

Marta Liliana Pereira Fernandes
Infantário Nuno Simões
mlpfernandes@gmail.com



Ao receber o convite da CNIS para aqui deixar a minha colaboração vi-me transportada para uma reflexão sobre a minha prática pedagógica e o meu percurso profissional.

Sou Educadora de Infância numa IPSS, em Guimarães.

Realizei a minha Licenciatura em Educação Básica no Instituto de Educação – Universidade do Minho, onde concluí também o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Foi com entusiasmo que embarquei nesta aventura, consciente que na educação em Portugal ainda se pode ir mais além.

Procuro na minha prática pedagógica dar protagonismo às crianças, valorizando a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, desenvolvendo atividades e projetos que promovam uma maior aproximação das famílias à instituição de educação.

Nesse sentido, participei no *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* e em formações com o objetivo de partilhar algumas experiências e incentivar práticas que promovam o envolvimento parental.

Em 2014 colaborei com um artigo para o estudo “*A Ciência na Educação Pré-Escolar*”, publicado pela Fundação Francisco Manuel dos Santos e a convite da CNIS participei no livro “*Juntos... pela criança na Creche*” em 2016. Este livro foi editado no sentido de servir como inspiração para práticas pedagógicas em Creche e a sua conciliação com a vida familiar, algo inédito em Portugal. Dando desta forma visibilidade ao trabalho de qualidade realizado e à sua importância como resposta social.

Em 2018 embarquei num novo desafio, o livro infantil *“DinoSara”*. Uma obra diferente, e acima de tudo que reflete o grupo de crianças, as suas competências e aprendizagens. Guimarães sendo uma *“Cidade amiga das crianças”*, esta foi forma de lhes dar voz e mostrar a cidade pelos seus olhos.

Foi com um sentido de responsabilidade que aceitei agora o convite da CNIS, para refletir na forma como entendemos a Creche, este espaço de vida e como entendemos a criança na primeira infância.

A investigação mostra que o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos é fundamental e está dependente das experiências que as crianças vão tendo ao longo desses primeiros anos.

Assim, ambientes que promovam bem-estar e a interação das crianças com os outros e com o meio que as rodeia, são ambientes que promovem o saudável desenvolvimento do cérebro.

Segundo Rodd (1996, citado em Post e Hohmann, 2004), *“Se os bebés souberem que são valorizados, tratados e respeitados como membros significativos de um grupo, passarão a ter alicerces fortes que lhes permitem explorar e aprender confiantemente sobre o mundo”*.

As relações que as crianças estabelecem com os colegas oferecem a oportunidade de *“brincar com um igual e experiências de liderança, seguimento dos outros, apresentação de sugestões, experimentação de ideias, negociação e compromisso”* (Hohmann e Weikart, 2004:602). Por sua vez, *“as relações que as crianças desenvolvem com os educadores podem contribuir de forma positiva para o sentido de competência e bem-estar das crianças, desde que os adultos envolvidos compreendam e apoiem os seus níveis de desenvolvimento, lhes permitam funcionar como aprendizes ativos e partilhem o controlo com elas.”* (Hohmann e Weikart, 2004:603).

A educadora proporciona à criança o contato com novas experiências de acordo com as intenções educativas, orienta, facilita as novas descobertas, dá liberdade à criança de sentir, ver, observar, provar, manipular, apoia as ações que ela vai realizando. Esta necessita de contactar diretamente com as coisas para construir os seus conhecimentos: *“O conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos,”*

como referem Hohmann e Weikart (2004:19), citando um resumo do trabalho de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, apresentado em *Intelligence and Experience*, escrito por J. McVicker Hunt (1961).

A Creche surge, então, como um espaço promotor de relações interpessoais, em que *“as interações com estas crianças podem ser tão variadas e diversas quanto as próprias crianças, pelo que os educadores procuram adotar o seu estilo de interação a cada criança individualmente.”* (Post e Hohmann, 2004:69).

Por isso, na Creche, a educadora procura criar oportunidades para que as crianças se relacionem entre si e com os adultos, prestando *“uma atenção contínua em cada interação. Esta prática permite-lhes reparar e atender às necessidades e aos sinais de chamada de atenção específicos a cada criança.”* (Post e Hohmann, 2004:70).

Os diferentes momentos da rotina são seguidos pelo adulto, sendo uma fonte de partilha e mimos, colo, interações, conversas e de respostas adequadas de uma forma singular a cada uma das crianças, pois os *“bebés e crianças de tenra idade procuram ardentemente relações de apoio e, com cada uma dessas relações, expande o seu mundo a explorar. Consequentemente, os educadores ajudam as crianças a estabelecer e a manter relações com os pares e com outros adultos.”* (Post e Hohmann, 2004:72).

