com os pais, para que possa constituir a sua prática pedagógica junto às crianças. Cada criança, é assim colocada num mundo de diálogos em que os pais, como primeiros educadores e maiores conhecedores do desenvolvimento do seu filho, falam da sua atitude como pais, e conjuntamente educadora e pais, analisam qual a atitude que a educadora deverá adoptar com as crianças. Somos levados a acreditar que a prática da educadora Ana é construída pela sua experiência e pelo seu saber ouvir e respeitar diferentes situações e perspectivas e que é, o resultado, de um trabalho de parceiros educativos, que em sintonia, constroem o pensamento sobre a melhor forma de acompanhar cada criança, e de considerar as respostas, que quer, os pais quer, a educadora, dão à criança.

A educadora Cláudia organiza três reuniões com os pais durante o ano. Nas suas palavras: “[...] *as reuniões de pais que normalmente fazemos três por ano [...] onde é dado um feed-back, tanto de uma parte como da outra, como é que as coisas estão a decorrer, do que é que a gente pensa fazer com as crianças, o que é que a gente defende para as crianças, [...]*”. Na primeira reunião que organizou, solicitou aos pais que deixassem registado os sentimentos motivados pela integração dos seus filhos na creche. Apresentamos em seguida alguns desses registos que se referem às dificuldades, às angústias, aos receios, às alegrias sentidas pelos pais e às conquistas das crianças. “ *Dificuldades – Separação, adaptação a novos horários, a novas pessoas, a novos*

*espaços e a novas rotinas; Angústias [não existe qualquer registo]; Receios – Se estão a ser bem tratados (carinho, atenção, etc.); Conquistas – O fazer novos amigos, novas brincadeiras e o começar a andar; Alegrias – De nós sentirmos que eles estão bem e ver que eles também estão alegres”.*

Noutro registo podemos ler: “ *Dificuldades – Horário da criança (sesta da manhã para alguns) e conciliar com o dos pais (refeições, acordar); angústias – Adaptação, o chegar à sala e passar à equipa; Receios – O não se adaptar, que elas (educadoras) não dessem conta de todas as crianças. Conquistas – O andar sozinho, o querer comer só, o exprimir-se, o tentar e querer rabiscar, autonomia. Alegrias – A evolução deles, a dedicação, ler o caderninho e verificar que ele lá está identificado”.*

Este procedimento da educadora Cláudia revela o seu cuidado, atento e compreensivo, para com os sentimentos dos pais, durante o período da adaptação, em que cada pai, mãe, agirá e sentirá de forma diferente uma mesma situação, que apesar de ser comum a todos, se torna particularmente específica pelos sentido e significados que cada um lhe atribui. Ao tomar conhecimento sobre os sentimentos, por vezes ambivalentes, que invadem os pais, a educadora pode adequar o seu discurso a cada um, de forma a apaziguar alguns desses sentimentos que os incomodam, contribuindo desta forma para a inerente adaptação dos pais, na caminhada da adaptação dos seus filhos à creche. Do mesmo modo, ao adaptar-se ela própria à maneira de ser e de sentir de cada mãe ou pai, a educadora pode auxiliá-los a construir progressivamente, conforme vão tendo conhecimento dos seus procedimentos com as crianças, um sentimento de confiança e segurança em relação à creche.

Para além das reuniões de pais, a educadora Cláudia provê-se de diferentes dispositivos que planeou para reforçar a ligação creche-família. A educadora dispõe de “*um caderninho individual*”, para cada criança no qual tenta registar os aspectos mais importantes da vida da criança na creche. Depara-se com dificuldades de tempo, porque de uma maneira geral as educadoras que trabalham nas IPSS, não usufruem de tempo não-lectivo, tempo esse destinado a registos, planificação e avaliação do trabalho pedagógico e atendimento aos encarregados de educação.

Por tal dificuldade a educadora Cláudia refere que: “ [...] no início tentava fazer quinzenalmente [...] agora já passou para mensalmente [...] mas pronto, mensalmente tento [...] Fazer alguma coisa sobre como é que eles estão na sala, o que tem acontecido, as peripécias que eles têm feito, naquela linguagem muito acessível como se fosse a criança a falar [...] na primeira pessoa, que os pais depois devolvem, alguns escrevem, outros não, mas devolvem [...]”.

A educadora Cláudia recorre ainda a outro dispositivo, para fazer fluir de forma continuada as trocas entre a creche e as famílias das crianças que estão à sua responsabilidade. A educadora utiliza “ [...] um placare de informações onde está sempre exposto um texto [...]”, esse texto que “ [...] pode surgir de diferentes coisas: interesses dos pais, acontecimentos da sala, interesses nossos [...]”. Como a educadora explicita: “Também o envio para casa, com o caderninho, que tem a ver com questões que os pais colocam ou com questões que vão surgindo na sala. [...]. Para além do seu propósito em não se distanciar das famílias, que se torna visível nos contactos diários que com elas mantém, das reuniões que com elas realiza, a educadora pretende também com esses textos fazer perceber aos pais que todo o trabalho que desenvolve com as crianças é teorizado, que “ [...] existe uma intencionalidade educativa. É fazer ver isso [...] aos pais [...]”. Entende que, com a exposição e o envio mensal de “ [...] um texto diferente [...]”, pode de certo modo, dar “ [...] um bocadinho também de dar formação aos pais [...]” sobre o desenvolvimento das crianças, como aconteceu com o texto que enviou, cujo tema estava relacionado com o assunto principal da segunda reunião de pais que realizou. Nas suas palavras: “Agora o que enviamos este mês tem a ver com os cinco sentidos porque a última reunião de pais, foi muito nesse sentido. Explorar através dos sentidos, através da acção, tudo muito o que defendemos nesta idade. [...]” (Educadora Cláudia).

Para a educadora Ângela “ [...] o trabalho com os pais nunca acaba [...]”. A educadora no segundo contacto que tem com os pais das crianças, por ocasião da primeira reunião de pais, dá continuidade às conversas que iniciou com eles no momento da entrevista. Esta reunião que a educadora considera “ [...] extremamente

*importante, porque vai a perspectiva dos pais para conhecerem os pais da mesma sala, trabalha a relação connosco equipa, e com os pais que fazem parte da mesma sala [...]”.* Pelo discurso da educadora Ângela tudo nos leva a crer, que esta será uma reunião, digamos de (re) aproximação entre todos os pares que vão durante todo o ano, com as crianças, fazer parte da mesma sala. A educadora sublinha neste seu discurso a importância que atribui à relação, quer entre as famílias e a equipa pedagógica quer à relação entre os pais das crianças. Este ambiente de relações que parece querer criar entre todos, é revelador da sua disponibilidade afectiva e é um assunto que como refere: *“Isso faz-nos pensar”* (Educadora Ângela)

Nesta primeira reunião de pais a educadora Ângela solicita-lhes que deixem registado quais são as suas expectativas em relação à creche. Passamos a transcrever alguns desses registos que constam nas notas de campo. *“ Que seja um lugar agradável onde o meu filho possa ser feliz”; Que seja um outro lar. De afecto, compreensão, respeito pelos interesses, necessidades e saberes de cada criança. Que promova as potencialidades de cada bebé, num clima de harmonia, alegria e coerência...Que ajude a crescer e a ser FELIZ” ; “Brincar, sorrir, crescer, ser feliz. Um lugar assim como a J.” ; Um espaço físico e afectivo onde a nossa filha cresça tranquila e feliz” ; “ Que continuem o trabalho carinhoso que têm vindo a desenvolver, para que continuemos a sentir alegria nos nossos meninos”*

Estes procedimentos da educadora Ângela centrados na comunicação entre todos os interessados pela criança, completa-se e tem continuidade no *“ [...] diário colectivo de parede, no qual tento escrever todos os dias, escrevo como as crianças da sala porque estiveram; o que é que nós fizemos [...] ou comentamos que a criança começou a dizer palavras novas...e tudo isso é registado, de forma que os pais tomem conhecimento, é muito importante para os bebés”.* Do conjunto de registos, da educadora Ângela, do *“diário colectivo de parede”*, passamos a transcrever um, dos que por nós foram seleccionados, por termos encontrado entre esse registo da prática da educadora, o seu discurso em situação de entrevista, e as nossas observações em contexto, bastante proximidade.

“As nossas manhãs começam sempre de forma muito agradável, com um convidativo “Bom-dia”.

Surgem os beijinhos e os abraços, os sorrisos e o “ Tchau mãe, tchau pai, bom trabalhinho”.

Depois as canções, as bolachinhas e por vezes os danoninhos.

Durante estes últimos dias temos andado a preparar uma surpresa para os papás, pois vem aí um dia muito especial, o Natal.

Temos cantado muitas canções de Natal e gostamos de as ir acompanhando com o livro. Vemos o pinheirinho, as bolas, e o Pai Natal de barbas branquinhas.

As demonstrações de carinho surgem com bastante frequência na nossa sala. A bebé S. estava sentada na cadeirinha, quando a B.C. se dirigiu para junto dela. Ao chegar ao pé da amiga, baixou-se e deu-lhe beijinhos.

O D., que observava as amigas, pegou numa peça do jogo de construções e também a ofereceu à bebé. A M.D. pegou num boneco fofinho e, “ *Toma, toma, ...*” dizia ela à bebé carinhosamente. Entretanto a S. foi buscar o cesto das peças, para fazer construções. A nana B., em vez de utilizar as peças para encaixar, preferiu apanhá-las e pô-las dentro do cesto. Depois introduziu inovação à forma de construir torres. Vira as peças ao contrário para ver os buracos, e tudo se torna mais fácil.

O D. descobriu que a tartaruga tem rodas, e passeou com ela pela sala. Depois fez uma excelente associação: Foi buscar o pato e exerceu sobre ele a mesma acção. Hoje no entanto o M. tem estado rabugentinho.

O D., que gosta de tirar medidas, despejou o cesto das construções e o dos fofinhos, e sentou-se ora num, ora no outro. Depois olha em volta para observar o espaço que lhe sobra.

A B. C. solicita muitas vezes a atenção das amigas para lhe contarem histórias. Depois faz grandes conversas, numa linguagem que aprendeu recentemente.

Hoje falámos do nosso corpo. Já sabemos muito bem que temos olhos, boca, orelhas, cabelo. O D. andava a brincar na sala e mesmo parecendo que não estava a prestar atenção, conseguiu “ encaixar todas as peças no próprio corpo”. Depois olhava para a amiga e ria-se.

O D. R. , apesar de ainda estar em adaptação, tem passado relativamente bem. Choraminga ao início da manhã, mas depois, participa nas brincadeiras e até já sabe chamar pelo nome das amigas crescidas.

Esta é uma pequena descrição da dinâmica da nossa sala. Verdade seja dita, não lhe faz justiça. Mas o que as amigas querem mesmo é proporcionar-nos Tempos de Qualidade durante os quais as trocas sociais, afectivas, e os momentos de atenção, acontecem.

Às refeições comemos quase sempre muito bem. O D. e a M D.. gostam de comer sentados à mesa e com uma colher só para eles.

Depois assim que a amiga diz:

-“ Vamos lavar as mãos, ...”, ela já nem nos leva pela mão, porque nós dirigimo-nos autonomamente, para a casa-de-banho.

Vamos progressivamente crescendo, explorando as situações de aprendizagem, que as amigas nos proporcionam e que tão salutares são para o nosso desenvolvimento.

Na caminha é uma maravilha! Quentinha, confortável, mesmo boa, rara recarregar “baterias”.

(Nota de campo, instituição (C), dia 20 de Abril de 2007; Registo da educadora Ângela no diário colectivo Data: 14 Dezembro, 2007).

Consideramos que pelos procedimentos adoptados e dispositivos que as educadoras incrementam, que as educadoras pensam a creche como um contexto que faz parte da vida e da cultura da criança. Esta manifesta ligação creche-família, faz-nos perceber a intencionalidade das educadoras para manter activa uma comunicação diária, centrada na criança, essencialmente em “ [...] como a criança esteve [e em] todo o tipo de descobertas, de evoluções que o bebé fez [...]”, como refere a educadora Ângela sobre os seus registos no diário individual das crianças. Esta é de facto uma comunicação nos dois sentidos porque nesse diário “ [...] Muitos pais também querem escrever no diário, alguns escrevem no fim-de-semana” (Educadora Ângela).

Consideramos que os contactos diários entre os familiares e as educadoras se estabelecem num ambiente de interacções sociais e cordialidade, firmado em relações

afectivas que ambos nutrem pela criança, que quase como numa transferência de afectos, acabam por se reflectir entre as educadoras e as famílias.

A abertura do espaço da creche proporcionada pelas educadoras às famílias, fá-las sentir que são bem-vindas, e que podem sempre que lhes for possível, permanecer na sala com as crianças para em conjunto com elas, partilhar aquele espaço que é das crianças, mas que também é seu.

Os procedimentos e dispositivos de ligação creche-famílias que surgem por iniciativa das educadoras, encontram eco nas respostas das famílias, ao deixarem transparecer as suas ideias, dificuldades angústias e expectativas em relação à creche, ou seja, à atenção conferida à criança, às suas necessidades de cuidados básicos, afectivas e sociais. Tais procedimentos e dispositivos são trespassados por processos interactivos que convergem em benefício do processo de desenvolvimento / aprendizagem da criança.

Na perspectiva sistémica e ecológica de Bronfenbrenner (1996), existe uma troca e uma influência recíproca entre os ambientes de vida dos seres humanos. Essas trocas em que se dá e recebe originam uma modificação dos parceiros envolvidos. Nas relações que as famílias estabelecem com a creche, são influenciados, queremos dizer afectados, pelo ambiente participativo da creche. As educadoras são igualmente afectadas pelos comportamentos participativos das famílias em relação à creche. A criança, participante deste triângulo interactivo de relações, partilha os dois espaços, concebidos num ambiente participativo.

## **Vertente de Análise (D): Organização e gestão do trabalho pedagógico**

**Dimensão de Análise:** *Trabalho em equipa* engloba duas categorias: 1. *Planear e avaliar a intervenção educativa*; 2. *Dificuldades*.

### **Categoria N° 1: *Planear e avaliar a intervenção educativa***

Segundo a nossa concepção, planear e avaliar o trabalho da equipa pedagógica surge como uma necessidade evidente, não só ao nível da acção ou dos procedimentos, mas como regulação interna da equipa de trabalho. O planeamento da acção educativa coincide com o primeiro momento de uma intervenção intencionalmente pensada. Neste primeiro momento em que se elaboram quadros de referência, baseados nas informações recolhidas através da observação do grupo e de cada criança, o educador e a sua equipa têm oportunidade para conhecer o contexto da realidade educativa. No projecto pedagógico da educadora Cláudia na alínea “ *Observação da criança*” a educadora refere que: “ *A observação intencional da criança é uma base extremamente importante para desenvolver um trabalho de qualidade com crianças em idade de creche*” (Projecto Pedagógico educadora Cláudia).

No entanto, a estruturação do trabalho pedagógico da educadora Cláudia inicia-se antes da integração da criança no grupo de crianças da sala, com uma primeira entrevista aos pais ou com outros responsáveis pela criança, para que a educadora possa ouvir dessas pessoas, que melhor a conhecem, algumas informações mais pertinentes sobre a história de vida da criança. A educadora refere que “ *[...] faz sempre uma entrevista [...] para [...] ter em conta realmente a tal situação familiar. Conhecer melhor a criança*”. Após esta entrevista a educadora reúne todas as informações por escrito e posteriormente “ *[...] tudo é passado para uns placares que eu utilizo na sala para todo o pessoal da sala estar desperto para essa situação [...]*”. Para além deste procedimento de partilha de informação relevante sobre a criança, a educadora reúne com a sua equipa de trabalho, e nessa reunião “ *[...] explicamos que crianças é que vão entrar, para as auxiliares também estarem um bocadinho despertas, para os hábitos que as crianças*

*trazem, que objectos de transição utilizam, se utilizam, se não utilizam, como é que lhe chamam, terem em atenção esses pequeninos pormenores [...] precisamos estar mais despertas e mais sensíveis para isso”.*

Esta prática de partilha de informação torna-se, em nosso entender, essencial no seio do grupo de trabalho, para que a integração e continuidade dos cuidados prestados à criança no seu ambiente familiar possam, constituir-se como um todo, e garantir um nível suficientemente bom de prestação de segurança e eficiência dos procedimentos da creche. Ou seja, assegurar a coerência educativa entre os cuidados familiares e os que são prestados à criança na creche.

A intervenção educativa da educadora Cláudia é organizada por planificações que como refere “ [...] ao nível das planificações de projecto, existe o projecto de sala, existem planos mensais [...] essas planificações são feitas com as auxiliares também [...]”.

Outro aspecto que nos parece relevante na organização e gestão do trabalho pedagógico da educadora Cláudia, no que concerne ao trabalho em equipa, é a reflexão na avaliação dos procedimentos desenvolvidos, com a participação de todos os profissionais envolvidos no acto educativo. Como informa a educadora “ [...] essas planificações [...] são avaliados no fim de cada mês em conjunto com as auxiliares [...] existe sempre uma intencionalidade educativa. É fazer ver isto [...] às pessoas, que vão trabalhar connosco no directo, porque por vezes não há essa sensibilidade” (Educadora Cláudia).

