As nossas histórias com as crianças

Olhares sobre
a educação em creche

POLITÉCNICO DE LEIRIA

Ficha técnica

Título
As nossas histórias com as crianças
– Olhares sobre a educação em creche

Autores
Daniela Couto
Dora Fonseca
Isabel Kowalski
Sónia Correia

Edição
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
– Instituto Politécnico de Leiria
(Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação)
Grupo Projeto Creche

Grafismo e Composição
Leonel Brites

ISBN
978-989-8797-16-2

© 2017 · ESECS/Instituto Politécnico de Leiria

Índice

7 *Envolver o leitor,* por Luís Filipe Barbeiro
10 Apresentação do Caderno

Histórias com crianças
16 Chegar à Creche
21 Se calhar isto é mais importante
28 Vamos procurar a bola?
34 Rezar ou dormir?
39 E agora? Ele brinca com bonecas!

44 *Grupo Projeto Creche: uma construção coletiva de conhecimento,* por Marlene Migueis

Agradecimentos

A experiência até chegar aqui foi longa mas muito bonita. E, a maior certeza que trazemos é que não chegamos sozinhas!

Ao longo de todo o percurso percorrido recebemos contributos diversos e riquíssimos que estão entrelaçados neste resultado final. Por essa razão, queremos agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, fizeram caminho connosco.

Agradecemos as educadoras Patrícia Marcelino e Rute Vieira que, na sua passagem pelo Grupo Projeto Creche, nos enriqueceram com as suas partilhas profissionais, com os seus olhares singulares sobre a Educação em Creche e as suas reflexões sobre cada história deste livro.

Agradecemos a todos os elementos do GPC que, de forma indireta, são também autores deste trabalho. São tão, ou mais, responsáveis por este livro na medida em que permitiram que as suas histórias profissionais e reflexões fossem o ponto de partida para aprofundar e fazer outras expedições reflexivas aqui espelhadas.

Agradecemos à Professora Doutora Marlene Migueis que, a partir do acompanhamento de um trabalho de doutoramento no seio do Grupo Projeto Creche, observa a distância a história do Grupo e alimenta a vontade de prosseguirmos caminho nesta lógica de contexto de aprendizagem e de construção coletiva de conhecimentos acerca da Educação de Infância.

Agradecemos à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), e em particular ao Professor Doutor Luís Barbeiro que, enquanto coordenador do NIDE (Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação), sempre incentivou o Grupo no seu trabalho e apoiou a concretização deste produto final dando as achegas necessárias nas diferentes fases do processo.

Em último e, por isso mesmo, o mais importante, agradecemos a todos os intervenientes das histórias – crianças e adultos – intervenientes da vida real, que nos ajudaram a repensar as nossas formas de olhar, de pensar e de SER educadoras de infância.

Envolver o leitor

O objetivo fundamental das histórias é envolver o leitor.

É esse envolvimento que trago para o primeiro plano da leitura deste caderno. Poderia trazer os objetivos formativos, agora alargados para além do grupo de educadoras de infância que se reúne no Grupo Projeto Creche (GPC), no âmbito qual este caderno surge. Neste caso, esses objetivos são alcançados precisamente por meio do que nos conquista, desde logo, nessa leitura: as crianças tornadas personagens centrais, com os seus nomes. De forma generalizada, em todas as histórias apresentadas, elas receberam nomes (que as individualiza perante nós, enquanto alguns dos adultos não receberam tal individualização ou esta acaba por atenuar-se ao longo do texto). Na leitura, sabemos os nomes delas e também os nossos... somos com as crianças e por elas os indivíduos envolvidos — pelo que também nós nos sentimos personagens de pleno direito nas situações que descobrimos tão próximas do que foram, são e serão as situações de descoberta do mundo, entre a creche e o meio familiar, situações em que nos sentimos também potenciais participantes.

O alargamento do alcance destas histórias, por meio desta publicação, permite que encontrem mais e mais indivíduos. Serão leitores-indivíduos a recriar, a deixar que se projetem no seu mundo as situações apresentadas, a deixar-se interpelar pelas crianças, sentindo-se ao lado dos educadores de infância e de outros adultos que com elas interagem. A possibilidade de fazer essa projeção traduz o potencial didático deste caderno. Projetarmo-nos a nós próprios para a situação é o primeiro passo para desencadearmos a reflexão e, assim, orientarmos a ação.

Através destas histórias, o Grupo Projeto Creche faculta-nos os elementos para essa reflexão e alarga a sua ação formativa para lá do grupo que constitui. Na leitura deste caderno, tornamo-nos parte desse Grupo. É o reconhecimento por esse envolvimento que aqui quero expressar.

Luís Filipe Barbeiro
Coordenador do NIDE
(Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação)
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria

Apresentação

Apresentação do Caderno

O trabalho aqui apresentado, focado na Educação dos 0 aos 3 anos, surge do interesse manifestado por seis educadoras de infância que integram o Grupo Projeto Creche (GPC). Tendo-se constatado a potencialidade formativa das reflexões (orais e escritas) sobre as histórias que foram apresentadas e discutidas nos encontros mensais do GPC, o grupo propôs-se procurar ideias desafiadoras que pudessem de algum modo contribuir para uma reflexão mais alargada sobre algumas das temáticas subjacentes.

Interessa, antes de uma apresentação mais detalhada deste caderno, fazer uma breve caracterização do GPC.

Como se pode ler na sua *Newsletter* 1 (2015):

> *O Grupo Projeto Creche (GPC) nasceu no ano letivo de 2008/2009 na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria (ESECS-IPL), impulsionado pela necessidade de refletir e investigar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em contexto de Creche, com crianças até aos três anos de idade. Iniciou o seu trabalho com uma equipa de seis educadoras de infância cooperantes da ESECS e três docentes do curso de Formação Inicial de Educação de Infância. Atualmente o grupo conta com três docentes da ESECS- uma técnica de educação e doze educadoras de infância que desenvolvem a sua atividade profissional em zonas distintas da Região Centro do país, em instituições públicas, privadas e de solidariedade social.*
>
> *Atualmente, o objetivo geral do GPC centra-se na reflexão e investigação das práticas educativas em contexto de Creche. Procurando fomentar a disseminação científica ao nível do atendimento educativo à 1.ª infância[1] e operacionalizar um conceito de escola de formação como recurso para a comunidade, o GPC também se tem interessado em estudar a sua existência enquanto grupo formativo e colaborativo. Articulando-se com a formação na ESECS, tanto ao nível da licenciatura de Educação Básica como do Mestrado em Educação Pré-Escolar, podemos afirmar que o GPC perspetiva a formação contínua de profissionais da Educação de Infância e, concomitantemente, a atualização formativa de docentes do Ensino Superior.*

1 Na perspetiva do grupo, entenda-se por 1ª infância a faixa etária entre os zero e os três anos.

> *De referir que o Grupo Projeto Creche está inserido no Núcleo de Investigação em Desenvolvimento em Educação (NIDE -IPL).* (Newsletter 1- 2015)

Com a clara consciência da opção por uma lógica colaborativa, o grupo GPC partilha experiências pedagógicas, desafios, formas de pensar, pesquisas, em reuniões periódicas. Todo o trabalho que se vai desenvolvendo está perspetivado em duas linhas: uma direcionada para a dimensão reflexiva da ação educativa e outra para a dimensão investigativa.