A educadora procura assumir uma postura de observador participante, ativo, carinhoso, que pretende observar e compreender a criança, orientando a sua ação educativa com base nesse entendimento. Busca disponibilizar oportunidades para que as crianças se relacionem em pares, em pequeno grupo, em grande grupo e com os adultos da sala. Entendendo que *“a comunicação é um processo complexo, em particular quando um dos interlocutores está a aprender o ofício”*, a educadora procura, portanto, *“estar particularmente atenta às comunicações não verbais das crianças.”* (Post e Hohmann, 2004:77).

De facto, a educadora assume uma grande importância na vida das crianças. É uma observadora atenta, respeitando-as e identificando a criança enquanto pessoa única, ajudando-a a reconhecer-se e a lidar com sentimentos. A educadora apoia a ação das crianças, é companheira de brincadeiras, está permanentemente atenta e estabelece cumplicidade.

Nesta faixa etária podemos observar que as crianças desenvolvem muitas brincadeiras de faz de conta, quer com os seus pares quer com os objetos. Estas brincadeiras são essenciais ao desenvolvimento da criança, são interações criança – objeto – criança, em que o objeto assume o papel de mediador da brincadeira. Como referem Post e Hohmann, é importante que a educadora apoie *“as interações entre pares, proporcionando-lhes materiais que possam juntar várias crianças e, ao mesmo tempo, garantir algum controlo individual”* (2004:259). Assim, a educadora propõe atividades em pequeno grupo ou no tempo de escolha livre e disponibiliza materiais que estimulem as crianças a brincar em conjunto.

Nestas idades podem também surgir alguns conflitos, relativamente à partilha dos materiais, pelo que a ajuda e apoio do adulto são importantes para resolver rapidamente estas questões. Citando Post e Hohmann: *“quando as disputas infantis levam ao choro, ao bater ou ao morder, os educadores calmamente abordam as crianças envolvidas no conflito, param as ações que magoam, reconhecem os sentimentos das crianças, recolhem informação, envolvem as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e oferecem uma continuidade para esse apoio.”* (2004:89).

As crianças constroem novos conhecimentos através da sua ação sobre os objetos e a educadora deve dar tempo à criança para resolver os problemas com que se depara. O adulto não deve intervir constantemente, mas sim estar atento e intervir de forma adequada, reconhecendo os sentimentos das crianças, apoiando-as a refletirem sobre os problemas e a resolverem os conflitos que surgem, desenvolvendo a confiança e a cooperação entre crianças e adultos.

No estágio sensório-motor, a *“atividade cognitiva da criança baseia-se principalmente na sua experiência imediata. A atividade intelectual fundamental deste estágio consiste na interação com o meio, através dos sentidos, sendo de natureza predominantemente prática.”* (Sprinthall e Sprintall, 2000).

A educadora é sensível a estas particularidades do desenvolvimento da criança e traça o seu plano de ação mediante esta forma de aprender. A educadora tem o papel de promover o conhecimento, mas a relação pedagógica entre a educadora e a criança constrói-se com base na afetividade. O conhecimento e a afetividade devem andar de mãos dadas e a educadora deve,

por isso, ser uma figura afetuosa para que a criança se sinta acarinhada na Creche (Esteves, 2005).

Os profissionais que trabalham com bebês e crianças muito pequenas necessitam de qualidades especiais, de conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento.

O papel da educadora requer competências de observação e avaliação da criança para planificar e organizar um contexto educacional que se adegue às suas características desenvolvimentais e, assim, promover a aprendizagem e o desenvolvimento. A educadora é vista como facilitadora das aprendizagens que orienta a ação educativa com base em objetivos que visam promover o desenvolvimento, estruturar a experiência, construir as aprendizagens, dar significado à experiência e atuar com confiança.

As primeiras instituições para as crianças pequenas foram criadas para responder a uma necessidade social. Só depois de muitos anos a sua função educativa começou a ser reconhecida como um espaço de aprendizagem fundamental na vida das crianças.

A Creche complementa a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, sendo o contexto social e relacional facilitador da educação para os valores. Embora a criança inicie desde que nasce o seu desenvolvimento pessoal e social no seio da família e no meio sociocultural em que vive, a Creche é o primeiro contexto além do seio familiar que lhe possibilita a interação com outros adultos e crianças que poderão ter diferentes valores e perspetivas, promovendo-se assim a tomada de consciência de si e do outro, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança e tem em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, *“O sistema educativo compreende a educação Pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar”* (art. 4º).

As Creches continuam a ser relegadas para um plano apenas de “cuidados” e de apoio social, menosprezando a importância da educação na primeira infância (0 aos 3 anos).