Planear constitui-se então como intencionalidade e princípio de intervenção, para salvaguardar os interesses, quer colectivos, quer individuais e agir de forma cuidada e conhecedora dos impactos causados pela acção educativa, nas crianças e nas próprias famílias. Torna-se por isso essencial, que a avaliação tenha por base esses quadros de referência, que organizaram a intervenção educativa segundo critérios consistentes e coerentes para aquele contexto específico, onde se desenvolve todo o acto educativo. Zabalza (1998) considera como importante “ [...] a sistematização do processo [educativo] em seu conjunto [e que é necessário ter] uma orientação [...] clara e

*avaliar [se existem progressos] em direcção aos propósitos estabelecidos. Não se trata de coisificar as intenções educativas [...] trata-se [...] de saber o que se quer (ideia geral) e quais são as grandes linhas do processo estabelecido para alcançá-lo. Trata-se [...] de superar a ideia que não basta ter boa vontade, um pouco de intuição e capacidade para improvisar experiências e jogos. [É] preciso também ter capacidade de planear e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global” (Zabalza, 1998: 53-54).*

Pelo discurso da educadora Cláudia e pelo que menciona no seu projecto pedagógico tudo nos leva a crer, que a educadora Cláudia ao adoptar uma atitude de observação, planeamento, reflexão e avaliação, atribui, de facto, à sua intervenção uma intencionalidade educativa que procura justificar através de mecanismos próprios como sejam: um trabalho em equipa coeso e a elaboração de um projecto pedagógico que funcione como um instrumento de trabalho vivo, norteador e clarificador da acção educativa. Neste sentido, o trabalho da educadora Cláudia é organizado por uma combinação de recursos que a auxiliam a compreender melhor as crianças, de maneira a poder orientar o seu trabalho de tal forma, que possa reconhecer claramente, as necessidades, as solicitações, as motivações e as curiosidades das crianças.

Para ilustrar as vivências do grupo de crianças da sala da educadora Cláudia e a organização de um dos elementos do seu trabalho pedagógico, passamos a transcrever o registo de avaliação do mês de Janeiro de 2007.

*“Este mês foi marcado pela aquisição da marcha das restantes crianças da sala, ou seja, neste momento já todas as crianças da sala começaram a andar o que veio criar uma nova dinâmica de grupo. O B. E. está muito mais autónomo e enérgico e a L. nem parece a mesma menina que se refugiava no adulto e na “ pépé”. A aquisição da marcha trouxe-lhe uma nova autonomia, uma nova visão do mundo, sentindo-se mais segura e solta. Interage muito mais com as outras crianças, explora a sala com avidez e não recorre tanto ao adulto.*

*A autonomia é crescente em todo o grupo nos vários momentos da rotina.*

*Exploram a sala e todos os seus materiais com interesse e reinventam diferentes utilidades para os mesmos, descobrindo as suas várias potencialidades, ao nível dos vários sentidos. Aceitam e participam nas propostas lançadas pelos adultos com interesse e entusiasmo, sendo tudo novidade e querendo todos explorar em simultâneo, o que por vezes gera alguma confusão e alguns conflitos, numa fase em que o egocentrismo é mais evidente. Estão também mais próximos do J.S., a criança com paralisia, principalmente o A. , o T. , e o B. C., tocando-lhe, acariciando-o, dando-lhe beijinhos e abraços e deitando-se a seu lado, protegendo-o e apercebendo-se cada vez mais que há algo diferente.*

*Na relação com os adultos estão mais soltos, completamente à vontade, desenvolvendo interações bastante ricas e onde demonstram todas as suas “habilidades”. Existem brincadeiras conjuntas, conquistas, conquistas partilhadas, os adultos estão disponíveis, atentos, ficam satisfeitos com os progressos das crianças e manifestam-no positivamente, reforçando e encorajando. Apesar do desgaste e do cansaço normais, estão presentes, disponíveis afectivamente e as crianças sentem-no melhor que ninguém. Tenho muito orgulho na equipa que criámos e no trabalho que desenvolvemos. Cada momento e cada interação que se passa dentro desta sala com as crianças, é muito mais importante que qualquer trabalho que se possa expor no placar. Estas vivências, estas trocas, não se podem expor, vivem-se, partilham-se, marcam positivamente e transportam-se ao longo da vida. Qualquer atitude nossa é marcante e a equipa tem consciência disso. A recompensa vem das crianças e dos seus progressos e dos pais que vão reconhecendo e valorizando o nosso trabalho, é bom quando isso acontece” (Nota de campo: Instituição: (A); Avaliação do mês de Janeiro 2007. Educadora: Cláudia)*

A observação das crianças por parte da equipa, constitui-se portanto para esta educadora, como a base do planeamento, para *adaptar e readaptar* procedimentos de trabalho baseados nos *interesses e necessidades das crianças*. No seu projecto pedagógico, na alínea dedicada à observação da criança pode ainda ler-se “ *A observação intencional da criança [...] fornece as pistas para a construção de um conhecimento individualizado da criança, que nos permite posteriormente adaptar e*

*readaptar toda a organização da vida da creche (espaço e rotinas), aos verdadeiros interesses e necessidades das crianças”* (Projecto pedagógico educadora Cláudia).

Igualmente a avaliação parece ser, na concepção desta educadora um método de trabalho indispensável para a tomada de decisões, melhoria e progresso das práticas educativas. Pelo empenho, participação e reflexão que proporciona a todo o grupo de trabalho, a avaliação constitui-se como um caminho para a aprendizagem. Este caminho para a aprendizagem é entendido na perspectiva de Guerra (2000), como um percurso que ao ser caminhado de forma inteligente e responsável, pode auxiliar os educadores a compreender o que acontece e porque motivos assim acontece, tornando-se mais fácil o ajustamento do caminho a seguir, o reconhecimento das lacunas e incoerências e o aperfeiçoamento das práticas educativas.

A educadora salienta ainda no seu projecto, que todo o processo a cima transcrito envolve um trabalho de equipa, *“[...] em que todos os adultos percebam e estejam atentos para a importância de observar com intencionalidade, proporcionando às crianças atitudes e decisões coerentes e uma continuidade de cuidados [...] o debate, a partilha e a planificação com base nas observações e registos devem ser o suporte de todo o trabalho pedagógico[...]*” (Projecto Pedagógico, educadora Cláudia).

Ao analisarmos o mencionado no projecto pedagógico da educadora, a observação o registo e a planificação, são momentos interligados que se tornam, também, neste sentido instrumentos de gestão de recursos humanos, uma prática essencial que possibilita a todos os envolvidos no acto educativo uma visão de conjunto do trabalho desenvolvido e a desenvolver com a crianças, potenciando a superação de lacunas e uma maior interacção dos diferentes profissionais, no trabalho de equipa. No seguimento do que a cima foi referido no Projecto Pedagógico, a educadora sublinha que *“ [...] todos os membros da equipa devem articular, completar e estar conscientes que dependem uns dos outros para atingir os seus objectivos. Este deve ser um processo activo e participativo, onde se potenciam as capacidades, saberes e interesses uns dos outros, num apreço e respeito pelas suas experiências, entendimentos e crenças”*.

A educadora Cláudia deixa transparecer a mensagem de um trabalho de equipa em que as pessoas envolvidas, devem saber construir uma visão partilhada e articulada do trabalho, no qual se podem reunir esforços, para o reconhecimento de talentos e potenciação de capacidades. Estes, são organizados para criar uma situação dinâmica, onde a partilha de ideias, experiências e crenças são respeitadas, o que pode, eventualmente, auxiliar a educadora a conseguir a compreensão e comprometimento, que motivam a equipa para desempenhos coerentes, com as crianças. As suas palavras são esclarecedoras da sua concepção de trabalho de equipa: “ *Deve existir uma partilha de responsabilidades, um diálogo aberto e permanente, onde todos se sentem à vontade para falar e expor as suas ideias, sabendo que estas são ouvidas e respeitadas. É algo que se vai construindo e que implica tempo, disponibilidade, dedicação, empenho e muita partilha. Implica momentos de planificação, reflexão e avaliação que devem caminhar paralelamente a todo o trabalho pedagógico, numa atitude de observação e questionamento permanentes*” (Projecto Pedagógico da educadora Cláudia).

### **Categoria Nº 2: Dificuldades**

Nesta categoria pretendemos interpretar alguns dos aspectos identificados nos discursos das educadoras, como constrangedores ao trabalho em equipa.

O trabalho em equipa, portanto, não é fácil. Por vezes os desencontros de opinião e de expectativas, a insuficiência de comunicação ou de partilha de ideias, um número elevado de anos de trabalho, podem contribuir para consternar o desempenho do grupo de trabalho. Os testemunhos das educadoras Ana e Ângela apresentam uma variada ordem de factores que podem constituir-se como entraves a um bom desenvolvimento pedagógico da equipa. A educadora Ana refere como constrangimentos ao trabalho em equipa quer, a idade avançada das pessoas que constituem a sua equipa, e a sua própria idade, quer, os muitos anos de trabalho, o que ocasiona faltas de pessoal, por motivo de doença. Estas condicionantes ao trabalho em equipa parecem levar também ao desencontro entre as intenções da educadora em organizar o trabalho em equipa e aquilo que de facto consegue concretizar na prática.

As suas palavras são explícitas quanto às suas dificuldades: “ [...] *há sempre falhas, nós já estamos todas com uma idade muito avançada e com muitos anos de serviço e também adoecemos [...] há sempre faltas de pessoal [...]*” “*No início do ano tenho sempre esta preocupação, em querer estar com as pessoas, mas depois não consigo concretizar, tem a ver com a minha maneira de ser também*” (Educatória Ana).

A educadora Ângela apresenta outro factor, que eventualmente, pode conturbar o trabalho em equipa quando esta, não consegue encontrar sintonia de ideias, pensar, avaliar e concordar antes de agir. Como aponta a educadora: “ *O trabalho de equipa também não é fácil, porque somos quatro pessoas com personalidades completamente diferentes [...]*” (Educatória Ângela). De facto, o trabalho em equipa envolve pessoas diferentes, com crenças, valores e culturas diferenciadas e que possuem opiniões próprias sobre a organização do trabalho, ou seja, sobre a gestão dos tempos das rotinas, organização dos espaços, concepções sobre a criança e a sua educação, ou sobre a forma de resolver discordâncias. Para além da personalidade de cada membro da equipa e a forma muito própria como se integra no contexto de trabalho, os longos anos de trabalho, podem fazer sentir às pessoas que adquiriram um saber que lhes confere certezas sobre as suas atitudes e procedimentos face ao trabalho com as crianças, no seio da equipa, e perante as famílias. As palavras da educadora Ângela são elucidativas, do que a cima se referiu, e que na nossa prática com a equipa, por vezes, também temos vindo a sentir.

Quando a educadora é integrada numa equipa já anteriormente constituída, e com pessoas

“ [...] *com anos de serviço muito elevados, que fez com que no início a «coisa» fosse um bocadinho mais complicada[...]*”. O dito da educadora Ângela reporta-nos para o pensamento de Lipman (referido em Daniel, 2000) no que se refere ao número de anos de experiência profissional. Por vezes um elevado número de anos de experiência profissional conduz, ao contrário daquilo que muitos possam pensar, à estagnação profissional, a uma falta de interesse pelas práticas e a uma repetição de uma experiência pedagógica enraizada em perspectivas e procedimentos pouco actualizados.

“ [...] o nosso trabalho de equipa, às vezes pode ser encarado como uma dificuldade, porque há pessoas que como têm muitos anos de serviço acabam por estar agarradas, enraizadas a um certo tipo de trabalho que já não se faz” Parece, pelo discurso da educadora, que ao início da sua integração no grupo de trabalho, que o número de anos de experiência das pessoas, pouco tinha contribuído para a inovação e enriquecimento das práticas, mas que se encontravam de certa forma, estagnadas na profissão: “[...] pois tinham uma perspectiva um pouco diferente da minha e a minha dificuldade era de ter um trabalho de equipa muito coerente[...]”. Entendemos das palavras da educadora Ângela que a coerência do trabalho de equipa se refere a um encontro de perspectivas e de acções, a uma consonância entre as teorias perfilhadas e o acto educativo junto às crianças. A educadora sublinha a sua preocupação em desenvolver um trabalho de equipa coerente, também perante as famílias das crianças: “[...] não posso dizer aos pais que trabalho «isto» com as crianças e depois constatarem que não é bem assim que se faz”. Pensamos que o propósito da educadora é auto-explicativo. Alcançar a congruência entre os membros da equipa, para que pelo envolvimento de todos se poderem promover situações integradas e significativas de coexistência e aprendizagem, que vão ao encontro das necessidades e ritmos das crianças, numa comunhão de práticas conscientes do efeito que a sua acção pode exercer sobre a construção das personalidades das crianças. “Portanto, tem que ser um trabalho de equipa muito coeso, muito falado, muito discutido”.

Como reforça a educadora Ângela, a comunicação e a coerência são a base do trabalho de equipa, e, para tal, esse trabalho tem que ser “*muito falado, muito discutido*”, através de uma comunicação esclarecedora, aberta e honesta, com partilha de pensamentos e sentimentos para que possam ser tomadas as melhores decisões num clima de cordialidade, respeito mútuo e confiança. Todos os membros da equipa pedagógica devem, por isso, compreender os propósitos das decisões que são tomadas, como desenvolver as suas acções e a importância de o fazerem com responsabilidade e coesão. Para tanto, o respeito pelas diferenças, a escuta activa entre a equipa e os confrontos de ideias desprovidos de preconceitos, parecem ser os recursos que podem encaminhar a equipa para uma progressiva sintonia, em que os conflitos, que possam

surgir, se restrinjam às ideias e não às pessoas entre si, afectando negativamente as relações interpessoais. Como compreende a educadora Ângela, o trabalho em equipa “ [...] *pode ser uma dificuldade mas também pode ser uma vitória /desafio [...] As «coisas» acabam por encaixar e caminhar todas no mesmo sentido e estarmos todas em sintonia [...] o trabalho de equipa é um trabalho de formação contínua, meu e delas [...]*” (Educadora Ângela).

A intencionalidade educativa da educadora Ângela é explícita nas suas palavras. As dificuldades que podem ser encaradas como um desafio, a reestruturação da cultura de trabalho, e o surgimento de novos valores advindos de uma visão compartilhada dos propósitos e interesses colectivos, a sintonia de atitudes e procedimentos traduzida na *formação contínua* do grupo de trabalho, “ [...] *que acaba por tentar criar um caminho mais feliz para as crianças*”. O trabalho que a educadora Ângela tem construído, ao longo dos anos, com a sua equipa parece coadunar-se com a perspectiva de Sá-Chaves quando afirma que se trata “ [...] *de procurar conjugar na acção um esforço de saberes e de consciência crítica que permita uma atitude reflexiva constante e coerente de (re) construção continuada das próprios saberes, das práticas interventivas e reflexivas e dos níveis de consciencialização quanto à interferência do agir individual nos sentidos do agir colectivo*” (Sá-Chaves, 1998: 137).

## **Vertente de análise (E): Re-Construção da identidade profissional do educador que desempenha a sua intervenção pedagógica na creche**

Nesta vertente de análise dedicada à construção da identidade profissional do educador de infância, estabelecemos duas dimensões a partir da consideração dos discursos das entrevistadas e das referências teóricas que cruzámos quer com esses discursos, quer com as nossas próprias perspectivas, as quais se foram progressivamente reconstruindo à medida que avançámos nesta vertente de análise.

A identidade do educador de creche inscreve-se num âmbito amplo das identidades profissionais, e em particular, da identidade dos profissionais do humano, da relação humana e, de um modo mais restrito, faz parte da identidade do profissional da relação pedagógica. Mas enquanto que, de um modo geral, a relação pedagógica não é muito difícil de discernir nos docentes dos diversos níveis do sistema educativo, no caso dos educadores que desenvolvem a sua actividade profissional nos contextos de creche, a dificuldade de termos acesso a uma construção identitária com alguma coesão, advém de um conjunto de indefinições que têm a sua raiz no facto da creche não ser considerada uma etapa do sistema educativo. Sabemos que os cuidados prestados às crianças não estão enquadrados nesse sistema: pelo contrário, na creche, os serviços prestados, são legalmente considerados como dirigidos às famílias, o que confere de imediato uma dimensão assistencialista que coloca entre parêntesis a criança, desconsiderando quer as suas necessidades educativas, quer, de forma concomitante, as funções educativas dos educadores de creche.

Nós, educadores de creche, necessitamos então de fazer um esforço de teorização adicional para reconstruir essa identidade num movimento que, de certa forma, segue uma linha de contra corrente relativamente ao que é normalmente considerado pelos textos de lei e pelas concepções que se desenvolvem no espírito dos profissionais de creche.