No âmbito da dimensão reflexiva, o grupo reúne-se uma vez por mês, utilizando diversas estratégias para comunicar, organizar ideias e modos de experienciar a educação de crianças. Em cada reunião é sorteada uma *história* escrita (narrativas de situações vividas, por cada participante, com crianças) que é usada como indutor para uma conversa. Neste contexto são debatidos pontos-chave identificados por cada pessoa, e, tendo em conta a reflexão desenvolvida em grupo, a autora da história sorteada fica com a tarefa de elaborar uma síntese escrita. Posteriormente, já em casa e antes da próxima reunião mensal, cada pessoa escreve sobre o que lhe tenha surgido como pertinente, sendo esta reflexão individual comentada por outro elemento do grupo (o amigo pensante) e depois partilhada para todo o grupo.

No âmbito da dimensão investigativa, é prática formarem-se, com o aval de todas, pequenos grupos de trabalho que se propõem estudar questões por eles identificados, ou de acordo com propostas vindas do exterior e consideradas de interesse. Estes encontram-se bimensalmente, em reuniões que integram uma primeira parte de informações e/ou pontos a tratar em grande grupo (GPC) e uma segunda parte de trabalho autónomo, em que os pequenos grupos estão focalizados no desenvolvimento de cada estudo. Foi neste enquadramento que surgiu este pequeno grupo e o trabalho que aqui apresentamos.

Foi intenção deste (nosso) pequeno grupo perceber quais as temáticas contidas nas histórias analisadas pelo GPC e apresentá-las, integrando também dados da nossa própria reflexão sobre o assunto. Desta forma, este caderno contém cinco histórias ("Chegar à Creche"; "Se calhar isto é mais importante..."; "Vamos procurar a bola"; "Rezar ou dormir" e "E agora? Ele brinca com bonecas!") discutidas no ano letivo de 2013/2014 e os nossos exercícios reflexivos consequentes. Em cada história surgem vários intervenientes, desde crianças a adultos mais externos à instituição, todos eles com nomes fictícios. São histórias reais, do quotidiano, vividas por profissionais ou familiares que estão em contacto e/ou trabalham com crianças entre os 0 e os 3 anos. São histórias

que acontecem e podem acontecer em qualquer lugar, em qualquer contexto de educação de infância e/ou familiar. A nossa intenção com a apresentação e análise destas histórias é poder levar ao leitor (educadores de infância, auxiliares da ação educativa, membros da direção de instituições de atendimento à infância, família, formadores e todos os interessados pela educação em idade de creche) diferentes pontos de vista sobre cada história, sobre a educação e a criança na primeira infância. Consideramos que o nosso olhar sobre cada história resulta de uma reflexão do grupo GPC (em grande e pequeno grupo) e poderá incentivar a reflexão do leitor sobre as mesmas e outras dimensões presentes em cada história.

Este livro foi um processo elaborado por várias etapas, um processo moroso mas que possibilitou amadurecer ideias e chegar a um produto final que nos parece com sentido e útil para todos aqueles que gostam de ler sobre a educação dos 0 aos 3 anos, sejam educadores, familiares ou outros profissionais.

Foi um caminho de constante reflexão com intenção de encontrar as palavras que melhor representavam a nossa forma de pensar e, também, algum saber teórico. Usar uma palavra em vez de outra pode levar a leituras completamente diferente daquelas que são as nossas intenções como "escritores".

O que foi fruto da reflexão em grande grupo (GPC) ao longo do ano foi acolhido por este pequeno grupo que o abordou como um exercício investigativo procurando sentido para a educação em creche. Para todas nós, as evidências de aprendizagem foram diversas e a vários níveis, não só quanto à relação interpessoal (maior conhecimento mútuo, maior valorização das nossas potencialidades individuais, melhor resposta aos nossos ritmos individuais e coletivos), como também em aspetos específicos do exercício. Quanto a este último, os registos preenchidos a cada reunião pelo nosso pequeno grupo[2] referem que aprendemos: "a dar alguma uniformidade aos textos", a "equilibrar as partes do texto", a atribuir "títulos originais", melhorando gradualmente os nossos processos de organização de informação, de escrita e até de conceção e desenvolvimento de um documento com estas características.

Temos consciência de que cada leitor irá interpretar ao seu jeito, descobrir outros focos de análise que aqui não foram apresentados e considera-

2 No final de cada reunião de investigação do GPC cada pequeno grupo preenche um documento em que identifica o que fez, o que aprendeu, que dúvidas levanta e o que é necessário fazer nos próximos encontros. Este conjunto de documentos permite "voltar atrás no tempo" e rever as experiências vividas em cada momento.

mos isso uma mais-valia. Relativamente ao grande grupo (GPC) pensamos que este produto final poderá devolver-lhe um outro olhar, mais aprofundado, sobre as suas experiências enquanto profissionais de educação e sobre si mesmo enquanto grupo. Esperamos, ainda, que estes textos possam contribuir para que quem, por alguma razão, se interesse pela educação dos "0 aos 3 anos", possa encontrar sentidos que o ajudem a viver melhor a sua relação com as crianças.

Histórias com crianças
Grupo Projeto Creche

Chegar à Creche

Contexto Creche
Intervenientes A Isabel (criança de 6 meses), educadora de infância, a restante equipa educativa e a mãe da Isabel.

História No mês de Janeiro a equipa educativa foi informada que haveria uma nova criança a ingressar no berçário. A equipa tinha tudo organizado e preparado para receber a nova criança até que chegou o dia...

Realizou-se o acolhimento, fazendo todas as questões pertinentes acerca da criança, mas a equipa de imediato percebeu a ansiedade que a mãe estava a sentir, pois tinha sido mãe há 18 anos e agora tudo era novo para ela.

A criança iniciou a adaptação lentamente como é costume com todas as crianças. No primeiro dia ficou só no momento da manhã e depois gradualmente foi-se aumentando o tempo, isto porque na semana seguinte a mãe iria começar a trabalhar.

A maior preocupação que a mãe tem vindo a demonstrar é relativamente à alimentação, pois até à data a alimentação da criança é unicamente leite materno que a mãe pensa, já não ser o suficiente.

A criança tem seis meses de idade, o que nos levou a perguntar se a mãe já tinha introduzido a sopa. A equipa educativa tem cooperado de todas as formas possíveis para que esta mãe se sinta tranquila e que venha dar de mamar à sua filha as vezes que desejar.

História narrada por uma educadora de infância.

Os primeiros tempos em creche

"A equipa tinha tudo organizado e preparado para receber a nova criança até que chegou o dia...", chegou o dia da chegada da Isabel. A chegada de uma criança ao contexto de creche é um momento muito importante para todos os intervenientes deste processo (criança, familiares e equipa educativa). A partir da necessidade de mútuo conhecimento, e com base nos normativos existentes, cada creche e cada educador de infância procura acolher a criança e a sua família da melhor forma possível nesta nova realidade. Como nos refere a história: *"Realizou-se o acolhimento, fazendo todas as questões pertinentes acerca da criança"*. Que rotina tem a criança? Que alimentação faz? Que alimentação pode fazer? Que alimentação deveria fazer na opinião dos pais? E na opinião da Educadora? E os períodos de repouso? Como são? Que pais (mãe, neste caso) vamos receber? Ansiosa? Preocupada? Compreensiva? Que preocupações estarão na mente de cada um destes intervenientes? Que palavras conseguirão trocar uns com os outros? Que intenções são comuns? O que valorizam na educação da criança? Este momento inicial de partilha de informações sobre a criança é facilitador do processo educativo que, posteriormente, o educador irá desenvolver com a criança.

A revelação das expetativas e dos receios de ambos os intervenientes ajudará a apoiar o desafio que se tem pela frente. Chegar a um entendimento para se falar abertamente sobre as perspetivas de cada uma das partes implica tempo e momentos conjuntos vividos em autenticidade. Todas as famílias têm formas próprias e diferentes de lidar com a entrada na creche que devem ser respeitadas.