Na educação, a Covid-19 veio revelar as fragilidades do nosso sistema educativo e o que era até então um assunto de debate entre especialistas passou a interessar toda a gente, sobretudo para as famílias agora confinadas com os seus filhos.

A pandemia por Covid-19 alertou todos para o facto que as Creches são essenciais para o funcionamento do país.

Desde o 25 de Abril de 1974 que a educação de infância teve uma enorme evolução em Portugal, especialmente na década de 90. A necessidade de “guarda” das crianças transformou-se numa mais valia para a sociedade, para as famílias e para as crianças.

A entrada da mulher no mercado de trabalho, nas últimas décadas, e a sua emancipação induziu a alterações socioeconómicas na nossa sociedade, modificando a própria maneira de ser, estar e querer das mulheres. Se algumas mulheres o fazem por razões essencialmente económicas, outras fazem-no pela realização profissional, fazendo com que muitas mulheres se encontrem “ (...) *num permanente conflito entre os seus desejos de cumprirem bem o papel tradicional de mãe e esposa e a inclinação para abraçar novas possibilidades profissionais e pessoais que se abriam para a mulher*” (Portugal, 1998:12).

Da transformação da condição e do papel da mulher advêm, portanto, novos problemas e necessidades, nomeadamente em matéria de educação infantil, sobretudo nas primeiras idades das crianças. Quando ambos os pais trabalham, a presença de crianças numa família aumenta as responsabilidades de ambas as figuras parentais.

Ao mesmo tempo temos vindo a constatar que na nossa sociedade o casamento tornou-se mais instável com um crescente número de divórcios e conseqüentemente o aumento de famílias monoparentais.

Atualmente os pais encontram uma série de desafios, tais como encontrar tempo para estar com os seus filhos e partilhar atividades com os mesmos, que têm importantes implicações no desenvolvimento e bem-estar das crianças. Segundo Hughes e Galinsky (1988), citado por Portugal (1998), o tempo é uma das questões mais complicadas com que os pais empregados se deparam. Muitas vezes estes pais possuem horários de trabalho inflexíveis e sobrecarregados que provocam um impacto negativo na vida familiar, não só na falta de tempo para a família, como também no stress que o trabalho laboral

pode provocar. De facto, profissões muito exigentes, que absorvem os pais, tendem a gerar culpa, cansaço, irritabilidade e impaciência na relação com a criança. Por sua vez, para responder às necessidades das famílias, muitas instituições educativas tendem a alargar os seus horários de funcionamento.

Deste modo, *“a Creche além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos (...) a Creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo (...)”* (Portugal, 1998:124).

Apesar de não existirem ainda no nosso país linhas políticas orientadoras que valorizem a educação para a primeira infância, razão pela qual existem muitas diferenças no que respeita ao que é realizado, feito e valorizado nas diferentes instituições que prestam este serviço. Uma vez que a Creche não é de frequência obrigatória e está associada a um carácter lúdico, poderá fazer com que muitos pais não reconheçam a função educativa desta valência. De acordo com um estudo realizado nos Cursos de Complemento de Formação e Qualificação, no IEC, nos anos letivos de 2000/01, 2002/03, referido em Sarmiento (2005), profissionais da educação experientes concluíram que as expectativas dos pais em relação à frequência dos seus filhos em contextos educativos formais diferem em função das idades das crianças, sendo que os pais das crianças que frequentam a valência Creche preocupam-se particularmente com a prestação de cuidados básicos (alimentação e saúde).

As suas expectativas são reconstruídas a partir da interação estabelecida com os profissionais, daí a importância destes em torno deste processo. Como forma de os pais apreenderem o quão vantajoso poderá ser a função educativa desta valência, o trabalho desenvolvido em torno da relação escola-família deve ser entendido como complementar, de parceria e articulação mútua, e não como um trabalho de “substituição” de uma pela outra, sendo que as investigações nesta área têm ido ao encontro desta ideia. Quer a criança esteja no seu ambiente familiar ou na instituição educativa, o importante é tornar as suas experiências promotoras do seu desenvolvimento e bem-estar. Nesse sentido, a relação com os pais, deverá seguir valores como profissionalismo, respeito, cooperação, criando consistência entre as experiências em casa e as que acontecem na Creche.

Nos dias de hoje, educadores/as e famílias têm um papel ativo na educação das crianças e quando as famílias participam no trabalho desenvolvido pelo/a educador/a, conseguem compreendê-lo e valorizá-lo.

Ao envolver os pais no trabalho da sala, os pais participam efetivamente e ativamente nas atividades, tomam consciência do potencial de cada criança, dos seus interesses e motivações e reconhecem que o seu conhecimento se constrói no âmbito de uma rede de interações e relações que a criança estabelece com os outros e com o meio.