Destas circunstâncias particularmente difíceis, decorre a necessidade de iniciarmos esta dimensão de análise com um conjunto de considerações de âmbito geral que decidimos colocar nesta secção da dissertação, em vez de optarmos por as desenvolver no seio do capítulo dedicado aos referenciais teóricos. A razão desta opção pouco ortodoxa prende-se com o facto de termos a noção de que a proximidade das reflexões de âmbito teórico com o dito das educadoras nos permitir uma articulação mais efectiva da teoria e da prática, essas duas dimensões dos saberes do educador, as quais são permanentemente separadas em detrimento da sua necessária articulação. Se esta separação já causa problemas quando se trata de identidades profissionais relativamente bem estabelecidas, no caso da identidade profissional das educadoras de creche, esses problemas são um obstáculo bem mais significativo. É assim que, conscientes do carácter pouco habitual da organização que adoptámos, tentaremos, através deste procedimento, elaborar uma superação deste problema identitário.

### **1. Primeira Dimensão de Análise: *Como as educadoras se vêem: Imagem pessoal da profissão***

O educador de infância é um profissional que no seu quotidiano está em constantes relações e inter-relações, quer com as crianças, quer com os adultos que fazem parte da equipa pedagógica ou de outros sectores da instituição, quer ainda com as famílias das crianças. Nesta teia de relações com os outros, a génese da sua identidade está em constante reconstrução pessoal. Ou seja, as suas percepções, sentimentos e representações em relação a si próprio vão sendo modificados, por uma continuidade de experiências de relação e inter-relação com os outros. Pensamos poder fazer uma analogia entre a identidade pessoal do educador de infância e a perspectiva do interaccionismo simbólico sobre a integração da criança em contexto escolar, a que George Herbert Mead chamou o *outro generalizado* por se tratarem de experiências que ocorrem numa colectividade com regras próprias e no seio de personagens dotadas de papéis institucionais (Mead, referido por Dubar, 1993).

Na concepção do construtivismo social, a identidade pessoal é construída de identidades sociais, ou seja, a concepção de um *Eu distribuído* (Bruner, 1990), partes do Eu que estão distribuídas por vários contextos de vida e associados a várias pessoas, que por interação social influenciam a reconstrução do Eu pessoal.

O educador ao relacionar-se com a criança, educa portanto, e em nosso entender, mais com o seu ser, queremos dizer, com a sua história de vida, com os seus valores e crenças, que o acompanham ao longo do seu percurso profissional, do que com os seus saberes de referência, advindos da sua formação inicial. Dominicé (cit. por Sarmiento, 1999:24) advoga que “ [...] aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda [...]”. A identidade forma-se, portanto, num processo activo que ocorre no decurso da vida, no qual intervêm factores sociais e psicológicos, pelos quais o indivíduo se vê a si próprio, segundo a forma como pensa que os outros o vêem. Nas palavras de Erik Erikson “ *A identidade de qualquer indivíduo é um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com a tipologia que é significativa para eles, enquanto ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se apercebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornam importantes para ele*” (Erik Erikson, 1976a: 22).

Lipianski (referido por Moita, 1992) compreende a identidade pessoal e a identidade profissional como duas dimensões do fenómeno identitário, que embora distintas, estão associadas. A identidade pessoal é, para o autor, a apropriação subjectiva da identidade social, sendo que “ [...] a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros. [...] A identidade origina-se nas “[...] relações complexas que se tecem entre a definição de si a e percepção interior, entre o objectivo e o subjectivo, entre o « eu » e o « outro », entre o social e o pessoal” (Lipianski referido por Moita, 1992: 115).

Será então no seio de interacções com a família, a comunidade, os contextos profissionais, entre outros, compreendidos numa “ [...] *realidade externa ou compartilhada* [...]” que o educador chega a uma “ [...] *organização pessoal da realidade psíquica* [...]” incessantemente defrontada com essa *realidade compartilhada* (Winnicott, 1975:178).

Assim sendo, a construção da identidade profissional está, inevitavelmente, associada a um constructo pessoal e social, ou seja, a construção da identidade profissional forma-se num processo dinâmico e imbricado com a construção da consciência individual no espaço das experiências culturais colectivas. Como refere Nóvoa (1992:17) “ *É impossível separar o «eu» profissional do «eu» pessoal*”. Este elo de relação entre a identidade profissional e a identidade pessoal é igualmente reconhecido por Jennifer Nias, ao afirmar que “*O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor*” (Nias citada por Nóvoa, 1992: 15).

A educadora Ângela considera que “ [...] *A educadora em creche é fundamental* [...]”, apesar de sentir que o reconhecimento das funções da educadora, “ [...] *principalmente na creche, ainda continua a estar muito aquém do que deveria estar* [...]”. Destas declarações da educadora Ângela parece emergir simultaneamente a sua consciência da pertinência da educadora na creche e um sentido de desvalorização (leia-se descaracterização) da sua identidade, um certo sentimento de amargura relativamente ao não reconhecimento oficial dessa pertinência e dessa necessidade.

Nesta ordem de ideias, Ângela considera por isso que “ [...] *É preciso educar [informar]. Os pais e não só, toda a equipa que está à nossa volta... a comunidade* [...]”. Esta concepção da sua identidade profissional, como educadora de creche, parece ir ao encontro da concepção de educador que Ana Bela Silva (1997) identificou como o profissional para quem “ [...] *o saber será um conceito complexo que implica diferentes componentes que se articulam: uma formação intelectual, uma aplicação prática, uma divulgação do conhecimento produzido, uma adequação e actuação, que permite agir de modo a ser socialmente reconhecido*” (Silva, 1997: 61).

De facto, nós próprias sentimos igualmente, que a identidade profissional nos permite um reconhecimento de nós próprios, uma consciência e sentido do nosso trabalho e de nos revelarmos aos outros como um grupo particular de profissionais, com uma profissionalidade específica, dadas as características quer da criança pequena, quer dos contextos de trabalho, quer ainda dos processos e tarefas desempenhadas (Oliveira-Formosinho, 2000) pelos educadores, na creche.

A educadora Ângela, consciente da desvalorização a que o seu trabalho educativo é sujeito, pelas razões acima evocadas, refere, que é preciso “ [...] *mostrar através do nosso trabalho, no dia-a-dia, [a diferenciação das nossas funções, em relação a outros profissionais de educação, inerentes à vulnerabilidade das crianças na primeira infância]*”. É preciso, acrescenta, “ [...] *desmistificar [...]*” e, para retomarmos as reflexões de uma educadora-formadora, é necessário informar a comunidade em geral que o educador de creche é um profissional, “ [...] *cujo saber ultrapassa os conhecimentos a ensinar, tomar conta [...] actua profissionalmente [...] em educare nas comunidades urbanas ou em comunidade institucional* (Silva 1997: 61) (O sublinhado é da autora).

A educadora Ana ao longo da sua carreira trabalhou, a maior parte dos anos, em jardim-de-infância mas, “ [...] *há sete anos que me defini como educadora de creche. Precisamente quando fui tirar licenciatura em 1ª infância [formação complementar<sup>3</sup>] aí optei mesmo por trabalhar como educadora da 1ª infância. Como gostei muito e senti-me bem, e acho que fazem muita falta educadoras de creche para desenvolver um trabalho de creche, eu continuei e cá estou no outro lado agora*” (Ana). A construção progressiva da identidade profissional da educadora Ana parece estar associada às interações que estabelece com a profissão, com as valências no contexto de trabalho, com o seu grupo de pares e com a formação. A sua identidade profissional não se

---

<sup>3</sup> A educadora Ana em 2001 terminou o curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica em Educação de Infância, na Escola Superior de Educação em Setúbal. A Ana tem 33 anos de serviço docente, mas definiu-se como educadora de creche há sete anos após o complemento de formação.

constituiu num tempo único, uma vez que, tal como afirma Sarmiento (1999), “*À medida que vão evoluindo na carreira, os profissionais reinterpretem e reformulam as perspectivas profissionais que têm a seu próprio respeito, com base na reflexão que fazem sobre os seus percursos e na configuração de sentidos que conferem à realidade*” (Sarmiento, 1999:23).

## **2. Segunda Dimensão de Análise: Como pensam que os outros as vêem: Imagem social da profissão.**

Nesta dimensão de análise, as educadoras Cláudia e Ângela pensam que ainda existe uma imagem da profissão de educadora de infância, socialmente pouco valorizada e que essa imagem se pode associar a concepções sobre as crianças na primeira infância, como aquelas que “*não percebem...não entendem, e como tal, e quando começarem a falar e serem mais autónomos, logo precisam de um acompanhamento profissional, mas enganam-se*” (Educadora Ângela). Como consequência desta imagem redutora da criança na primeira infância, as funções que são atribuídas à creche e ao desempenho profissional da educadora, são desvalorizadas.

Estas concepções em nada prestigiantes para as crianças mais novas, para as funções da creche e para a imagem social dos seus educadores profissionais, encontram eco nas concepções de Pinheiro (1998) quando analisa este constrangimento sentido pelos profissionais de creche “*Penso que estas representações das funções da creche [refere-se a um modelo nutricionista e puericultor desprovido de perspectivas educativas] assentam nas representações desvalorizadas do bebé e das crianças mais pequenas, o que conduz a representações igualmente desvalorizadas dos profissionais que têm as crianças destas idades a seu cargo [...]*” (Pinheiro, 1998: 52).

Fontes (1998:52) ao dar continuidade aos argumentos de Pinheiro, vem confirmar a perspectiva da educadora Ângela, quando a entrevistada coloca em paralelo as crianças mais novas com aquelas que já desenvolveram uma maior proficiência linguística:

*[...] os grupos das crianças mais velhas, com 2/3 anos, são de um modo geral privilegiados, e isso deve-se sobretudo ao desenvolvimento da linguagem...As crianças com menos de 2/3 anos são desvalorizadas, e aliás existem instituições que não têm*

*creche e organizam grupos de crianças de 2/3 [...]”*. O psicólogo Augusto Pinheiro (1998:52) considera que pelo facto de as crianças mais novas ainda não fazerem pleno uso da linguagem verbal, que “ [...] *são representadas por défice, e essa representação deficitária é obviamente uma representação desvalorizada [...]*”. Paula Fontes (1998) acrescenta que as crianças assim representadas “ [...] *são consideradas não educáveis: as crianças não falam, logo não é educável... Não são considerados necessários cuidados de carácter educativo [...]*” (Fontes,1998:52).

Para além desta visão redutora da criança socialmente enraizada, questionada por estes autores, reconhecemos também outra dificuldade no processo de reconhecimento das identidades profissionais das educadoras. O facto do trabalho com crianças na primeira infância estar muito próximo das tarefas desenvolvidas pelas famílias. A educadora cuida e educa a criança de uma forma aparentemente semelhante aos cuidados e educação que a criança recebe no seio familiar. Para o reconhecimento profissional e educativo do trabalho da educadora, pensamos que é necessário que não exista uma sobreposição de papéis entre as funções da creche e as funções da família. Será pertinente um esclarecimento social por parte do Estado, fazendo uma distinção dessas funções que historicamente foram sendo firmadas na nossa cultura, quer para as instituições educativas, quer para as famílias, quer ainda para as educadoras de crianças na primeira infância.

Considerando que as identidades profissionais não são estáticas, que estão em permanente movimento, como “ [...] *um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos*” (Nóvoa, 1995:21), como “ [...] *um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão*” (idem, 1992:16), compreendemos através da narrativa da educadora Ângela, a existência de uma crise de identidade com relação às educadoras de creche.

A educadora Cláudia, apesar de reiterar a imagem pouco valorizada da creche e da profissão de educadora de infância, matiza igualmente de uma forma mais optimista essa desvalorização nos seguintes termos: “ [...] *hoje em dia ainda há pessoas que encaram a creche com a tal função de guarda, e as crianças estão lá e... Eu acho que*

*cada vez mais, e ainda bem que é assim, há a tendência para encarar a creche com a função educativa, onde há intencionalidade, onde as coisas não são feitas por acaso, onde a criança é valorizada, onde se acredita que ela é capaz de aprender por si mesma.” (Cláudia).*

Parece que as educadoras Ângela e Cláudia se sentem e se encontram “ [...] numa encruzilhada [...]” No entanto e como sugere Nóvoa (1995) “ [...] os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele...” (Nóvoa, 1995, 29).

A educadora Ângela sente-se entristecida pelo pouco reconhecimento profissional atribuído à profissão e considera que a opinião social, produzida quer pela comunidade em geral, quer pelos próprios pais é a de que “ [...] a educadora em creche continua a ser vista ainda um pouco como menos válida [...] acho que os pais e a comunidade em geral, ainda acham que a educadora em creche não é necessária [...]”. Tal como anteriormente referimos, a educadora atribui este insuficiente reconhecimento profissional, a uma concepção socialmente enraizada relativamente às crianças mais novas: “ [as pessoas] ainda vêem a criança, se calhar como um ser menos válido que não necessita de um profissional [com uma formação superior] ... [...]” ou seja, Ângela parece atribuir esta concepção da criança na primeira infância ao desconhecimento que ainda prevalece relativamente à importância dos primeiros anos de vida, das primeiras experiências e da educação nos primeiros anos, e da forma como os primeiros anos podem marcar e constituir as condições para os anos futuros, ao longo da vida.

Por outro lado, queremos ainda sublinhar a persistência de um desconhecimento sobre a íntima relação entre o cuidar e o educar, sendo os cuidados em creche abordados por uma perspectiva assistencialista, o que em nada contribui para a valorização do trabalho que é desenvolvido pelos educadores profissionais. Na verdade, não partilhamos o optimismo expresso pela educadora Cláudia e estamos mais em sintonia com o sentido que emerge das declarações proferidas pela educadora Ângela, porque pensamos que subsiste ainda a ideia de que qualquer pessoa pode desempenhar funções de educador

em creche, já que qualquer pessoa sabe mudar uma fralda ou adormecer uma criança, sem que seja necessário qualquer formação específica. O optimismo da educadora Cláudia, eventualmente pode estar ligado ao facto de trabalhar numa instituição que trabalha com várias valências, o que significa que Cláudia também tem oportunidade para trabalhar no jardim-de-infância, no qual a representação social do trabalho da educadora é mais valorizado. Nós, e a educadora Ângela temos uma curta experiência de apenas alguns meses, em jardim-de-infância e longos anos de trabalho em creche.

Tais concepções ignoram os saberes necessários aos educadores de creche enunciados por Gabriela Portugal: “ [...] *os profissionais que trabalham com crianças muito pequenas não apenas necessitam de qualidades muito especiais como também de conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e de desenvolvimento [que possibilitem] relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes*” (Portugal, 1998:198).

Parece que essa concepção desvalorizada do educador de creche está intimamente aliada à desvalorização do bebé, e que se liga à ideia de que “*Qualquer coisa lhes serve até eles ficarem granditos*” como refere a educadora Ângela. Esta perspectiva da educadora Ângela obtém confirmação nas palavras da educadora Cláudia, quando discorre sobre os constrangimentos “*sentidos na instituição onde trabalha: [...] estamos agora a colocar outra questão: a de não haver educadora no primeiro berçário. [...] A Direcção decidiu assim [...] Se a Segurança social dissesse [...] que era obrigatório, eles teriam que pôr, mas a Segurança Social também não faz muita força, [...]*” (Cláudia).

Estes discursos são bem explícitos da insatisfação sentida pelas educadoras pelo reconhecimento que não obtêm por parte de algumas famílias e dos decisores políticos. Na entrevista entre Pinheiro & Fontes que temos vindo a referir, Pinheiro (1998) indigna-se perante esta situação dos educadores de infância e comenta que: “ *Então parece que existem representações coincidentes relativamente às funções da creche por parte dos pais e por parte de alguns decisores políticos ...É uma coincidência que se me afigura desastrosa porque produz condições de imobilismo, de resistência face às*

*concepções actuais sobre as funções educativas específicas da creche* (Pinheiro, 1998: 53).

Em conversas informais que mantivemos com estas educadoras, também confirmámos o mesmo sentimento de desvalorização, por vezes experimentado, por nós próprias.

Conhecemos este tipo de sentimentos ambivalentes a que se refere Carrolo (1997), no contexto mais abrangente de toda a profissão docente, que aqui recuperamos, fazendo notar que, as circunstâncias relativas ao contexto de creche só podem acentuar a situação dilemática a que o autor faz alusão: “ [...] *o jogo interior de máscaras e espelhos com que os docentes se confrontam consigo próprios, no interior da sala de aula. E por experiência própria sabemos como estas duas dimensões – a pessoal e a profissional – se interpenetram e interferem, produzindo uma ambivalência onde a paixão e a dedicação se confundem com o mal-estar*” (Carrolo, 1997:23). Na verdade, essa fusão dos sentimentos de paixão e de dedicação com os sentimentos de mal-estar, é particularmente desgastante, visto que a identidade do educador que desenvolve a sua acção na creche é comumente reduzida aos cuidados de cariz puericultor, evacuando assim o essencial da relação pedagógica que na creche é precisamente desenvolvida durante esses mesmos momentos do cuidar, nomeadamente no primeiro berçário.