Seja em que idade for, a família é um pilar no desenvolvimento e aprendizagem da criança e torna-se, assim, uma fonte essencial para que o profissional de educação conheça melhor a criança que vai receber no seu grupo e identifique focos de atenção na sua interação com a criança. Porém, o ingresso da criança numa nova realidade é um processo com angústias tanto para as crianças como para as famílias e, neste caso concreto: "*a equipa de imediato percebeu a ansiedade que a mãe estava a sentir...*". Torna-se essencial que a família se sinta confortável com a instituição para facilitar a própria integração da criança – quanto mais serenos todos estiverem mais fácil será para a criança compreender que aquela nova realidade que agora se apresenta é segura para ela.

Há várias formas de apoiar a integração e dar espaço às famílias e, nesta história, isso é visível quando se oferece a oportunidade para que aquela mãe (insegura nesta sua readaptação) pudesse estar presente em vários momentos do dia para vir amamentar a sua filha: *"A Equipa educativa tem cooperado de todas as formas possíveis para que esta mãe se sinta tranquila e que venha dar de mamar à sua filha as vezes que desejar"*. Mas nem sempre este desafio é fácil para todos os intervenientes e para a própria gestão do

grupo de crianças e da instituição – onde ficará a mãe a amamentar a Isabel? Seria importante para a Isabel estar presente no momento de alimentação do seu grupo? Será que os horários possíveis para a mãe são os melhores para a Isabel? Será que todos os intervenientes da equipa educativa estão em sintonia quanto a esta opção e estratégia? São vários os desafios que surgem e que devem ser repensados em conjunto (equipa educativa e família), numa relação de abertura e autenticidade, colocando sempre em primeiro lugar aquilo que será o mais importante para a criança.

Relações humanas em contexto de creche: divergências e convergências

Nesta história, não se conhece que tipo de diálogo foi trocado entre os intervenientes, que opiniões cada um tinha acerca daquele período de adaptação da criança na creche. Provavelmente, só com aquele contacto mais diário, apenas passados alguns dias com a ida da mãe à instituição (em horas que possivelmente interferiram na rotina das crianças do grupo) surge a perceção mais concreta da educadora acerca de como é ser mãe 18 anos depois de ter tido o primeiro filho e de todas as dificuldades e dúvidas acerca da alimentação com o leite materno.

Tanto a mãe como a educadora terão um desafio pela frente: procurar construir lugares comuns de diálogo, em que falem a mesma linguagem e que possam pensar em conjunto. Ambos os adultos terão de se entender fazendo um esforço para compreender a perspetiva da criança. Nos contextos educativos, por mais estranho que possa parecer, é muito fácil perder-se de vista a perspetiva da criança nas situações. O que será mais importante para aquela criança? Receber a mãe todas aquelas vezes por dia para se alimentar de leite materno? Ou passar para uma alimentação comum ao restante grupo de crianças da sua faixa etária? Será que a criança é que se deve adaptar à rotina de trabalho da mãe? Ou a mãe à rotina diária da criança, ou à rotina diária daquela creche? Provavelmente, a elaboração de um plano de alimentação em conformidade com os diferentes horários da mãe e da rotina diária da creche seria a estratégia mais adequada a utilizar para o bem-estar de todos os intervenientes, principalmente da Isabel. Assim, em contexto educativo, seja em creche ou noutros contextos, importa que cada interveniente procure entender a perspetiva do Outro, principalmente a perspetiva da criança.

Para além de entender a perspetiva do outro na interação entre a mãe e a educadora, também é importante existir uma interação positiva entre a equipa educativa, auxiliares e restantes intervenientes no dia-a-dia da Isabel. Quando nesta história é referida a equipa educativa é esperado que todos os elementos decidam em consenso quanto às atitudes a tomar em cada situação, que compreendam que estão inseridos numa teia pedagógica. Caso

exista uma hierarquia institucional a ter em conta, algumas opiniões poderão prevalecer mais do que outras, no entanto, é esperado que todos os intervenientes estejam dispostos a seguir a mesma linha na educação da Isabel e na ajuda para com a mãe nesta fase.

Numa equipa educativa existem inúmeros elementos, neste caso em específico não sabemos qual a sua constituição mas pensamos que será no mínimo uma auxiliar de ação educativa e a educadora. Seria importante que a relação entre estas duas intervenientes fosse profissional, de interrogação, de exclamação, de afirmação, de parceria, de compreensão, de decisão, de companheirismo e de aprendizagem para que o resultado do trabalho em equipa seja uma mais-valia, tanto para os adultos, como para as crianças. Acolher as crianças e as suas famílias de acordo com as suas características implica essa articulação entre a equipa educativa.

Para além disto, nesta história, embora não tendo acesso aos modos de interação entre a mãe e a criança, percebemos que a mãe apesar de ter muitas dúvidas acerca de como agir com a criança revela ter a perceção que, talvez, para uma criança de seis meses o leite materno não seja o suficiente para crescer saudável: *"até à data a alimentação da criança é unicamente leite materno que a mãe pensa, já não ser o suficiente"*. Ter estas dúvidas e conseguir discuti-las com uma equipa educativa atenta e disponível é tranquilizador e norteador.

As reflexões levadas a cabo pelo Grupo (GPC) identificaram que as interações estabelecidas (criança-adulto e adulto-adulto) são reflexo daquilo que cada pessoa é, do que valoriza, do que revela. Qualquer interação estabelecida em contexto educativo deveria ser potenciadora do bem-estar mútuo com implicações para a criança. Um adulto com um grau de bem-estar elevado (seja ele mãe ou educador) é alguém (mais) disponível para o outro, para escutar, conversar, pensar em conjunto, para apoiar a criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A educação de infância como um lugar policentrado

Tal como em outros contextos educativos a realidade da creche assume-se como um lugar policentrado, em que a criança é central mas não o centro e, como tal, está envolvida por uma dinâmica inter-relacional com os outros (Vasconcelos, 2009)[1]. Há vários polos que se relacionam e que imprimem uma forma própria de estar e de moldar o processo educativo e o grau de bem-estar dos intervenientes.

Nesta história poderemos considerar a existência de uma interação a três polos diferentes (com características e formas de estar únicas): a criança, a mãe e a educadora integrada numa equipa educativa (Figura 1). Tanto a educadora e a equipa educativa, como a mãe interagem tendo como "denominador comum"

1 Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras.* Lisboa: Texto Editores.

a Isabel, contudo, neste momento da história os adultos ainda não caminham totalmente lado a lado. Na figura 1, os movimentos de interação são representados pelas setas, mas nelas as cores não se misturam, não há ainda um entrecruzar de perspetivas sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Parece ser ainda necessário algum tempo, alguma escuta, comunicação mútua e objetivos comuns para com a Isabel para que a viagem se faça em companhia. Nos contextos de Educação de Infância, por vezes, torna-se um desafio para todos *caminhar lado a lado*, mas é uma condição essencial para a criança e seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O ambiente relacional entre os adultos tem implicações no bem-estar da criança e nos seus processos de integração e desenvolvimento/aprendizagem. Para além disso, tem implicações diretas na forma como cada um dos adultos (profissionais e familiares) se envolvem na relação com a criança.