Ao mesmo tempo, desencadeia a consciencialização que a Creche não é um “local de guarda” de crianças, mas um contexto que promove a aprendizagem ativa e a interação social, favorecendo e criando oportunidades para as crianças explorarem o meio que as rodeia, respeitando os seus interesses e necessidades, para que elas construam novos conhecimentos.

A comunicação Creche - família é o requisito básico para a existência de outras formas de envolvimento parental na instituição. Quando a Creche e a família comunicam de forma eficaz, os pais têm mais probabilidades de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com a educadora, as interações entre contextos aumentam, os pais percebem a Creche e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da instituição, a ação da educadora e acompanham melhor os progressos da criança, como referem estudos realizados por Joyce Epstein (1987).

Para a educadora, e como refere Marques (2001:22), *“o envolvimento parental traz benefícios aos professores que, regra geral, sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande”*, pois os pais passam a apoiar o trabalho desenvolvido na sala. Seja através de apoio, em casa, ao processo educativo, seja através de trabalho voluntário, centrando-se em atividades na própria sala, do tipo: contar histórias, conversar com as crianças sobre as atividades relacionadas com o projeto.

O trabalho realizado em Creche não pode continuar a ser entendido como uma resposta social apenas pensada para apoiar as famílias que não conseguem assegurar a tempo inteiro a educação dos seus filhos, este trabalho desenvolvido na primeira infância por profissionais altamente qualificados deve

ser valorizado e cada vez mais alvo de estudo acadêmico a fim de dar visibilidade ao trabalho pedagógico realizado, necessitamos de mais livros como o *“Juntos... pela criança na Creche”*.

Este grupo profissional que desenvolve em Creche o mesmo trabalho que os educadores em Pré-escolar, vê-se confrontado com diferentes perspectivas educacionais por parte das famílias, comunidade, outros profissionais, entidades patronais e organismos de tutela. A desvalorização até pelos seus pares profissionais é desmotivadora.

Há em Portugal uma grande discrepância ao nível da organização dos profissionais em Creche. Encontramos instituições com educadoras afetas unicamente à Creche e outro grupo de profissionais em Pré-escolar. Por sua vez temos instituições em que a educadora acompanha o grupo de crianças dos 0 aos 6 anos e noutras instituições há rotatividade de profissionais.

Estas organizações trazem vantagens e desvantagens, mas a falta de rotatividade dos profissionais entre Creche e Pré-escolar é injusta, pois os profissionais que exercem apenas em Creche vêm ser-lhes negado o direito de progressão na carreira, sem reconhecimento de tempo de serviço e em muitos casos com retribuições menores.

Trazendo as suas vozes para o domínio público e problematizando as suas práticas pedagógicas, estaremos a contribuir para ampliar o conhecimento sobre os processos de construção das suas identidades profissionais, para a visibilidade e valorização docente e, por fim, para a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças dos 0 aos 3 anos em contexto coletivo.

Por sua vez, é crucial o investimento na formação contínua de todos os profissionais que exercem num contexto educativo. A formação do/a educador/a de infância não deve terminar com o fim do curso mas sim realizar-se ao longo de toda a trajetória profissional, promovendo um contínuo desenvolvimento (Spodek e Saracho, 1998).

“As crianças dos 0 aos 3 anos têm, tal como dos 3 aos 5, o direito a um atendimento orientado não apenas para os “cuidados” e o apoio às famílias, mas igualmente para a qualidade nas propostas educativas” (Vasconcelos, 2012).

No sentido de caminhar em direção a uma abordagem integrada e abrangente de educação de infância é decisivo integrar a Creche no sistema educativo e considerar o tempo do/a educador/a em contexto de Creche como

tempo de serviço efetivo que deve ser contabilizado para efeitos de progressão na carreira.

Bibliografia:

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença. Col. Ensinar e Aprender.

Post, J. e Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens (3.ª Ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Sarmiento, T. (2005), *(Re)Pensar a interação Escola-Famílias*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 18, número 001, p. 53-75. Braga: Universidade do Minho. Disponibilizado em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37418104.pdf>, [acedido em 12/06/2011].

Esteves, S. (2005). "A Afetividade e a Relação Pedagógica – Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os afetos!". Cadernos de Educação de Infância, nº 73, APEI.

Epstein, J. (1987). "Toward a theory of family – school connections: teacher practices and parent involvement." Disponibilizado em: <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Vasconcelos, T. (2011). *A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Vasconcelos, T. (2012). *Recomendações do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos – propostas da/para a “criança futura”*. Cadernos de Educação de Infância, nº 95, APEI.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº49/2005 de 30 de agosto.