No entanto, consideramos que de certa forma, essa desvalorização do educador de creche, tem uma dupla origem complementar e cruzada: por um lado, partindo da sociedade incide de forma devastadora na creche e nas educadoras; por outro lado, também encontra frequentemente a sua proveniência na própria organização da creche e nas concepções de algumas educadoras relativamente ao seu trabalho reflectindo-se nas concepções comumente aceites na sociedade em geral, acabando por as reforçar.

Por outras palavras, poderemos dizer que este sentimento de desvalorização vivido pelas educadoras provoca por vezes muito frequentemente uma desmotivação pessoal, que pode transmitir aos outros (famílias e órgãos de Direcção das instituições) a ideia de uma certa ligeireza da educação de infância. Esta ideia, deve-se muito provavelmente ao facto de muitas de nós, resistirem ou recearem abertamente o verbo

ensinar para designar a nossa intervenção educativa e desenvolvermos concomitantemente certos “*discursos-alibi*” (Nóvoa, 1995:22), tais como: *promoção do desenvolvimento global da criança*, para dar cobertura, por vezes, a pedagogias pouco empenhadas, caracterizadas por uma atitude de demissão e de desinvestimento que conduz inexoravelmente à “[...] *ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional*” (Nóvoa, 1995:22).

Atentemos a algumas considerações de âmbito sócio-histórico das políticas educativas adoptadas no nosso país, que poderão elucidar à situação de fragilidade identitária que estamos a analisar. Por outro lado, não nos podemos esquecer que durante bastantes décadas, antes do 25 de Abril, para se ser professor de crianças mais novas, do actual 1º ciclo, só era necessário o professor ter a 4ª classe. Aliás, para sermos mais precisos, durante a primeira fase do regime salazarista, bastava a 3ª classe para se ter as funções que então eram designadas pela expressão algo enigmática de “professor de posto”.

Não há portanto uma história de reconhecimento profissional de crianças mais novas, muito pelo contrário, a nossa herança nacional no que se refere às qualificações para a docência das crianças em idade escolar foi marcada por uma significativa indigência, facto que estava em consonância coerente com as perspectivas de Salazar relativamente à educação do povo português que deveria ser mantido numa situação de “saudável ignorância”, a qual seria uma garantia contra o “perigo comunista”.

Dada esta desprezível herança, não é de espantar que a educação das crianças muito jovens continue a ser descuidada. A necessidade de resistência e de contestação face a este legado transparece nas afirmações proferidas pela educadora Ângela ao sublinhar: “[...] *mas enganam-se[...]*” aqueles que pensam que quanto mais novas forem as crianças, menos qualificados os educadores podem ser. Grave este erro.

Mas teremos nós, educadoras da primeira infância, um saber suficientemente sólido e profundo relativamente à nossa intervenção pedagógica, de modo a podermos ter a necessária firmeza para argumentar o nosso desempenho de educadoras com crianças até aos três anos? Como nos afirma Moita (1992) “ *O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto*

*da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”* (Moita, 1992: 116), (o sublinhado é nosso). Ora, a “cultura do grupo de pertença profissional” dos educadores que exercem a sua actividade docente na creche é a nosso ver difusa, indefinida e empobrecida pelo conjunto de razões a que temos vindo a fazer alusão.

Neste sentido, Carrolo (1997) por seu lado indica que os mecanismos de socialização e os factores que estão subjacentes à construção da identidade profissional docente, se organizam em três estados diferenciados mas interligados: a procedência da formação do professor e a sua relação com o saber, a dinâmica da sua formação, e o campo profissional. Ao nível individual, a identidade profissional seria construída ao longo da carreira. Ao nível colectivo, de grupo profissional, a identidade consubstancia-se historicamente na cultura profissional, como património que firma a sobrevivência / continuidade do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social.

Vejamos alguns aspectos que os textos de lei indicam no que concerne aos perfis dos docentes da educação da infância, em particular no que se refere à educação da primeira infância. Estes são aspectos que nós, educadoras de infância, temos que ter presentes o teor do Decreto-Lei Nº 240 / 2001 de 30 de Agosto, que define o perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Mais especificamente, teremos que ter presente que o Decreto-Lei 241 / 2001 de 30 de Agosto aprova esses perfis de desempenho de cada qualificação profissional para a docência. Neste Decreto-Lei 241 / 2001 de 30 de Agosto pode ler-se no Anexo nº 1; ponto dois o seguinte: “ *A formação do educador de infância pode igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação de crianças com idade inferior a 3 anos.*”

Repare-se que este Decreto-Lei 241/2001 parece indicar uma mudança de mentalidades, uma vez que faz referência à educação de crianças menores de três anos, enquanto que a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei Nº 46 / 1986, de 14 de Outubro, só se referia ao ensino pré-escolar, ou seja, a crianças com mais de três

anos. De igual modo, é de realçar que o Decreto-Lei 241/2001 atribui ao desempenho profissional do educador de infância funções educativas, para desenvolver a sua actividade profissional com crianças menores que os três anos. Esse Decreto-Lei parece afastar as concepções higienistas e puericultoras sobre a criança com menos de três anos, como um corpo a limpar e um tubo digestivo a alimentar e conseqüentemente, as concepções assistencialista tradicionalmente atribuídas às funções da creche.

## **CAPÍTULO VI: Considerações Finais**

Ao procurarmos melhorar e aprofundar o nosso conhecimento acerca das práticas educativas no contexto de creche, empenhámo-nos neste estudo que se desenvolveu em três instituições, que têm estatutos jurídicos diferentes (uma instituição pertencente à segurança social e duas instituições de solidariedade social – IPSS).

Este estudo teve origem numa questão de partida: *De que forma os princípios e ideias pedagógicas que compõem o modelo teórico adoptado pelas educadoras, se concretizam na construção da sua prática educativa com crianças da primeira infância?*

O estudo teve como intenção de investigação, compreender a repercussão da inter-relação entre os saberes de referência e o saber-fazer, de três educadoras, quer nas suas práticas profissionais quotidianas construídas e desenvolvidas no contexto educativo da creche, quer nos discursos proferidos em situação de entrevista, relativamente a essas mesmas práticas.

Ao estarmos imersos nos contextos de estudo e ao contactarmos com as participantes, pudemos conhecer a dinâmica dos grupos, os procedimentos da equipa pedagógica, algumas famílias e tivemos ainda a ocasião de aceder a um conhecimento significativo da comunidade onde se inserem as creches.

A nossa permanência no quotidiano das creches, permitiu-nos acompanhar, participar e observar os procedimentos das educadoras no decorrer das rotinas quotidianas das crianças. Assim, com este contacto e observação directa nos contextos, pretendeu-se a construção de uma interpretação e compreensão do modo como se processam as práticas pedagógicas, as quais observámos através de diferentes técnicas de registo e conseqüentemente, procedemos à análise, a qual incidiu em informações tais como: os discursos das participantes em situação de entrevista, a análise documental e ainda os registos da escuta e da observação participante do investigador, relativamente às expressões e acções das educadoras produzidas no espaço colectivo em acção directa com as crianças.

Este estudo foi sendo construído por um constante espaço de reflexão e de partilha, que se tornou requisito essencial para que pudéssemos pôr em paralelo as práticas das educadoras, muitas vezes condicionadas às condições materiais e relacionais do trabalho com os seus discursos.

No capítulo anterior procedemos à apresentação da análise de conteúdo das entrevistas segundo cinco vertentes de análise temáticas: Vertente de Análise (A): *Organização do quotidiano na creche*; Vertente de Análise (B): *Trabalho directo com as crianças*; Vertente de Análise (C): *Trabalho com as famílias*; Vertente de Análise (D): *Organização e gestão do trabalho pedagógico*; Vertente de Análise (E): *Re-Construção da identidade profissional do educador que desempenha a sua intervenção pedagógica na creche*. No interior destas vertentes temáticas, discernimos diversas dimensões sub-temáticas, no seio das quais construímos categorias à posteriori. No decorrer das sucessivas leituras (verticais e horizontais) do discurso de cada uma das entrevistadas, fizemos emergir unidades de sentido, o que nos permitiu categorizar os conteúdos das entrevistas.

Ao analisarmos os discursos e os procedimentos das educadoras, quer na organização do quotidiano da creche, no seu trabalho directo com as crianças e com as famílias, quer na gestão e organização do trabalho pedagógico, reconhecemos que as educadoras atribuem à educação da primeira infância uma especificidade teoricamente fundamentada, que se espelha na sensibilidade aumentada da sua acção de cuidado e educação das crianças.

A especificidade da educação da primeira infância e os conhecimentos que sustentam as acções das educadoras, delineiam igualmente a intencionalidade educativa, revelando uma aproximação entre os seus discursos e as suas práticas; por outro lado, verificámos que as entrevistadas sublinham a complexidade da profissão, a qual requer das educadoras modalidades de acção planeadas e avaliadas. Zilma Oliveira (1992) salienta a importância da função do educador na creche, adjectivando-o como “ [...] irradiador,

*mediador verbal do grupo, organizador do espaço e do tempo, colocador de limites, apoiador afectivo de inúmeras ocasiões [...] e afirma ainda que “ [...] deverá ser a constante recriação da proposta pedagógica da creche, criando um suporte afectivo básico e cuidando para que a frágil estruturação do colectivo infantil não ameace seus integrantes” (Oliveira, 1992:123).*

No processo de análise do discurso das educadoras, dos seus registos e do projecto pedagógico, encontramos informações que indicam uma concepção de creche em que a criança é o centro do trabalho educativo, e que as educadoras se sentem responsáveis por organizar o ambiente de aprendizagem, assim como prover os cuidados às crianças, numa especificidade de experiência que a creche lhes pode proporcionar. Por essas informações e por nossa observação directa, somos levadas a acreditar que para as educadoras a função da creche ultrapassa, em muito, a sua função inicial de guarda e assistência. Pelo contrário, a creche apresenta-se como um espaço intencionalmente organizado (tempos e espaços) para favorecer o processo “ [...] da construção, da experiência da integridade de um «eu» em intercâmbio com um «outro» [...] da descoberta de «mim» com alguém separado, que se foi diferenciando lentamente de adentro da «união-dual [...] com o cuidador, alimentador” (Leal e al., 1983:63).

Nesta linha de pensamento, a creche é um espaço / tempo onde se organiza uma relação “ *primeiro transicional*”, progressivamente “*mais realista de «terceiro»*” (idem). Ou seja, a creche é um espaço / tempo de interações e socialização entre os que nela convivem (crianças e adultos), isto é, um espaço potencial onde se “ [...] *alarga o círculo dos intercâmbios, [...] com a diferenciação da experiência da realidade externa e sua representação interna [...]*” (Leal e al., 1983:63).

Queremos no entanto salientar, a proficiência e influência da criança nas educadoras, ou seja, o importante papel que têm para nelas fazer despoletar, as atitudes de cuidado e solicitude que lhes dedicam, assim como a construção imbricada de relações intersubjectivas. A competência e influência da criança sobre o seu cuidador, é mencionada por (Brazelton & Cramer, 1989) ao fazerem alusão aos estudos etológicos como os pioneiros a sublinhar a *capacidade activa* da criança desde a mais tenra idade, para se

*adaptar à interacção*. Segundo estes autores, os estudos etológicos vêm contrariar a noção divulgada por estudos anteriores que salientavam, “ [...] a dependência da criança da mãe, a necessidade de gratificação para diminuir as tensões ” (idem:105).

Igualmente, ao fazermos um paralelo entre a análise dos seus discursos e a observação directa do seu desempenho, constatámos e confirmámos a nossa convicção, relativamente à importância que tem a função da educadora em creche, quer seja pela *andaimagem* que pode proporcionar à criança no seu processo de aprendizagem, quer seja pelas relações intencionais, empáticas, sensíveis e solícitas que com ela estabelece. Através da análise dos seus discursos e das notas de campo relativas às observações directas realizadas, pudemos constatar que estas profissionais assumem um papel decisivo no que se refere à intencionalidade educativa imprimida à organização de situações promotoras do processo de desenvolvimento / aprendizagem das crianças, circunstâncias que se reflectem na adequação das respostas face às suas necessidades, bem como no apoio dado às suas iniciativas e à apresentação de desafios para novos e mais complexos níveis de realização.

No que se refere à **Vertente de Análise (A): Organização do quotidiano na creche**, consideramos que as atitudes e procedimentos das educadoras estão alicerçados numa formação teórico-prática suficientemente consistente, para lhes permitir conferir um entendimento adequado e específico relativamente às necessidades de bem-estar das crianças da primeira infância. O seu saber-fazer ou seja, o saber relativo ao «*como fazemos*» e ao «*porque fazemos*» confere intencionalidade educativa às suas acções, e capacita-as para mediar a relação da criança com o meio envolvente.

Constatámos igualmente que as educadoras participantes aprenderam a adaptar-se aos ritmos, aos comportamentos, à linguagem e às solicitações das crianças. Esta nossa consideração parece coincidir com as reflexões de Henri Wallon (1975) quando sugeria que a acção do educador pode *tornar-se psicológica* se este se propuser a *adaptar-se ao espírito e natureza da criança*. Ao prolongar este tipo de reflexão, este autor considera uma aptidão, que apelida de *dom* o facto de alguns educadores saberem servir-se, de

forma quase intuitiva daquilo a que Daniel Stern designa *convergência*, relativamente à linguagem pueril, o denominado *maternalês*<sup>4</sup>, que os adultos muitas vezes adoptam, para espelhar as crianças de forma emocionalmente sintonizada (Wallon, 1975: 356).

Observámos que com as crianças mais novas e com os bebés que ainda não podem exprimir os seus sentimentos de forma verbal as educadoras, desenvolveram uma significativa competências para perscrutarem os seus gestos, olhares, choros ou vocalizações, aprendendo a interpretar e a compreender os sinais que as crianças lhes transmitem que são assim considerados [...] *enquanto expressão da experiência subjectiva [...]*” (Brazelton & Cramer, 1989:188).

Tudo nos leva a crer que as educadoras participantes desenvolveram esta receptividade e plasticidade, para compreenderem os sinais que o bebé lhes dá, o que lhes exige, um conhecimento mais ou menos explícito sobre as formas de comunicação dos bebés, e o modo como com ele sabe comunicar. A atenção receptiva ao sinais do bebé poderá ser motivo e causa para que o bebé se empenhe em novas formas de comunicação, trocas e diálogos, cada vez mais compreensíveis e compreendidos pelo adulto. A linguagem corporal, facial e as vocalizações do bebé, devem ser compreendidas como um tipo de comunicação insubstituível e privilegiado, nesta fase da infância. Assim como sugere Portugal (2000), a educadora deverá saber ler os sinais do bebé, transmitir os seus próprios sinais, de um modo compreensível para a criança.

Se o saber-fazer das educadoras se cerca das inúmeras contribuições teóricas, que sustentam a sua prática e lhes fornece requisitos para a observação das crianças, a compreensão dos comportamentos observados, que devem ser os indicadores e condição de reflexão, o *ser* do educador, a pessoa que ele é, a sua possibilidade de investimento afectivo e a sua disponibilidade para as trocas relacionais, parece ser um aspecto primordial e inerente ao seu saber-fazer. Sobre estes dois aspectos inseparáveis do educador, Leal (1983) concorda que ambos são importantes e imprescindíveis, porque o “ [...] *ser íntegro e dá significado ao saber adquirido mas, o saber enriquece e*

---

<sup>4</sup> “*Mothersese*” termo utilizado por diversos autores anglófonos para designar o discurso dirigido aos bebés pelos adultos (“child-directed speech”), traduzido para português por Sim-Sim, (1998) por *maternalês*.

*aprofunda a capacidade do educador como pessoa, insere-o e reajusta-o em cada momento e dá-lhe a competência para ser [...]”* (Leal e al., 1983:71). Assumimos este parecer das autoras como se fosse uma confiança pessoal, algo íntimo, que nos tem vindo a acompanhar ao longo dos anos na nossa vida profissional, no nosso percurso de auxiliares de educação a educadoras de infância.

Consideramos que as práticas das educadoras, que observámos em contexto estão intrinsecamente relacionadas com o seu ser pessoal, porque a disponibilidade afectiva e a capacidade de estabelecer relações com o outro podem ser teorizadas nos projectos pedagógicos, podem ser referidas nas diversas situações discursivas, mas de facto é no seu fazer com a criança e para a criança que essas aptidões se tornam visíveis e sentidas por ela.

A observação das rotinas, permitiu-nos ter um acesso directo às diversas modalidades de interacção que estabelecem, tanto a nível afectivo como social, tornando possível verificar o efeito que essas interacções (entre os adultos e as crianças das crianças e entre si), a escuta activa e a atenção personalizada, que exercem um efeito marcado no bem-estar das crianças.