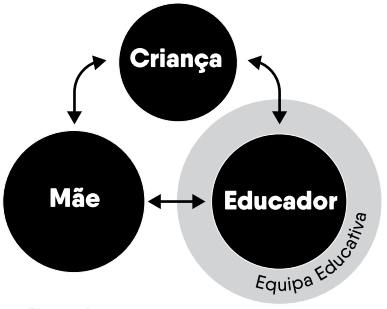

Figura 1.
Multiplicidade de interações desta história

Interações como contexto educativo

Em contexto de creche (como em qualquer outro contexto de educação) as interações entre os diferentes intervenientes do processo educativo (criança, familiares, educadores, outros profissionais/elementos da comunidade) estão presentes e são os contextos da ação pedagógica. As interações (com espaços, materiais e pessoas) tornam-se o palco onde as aprendizagens ocorrem, sejam as aprendizagens das crianças e/ou dos adultos daquele(s) lugar(es). A história relatada colocou em evidência a interação interpessoal estabelecida naquele contexto de creche entre uma educadora, uma criança e uma mãe. É uma interação que parece estar a ser moldada por inseguranças de uma mãe e de uma equipa educativa face ao bem-estar da criança num ambiente institucional e às novas rotinas a que ela se vai adaptar.

A ansiedade sentida por ambas as partes parece surgir pelo facto de se ter de aprender em conjunto com a mãe quais as melhores posturas a tomar para o bem-estar e desenvolvimento da criança. A interação entre estes dois adultos importantes para a Isabel não é, ainda, geradora de confiança mútua, não é, ainda, relação. Apesar de a Isabel ser para ambas o foco de atenção e possivelmente o ponto comum das suas conversas, os seus olhares sobre aquilo que é o bem-estar da criança parece, para já, não coincidir.

Nos contextos de educação de infância esta clivagem (mais ou menos frontal, mais ou menos assumida) sobre aquilo que desejamos para a criança é comum e tem implicações no tipo de interações que se estabelecem. Nem todas as interações são lineares, fáceis e simples de definir e de se estabelecer.

Se calhar isto é mais importante

Contexto Familiar
Intervenientes O José (criança de 8 meses), a avó e o seu pai.

História "Na creche andam a ensinar os nomes dos animais e o som que fazem! O José já identifica o gato."

Esta foi uma das notícias que surgiu na nossa conversa sobre novidades. Nem comentei. Ainda bem que as educadoras são simpáticas, atentas, sorridentes, mostram gostar das crianças, pensei eu. O José ainda nem tem 1 ano e está na sala de "berçário". Para quê ter matéria para aprender? Qual o sentido?

No dia seguinte, no chão, brincávamos pai, José e avó. No cesto há caixas, molas, livros, bonecos de borracha, 3 bolas de tamanhos, materiais, cores, pesos diferentes, com as quais estivemos calmamente e entre risos e silêncios a brincar alguns minutos. A certa altura, sem mostrar hesitação, o José agarra uma das bolas e atira-a para o pai. Agarra outra e coloca-a em cima do sofá, sem atirar. Agarra a 3.ª (bola chinesa Baoding) e, junto ao ouvido, chocalha-a e fica a ouvir o som que produz, concentrado. Pai e avó observam deliciados.

– Se calhar isto é mais importante do que saber o nome dos animais, diz o pai.

–Podes crer, disse eu...

História narrada por uma educadora avó.

Opções para a ação educativa

Nos diferentes momentos do dia num contexto de Creche, existem momentos orientados pelo educador, outros em que a aprendizagem parte das crianças em momentos de brincadeira. Algumas dessas brincadeiras surgem individualmente, outras em pequenos grupos, assim como algumas surgem com os educadores de infância e outras com pais e/ou avós.

Neste caso, o José iniciou a sua brincadeira de forma individual e fez a sua observação, exploração, investigação acerca das diferentes bolas, os adultos (pai e avó) eram meros espectadores das conclusões que o José estava a retirar daquela brincadeira. Assim, naquele momento de brincadeira a criança esteve a aprender sem que lhe fosse explicado para que serviam aquelas bolas, como se brincava com cada uma delas, sem ter um modelo, um exemplo de como brincar com cada objeto. Partiu da criança a forma como iria fazer a exploração de cada um daqueles objetos de brincadeira. Não estava a aprender "matéria", e existiram aprendizagens naquele momento, com toda a certeza, bastante significativas para o José.

A postura que o educador toma e as suas opções educativas demonstram qual o tipo de trabalho desenvolvido. É importante dar espaço e tempo às crianças para que construam as suas próprias aprendizagens para que consigam "chegar lá sozinhas", tal como o José fez. Em casa a família deu-lhe voz e espaço para explorar e, assim, construir a sua aprendizagem (estando com a criança à volta do cesto, sorrindo, esperando, recebendo a bola atirada, ficando em silêncio...). Perguntamo-nos: será que é assim sempre? Será que é assim em todos os contextos familiares? Será que é assim nos diferentes contextos educativos para a primeira infância, como por exemplo a creche? Na nossa perspetiva os educadores, os auxiliares de ação educativa, os outros profissionais e as famílias podem apoiar-se naquilo que é foco de interesse da criança e não dirigir a aprendizagem para o que se pretende que a criança saiba em determinada faixa etária.

Particularizando no contexto de creche, enquanto educadores, existem algumas indicações oficiais e um conjunto de saberes advindos da área da psicopedagogia da 1ª infância. Obviamente que cada criança (ser humano) tem o seu ritmo, o seu desenvolvimento e os seus interesses e isso deve ser respeitado pelo adulto/educador. O educador deve respeitar o momento de cada criança, os seus interesses, tentando orientá-la nas suas aprendizagens para que de forma autónoma e com curiosidade descubra e aprenda acerca do mundo que a rodeia.

A partir desta história com o José várias questões foram colocadas, entre elas: "Que documentos o educador consulta para desenvolver a sua ação educativa em creche?". Ser educador implica que se leia muito acerca

das mais diferentes temáticas, que se pesquise, que se esteja em constante consulta e questionamento para dar respostas às necessidades, dúvidas, ansiedades, curiosidades da(s) criança(s) e famílias. Presentemente, o recurso à internet é visto como uma mais-valia, pois é um motor de consulta rápido e onde se pode selecionar o tipo de informação que procuramos dado o nosso interesse. Há a possibilidade de encontrar informação fidedigna, como documentos oficiais publicados pela Segurança Social, produção científica de diferentes áreas (psicologia, sociologia da infância, educação, saúde, entre outros), e, ainda, informações informais, como documentação presente em fóruns, sites específicos, relatos de prática e partilhas de dúvidas de profissionais e pais. Porém, também tem os seus perigos. Mesmo que se façam pesquisas rápidas acerca dos mais diversos assuntos cabe, a quem pesquisa, fazer a seleção e dar a viabilidade certa da informação que realmente poderá contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças. Apesar das suas múltiplas vantagens pode haver perigos num uso indiscriminado e pouco refletido da informação advinda da *internet*, é necessário um olhar atento de todos. A *internet* veio auxiliar tanto as famílias como os profissionais que partilham o seu dia-a-dia com as crianças, pelo menos do ponto de vista de se obter informação de forma rápida, mas noutras situações (e acontece frequentemente com questões da saúde das crianças), pode confundir ainda mais e precipitar conclusões exageradas e "diagnósticos" menos corretos.

O facto de em Portugal, a educação dos 0 aos 3 anos ainda não ser, até ao momento, assumida pelo Ministério da Educação, terá, talvez, atrasado a definição de intencionalidades pedagógicas comuns aos educadores de infância e às instituições. O olhar sobre esta realidade educativa nasceu de uma necessidade assistencialista às mães que começavam a trabalhar e, em certa parte, foi-se mantendo ao longo de décadas. Gradualmente a sociedade tem vindo a mudar o seu olhar e, neste momento, aguarda-se a divulgação de um documento que foi desenvolvido numa parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social que prevê a definição de um conjunto de linhas pedagógicas para ação educativa com crianças destas idades. Ainda assim, no trabalho com crianças destas idades, consideramos que é importante que o adulto (seja pai, avó ou educador) esteja predisposto para apoiar os percursos de aprendizagem de cada criança, que esteja presente, que demonstre estar disponível para percorrer aquele caminho com cada criança. Por vezes um simples sentar no chão ao lado da criança, em silêncio, mostra-lhe que estamos ali com ela.