Por estas razões pensamos que a organização levada a cabo pelas participantes de rotinas flexíveis e personalizadas, e dos seus diversos procedimentos, que permitem à educadora exercer o seu papel pedagógico e educativo, pode ser considerada como uma estrutura que interfere directamente na satisfação dos relacionamentos, na integração e estabilidade da criança na creche, em consequência das relações face-a-face, do vínculo a adultos de referência e da continuidade das interacções, assim como na própria organização da creche.

Durante o momento do acolhimento das crianças, uma das educadoras (Cláudia) exteriorizou sentimentos de solicitude face às crianças, atitudes de cuidado e de conforto físico e emocional. Esta educadora acolheu a criança no colo, aninhou-a no seu peito, mobilizou saberes da pedagogia, eventualmente uma «pedagogia do corpo», ou seja: a educadora disponibilizou-se para utilizar o seu próprio corpo para tentar

minimizar a angústia da criança, durante aquele período de transição em que se separa dos seus pais. O embalar ou cantar canções afectivas à criança, revela a intenção da educadora, de oferecer à criança condições reconfortantes e apaziguadoras de insegurança.

O cuidado que esta educadora confere ao momento do acolhimento das crianças na creche e da separação dos pais é igualmente revelado pelo recurso a procedimentos integradores, e incorporados (Baudelot, 1994), que podem favorecer a transição da criança de um meio de relação de privacidade familiar, para um meio de relação personalizada mas socializada no grupo, na creche.

O cuidado que esta educadora confere ao momento do acolhimento das crianças na creche e da separação dos pais é igualmente revelado pelo recurso a procedimentos integradores, e incorporados (Baudelot, 1994), que podem favorecer a transição da criança de um meio de relação de privacidade familiar, para um meio de relação personalizada mas socializada no grupo, na creche.

A solicitude das educadoras face às famílias, durante o momento do acolhimento, parece ser um factor chave para que os pais (familiares) se sintam confiantes e convictos de que os seus filhos estão protegidos e seguros e, ao mesmo tempo, num ambiente onde as suas potencialidades possam ser valorizadas e desenvolvidas. Os pais, ao entregarem os seus filhos à educadora, dão-lhe informações particulares sobre a criança (como passou a noite, a que horas comeu, estado de saúde, etc.), fazem recomendações sobre como cuidar da criança, ou seja, negociam com ela e com a equipa pedagógica os sentidos que constroem sobre os cuidados aos bebés, e as suas representações sobre a creche. A família torna-se deste modo, mediadora das relações que a criança estabelece com a educadora.

O nosso testemunho sobre os momentos dos cuidados, conjugado com a análise do discurso das entrevistadas, assim como do projecto pedagógico de uma das educadoras (Cláudia), leva-nos a sublinhar as representações simbólicas que as crianças parecem já ter construído acerca desses momentos, pela capacidade que demonstraram em

antecipar os acontecimentos no desenrolar das rotinas, pela iniciativa da sua participação e muito em especial pela confiança e segurança que pareciam ter nas educadoras ao serem cuidadas.

Pelas observações que fizemos em contexto, mais especificamente, pela observação das acções e reacções das crianças, tudo nos leva a crer que as educadoras participantes, na sua acção directa com as crianças tentam, dentro dos recursos humanos e materiais de que dispõem, aproximar o mais possível os seus discursos, ou seja as concepções de educação que perfilham, com as suas práticas quotidianas.

De um modo geral podemos afirmar que os momentos das refeições observados nos três contextos de estudo, se tornam profícuos ao constituírem oportunidades para o desenvolvimento do diálogo, para o estabelecimento de relações, para além das sociais e afectivas que envolvem as percepções dos sentidos, no contacto com os alimentos (pela diferenciação dos sabores, texturas, temperatura e cheiros) e as representações simbólicas construídas por experiências anteriores do momento da alimentação. A alimentação das crianças envolve as impressões sentidas, e observámos que a importância deste momento da rotina está sublinhado nas palavras, nos olhares e nos gestos, produzidos pelas educadoras e trocados com a criança.

Na observação da sequência das rotinas, pudemos identificar algumas diferenças entre as práticas das educadoras, nomeadamente, na rotina do repouso, sem que no entanto tais diferenças constituam uma discrepância entre os seus discursos, proferidos quer em situação de entrevista, quer escritos no projecto pedagógico, e as suas práticas com as crianças.

Tivemos ocasião de observar que nas Instituição (B) e na Instituição (C), as educadoras (Ana e Ângela), dispõem de um espaço físico que lhes permite respeitar a individualização da criança na sua necessidade de dormir ou não, e de conferir, portanto, a indispensável flexibilidade ao momento do repouso. Na instituição (A), a educadora (Cláudia) depara-se com um constrangimento que o espaço físico lhe impõe,

o que conseqüentemente, condiciona o seu trabalho pedagógico e faz despoletar em si sentimentos de mal-estar e incómodos<sup>5</sup>.

Esta educadora trabalha numa sala constituída por um espaço único onde se desenvolvem todos os tempos da rotina. Este espaço impõe que educadora deite todas as crianças depois do almoço, sem que possa respeitar, a seu ver, a sua necessidade de dormir ou não. Ao despertar, as crianças e a educadora passam um constrangimento semelhante, uma vez que as crianças quando acordam ficam sujeitas a continuar deitadas, até ao momento em que quase todas as crianças estejam acordadas. A sesta para estas crianças torna-se uma obrigação, imposta pelo adulto, devido às condições institucionais, o que constitui uma acção pedagógica contraproducente, face às condições referidas por Assunção Folque (1991) sobre como proporcionar a sesta às crianças, isto é “ *A sesta deverá ser uma oportunidade dada a todas as crianças e não uma obrigação para este ou aquele grupo, determinado pelo adulto a partir da idade, ou até dos seus interesses pessoais ou institucionais* ” (Folque, 1991 27).

No entanto, consideramos, que estes constrangimentos, apesar de constituírem uma contradição entre as concepções e as práticas da educadora Cláudia, devemos sublinhar que esse desfasamento das suas concepções sobre o sono das crianças e as suas práticas é reconhecido pela educadora que não conseguiu ultrapassar tais constrangimentos. Aliás, quer em situação de entrevista, quer no próprio projecto pedagógico a educadora expôs explicitamente, muito em especial as famílias, essa sua consciência das condições insuficientes e das condições de que gostaria de dispor: “ *O espaço acaba por ser muito reduzido, [...] O ideal mesmo era ter um espaço à parte, onde eles pudessem dormir, [...] O ideal era que à medida que eles fossem acordando pudessem ir para outra sala [...] lá está são as tais condicionantes em que defendemos uma coisa, mas depois à medida que estamos na prática temos que fazer outra, porque as condições são mesmo assim* ” (Cláudia).

---

<sup>5</sup> Cf. Vertente de análise (A): Organização do quotidiano na creche; 2ª e 5ª Dimensão de análise; respectivamente, Categoria nº 1: Constrangimentos e Categoria nº 1: Condicionantes institucionais versus respostas personalizadas.

Apesar das condições adversas determinadas pelo espaço e dos consequentes mal-estares, incómodos e embaraços sentidos pela educadora e pelas crianças, esta

educadora (Cláudia), à semelhança das educadoras das Instituições (B) e (C) proporciona a criação de outras condições psicológicas favoráveis ao adormecimento. Nesse sentido, as crianças fazem-se acompanhar, para adormecer, dos seus objectos de afeição, os “objectos transicionais” (Winnicott, 1975), e beneficiam da presença securizante do adulto que lhes protege o sono, e ao despertar, reencontram o olhar da educadora, que não permanece junto delas.

É ainda de salientar a importância que as três educadoras participantes atribuem ao momento do final do dia, a entrega das crianças às famílias, momento este que é entendido como um tempo da rotina que deve ser otimizado para partilhar com as famílias a acção educativa que é desenvolvida com as crianças. É um tempo em que a educadora e os pais, e os pais entre si, trocam informações partilham dificuldades e sucessos. Os pais são convidados a entrar na sala e a permanecer junto das crianças, e como pudemos observar, a presença de uns, motiva a vontade de outros para ficar alguns momentos entre as crianças e a equipa. Este último tempo da rotina parece ser um tempo útil para que se estreitem afinidades entre as famílias e entre a equipa pedagógica e as famílias.

As principais linhas norteadoras que guiam as práticas das educadoras e caracterizam o acolhimento da criança na creche parecem ser: a preocupação com o respeito pela criança; criar um ambiente que assegure à criança a segurança afectiva, principalmente ao instaurar cuidados personalizados e relações estáveis entre as crianças e as pessoas de referência, que devem assegurar a continuidade dos cuidados e a flexibilidade das rotinas.

No que diz respeito à **Vertente de Análise (B): Trabalho directo com as crianças** promovido pelas educadoras, constatámos que, globalmente é marcado por uma

intencionalidade educativa que se evidencia, num primeiro momento pela sua acção, quer seja, de forma diferida, através das informações fornecida aos pais no sentido de os esclarecer sobre essa mesma intencionalidade na creche. Este tipo de intervenção é bem patente nas seguintes afirmações proferidas pela educadora Cláudia, quando indica que a sua intencionalidade é a de fornecer aos pais informações relativas às suas intencionalidades: “[...] onde as coisas não são feitas aos acaso [...] existe intencionalidade quando estamos a [...] mudar uma fralda [...] na refeição, quer seja nas actividades que propomos[...].” (Cláudia); por outro lado, este trabalho é igualmente patente na atitude compartilhada entre a educadora e a equipa para observar os comportamentos das crianças. A intencionalidade educativa e o fundamento teórico que as educadoras conferem às suas acções, são igualmente sublinhados por uma perspectiva sistémica, base da interacção família-criança-creche.

Por outro lado ainda, a gestão do tempo imprime um cariz flexível às rotinas quotidianas, que se pautam pela valorização e respeito da autonomia e dos ritmos psicológicos e biológicos de cada criança. Embora a rotina, nas creches observadas, esteja estruturada, ou seja, preestabelecida à entrada das crianças na creche, uma das educadoras expressa o modo resiliente como essa estruturação é realizada [...] não está assim tão bem definida, porque é a criança que a faz [...] tentamos adequar a nossa estrutura à criança e não vice-versa [...]” (Ângela). Podemos acrescentar que, de um modo geral, a acção das três educadoras participantes se centra, portanto, nas crianças e a sua prioridade direcciona-se para dar respostas às necessidades das crianças, em tempo oportuno.

A relação pedagógica que se vê reflectida na atitude das educadoras participantes, entrelaça-se com o seu ser, com o seu saber e o seu saber-fazer. Se por um lado as educadoras se envolvem numa acção diferida, que para além dos aspectos a que acima nos referimos, se direcciona igualmente para a organização dos espaço e materiais, com a intencionalidade de os converter num recurso educativo, por outro lado, as educadoras envolvem-se numa acção directa com as crianças nos momentos dos cuidados, imprimindo a estes momentos uma intervenção educativa, específica e

diferenciada. As educadoras empenham-se directamente, no estabelecimento de relações e no apoio seguro que proporcionam às crianças, durante a ausência dos seus pais ou quando lhes propõem tarefas ou desafios, assim como, adequam a sua postura face às crianças, de modo a torná-la contextualizada. A especificidade das crianças da primeira infância exige, por isso às educadoras, uma atitude de cuidado ao nível das suas próprias atitudes, dos seus gestos, das suas palavras, e numa constante “ [...] *atenção às atitudes, às brincadeiras, aos olhares deles [dos bebés] principalmente, ter muita preocupação quando estamos na creche, ao nosso olhar*”, tal como a educadora Ana teve a ocasião de esclarecer.

O recurso aos diferentes modos de expressão, e à linguagem verbal, em particular, como mediador quer de interacção social e de aproximação à criança, quer como veículo de situações de aprendizagem significativa, foi por nós observado nas práticas das três educadoras e foi ainda explicitamente referido em situação de entrevista por uma das educadoras (Ana). Para além disso, durante a nossa permanência nas salas das outras duas educadoras, pudemos testemunhar que estas profissionais valorizam as interacções verbais com as crianças, nos mais diversos momentos, nomeadamente durante as refeições das crianças<sup>6</sup>.

Observámos que durante grande parte do dia da criança na creche, a acção das três educadoras é mediada pela linguagem verbal, quer seja para tornar explícito para as crianças aquilo que as educadoras presumem que a criança não percebeu, quer seja para denominar acções, durante o momento dos cuidados, quer seja ainda nas diversas ocasiões em que se contam histórias, se dizem lenga-lengas, se canta ou recitam poemas. O contexto situacional da aprendizagem é deste modo impregnado por uma linguagem contextualizada e em acção, que inscreve as crianças e os adultos, numa rede de inter-relações permeada pelos saberes de cada um. Envolta por um *fluxo de linguagem* (Bruner:1990) a criança tem assim a possibilidade de construir

---

<sup>6</sup> Cf. Vertente de análise (A): Organização do quotidiano na creche; Quarta dimensão de análise: refeições; Categoria nº 1: Horário personalizado.

progressivamente o sentimento de pertença ao mundo de sentimentos compartilhados, organizando e edificando novas predisposições para se relacionar com o outro, através dos símbolos verbais (Stern: 1992).

O primado da relação com as crianças, parece constituir a pedra basilar do trabalho destas três educadoras com as crianças. As educadoras referem a importância da relação afectiva entre o adulto e a criança, e das crianças entre si, como um factor promotor de bem-estar, de trocas sociais benéficas para o estado emocional das crianças e para a criação e estabelecimento de vínculos afectivos. Segundo estas educadoras, o contacto físico, os gestos de carinho, a procura da proximidade com o adulto por parte da criança e a transferência desses afectos e dessa proximidade do adulto relativamente à criança, cria condições para que novos laços afectivos se constituam na vida da criança. O conceito de relação, parece estar ligado e desenvolver-se com base em muitos afectos, que rodeiam a criança, tais como: a admiração, o reconhecimento e a simpatia pela criança, a sintonia e o ajustamento dos gostos e das ideias entre aqueles que formam o triângulo afectivo: os profissionais da creche, a criança e as famílias. Como refere a educadora Ângela, “*Na creche [...] mais do que tudo temos que construir a relação*

*[...] tem que ser a base, a relação que nós construímos com as crianças e com as famílias”.*

Outra educadora (Ana) acentua a importância da relação afectiva nas preferências da criança, na eleição que a criança faz do seu adulto de referência na creche. Esta educadora centra a construção das relações afectivas na própria criança, na diferenciação que a criança faz dos adultos com quem ela convive. A valorização que esta educadora atribui a essa diferenciação, parece justificar-se na importância primordial que tem o estabelecimento das relações precoces, entre a criança e o adulto significativo e a construção do sentimento de identidade da criança.

Esta relação privilegiada com a criança, vê-se por vezes constrangida, por decisões superiores, cujos responsáveis, eventualmente por desconhecimento de como assegurar

ao bebé as melhores condições de desenvolvimento, ou meramente por questões economicistas, optam por prescindir da colocação de uma educadora na sala berçário.

Na instituição onde trabalha uma das educadoras (Cláudia)<sup>7</sup>, a direcção da instituição optou por não colocar uma educadora no primeiro berçário e atribuiu à educadora do segundo berçário, a responsabilidade do primeiro berçário. Ao ser afectada por este constrangimento e pelo acentuado acréscimo de trabalho e de responsabilidade que lhe é atribuída pela direcção da instituição, a educadora diz sentir-se “*frustrada*” porque entende que ao ser-lhe atribuída a responsabilidade de duas salas, desenvolve um trabalho pedagógico que se distancia das suas concepções de educação para a primeira infância. As palavras que refere, em situação de entrevista, são elucidativas do sentimento de frustração que diz sentir e de uma realização profissional que se vê «desvigorada», pelos constrangimentos institucionais com que se depara no seu quotidiano. Como refere: “ [...] *Eu ia lá (ao primeiro berçário) uma vez por semana, era, não é nada, e acabamos por nos sentir frustradas porque não conseguimos desenvolver um bom trabalho com aquelas crianças [...]* (Cláudia).

No que se refere à **Vertente de Análise (C): Trabalho com as famílias** constatámos que a criação de laços de confiança parece ser outra das prioridades do trabalho das

educadoras participantes no estudo. As acções que efectivamente desenvolvem motivam as famílias para o desenvolvimento progressivo de sentimentos de confiança e, conseqüentemente de segurança. Uma das educadoras (Ângela) considera que essa construção de laços de confiança deve começar a ser trabalhada logo no início, por altura das inscrições das crianças. Esta educadora conversa com os pais sobre os aspectos que considera mais pertinentes da criança, sobre as expectativas dos pais em relação à creche, de forma a poder adequar o seu trabalho ao contexto situacional de cada criança. Para ser conseqüente com as suas palavras, a educadora convida os pais a visitarem as salas para poderem observar as crianças em acção e a forma como a equipa

---

<sup>7</sup> Cf. Vertente de análise (B): Trabalho directo com as crianças; Segunda dimensão de análise: Primado da relação com a criança; Categoria nº 2: Constrangimentos

procede com as crianças, uma vez que, tal como refere “ [...] *elas [as famílias] têm consciência que vêem o que nós fazemos, não é só o facto falado, mas sim o facto feito*” (Ângela). A prática desta educadora «diz-lhe» que a consolidação das relações de sintonia, de confiança e de segurança são basilares para que os pais se sintam motivados para participarem e para se envolverem na vida da creche.

Estas concepções e procedimentos para o relacionamento com as famílias, ou seja, a consciência da importância de uma colaboração intensa entre a creche e as famílias, de um trabalho compartilhado e co-responsável para a educação da criança, estão igualmente presentes nas práticas das outras educadoras. A atitude das educadoras face às famílias é de colaboração e de abertura. As famílias são percebidas como parceiros educativos, cuja participação é essencial, tal como evidencia a educadora Ana: “ [...] *o permanecer na creche [por parte dos pais] com a criança dentro da minha sala é uma coisa que eu ando sempre a proporcionar [...]*” (Ana).

Outra das educadoras (Cláudia), considera que a forma como se desenvolve o diálogo com as famílias, a forma como as famílias se sentem acolhidas, contribui para o benefício das relações creche-família e para o apaziguamento de tensões que por vezes podem surgir. Nas suas próprias palavras, muito depende da forma como as famílias são acolhidas: “ [...] *nunca tive problemas de maior e tento sempre, acho que tem a ver com a forma como nós tratamos as pessoas, a forma como se fala [...]*”.

Neste trabalho de co-parceria educativa com as famílias, as educadoras participantes no estudo organizam diferentes dispositivos que se constituem como recursos importantes de participação, de mensagens e de presença, nestes dois contextos de vida da criança.

As reuniões de pais fazem parte da prática das educadoras entrevistadas, embora com regularidade diferente. Nessas reuniões (a primeira do ano lectivo) duas das educadoras (Ângela e Cláudia) solicitaram aos pais que deixassem registados os sentimentos motivados pela integração dos seus filhos na creche<sup>8</sup>. Ao tomarem conhecimento das

---

<sup>8</sup> Cf. Vertente de análise (C): Trabalho com as famílias; Segunda dimensão de análise: Trabalho em parceria com as famílias: procedimentos e dispositivos de ligação creche-família.

expectativas e sentimentos provocados nos pais, pela integração dos seus filho na creche, as educadoras têm uma maior possibilidade de adequar o seu discurso e a sua acção a cada um, de forma a tentar pacificar e atenuar alguns desses sentimentos que os angustiam, o que revela da parte das educadoras um cuidado atento e sensível aos sentimentos de cada um.

O contacto e a comunicação com a família vêm-se ampliados com a organização de diferentes *placards*, nos quais é afixada informação diversa para conhecimento das famílias ou ainda algumas das produções gráficas das crianças ou produções orais transcritas pelos adultos. Esta comunicação é ainda aprofundada e ultrapassa as paredes da sala, através do *caderninho individual* das crianças.

Tivemos ocasião de observar que os contactos quotidianos entre os familiares e as educadoras se estabelecem num ambiente de interacções sociais pautadas pela cordialidade, através de relacionamentos afectuosos que tanto os pais como os profissionais nutrem pela criança, de tal forma que, quase como numa transferência de afectos, se vêem reflectir entre as educadoras e as famílias.

A abertura do espaço da creche às famílias, as atitudes de solicitude a consolidação de relações de confiança, de partilha de saberes, de aceitação da diferença, faz com que os familiares sintam que são bem-vindos, e fá-los perceber que são o mais importante dos recursos educativos, os quais são mobilizados pelas educadoras no seu trabalho de cuidado e de educação das crianças. A participação das famílias, a sua colaboração interactiva nos contextos de educação, são factores que têm sido apontados como

aspectos-chave para a qualidade da educação de infância (Zabalza, 1998). Outras experiências de participação das famílias, nomeadamente a italiana em Reggio Emilia, têm demonstrado o valor da interacção e comunicação entre educadores, crianças, famílias e a comunidade (Bondioli & Mantovani, 1995).

No que concerne à **Vertente de Análise (D): Organização e gestão do trabalho pedagógico**, verificámos que a educadora Cláudia foi a única participante que fez

referência a este importante aspecto em situação de entrevista. A organização e a gestão do trabalho pedagógico são construídas pela educadora Cláudia, em reuniões de equipa. Após a primeira entrevista com as famílias, a educadora elabora um relatório, que será um primeiro quadro de referência sobre a criança, no qual constam os aspectos mais particulares de cada criança, reúne com a equipa, para que todos tenham um conhecimento prévio sobre a criança. Posteriormente essas informações são afixadas num placard, da sala, para que essas informações mais pertinentes fiquem acessíveis a toda a equipa que vai acolher a criança. Para retomar os termos utilizados no Projecto Pedagógico da educadora Cláudia, a “*observação intencional*” da criança está na base do planeamento da sua intervenção educativa, e é considerada como uma “*base extremamente importante para desenvolver um trabalho de qualidade com crianças em idade de creche*” (Projecto Pedagógico, educadora Cláudia).

A intervenção educativa desta educadora é organizada através de planificações. Em reuniões formais de trabalho, a educadora e a sua equipa, elaboram o Projecto Pedagógico de sala e os planos mensais. No final de cada mês, com a participação de todos os profissionais envolvidos no acto educativo da sala, tem lugar outra reunião, na qual, num processo de reflexão conjunta se procede à avaliação dos procedimentos desenvolvidos. Na concepção desta educadora (tal como consta no seu Projecto Pedagógico e tal como nos comunicou em situação de entrevista), a avaliação parece ser um método de trabalho requerido para que se tomem decisões, no sentido de requalificar o progresso das práticas educativas.

Ao envolver as auxiliares de acção educativa neste processo de trabalho, esta educadora tem como objectivo fazer perceber que a acção desenvolvida com as crianças deve ser pensada e reflectida, deve ser uma acção intencionalmente educativa.

Pela apreciação que faz no seu projecto pedagógico sobre a observação, o planeamento, a reflexão e a avaliação, e através da análise do seu discurso em situação de entrevista, somos levadas a crer que a educadora Cláudia confere à sua acção com as crianças uma intencionalidade educativa que procura alicerçar-se numa organização e gestão do trabalho pedagógico, que se direcciona para a coesão do trabalho em equipa e para a

elaboração de um Projecto Pedagógico que seja um instrumento de trabalho vivo, orientador e elucidativo da acção educativa.

Pelos seus discursos, escrito e transcrito, a educadora Cláudia deixa transparecer a mensagem de um trabalho de equipa em que todos devem saber coordenar e partilhar uma visão articulada do trabalho, no sentido de se reunirem esforços para o reconhecimento de talentos e potenciação de capacidades. Estes talentos e capacidades são organizados e mobilizados para criar uma conjuntura de trabalho dinâmica, na qual a partilha de conceitos, conhecimentos, opiniões, experiências e crenças são consideradas, o que, eventualmente, pode contribuir para que a educadora consiga motivar a equipa para intervenções coerentes junto das crianças, através da compreensão das intencionalidades educativas para cuidar e educar e do estabelecimento de um comprometimento relativamente a essas mesmas intencionalidades.

É de realçar o testemunho da educadora Ângela quanto ao trabalho em equipa no que se refere à necessidade de uma comunhão de ideias. Por outras palavras, esta educadora prescreve e pratica a partilha de convicções, de concepções e de sentimentos para que se possam decidir quais os procedimentos a desenvolver que sejam mais adequados para as crianças, quais os recursos de trabalho a mobilizar, de modo a que essas decisões possam ser tomadas num clima de cordialidade, respeito mútuo e confiança; de igual modo, esta educadora crê na ideia da elaboração de projectos em equipa, na necessidade de uma comunicação esclarecedora, aberta e coerente entre os seus membros, e ainda a compreensão, por parte da equipa, dos propósitos das decisões que são tomadas, tais como levar a cabo as suas acções, e a importância de o fazerem com responsabilidade e coesão; eis as concepções de trabalho em equipa que emergem quer das declarações da educadora Cláudia quer da análise documental do seu Projecto Pedagógico.

São estas concepções de trabalho em equipa que partilhamos com a educadora Cláudia. No entanto, devemos acrescentar que por vezes, o trabalho em equipa encontra constrangimentos, de entre os quais poderemos salientar: o surgimento de desencontros

de opiniões e de expectativas de trabalho, uma insuficiente comunicação ou de partilha de ideias, atitudes de recusa por parte de alguns membros da equipa com um número elevado de anos de trabalho. Ora são factores como estes que podem contribuir para perturbar seriamente o cumprimento e o comprometimento face às crianças, por parte do grupo de trabalho.

A educadora Ana ao dar-nos o seu testemunho sobre os constrangimentos com que se depara no seu trabalho em equipa evidencia o factor idade, mais exactamente, a idade avançada, quer a sua própria idade, quer a das pessoas que integram a sua equipa, o que ocasiona faltas de pessoal, por motivo de doença, quer ainda os muitos anos de carreira de todas as profissionais. Esta educadora reconhece que estas condicionantes relativamente ao trabalho em equipa ocasionam desencontros entre as suas intenções em organizar o trabalho em equipa e aquilo que de facto consegue concretizar na prática. As suas dificuldades são explicitadas do seguinte modo: “ [...] *há sempre falhas, nós já estamos todas com uma idade muito avançada e com muitos anos de serviço e também adoecemos [...] há sempre faltas de pessoal [...]*” “*No início do ano tenho sempre esta preocupação, em querer estar com as pessoas, mas depois não consigo concretizar, tem a ver com a minha maneira de ser também*” (Educadora Ana).

De forma análoga ao dito da educadora Ana, a educadora Ângela, aponta os “*anos de serviço muito elevados*” como factor que por vezes poderá contribuir para a falta de interesse pelas práticas, o que pode produzir uma certa estagnação profissional, uma tendência para a repetição de uma experiência pedagógica enraizada em perspectivas e procedimentos pouco actualizados (Lipman, referido em Daniel, 2000). Esta análise de

Lipman parece confirmar-se no seguinte testemunho da educadora Ângela: “[...] *o nosso trabalho de equipa, às vezes pode ser encarado como uma dificuldade, porque há pessoas que como têm muitos anos de serviço acabam por estar agarradas, enraizadas a um certo tipo de trabalho que já não se faz*” (Educadora Ângela).

A educadora Ângela sugere ainda que as diferenças de personalidade entre as pessoas, associada ao elevado número de anos de serviço, pode perturbar o trabalho em equipa quando as perspectivas entre as pessoas não estão em sintonia, nomeadamente sobre a organização do trabalho, sobre a gestão dos tempos das rotinas, sobre a organização dos espaços, sobre as concepções relativamente às crianças e à sua educação. Apesar destas dificuldades, a educadora tem conseguido uma reestruturação progressiva da cultura de trabalho através de um esforço contínuo de formação com a sua equipa, que tem feito surgir novos valores provenientes de uma visão participada e partilhada das intencionalidades e interesses dos elementos da equipa, direccionada para a coerência de atitudes e de procedimentos. É nesse esforço que esta educadora aposta, na convicção de “[...] *que acaba por tentar criar um caminho mais feliz para as crianças*” (Educadora Ângela).

Tal como a educadora Ângela, consideramos que as relações interpessoais de altruísmo e de respeito pelas diferenças, a escuta activa entre os membros da equipa, a valorização das capacidades individuais e os confrontos de ideias desprovidos de preconceitos, podem constituir uma possibilidade para encaminhar a equipa no sentido de uma progressiva sintonia, contribuindo para que os pontos de conflito se restrinjam às ideias e não sejam considerados como oposições das pessoas entre si, fragilizando as relações interpessoais. Tal como sublinha a educadora Ângela, o trabalho em equipa “[...] *pode ser uma dificuldade mas também pode ser uma vitória /desafio [...] As «coisas» acabam por encaixar e caminhar todas no mesmo sentido e estarmos todas em sintonia [...] o trabalho de equipa é um trabalho de formação contínua, meu e delas [...]*” (Educadora Ângela).

No que diz respeito à **Vertente de Análise (E)**, que designámos por ***Re-Construção da identidade profissional do educador que desempenha a sua intervenção pedagógica na creche***, tecemos as seguintes constatações:

Tudo nos leva a crer que, globalmente, e como seria de prever, este complexo processo de re-construção identitária das educadoras entrevistadas, está intimamente relacionado

com o seu percurso pessoal, com o modo como se vêem e com o modo como pensam que os outros as vêem, ou seja, com a imagem pessoal e social da profissão. Consideramos que as educadoras da primeira infância precisam de sentir que as suas funções de profissionais de educação sejam reconhecidas, precisa igualmente de sentir a sua a identidade profissional consolidada socialmente, necessitando de re-construir uma suficiente motivação para o desempenho da profissão, para que possam exigir de si próprias uma especificidade profissional cada vez mais direccionada para a primeira infância.

No que concerne o percurso profissional da educadora Ângela, (tem 35 anos de idade e 13 de profissão) verificamos que ele foi realizado ao longo de anos quase exclusivamente em creche (exceptuando a sua curta experiência em Jardim-de-infância nos seus primeiros meses de actividade profissional). A partir da sua experiência esta educadora considera que “[...] *A educadora em creche é fundamental [...]*”.

Esta educadora, apesar de considerar esse carácter fundamental do trabalho educativo desenvolvido em creche, sente que as suas funções profissionais não são reconhecidas neste contexto, nomeadamente pelas famílias das crianças, mas também pela comunidade em geral, descaracterização que faz emergir em si sentimentos de angústia, relativamente ao não reconhecimento oficial da pertinência e da necessidade da educadora em creche.

Nesta ordem de ideias a educadora Ângela considera que “[...] *É preciso educar [informar] os pais e não só, toda a equipa que está à nossa volta... a comunidade*” e a forma que encontra para o fazer é a de “[...] *mostrar através do nosso trabalho, no dia-a-dia [...]*”, a diferenciação de funções da educadora da primeira infância, em relação a outros profissionais de educação, funções essas que são inseparáveis da vulnerabilidade das crianças menores de três anos. Apesar da educadora dar «visibilidade» às suas acções no quotidiano, através dos diferentes procedimentos que põe em prática, tal como nos foi dado observar, a educadora atribui este insuficiente reconhecimento

profissional, a uma concepção socialmente enraizada relativamente às crianças mais novas: “ *[as pessoas] ainda vêem a criança, se calhar como um ser menos válido que não necessita de um profissional [com uma formação superior]*”. Como efeito desta representação redutora da criança na primeira infância, as funções que são atribuídas à creche e ao desempenho profissional da educadora, são desvalorizadas.

Por seu lado, a educadora Ana (tem 52 anos de idade e 33 de profissão) tem desenvolvido a sua actividade profissional maioritariamente no contexto de Jardim-de-infância, mas ao concluir o Complemento de Formação com Especialização em Primeira Infância na ESE de Setúbal, optou por trabalhar como educadora da primeira infância e considera que essa formação foi determinante para uma redefinição da sua identidade: “ *[...] há sete anos que me defini como educadora de creche*”.

A educadora Cláudia, (tem 29 anos de idade e 7 de profissão) apesar de reiterar a imagem pouco reconhecida da creche, como um contexto educativo, e da profissão de educadora de infância, matiza igualmente de uma forma mais optimista essa desvalorização nos seguintes termos: “ *[...] hoje em dia ainda há pessoas que encaram a creche com a tal função de guarda, e as crianças estão lá e... Eu acho que cada vez mais, e ainda bem que é assim, há a tendência para encarar a creche com a função educativa, onde há intencionalidade, onde as coisas não são feitas por acaso, onde a criança é valorizada, onde se acredita que ela é capaz de aprender por si mesma.*” (Cláudia).

### ***Educação de infância – uma profissão marcada pela intencionalidade e pela reconstrução de saberes***

Apesar de este estudo não pretender ser exaustivo e não ambicionar abranger a vasta problemática da educação de infância, considerou-se pertinente sublinhar a concepção de uma das educadoras relativamente ao processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças e a sua consideração por uma permanente reconstrução de saberes.

No discurso de uma das educadoras (Ângela), proferido em situação de entrevista, reconhecemos, através da análise das suas declarações, uma perspectiva que eventualmente se pode aproximar da perspectiva socio-constructivista do processo de desenvolvimento / aprendizagem das crianças, assim como notámos a consideração pela

necessidade e valia de uma permanente reconstrução dos saberes. As suas palavras explicitam este sentido que lhes atribuímos: “ [...] ela [a criança] é o centro de acção e nós [adultos] temos que estar ao nível delas e aprender com elas; todos os dias elas nos ensinam coisas. Não podemos estar com a perspectiva que temos o curso, e que sabemos, fazemos umas coisas e a «coisa» corre bem, nós temos que ter a perspectiva que sim sabemos, mas que todos os dias são as crianças que nos dão directrizes e novas descobertas que fazemos sobre elas, ...e essa relação, lá está, a partir da relação que a criança vai construindo connosco, com os seus pares, em todas as interacções, vai construindo o seu conhecimento de tudo que a rodeia”

O respeito pelas idiossincrasias das crianças estritamente aliadas a um sentido de justiça é revelado por esta educadora, ao ser questionada sobre a função e a responsabilidade que a creche tem na formação da criança. A educadora acredita que através do seu trabalho pode passar a mensagem à criança de que ela é respeitada no seu ritmo de vida e na sua personalidade, e que apesar de fazer parte de um grupo, que cada criança se vai apercebendo e vai construindo no seu pensamento que “ *Eu pertença a um grupo, mas eu sou importante, sou diferente também, tenho a minha personalidade própria e respeitam-me por isso*”.