Aprendizagens na primeira infância

Nem sempre é fácil para os adultos acompanhar o desenvolvimento das crianças aceitando, por exemplo, que cada uma é capaz de estabelecer relações estimulantes com pessoas e com o ambiente físico, que é capaz de procurar e de atribuir sentido e ao que observa e às ações que realiza, que é capaz de fazer opções procurando o seu bem-estar, que é capaz de ir complexificando as situações em que intervém e de reconhecer laços de pertença que lhe dão conforto e segurança.

Cada criança desenvolve-se e aprende num processo que é único, pessoal, já que ele depende das suas características genéticas/maturação biológica e das experiências em que se vai envolvendo e da qualidade da companhia dos adultos que lhe são próximos. Em contextos diferentes, surgirão experiências diferentes e interações educativas de cariz diverso. Cada criança age conforme as experiências que lhe são facilitadas e nas quais poderá encontrar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Haverá experiências que são realizadas por escolha pessoal, como forma de ação perante o que se lhe depara. Por exemplo, observar a chuva a cair, produzir som com objetos, atirar uma bola, fingir que come sopa, que põe a fralda a um boneco, folhear um livro, tirar a tampa de uma caixa, pôr areia numa taça, bater palmas, abraçar outra criança, etc. Outras experiências surgirão como proposta do educador ou das famílias: tentar agarrar bolas de sabão, fazer de conta que anda como o gato, que está muito cansada, que apanha flores, que voa como as borboletas, que dá a papa ao bebé ou faz um recado, ouve uma história, canta, usa tintas para deixar a sua marca num papel, limpa a mesa, arruma os jogos, etc.

Para cada criança, quantas descobertas, quantos riscos e desafios, quantas alegrias e tristezas, quanta curiosidade, quantas opções, tentativas e resultados podem ser alcançados quando lhe é permitido usar a sua forma natural de agir que é brincar. Em cada situação a criança experiencia algo que integra possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Cabe ao educador (ou familiares) identificar e facilitar oportunidades de acordo com a sua intencionalidade educativa. Será diferente brincar num pinhal com materiais naturais ou ficar frente à televisão a ver um filme.

O que aprendem as crianças na primeira infância? Esta pergunta nem sempre chega a surgir entre os adultos que trabalham nas creches. Facilmente se identificam como óbvias situações relacionadas com o andar, a fala, a alimentação, o controle dos esfíncteres, os gestos, talvez porque correspondem a aprendizagens naturalmente comuns a todas as crianças na 1.ª infância, independentemente de características individuais.

Por outro lado, eleger conteúdos "a dar/estudar" em experiências temáticas é uma tentação para quem pretende apresentar trabalho preparado em função de resultados focalizados no desenvolvimento cognitivo da criança e, supostamente, do agrado de famílias e direções de estabelecimento. *"- Na creche andam a ensinar os nomes dos animais e o som que fazem! O José já identifica o gato"*. Esta afirmação do pai do José será uma consequência desta atitude pedagógica, revelando o trabalho do educador na creche como o de um professor que está a "dar matéria".

O José brincava com bolas enquanto avó e pai partilhavam com ele aquele momento. Para a criança o momento da brincadeira com as bolas integrou um conjunto de ações em que a criança naturalmente teve em conta sonoridades, texturas, formatos, cores, diferentes maneiras de segurar, de largar e de atirar, de atribuir preferências e fazer opções perante desafios. Também foi um momento de partilha dessas experiências e aprendizagens significativas com os adultos que ali o acompanhavam atentos, disponíveis, confiantes, expectantes.

Sendo o desenvolvimento e a aprendizagem processos que estão interligados, e olhando a criança como um ser completo, que aprende de modo integrado, haverá necessariamente de ter em conta não apenas a dimensão cognitiva mas também a afetiva, a social e a motora. Daí, também a desadequação de compartimentar cada uma destas dimensões. Por vezes o entusiasmo e o aconchego emocional que a educadora transmite numa situação vivida com as crianças, emergente de um qualquer acontecimento, desencadeia uma série de experiências que integram diversos domínios de desenvolvimento e proporcionam às crianças aprendizagens significativas. Dar valor a situações emergentes e transformá-las em experiências individuais ou colaborativas, com significados para as crianças, poderá ser um processo desencadeador de múltiplas e gratificantes aprendizagens para crianças e adultos. A alegria que daí poderá advir será um novo impulso para novas descobertas e aprendizagens.

Como é referido pelo Grupo Projeto Creche na Newsletter 2 (2016):

> *A criança realiza aprendizagens que apoiam a construção da sua identidade.*
> *A criança é curiosa, observadora, planificando as suas ações em função do que quer descobrir.*
> *A criança faz escolhas, toma decisões, resolve problemas, coloca hipóteses, testando-as e discutindo-as usando a suas linguagens.*
> *A criança está atenta ao que a rodeia, envolvendo-se no que a satisfaz.*

Entender que a criança entre os 0 e os 3 anos é alguém mais capaz do que aquilo que por vezes pensamos é um primeiro passo para compreender os processos de aprendizagem que podem ser vividos nesta etapa da vida. Parar para observar as crianças e registar o que fazem, para entender cada uma das suas ações, permite-nos alargar o nosso campo de visão da infância e descobrir as inúmeras aprendizagens que as crianças revelam estar a conquistar em todos os domínios do desenvolvimento humano (social, motor, cognitivo, afetivo...).

Comunicar as aprendizagens

Outra questão muito importante e que se cruza com outras já referidas, diz respeito à comunicação entre o educador e as famílias, as tutelas, a direção dos estabelecimentos.

Da interação que o educador faz com a família surgem conversas à volta das vivências familiares da criança e do que vai acontecendo na creche. Nesta troca de informações há conhecimento que se vai construindo sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança como um processo compartilhado. As rotinas e as oportunidades que se disponibilizam, como a criança age e se relaciona com o mundo social e físico, as atividades que são realizadas, poderão ser âmbitos da ação educativa de interesse para um entendimento que o educador e a família fazem do que se pretende em creche.

O desejo de que as crianças cresçam bem, que se desenvolvam de modo saudável, leva a os adultos a querer fazer o que for possível para que isso aconteça. Quer na creche quer no ambiente familiar há situações em que os adultos estão seguros quanto à forma de agir, outras que surpreendem, outras que levantam dúvidas. Sendo importante o conhecimento que o educador tem de cada criança para que possa ir construindo uma relação educativa intencionalmente adequada, será desejável que tenha acesso a dados relativos ao contexto familiar.

Ao procurar dar a conhecer intenções e atitudes educativas (o que a criança realiza na creche e como o faz, os seus processos e progressos), o educador disponibiliza informações pertinentes para a afirmação do seu papel e a escuta do papel da família nesse caminhar educativo de cada criança na creche e na família.

Com frequência surgem dificuldades quanto ao entendimento dos diferentes papéis. Estabelecendo parcerias que valorizem cada um deles nas suas diferenças e no seu comum propósito em contribuir para o bem viver da criança, algum entendimento se poderá construir.

A informação disponibilizada, tanto pela creche como pela família, tem um papel crucial neste processo. O que é transmitido as intenções do edu-

cador, o que valoriza, o trabalho que realiza com as crianças. Por outro, com maior clareza sobretudo na documentação pedagógica, dá a conhecer o processo de envolvimento e de desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança. Quanta alegria proporcionam às crianças quando estas observam a atenção que os pais lhe prestam.

Os registos fotográficos, iconográficos e/ou escritos, os produtos de atividades realizadas, constituem amostras valiosas das experiências educativas e da vida na creche. É fácil a documentação pedagógica constituir-se como intermediário e indutor de troca de informação e pode gerar a colaboração entre família-educador. Na Newsletter 2 do GPC (2016), no âmbito do papel do Educador de Infância na creche pode ler-se que a ele lhe cabe a responsabilidade de:

> "– documentar as vivências das crianças e partilhar essa documentação com a comunidade"

Para além da documentação pedagógica, existem vários meios para comunicar informações: as cadernetas das crianças, os diários de bordo, os cadernos de registo, os encontros nas entradas e saídas das crianças, os recados, o telefone, a *internet*, as reuniões com pais.

O facto de existir horário de atendimento aos pais pode facilitar esta comunicação pois permite a organização de agenda sem imprevistos. Em alguns estabelecimentos as conversas tidas entre o educador e familiares para troca de informação no âmbito da avaliação do processo educativo de cada criança, constituem momentos colaborativamente ricos.

O ponto de partida desta história foi a informação transmitida pela educadora responsável pelo grupo de crianças que frequentam a sala com o José. Esta partilha despoletou a conversa entre pai e avó. Daí surgiu depois uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido com crianças na 1ª infância.

A identificação das aprendizagens de cada criança, na 1.ª infância, sendo sujeita a discussão conjunta entre família e educadores, poderia dar lugar a um acompanhar colaborativo e partilhado. Se assim fosse, olhares e disponibilidades poderiam ser conjugados para acompanhar a criança no seu saudável crescimento. Obviamente que o mais importante é estarem todos dispostos a escutar o outro e compreender a sua visão acerca das situações.

Vamos procurar a bola?

Contexto Supervisão em creche numa sala com crianças com idades entre os 12 e os 24 meses.
Intervenientes O João (criança de 18 meses) e a supervisora da PP

História O João brincava com uma bola, vendo-me observá-lo nesta sua brincadeira. De repente a bola foge do seu campo de visão. O João para e olha para mim, em silêncio. Dirijo-me a ele e pergunto "Onde está a bola? Vamos procurá-la?". Estendo-lhe a minha mão para ele me acompanhar nesta busca. Ele aceita o convite. Começamos por uma ponta da sala ... "Será que está debaixo da mesa?" Olhamos os dois lá para baixo, levantamo-nos, ele olha para mim e eu digo "Não, não está". "Será que está atrás do Duarte?" Dirigimo-nos para ele, sabendo que estávamos a ser seguidos pelo olhar de todos os intervenientes na sala (crianças, estagiárias e educadora). "Oh, não está! Onde estará a bola?". O João levanta a mão como quem confirma o que acabo de verbalizar. "Vamos ver se está dentro da casa? Estará dentro da casa?". Dirigimo-nos para lá, abrimos a porta e observamos. "Não está dentro da casa! Onde estará a bola?" O João, concentrado em tudo o que ia acontecendo, observa atentamente o espaço à sua frente. Viramo-nos e, ao fundo, vemos a bola vermelha. "Olha, está ali!" Corremos para ela, o João agarra-a e dá um grande sorriso. Com a sua mão, mostra-ma orgulhoso.

História narrada por uma professora supervisora (ensino superior).

Cumplicidade criança/adulto para resolver situações

Ao estarmos atentos à atividade da criança durante os seus primeiros anos de vida, vemos que são inúmeras as situações-problemas que lhe surgem no seu dia-a-dia. Aquilo que nós designamos por brincar, não é mais do que a exploração que a criança faz dos materiais que tem à disposição, dos espaços e das pessoas, que lhe permite conhecer o mundo que a rodeia. Brincar com uma bola é tentar compreender aquele material, aquela forma, aquela cor, aquela textura e os seus respetivos movimentos – a diferença entre chutar e atirar, entre lançar pelo ar e rebolar pelo chão. Brincar com uma bola (ou com outro objeto qualquer) implica uma constante resolução de problemas: "Será que cabe na minha mão?", "O que é que acontece se eu a agarrar com força?", "O que é que acontece se eu a atirar?", "Oh, escorregou-me! Desapareceu! E agora?". Não é a aparente pequenez da criança que a resguarda destas situações-problema. São situações-problemas diferente das dos adultos, são à sua escala, vividas à sua medida, mas essenciais para a sua aprendizagem.

Trabalhar, viver ou estar com crianças destas idades implica compreender esta experiência inerente ao *ser criança* e, a partir daqui, ajudar a ir mais longe nesta sua aprendizagem. Seja em contexto familiar ou em contexto de educação institucional nas suas diferentes modalidades (creche, amas, creche familiar e outras) a criança precisa de se sentir respeitada. Este episódio transporta-nos para o contexto de creche, e aí conseguimos facilmente imaginar uma sala, um conjunto de mobiliário, de materiais, um número significativo de crianças e a presença de alguns adultos. Todos pararam e deram conta do problema a resolver ("onde está a bola?") e estiveram atentos à resolução que o João e este adulto construíram em conjunto, numa cumplicidade única e verdadeira.

Reconhecendo que cada dia em creche implica uma multiplicidade de situações e que os grupos integram crianças (nesta história entre os 12 e os 24 meses), que embora possam ter características semelhantes têm modos diversos de se revelarem, que a maioria dos espaços disponíveis são pequenos relativamente ao desejado e que as condições acústicas e de luz natural nem sempre são as mais adequadas, é fácil ver quanto será difícil aos educadores situarem-se em desafios de cumplicidade com as crianças. Tanto para observar, tanta atenção focalizada em diferentes pontos, tanta solicitação, tantos desafios educativos e tanta coisa a surgir ao mesmo tempo... Ainda assim, é muito interessante saber como é possível, por entre o que vai acontecendo, conservar um olhar e um tempo de ação que surge da vontade de atender e estar em sintonia com cada criança, de assumir uma cumplicidade que é gratificante a vários níveis: procurar soluções para algo que incomoda, experienciar a companhia numa situação por fa-

zer, viver em conjunto a descoberta que nos causa bem-estar, segurança, conforto, aderir a desafios propostos e in/esperados...

Quando a ação educativa na infância (vivida em família ou em contexto de educação de infância) se prevê em planos fechados em si, numa lógica externa à criança, que existem mais em função da sua realização do que focalizados no processo educativo de cada criança em grupo, é ainda mais difícil que situações de cumplicidade, como a da história, tenham lugar. Quanto prazer se perde, quanta hipótese de vivência de colaboração e quanta alegria pela conquista do desejado, naquele momento, não chega a acontecer! Por outro lado, se a cumplicidade acompanha algo que surge dum interesse espontâneo da criança, compartilhado com o educador, em reações que se revelam eficazes pela melhoria que trazem, então a alegria também será sentida pelos dois – criança e educador. E quantas vezes as crianças influenciam o que observam, o que se está a passar! Que possibilidade a desejar, em termos educativos e humanos!

"Estendo-lhe a minha mão para ele me acompanhar nesta busca. Ele aceita o convite." É uma das frases da história reveladora desse tipo de desafio. Ao estender a mão à criança o adulto compreende a situação-problema que está a ser vivida pela criança numa autêntica cumplicidade. Comunica-lhe, ao estender-lhe a mão, a sua intenção de estabelecer uma parceria com a criança numa situação que, agora, interessa aos dois.