A intencionalidade da educadora parece ser a de “ [...] construir junto à criança uma perspectiva que tenha por base o respeito, a confiança [...], fazer perceber à criança que ela é capaz de fazer progressivamente mais e com um nível de proficiência mais complexo, o que na nossa perspectiva pode contribuir para a construção e desenvolvimento, na criança, de uma auto-estima e auto-imagem positivas. A função e a responsabilidade da creche na formação da criança serão então a de “ [...] dar à criança

*esse pilar, essa função de respeito, de conviver com os outros [...] na sua singularidade que faz parte, da pluralidade.*

### ***Um percurso de aprendizagem, um tempo de reflexão***

A realização deste estudo revelou-se para nós uma aprendizagem importante, intimamente relacionada com a adaptação e adequação que fizemos aos contextos de investigação, os quais sentimos simultaneamente tão próximos de nós e por vezes tão distantes. Tão próximos porque nos reencontrámos naquelas práticas, nos auto-conhecemos e reconhecemos. Tão distantes, uma vez que os constrangimentos referidos por uma das educadoras (Cláudia), quer em situação de entrevista, quer no seu projecto pedagógico quer ainda através das nossas observações; na verdade, o facto de sabermos que tais constrangimentos existem, não foi suficiente para evitar esse sentimento de distanciamento, pela decisiva razão de não os termos experienciado no nosso contexto de trabalho. Estes constrangimentos, que por vezes obrigam as educadoras a distanciarem-se das suas concepções e das práticas que consideram adequadas para as crianças, foram por nós sentidos, como fazendo parte daquele grupo, que apesar de não ser o nosso, constitui parte da nossa identidade profissional.

Na verdade, ao recordarmos as reflexões feitas por Pestalozzi, no alerta contido na *Carta de Stans*, (referida por Meirieu, 2002), somos conduzidas a seguir as suas recomendações no sentido de “*nunca sonhar com a obra acabada*” e a um mesmo tempo, ter em consideração que “[...] *nada seria pior do que acreditar na possibilidade de realização plena do que os nossos discursos prescrevem*” (Meirieu, 2002:122).

No entanto, e apesar de termos experienciado em diferido esses constrangimentos nos contextos de investigação, se por um lado, o desenvolvimento do estudo entrelaça as nossas concepções de criança e de educação para a primeira infância com as acções que desenvolvemos no nosso trabalho directo com as crianças, igualmente põe em relação as concepções e acções das educadoras participantes com as nossas próprias acções a concepções.

Por outro lado, e em consequência do que acima referimos, este estudo proporcionou a reflexão sobre as práticas vividas no nosso contexto de trabalho, muito em especial no que se refere à intencionalidade educativa e aos procedimentos directos ou indirectamente relacionados com as crianças, à formação da equipa de trabalho e ao trabalho com as famílias. Mais ainda, este estudo constituiu uma oportunidade para reflectirmos e revermos as nossas práticas, assim como para aprofundar concepções, as quais, apesar de parecerem ser inerentes às nossas práticas, não estão por vezes suficientemente explicitadas no nosso pensamento. Este estudo constituiu assim um instrumento de reflexão e de aprendizagem, de auto-observação e de revisão das nossas intencionalidades e procedimentos, junto daqueles que fazem parte do nosso trabalho, em especial, as crianças.

Apesar de neste estudo termos encontrado mais uma aproximação, do que um distanciamento entre os discursos e as práticas das educadoras, queremos, num último momento considerar ainda que estamos conscientes de que recolhemos os efeitos da nossa própria observação e que tal como acontece na nossa própria prática, por vezes surgem desencontros e atitudes incoerentes. Pensamos que esses afastamentos entre os nossos discursos e as nossas práticas são teor para que, na nossa própria instituição se abram espaços de reflexão, que contribuam para a constituição uma verdadeira comunidade de práticas, no seio da qual, entre todos os profissionais se possa procurar o necessário «afinamento» entre os discursos e as práticas efectivamente desenvolvidas com as crianças da primeira infância.

Consideramos que este momento do estudo é mais um ponto de partida do que um ponto de chegada, uma vez que, com a presente investigação não se pretendeu encontrar uma conclusão relativamente à problemática da repercussão da inter-relação entre os discursos e as práticas das educadoras de infância, mas antes contribuir para o questionamento e para a abertura de novas reflexões.

## **Bibliografia**

Abramowicz, A.; Wajskop, G. (1995). *Creches: Actividades para crianças de zero a seis anos*. Brasil: Editora Moderna.

Abramowicz, A.; Mello, R. (org) (2000). *Educação: Pesquisas e Práticas*. São Paulo: Papyrus Editora.

Alarcão, I.; Tavares, J. (1985). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Colecção Cidine. Porto: Porto Editora.

Almeida, J. F.; Pinto, J. M. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes.

Arroyo, M. G. (1999). *Os Sete Saberes Para A Educação*. Instituto Piaget.

Asch, S. (1977). *Psicologia Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Barata – Moura, J. (2005). Educação e Paz. Intervenção no XI Encontro Galego Português de Educadores pela Paz. Revista *Escola - informação* - nº 198. Maio.

Barbier, J.M. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Edições 70 LDA.

Barros, E. (1999). *Andar na Escola com João dos Santos - Pedagogia terapêutica*. Lisboa: Editorial Caminho.

Balaguer, I. (1998), (1999). Entrevista. *Pátio Revista Pedagógica*. Novembro / Janeiro. Porto Alegre.

Bazílio, L. C. & Kramer, S. (2003 a). *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez.

Bell, J. (1997). *Como fazer um projecto de investigação*. Lisboa: Grávida.

Best, F. (1980). *Por uma Pedagogia do despertar*. Biblioteca do Educador Profissional. Livros Horizonte.

Betencourt, A.; Campos, J.; Fragateiro, L.(1999). Educação para a Cidadania. In Castro, I.; Palha, L. (1999). *Coeducação: Do Princípio do Desenvolvimento de uma Prática*. Actas do Seminário Internacional. Lisboa, 28 e 29 de Junho. Cadernos Condição Feminina. Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres. Gabinete da Ministra para a Igualdade, Presidência do Conselho de Ministros.

Bondioli, A.; Montovani, S. (2000). *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Edições Artes Médicas.

Bronislaw, G. Coesão solidariedade e exclusão, In Jacques Delors. *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI p. 201.

Boavida, J. M. (2006). Procurando Estatuto para a Educação de que Andamos à Procura. In. (R) *Evolução das Ideias e Teorias Pedagógicas*. Edição Alma Azul. Coimbra. Castelo Branco.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bondioli, A. & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Edições Artes Médicas, pp. 189-201.

Brazelton, T. B. (1989). *Os primeiros passos dos Bebés: Uma declaração de Independência*. Lisboa: Terramar.

Brazelton, T. B.; & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa. Editorial Presença.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Edições Artes Médicas.

Boff, L. (1999) (2004). *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Rio de Janeiro. Petrópolis: Editora Vozes.

Bowlby, J. (1990). *Trilogia do Apego e Perda*. São Paulo: Martins Fontes.

Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa. Edições 70.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado – para uma psicologia cultural*. Lisboa. Edições 70.

Bruner, J.(1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA:Harvard University Press. In *GRAUE, Elizabeth M.; WALSH, Daniel J.*(2003) “ *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*”, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bruner, J. S. (1983). “*Le developpment de l’ enfant. Savoir faire, Savoir dire*”. Paris. P.U.F.

Caldwell, Bettye (2005). *O Educare das Crianças no Século XXI*. In Gomes-Pedro, J.; Nugent,J.; Yougn, J.; Brazelton, T. (2005). *A Criança e a Família no Século XXI*. Lisboa: Dinalivro.

Campos, B. P., (1991). “*Educação e desenvolvimento pessoal e social*”, Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. (1996). *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas* In *Ciências da Educação: Um Novo Olhar Epistemológico*. pp.23-30 .

Castro, I; Palha, L. (1999). *Coeducação: Do Princípio do Desenvolvimento de uma Prática*. Actas do Seminário Internacional Lisboa, 28 e 29 de Junho. Cadernos Condição Feminina. Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres. Gabinete da Ministra para a Igualdade, Presidência do Conselho de Ministros.

Castro, A. (1975). *Teoria do Conhecimento Científico*. Lisboa. Limiar.

Cyrułnik, B. (1991). *O Nascimento do Sentido*. Lisboa: Instituto Piaget.

Cyrułnik, B. (1989). *Sob o Signo do Afecto*. Lisboa: Instituto Piaget.

Chomsky, N. (1973). *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Editora Vozes.

Canário, R. (1992). *As Escolas Profissionais: Autonomia e Projecto Educativo*. Lisboa. Educa.

Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal - O Discurso Oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Carrolo, C. (1992). Formação e Identidade Profissional de Professores In. Estrela, M.(org.) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora

Cascais, A. (1998). *A integração na creche - Uma questão de cheiros*. In. *Cadernos de Educação de Infância*, nº48. Lisboa: APEI, pp.64-68.

Cerisara, A. (2002). *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez.

Cerisara, A; Rocha, E; Silva, J. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para avaliação de contextos educativos. In Oliveira-Formosinho e Kishimoto. (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Editora Pioneira.

- Corbisier, R. (1978). *Filosofia e crítica radical*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- Cordeiro A.F. (1986). A (In) Satisfação dos professores. In Estrela, M. (org.) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Cordon & Martinez (1984). *História da Filosofia*. Lisboa: Edições 70. Volume 2.
- Correia, I.(1993). A pessoa do educador. In. *Cadernos de Educação de Infância*. Nº 27. Lisboa. APEI. pp.26-30.
- Cruz, V.; Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa. Universidade Católica Editora 1ª edição
- Châtelet, F. (1970). *La philosophie des professeurs*. Paris. Bernard Grasset.
- Damon, W.(1983). In Simões, M. (2001). *O Interesse do auto- Conceito em Educação*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Portugal. Edições ASA.
- Dahlberg, G.; Moss, Peter & Pence, A.(2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Daniel, Marie -France (2000). *A Filosofia e as Crianças*. São Paulo: Editora Nova Alexandria.
- Dantas, H. (1990). *A Infância da Razão: uma introdução à Psicologia da Inteligência de Henry Wallon*. São Paulo: Manole Dois.
- Dias, M., (1996). *O corpo e a construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil*. Revista Paulista de Educação.

- Dias, A. (2000). *Falas Públicas do Inconsciente*. Lisboa: Editora Quarteto.
- Donaldson, M.(1978). *Children's minds*. New York: W W Norton In Graue, E. ; Walsh, D.(2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dowbor, L. (1998). *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis. Vozes.
- Dubar, C. (1993). *A Socialização - Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dunn, J. (1979). *Angústia e bem-estar na criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Eurydice (1997). *A Educação pré-escolar e o ensino primário na União Europeia*. Euridyce, Rede de Informação sobre Educação na União Europeia.
- Edwards, C.; Gandini, L; Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Edwards, C. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Erickson, E. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro. Zahar Editora
- (Erikson, Erik (1976-a). *Identidade: Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Estrela, M.(org.) (1997) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2001). *Pensar o Feminino*. Lisboa. Edições Colibri.

- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim-de-infância*. Biblioteca das Ciências Sociais / Ciências da Educação. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, F. (2005). *O Local Em Educação, Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferro, M.; Tavares, M.(1991). *Conhecer os Filósofos de Kant a Comte*. Lisboa. Editorial Presença.
- Feitosa, A. (1993). *Contribuições de Thomas Kuhn para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fisher, K.W. (1980) “*A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills*”. In Graue, E. M.; Walsh, Daniel J.(2003) “ *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueira, C. (2001). A Educação de Infância em Portugal: procurar no passado as raízes da nossa cultura profissional. In. *Actas do VII Encontro Nacional da APEI: Pensar o Currículo em Educação de Infância*. Lisboa: APEI pp. 25-32.
- Figueira, C. (1998). Ser educador na creche. In. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 48. Lisboa: APEI. pp.69-70.
- Figueira, C. (1994). A Educação Pré-escolar no Distrito de Setúbal. In. *Educação e Ensino*, nº12, pp.12-14.
- Figueira, C. (1993), N.A.E.Y.C. Linhas orientadoras para definir correctamente conteúdos e avaliação em programas para crianças dos 3 aos 8 anos. In. *Pedagogia e Prática Pedagógica (Antologia de textos)*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Figueira, M. C. - NAEYC. Washington, (1990). In “*Pedagogia e Prática Pedagógica*”- Antologia de textos, Setúbal. Escola Superior de Educação 1993

Figueira, C.; Reis, O. (1993). O Currículo de Orientação Cognitivista: teoria e prática In. *Pedagogia e Prática Pedagógica (Antologia de textos)*. Setúbal: Escola Superior de Educação.

Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Praticada Construção de Perguntas em Entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Folque, A. (1991). A sesta no Jardim-de-infância: Obrigação colectiva ou resposta individualizada?. In. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 17 e 18 , pp.27-29. Lisboa: APEI.

Fonseca, M.(1998). O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In. Oliveira, Dalila A. (org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes.

Fonseca, V. (1989). *Desenvolvimento humano.Da Filogénese à Ontogénese da motricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (1988). *Contributo para o estudo da Génese da psicomotricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V; Mendes, N. (1988). *Escola, escola quem és tu?*. Lisboa: Editorial Notícias.

Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único. In. *O insucesso escolar em questão*. Universidade do Minho. Braga. pp. 41 – 50.

Freire, P. (1997) (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1988). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (1975). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro. Terra e Paz.
- Freinet, C. (1973). *A pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes.
- Philippe Ariès (1978). *História Social da Criança e da Família*. Editora Gunabara.
- Flavll, J.H. (1982), “Structures, stages, and sequences in cognitive development” In. Graue, E. M.; Walsh, Daniel J. (2003) “*Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gaarden, J. (1995). *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gardner, H. (1995). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas actuais da educação*. Porto Alegre. Editora Artes Médicas.
- Gagnebin, (1996). *Infância e Pensamento*. In. Ghiraldelli Jr.(org) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez
- Geremek, Bronislaw (s/d) “*Coesão, solidariedade e exclusão*”, In Jacques Delors. (1996). “*Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* p. 201.
- Gandini, L. & Edwards, C. (orgs.). (2002). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Galardini, A. & Giovannini, D.: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: Gandini, Lella & Edwards, Carolyn (orgs.). (2002). “*Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*”. Porto Alegre: Artmed pp. 117-132.

- Gandini, L. & Goldhaber, J. (s/d). “Duas Reflexões sobre a Documentação”. In: Gandini, L. & Edwards, C. (orgs.). (2002). “*Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*”. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. pp. 150-169.
- Gomes, J. (1986). *A educação Infantil em Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gomes-Pedro, J.; Nugent, J.; Yougn, J.; Brazelton, T. (2005). *A Criança e a Família no Século XXI*. Lisboa: Dinalivro.
- Graue, E.; Walsh, D.(2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, I. (1985). *Estamos a nascer ou a morrer?* 1º Encontro Nacional de Educadores de Infância. Lisboa.
- Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Haddad, L. (2002). Substituir ou Compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: Machado, M. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora. pp. 91-96.
- Haddad, L. (2003). Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. In. *Pátio Educação Infantil*. Ano I nº 1; Abril / Julho. pp.16-18. ISSN 1518-305X. Editora Artes Médicas.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1986), Graue, E.; Walsh, D.(2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hébert-Michelle L.; Goyette, G.; Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hessen, J. (1987). *Teoria do Conhecimento*. Coimbra: Edições Arménio Amado.

Holly, M.. Investigando a Vida Profissional dos Professores: diários biográficos. In. Nóvoa, A. (org.). (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. pp. 79-110.

Hohmann, M.; Banet, B.; Weikart, D.(1987). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M.: Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos Espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Hume, D. (1985). *Investigação Sobre o entendimento Humano*. Lisboa: Edições70.

Iturra, R. Trabalho de campo e observação participante em Antropologia. In. Silva, A. & Madureira J. (org,) (1986). *Metodologia das Ciências Sórias*. Porto: Edições Afrontamento. Capítulo VI. pp. 149-159.

Iturra, R. (2002). *As culturas da cultura: infantil, adulta, erudita*. In. *Revista Educação, Sociedades e Culturas*. nº 17 pp. 135-153. Edições Afrontamento.

Iturra, R. (1997). *O imaginário das crianças, os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim do Século Edições.