O educador valoriza momentos de aprendizagens emergentes

De um modo geral, as situações de parceria, estabelecidas entre educador e criança, incluem um propósito, algo que supõe um interesse comum. Em situações abertas, em que o processo é valorizado e se revela numa atenção aos passos que em conjunto vão sendo dados, o educador vai identificando momentos e relações potenciadoras de aprendizagens. Quando o adulto autor da história procurava a bola com o João podia ter limitado a seu discurso apenas ao objetivo da busca: está ou não está. No entanto, aproveitou e expandiu a situação para usar palavras que indicam uma maior precisão quanto ao lugar: "debaixo"; "atrás" e cujo significado pressupõe outras aprendizagens. *"Será que está debaixo da mesa?" Olhamos os dois lá para baixo, levantamo-nos, ele olha para mim e eu digo "Não, não está". "Será que está atrás do Duarte?"*

Durante a história pudemos ver que a criança manifestou evidências de desenvolvimento afetivo (sorriu, mostrou a bola com orgulho), cognitivo (respondeu às questões, mostrando entendê-las, percebeu que a bola desapareceu do seu campo de visão mas que continua a existir algures), social (acompanhou o adulto e foi olhando para as outras crianças da sala) e motor (andou pela sala, baixou-se, esticou o braço, agarrou a bola, correu).

Se nesse momento a criança teve oportunidade de desenvolver competências que implicam o uso de vocábulos adequados à ação que está a realizar, noutros momentos da história são outros os meios de comunicação empregues. Também o gesto e a expressão facial foram usados pela criança e "lidos" pelo adulto, estabelecendo uma troca de indicações reveladoras de saberes usados naquela situação. Exemplo disso encontramos na descrição: *"Viramo-nos e, ao fundo, vemos a bola vermelha. "Olha, está ali!" Corremos para ela, o João agarra-a e dá um grande sorriso. Com a sua mão, mostra-ma orgulhoso."*

Nem sempre é fácil construir um entendimento entre educadores, familiares e direções dos estabelecimentos quanto ao foco da ação educativa com crianças até cerca dos 36 meses. Também em creche, educadores e famílias facilmente desejam que as crianças apresentem aprendizagens visíveis e frequentes. A tentação de considerar listas de aprendizagens e fazer comparações entre as crianças surge e é seguida por vezes sem sustentação quanto a opções educativas. Com frequência se estabelecem planos de ação, a cumprir, focalizados apenas no grupo. Caminhando neste sentido, será dificultada a tarefa educativa de acompanhar cada criança no seu crescimento, facilitando oportunidades de evolução que pressupõem um atento e cúmplice olhar para reações, interações, conquistas, que integram e estimulam as aprendizagens pessoais ao longo do seu processo de crescimento.

Na história "Vamos procurar a bola?" é possível imaginar o apoio do adulto naquela situação que, para a criança, inicialmente terá sido causadora de incómodo. Como o adulto se disponibilizou a participar na procura da bola, será de inferir, através das suas reações, que a criança se tenha sentido acompanhada e confiante numa proposta de melhoria. Quantas aprendizagens poderão estar contidas em propostas como esta, à espera de serem agarradas por crianças em processos que lhes são agradáveis, que contribuem para o desenvolvimento da autoestima, e que são fomentadores de bem-estar! Olhar sob este prisma a educação dos 0 aos 36 meses é desafiarmo-nos a aceitar o emergente como parte do processo educativo, ampliando-o à medida dos problemas vividos pelas crianças.

A disponibilidade para a relação adulto-criança na rotina diária

A formação da díade adulto/criança surge como uma das consequências da valorização do tempo de companhia no dia-a-dia em contexto creche e familiar. Tempo para diversos tipos de ação com intenção educativa.

"O João brincava com uma bola, vendo-me observá-lo nesta sua brincadeira. De repente a bola foge do seu campo de visão. O João para e olha para mim, em silêncio". Perante este quadro, o adulto poderia ter diversas

reações que implicam diversas atitudes educativas. Ao optar por dar uma atenção individualizada à criança, por mostrar à criança, através do seu olhar, que estava atento a ela, por lhe revelar que estava disponível para a acompanhar, por lhe dar a mão e ir com ela procurar a bola, provocou uma situação educativa única e significativa para ambos.

De modo espontâneo e oportuno, é possível dar respostas aos interesses das crianças, apesar do peso das rotinas que necessariamente fazem parte da organização do dia-a-dia da criança (tanto em contexto de educação de infância como contexto familiar). Por vezes, surge-nos a pergunta: serão as rotinas um impedimento a que o educador/familiar valorize situações como a que é apresentada nesta história?

Particularizando para o contexto de creche, como sabemos, a possibilidade de se fomentar a atenção individualizada à experiência da criança depende também do número de crianças do grupo e da disponibilidade do adulto. No entanto, dado que a criança, com o educador, aprende de forma natural e espontânea, essa atenção facilita o envolvimento da criança e do adulto, em parceria, no processo de aprendizagem. Está em causa o envolvimento num processo que integrará múltiplas e curtas ações. Um plano diário fechado no grupo serviria outros propósitos e impediria, também pela falta de tempo, interações personalizadas e espontâneas.

Em creche, aproveitar situações com significado individual durante um dia implica o envolvimento num conjunto de ações de apenas alguns minutos cada, algumas delas integradas nas rotinas. Em contexto familiar, o mesmo é válido. Não é apenas a quantidade de tempo passado em família que interfere no desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas também a qualidade das interações estabelecidas no tempo existente. Como revela esta história, que não deve ter ultrapassado dois minutos de tempo, muito se pode viver em conjunto, muito se pode aprender e revelar-se como já aprendido.

Na situação apresentada, houve não só uma nítida intenção de incentivar a atenção/observação da criança sobre o que se estava a passar, como também de lhe facilitar o uso dos dados recolhidos como coprotagonista na resolução do problema em causa. Sabendo que também esse papel lhe é permitido, sente-se aceite e experiencia outro modo de participar. Aí, a comunicação entre adulto e criança pode assumir formas diferenciadas em que o olhar, um gesto, uma palavra, um silêncio, um piscar de olhos dizem o necessário.

Registar os diversos momentos de atenção individualizada é, com frequência, uma estratégia que os educadores usam para recolher dados sobre a evolução de cada criança, ao mesmo tempo que aí poderão obter dados quanto à adequação da sua ação. Desses dados muitos servirão ainda de suporte a situações em que a partilha, com os pais, de momen-

tos de aprendizagens emergentes, com a colaboração do educador, é um elemento essencial para a sua participação. Estes registos são valorizados pelos pais que são um dos principais "interessados" no crescimento e aprendizagem da criança daí que este registo/ avaliação seja um recurso muito importante para o educador.

Rezar ou dormir?

Contexto Creche
Intervenientes A Margarida (criança de 26 meses) e a Cristina, educadora de infância

História Todos os dias à hora da sesta, as crianças, depois de estarem deitadas, permanecem por momentos com alguma agitação que aos poucos vai diminuindo até que se acalmam e vão adormecendo. Eu e a minha colega vamos tapando cada um dizendo baixinho:

– Caladinho (a), agora é para dormir...Xiu!! Vamos dormir...

Um dia, além do "Xiu! Vamos dormir..." disse:

– Agora, só se pode rezar ou dormir.

No dia seguinte, depois de deitados, e de aos poucos as crianças irem adormecendo, uma delas não parava, sentava-se, voltava a deitar-se e continuava neste deita e levanta. Dirigi-me a ela (já aborrecida) e disse:

– Margarida! Se continuas sem parar, vou levar-te para a sala da Mónica.... Vais dormir numa caminha de grades!