Iturra, R. (1995). Tu ensinas-me fantasia eu procuro realidade. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*. nº 4. pp. 91-103.

Jobim & Souza, S. (1997). Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In. Kramer, S. e Leite, M.(orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas. Papirus.

Kammi, C. (s/d), *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Instituto Piaget. ISBN 972-8329-24-5

Katz, L.; Ward, E. (s/d) Associação Nacional para a Educação de Infância, Washinton DC 1978, pp.1-16. *Tradução/adaptação de Ana Bela Baptista da Silva. ESE de Setúbal* 1998

Kramer, S. (2003). Direitos da Criança e Projecto Político Pedagógico de Educação Infantil. In: Bazílio, L. & Kramer, S. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez Editora.

Kramer, S. (2002). Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In. Machado, M. *“Encontros e Desencontros em Educação Infantil”*. São Paulo. Cortez Editora.

Kishimoto, T. (2002). *Um Estudo de Caso no Colégio D. Pedro V*. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, pp.153-201.

Kornhouser, A.– *“Criar oportunidades”*, In Jacques Delors (coor.) *“Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, p. 206.

Kuhn, T.(1962). *“A estrutura das revoluções científicas, A natureza e a necessidade das revoluções científicas”*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Locke, J. (1999). *Ensaio sobre o Entendimento Humano*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação: Ciência e Prática*. Porto: Edições Asa.

Leal, M.; Ataíde, M.; Figueira, C.; Gomes, A.; Palhinha, M.( 1983). Creche, a criança e os técnicos de apoio. In. *Seminário sobre creches da Secção de Pediatria Social da Sociedade Portuguesa de Pediatria*. Lisboa. (Documento policopiado pp.76-89).

Lepape, Marie – Claire (1975). *Pedagogia e Pedagogias*. Lisboa: Edições 70:

Lehman, D., Chiu, C., & Schaller, M. (2004). *Psychology and Culture*. Annual Review of Psychology nº 55.

Legislação: Departamento de Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-escolar. Coleção Educação Pré-escolar. Lisboa. Ministério da Educação 1997.

Libâneo, J.(1994). *Didáctica*. São Paulo: Cortez.

Lima, E. (2000). *O Pensamento do Professor: Construindo Metáforas, Projectando Concepções*. In. Abramowicz, A.; Mello, R. (org) (2000). *Educação: Pesquisas e Práticas*. São Paulo. Papyrus Editora.

Lipsitt, L. (1990). *A Experiência Precoce e o Comportamento do bebé no século XXI*. In. Gomes-Pedro, J.; Nugent, J.; Yougn, J.; Brazelton, T. (2005). *A Criança e a Família no Século XXI*. Lisboa: Dinalivro.

Lopes da Silva, I. (1989). *Para nos começarmos a entender*. In. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 12. Lisboa: APEI.

Lobo, M. (2005). *A Criação da Rede pública da educação pré-escolar*. (Miquelina Lobo, (DGEB) In. *Escola Informação*, Nº 195.

Lück, G. (2002). *Ecopedagogia, egopedagogia e intelectopedagogia: pedagogia em acção*. Florianópolis. Tese de Doutorado em Engenharia da Produção Disponível em: <http://www.teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/11685.pdf>.

Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Edição Pedagógica e Universitária.

Luque, A. & Villa, I. (1995). Aquisição da linguagem. In: Coll C., Palácios, J. & Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Volume. I. pp. 149-164. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Machado, M. (org.). (2002). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo. Editora Cortez.

Machado, C. (2004). A Construção do Homem no Plano Simbólico – o lugar da Psicoterapia. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, Julho - Dezembro, vol. 6. nº 002. Sociedade Portuguesa de Psicossomática. Porto. Pp51-55.

Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Marques, R. (1993). A colaboração escola - família. In *Cadernos Educação e Ensino*, nº 7 Ano 5: Associação de Municípios de Distrito de Setúbal.

Marques, R. (1998). *A escola e os pais - Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1992). *A Criança na Pré – Escola: Efeitos e Programas*. Lisboa. Livros Horizonte: Coleção Biblioteca do Educador Profissional.

Marchão, Amélia (2003). *Práticas educativas na creche; Questões e Problemáticas*. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº66. Lisboa: APEI. pp.14-17.

Marchão, A. (1998). Do contexto da creche aos contextos pré-escolares Pensar educação de infância. Evidenciar a continuidade e a articulação. In. *Cadernos de Educação de Infância*, nº48. Lisboa: APEI. pp.10-11.

Manni, L., Carels, M. (1998). A sensibilização para o valor dos cuidados quotidianos nas creches: Riquezas e dificuldades. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº48. Lisboa: APEI. pp.54-59.

Matos, M. (1997). Desafios actuais para o educador de infância. *7º Encontro Nacional da Lisboa*. APEI.

Meher, J. ; Dupoux, E. (1990). *Nascer Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.

Meirieu, P. (2002). “*A Pedagogia entre o dizer e o fazer – A Coragem de Começar*”. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Meirieu, P. (1998). *Aprender ...Sim, Mas Como?* Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Mendonça, M. (1996). *A Educadora de Infância - Traço de União Entre a Teoria e a Prática*. Porto: Edições ASA.

Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica/GEDEP. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: DEB

Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal: Estudo Temático da OCDE*. Lisboa: DEB. Disponível em: <http://www.deb.min-edu.pt/pre-escolar/publicacoes.asp>

Ministério da Educação e das Universidades; Direcção – Geral do Ensino Básico (1978). *Perspectivas de Educação em Jardins-de-infância*.

Montagner, H. (1993). *A criança autor do seu desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Montagner, H. (s/d). *A Vinculação - A Aurora da Ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Monteiro, A. R. (s/d). *Educação Acto Político*. 2ª edição. Livros Horizonte.

Monteiro, M. ; Ferreira, P. (2006). *Ser Humano*. Porto: Porto Editora.

Moita, M. (1987). O acto Pedagógico e a avaliação. In. *Pedagogia e Prática Pedagógica (Antologia de textos) Setúbal*: Escola Superior de Educação de Setúbal. 1993.

Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. et al. (1996). *A sociedade em busca de valores – para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. (1988). *O Paradigma Perdido. A Natureza Humana*. Lisboa. 4º Edição Publicações Europa - América.

Morin, E. (1982). *Ciência com consciência*. Publicações Europa - América.

Moss, P.(2002). Reconceitualizando a Infância: crianças, instituições e profissionais. In. Machado, M. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Editora Cortez.

Moss, P.; Petrie, P. (1997). *Children's Services: Time for a New Approach*. Institute of Education University of London

Moita, M. (1987). O acto Pedagógico e a Avaliação. In *Cadernos de Educação de Infância, nº 3*.

Mosterín, J. (1987). *Racionalidad Y Acción Humana*. Madrid. Alianza . pp.141-142.

Moura, M. (2005). Dentro e fora da caixa preta: A mente sob um olhar evolucionista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Volume 21, nº 2.

Musatti, T. (s/d). Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre Crianças na Creche. In: Bondioli, A.; Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9ª.edição. Porto Alegre: editora Artes Médicas p. 189-201.

Muge, A. (1992), “*Ver brincar*” Faro: Projecto Radial. (N.A.E.Y.C, 1991).

Nóvoa, A.(org.). (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1995). “*Os professores a as histórias da sua Vida*”. In. Castro, Isabel; Palha, Luísa (1999). “Coeducação: Do Princípio do Desenvolvimento de uma Prática” Actas do Seminário Internacional Lisboa, 28 e 29 de Junho. Cadernos Condição Feminina. Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres. Gabinete da Ministra para a Igualdade, Presidência do Conselho de Ministros

Nóvoa, A. (1995b). O Passado e o Presente dos Professores. In: *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo, v. 25, n.1 pp. 11-20 Janeiro/ Junho.

Nóvoa, A. (org.). (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Dom Quixote.

Nóvoa, A. (org.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. (1996). *Departamento da Educação Básica - Núcleo de educação Pré-escolar*. Colecção Educação Pré-escolar. Lisboa. Ministério da Educação.

Ostrower, F. (1987). *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes.

Oliveira – Formosinho; Formosinho, J. (org) (2001). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

Oliveira – Formosinho. (2000). A profissionalidade Específica da educação de Infância e os Estilos de Interacção Adulto / Criança. In: *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. Revista GEDEI, nº 1. Porto: Porto Editora. P135-170.

Oliveira – Formosinho. (1999). *Modelos curriculares para a educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, Zilma de Moraes e (al.) (1992), “*Creches, faz de conta & cia*”, Petrópolis: Vozes.

Ongari, B.; Molina, P. (2003). *A Educadora de Creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez Editora.

Pacheco, J.(1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Papalia, D. ; Olds, S. ; Feldmen, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora MCgraw-Hill de Portugal. Lda.

Pais, J. M. (1993). Definindo uma Problemática e um Método de Investigação. In: “*Culturas Juvenis*”. Portugal, Imprensa Nacional.

Pedro, J. ; Mugent, J. ; Voung, J.; Brazelton, T. (2005). *A Criança e a Família no Século XXI*. Lisboa: Dinalivro.

Philippe, A. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Peres A. (1999) *Educação Intercultural: utopia ou realidade?*”. Porto. Profedições, Lda. p. 49.

- Pereira, C. (s/d). *Ética Profissional de Deontologia*. Apontamentos fotocopiados.
- Pereira, F. (1991), In Pinheiro, A. (1994). “ *Infância e Desenvolvimento – A evolução das representações realizada por alunas de um curso de educadores*”. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Piaget, J.(1996). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J.(1991). *Psicologia e Epistemologia: para uma teoria do conhecimento*. Lisboa: 5ª edição. Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J.(1982). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Piaget, J.(1979). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Piaget, J.(1972). Inconscient affectif et inconscient cognitif. In *Problèmes de psychologie génétique*. Paris: Editions Denoël.
- Pinheiro, A. (2007). *Cuidado e Educação na Creche: interações sociais e construção dos conhecimentos*. Conferência proferida na Escola Superior Jean Piaget, Almada.
- Pinheiro, A. (2001). *Os bebés precisam da presença sensível dos adultos*. Texto de apoio à formação. Setúbal. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Pinheiro, A.(1994). *Infância e Desenvolvimento – A evolução das representações realizada por alunas de um curso de educadores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pinheiro, A.(1996, 1997, 1998). Documentação produzida no âmbito do *Programa Leonardo da Vinci*. Escola Superior de Educação de Setúbal.

Pinheiro, A.; Fontes, P. Breves considerações acerca da situação das creches em Portugal. In *Cadernos de Educação de Infância*. Nº 48. Lisboa. APEI. pp.10-14.

Pinto, J. (1989). Avaliar para Inovar. In. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 12.

Sarmiento, M.; Pinto, M (1997). *As Crianças Contextos e Identidades*. Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra.

Sarmiento, J. ;Pinto, M 1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Pinto, M; Sarmiento, M. *As Crianças Contextos e Identidades*. Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra.

Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In: Sarmiento, M.; Pinto, M. *As crianças: contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra.

Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creches – Perspectivas de formação teóricas e práticas. Revista GEDEI, nº1, pp.85-116. Porto. Porto Editora.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Colecção Cidine, Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (1998-a). *Qualidade da creche e organização do espaço físico materiais e equipamentos*. In *Cadernos de Educação de Infância* nº48. pp.25-27. Lisboa: APEI.

Post J. & Hohmann M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Rayna, S. (2006). “ *Soin et Education des Bébés à la Crèche dans Deux Cultures, La France et Le Japon* ” (Seminário).

Reimão, C. (2006). Comentário ao «Horizonte Problemático da Axiologia Educacional à Entrada do 3º Milénio»” In Martins, E. (2006) *(R)evolução das Ideias e Teorias Pedagógicas*. Coimbra: Edição Alma Azul:

Ribeiro, A, (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- Ricoeur, P. (1990). *Soi- même comme un autre*. Paris. Editions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1988). *O Discurso da Acção*. Lisboa. Edições 70.
- Ricoeur, P. (1986). *Du Texte à l'Action*. Paris. Editions du Seuil. pp. 170-171.
- Rinaldi, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípios fundamentais. In: Gandini, L.; Edwards, C. (2002). *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas. pp.75 -80.
- Rocher, G. (1971). *Sociologia Geral 1*. Lisboa Editorial Presença.
- Rogers. C.(1977). *Liberdade para Aprender*. Moraes Editores.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (1994). *Teoria Curricular: espaço de reflexão e construção do saber educativo*. Aveiro: CIDINE.
- Rubin, Z. (1982). *As Amizades das Crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sá-Chaves, I. (1998). Porta-Fólios; no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In Almeida & Tavares (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. (2000). Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. 2ª Edição.volume1. São Paulo: Cortez Editora.
- Spaggiari, S. (s/d). Considerações Críticas e Experiências de Gestão Social. In: Bondioli, A.; Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artes Médicas. 9ª.edição.p p. 96-113.

Santos, A; Pinto, M. (1986), “*Metodologia das Ciências Sociais*”. Porto: Edições Afrontamento pp. 165 – 195.

Saramago, S. (2001). Metodologia de Pesquisa Empírica Com Crianças. In: *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 35, 2001. pp.9 – 29.

Sarmiento, M.; Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: Pinto, M.; Sarmiento, M.(orgs.) *As Crianças Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho.

Sarmiento, M.; Pinto, M. (1997). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra.

Sarmiento, M. (2003-b). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Braga: Centro de Estudos da Criança /Universidade do Minho.

Sarmiento, T. (1999). Identidades profissionais de educadores de infância. In: *Cadernos de Educação de Infância*, nº 52. Lisboa: Edição da APEI, p. 19-26

Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.

Searle, J.(1995). *Intencionalidades*. São Paulo: Martins Fontes.

Silva, A. (1998). Crescer na Creche – Uma reflexão sobre um espaço de educação. In *Cadernos de Educação de Infância* nº48. pp. 48-50. Lisboa: APEI

Silva, A. (1997). *Ser educador na comunidade: reflexão sobre as competências de um tipo de profissional de educação não-formal*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação / Educação e desenvolvimento. Universidade Nova de Lisboa.

Silva, A. (1993). *Pedagogia de Projecto e Currículo de Orientação Cognitivista*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

Silva, A. M. (2002). Os pais e o Jardim-de-infância em meio rural – Um estudo de caso em três jardins-de-infância da rede pública em meio rural. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas. Revista GEDEI. Nº 5*. Porto. Porto Editora. pp. 89-113.

Simões, M. (2001). *O Interesse do Auto-Conceito em Educação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Simões M. (1987). Acção de formação - Trabalho em Equipa. Setúbal, 29 de Outubro.

Sim-Sim, I.(1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Snyders, G. (1988). *A alegria na escola*. São Paulo: Editora Manole.

Spodek, B.; Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stavenhagen, R. (1996). Educação para um mundo multicultural. In Jacques Delors (coord) (1996) *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, p.222.

Tavares, M.; Ferro, M. (1991). *Conhecer os Filósofos de Kant a Comte*. Lisboa: Editorial Presença.

Tavares, J.; Alarcão, I. (1985). *Psicologia da Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Titiev, M. (1985). *Introdução à Antropologia Cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tucker, N. (s/d). *O que é uma Criança?* Lisboa: Edições Salamandra.

Valente P. (2007). *Os Valores Na Família e Na Escola - Educar para a Vida*. Lisboa: Celta Editora.

Vasconcelos, T.(2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num Quadro de Pós-modernidade. *Revista Ibero-americana de Educação*. Disponível em: <http://www.campus-oei.org/revista/rie22a05.htm>

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana*. Coleção infância. Porto. Porto editora

Vasconcelos, T.(1990). Imaginar o Currículo. In *Cadernos de Educação de Infância, nº 13*. Lisboa: APEI.

Vayer, P.; Ronci, C. (1990). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Editora: Manole Dois.

Vicente, J. (2004). *Razão e Diálogo*. Porto. Porto Editora.

Vignaux, G. (1995). *As ciências Cognitivas*. Lisboa. Instituto Piaget.

Vygotsky, L. (1991;1994; 1996). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa.

Wallon, H. (1979). *Psicologia e Educação da Criança*. Lisboa. Edições Vaga.

Wallon, H. (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa. Editorial Estampa.

Wallon, H. (1970). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris. Ed. P.U.F.

Wallon, H. (1966), *Do Acto ao Pensamento*. Lisboa. Edições Portugália.

Winnicott, D.(1975). *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro. Imago Editora Lda.

Zabalza, M. (2003). O dilema institucional das escolas infantis. In: *Pátio Educação Infantil*. Ano I N° 1; Abril / Julho. pp. 13-15. ISSN 1518-305X. Editora Artes Médicas.

Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições: ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular da Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zago, N.; Carvalho, M.; Rita, A. (orgs.) (2003a). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*". Rio de Janeiro. DP&A. Documento policopiado pp. 137-179.

Lei de Bases do Sistema Educativo-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

Apontamentos do Seminário Princípios de Deontologia Profissional.

Apontamentos das aulas de Filosofia -12º ano.

(Projecto Pedagógico da Educadora Cláudia).