A Margarida olha para mim. Deita-se e começa a "rezar":

– Avé Maria, tenho a barriga vazia! Cheia de graça, tenho a barriga cheia de massa!

E diz-me:

– Cristina, já estou a rezar!!!

História narrada por uma educadora de infância.

Rotina diária

Existir uma rotina diária na creche é extremamente importante para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças dos 0 aos 36 meses. O facto de as crianças sentirem que a determinado momento "isto" ou "aquilo" acontece (comer, dormir, conversar, chegar ou ir embora...), leva a que as crianças se sintam mais seguras, confiantes, predispostas a envolver-se nos desafios diários e a concretizar aprendizagens em cada um desses momentos. Não há receio perante o desconhecido que poderá surgir e poderão, assim, gerir melhor as suas ações e brincadeiras.

Um dos momentos da rotina diária da(s) crianças que frequentam a creche é o momento da sesta. Sendo uma fase do dia em que se apela ao silêncio, é um momento em que a(s) criança(s)interage(m) com os seus pares seja através de trocas de sons (na esperança que alguma outra criança esteja acordada e lhe responda) ou através da troca de olhares. Este tempo de repouso, em silêncio, retrata a necessidade de dar tempo à criança pois ela precisa desse tempo para acalmar e deixar-se adormecer. A criança também precisa de tempo para cada tarefa, para viver cada momento da sua rotina. A criança precisa de tempo para si. E cada criança tem um tempo diferente de outra criança.

Ainda que os grupos de crianças possam ser numerosos para os poucos adultos que as acompanham no contexto de creche, é importante que o educador se situe e consiga, dentro da rotina da instituição, gerir o tempo de forma a respeitar o ritmo pessoal de cada criança. A Margarida precisou do seu tempo para adormecer e coube ao educador estar atento para responder a esta necessidade. Ainda que por vezes não seja fácil para o educador dar o tempo que cada criança necessita (tem tantas outras coisas para pensar e fazer!) é desejável que o educador, dentro do que lhe é possível, pense e aja de acordo com o bem-estar de cada criança.

Estratégias no momento da sesta

Neste momento do dia na instituição (momento da sesta) cada educador (ou outro elemento da equipa educativa) vai encontrando as suas estratégias para facilitar este tempo de descanso. Que estratégias são essas? As nossas reflexões permitiram-nos identificar algumas estratégias utilizadas para levar as crianças a adormecer de forma segura e tranquila como: cantar para as crianças em tom suave; proporcionar um crescendo de tempo de silêncio; ouvir música apropriada com fraca intensidade; aceitar que as crianças tenham a companhia do seu brinquedo de transição; as crianças terem o adulto deitado junto delas; dar a mão à criança; fazer festas na cabeça, entre outras.

Existem diversas estratégias que o educador pode utilizar mas é importante que estas resultem com o grupo de crianças ou com a criança em causa e no momento, pois à medida que o tempo vai passando a mesma estratégia pode não ser adequada (resultado do próprio processo de aprendizagem da criança) e é importante que o educador consiga perceber quando deve recorrer a outra. O educador deve ser versátil e atento para que consiga dar resposta a todas as necessidades das crianças e para que consiga perceber quando tem de alterar o seu plano de ação.

Em algumas situações é importante dar uma resposta rápida e pedagógica perante os desafios que surgem. Nestes casos, as estratégias devem ser pensadas no minuto e de imediato serem resolvidas ou atenuadas. Desejavelmente o ambiente criado para este momento deverá ser sereno, com adultos e crianças serenas após um almoço, com a temperatura e luminosidade ideal, com uma equilibrada organização do espaço e dos materiais... tem maior probabilidade de proporcionar um descanso tranquilo a todo o grupo.

O momento da sesta poderá ser um momento importante para que o educador possa estabelecer uma relação (mais) próxima e (mais) individualizada com as crianças. Neste sentido, o momento da sesta poderá ser um momento privilegiado na construção afetiva entre educador(a) e criança.

Individualidade de cada criança

O momento da sesta, tal como outros momentos do dia da criança na creche, são tempos onde são evidenciadas características específicas de cada criança. Neste caso em concreto, várias são as questões que se colocam: quais as necessidades reais de descanso de cada uma das crianças? Como é que essas necessidades se vão alterando ao longo do tempo e como são apoiadas nas instituições? Será que todas as crianças têm de dormir? Todas à mesma hora? Até que ponto a rotina definida pelo adulto deve ser assumida sempre da mesma forma? ...

Sabemos que cada criança é única e, como tal, o educador deve estar consciente e aceitar que algumas crianças adormecem com facilidade e outras poderão ter mais dificuldade. As necessidades de sono são variáveis de criança para criança e as formas de adormecer são diferentes e pessoais. Há crianças que esfregam os olhos, outras que necessitam de um boneco ou chupeta para dormir (objetos de transição), outras que se deitam de barriga para baixo, outras que preferem a posição lateral e que balbuciam alguns sons, outras que precisam de uma mão de um adulto a aconchegar as mantas, outras que.... A Margarida, talvez revelando alguma resistência ao sono, sentava-se e deitava-se como forma de comunicar aquilo que desejava.

Nenhuma criança é igual e, com o decorrer do tempo e em articulação com as famílias, os educadores vão percebendo estas individualidades e procuram dar respostas adequadas para que as crianças possam descansar o melhor possível. Os profissionais para darem resposta à necessidade do grupo de crianças, e de cada criança em particular, experimentam diferentes estratégias para lhes proporcionarem o melhor ambiente possível para adormecer. Nesta história, ao mesmo tempo que cada adulto vai individualmente tapar as crianças, a educadora e a auxiliar de ação educativa vão dizendo: *"Caladinho (a), agora é para dormir...Xiu!! Vamos dormir..."*.

A individualidade própria da criança como ser humano vai evoluindo ao longo do tempo, em cada ano de vida, em cada fase de desenvolvimento. Os ritmos e as necessidades de dormir aos 4 meses de idade são completamente diferentes do que aos 26 meses. Por essa razão, familiares e educadores vão sentido a necessidade de observar e adequar as suas estratégias face a esta mudança, tão rápida ao longo dos três primeiros anos de vida que se torna um desafio exigente para todos os envolvidos.

Apesar das mudanças inerentes ao desenvolvimento da criança, há que lembrar que as características de cada criança neste momento concreto da sua vida (adormecer e dormir) não dependem apenas dela, da sua fase de vida, nem das suas características inatas. Existe um conjunto de influências externas que integram este processo. As rotinas familiares, por exemplo, assumem, muitas vezes, um papel preponderante e sobre o qual o educador deverá refletir e considerar na sua prática no momento da sesta. Uma criança que se levanta às 7h, porque a família assim necessita, talvez seja diferente de outra criança que se levanta às 9h. E esta é também uma dimensão importante de individualidade da criança para a qual se deve ter atenção.

Educador de Infância como modelo

O desfecho desta história deixa-nos, no mínimo, sorridentes perante a solução espontânea e eficaz da Margarida, uma criança de apenas 26 meses. Perante as soluções que a sua educadora lhe apresentara no dia anterior (rezar ou dormir) a Margarida soube optar, agindo como pensava e da melhor forma que sabia. Com esta sua ação responsiva a Margarida deixou à sua educadora (e a todos nós) a oportunidade de uma reflexão acerca do nosso papel enquanto adultos.

Por vezes, no trabalho com as crianças, e principalmente com crianças entre os 0 e os 3 anos, a tendência é considerarmos que as crianças não entendem, que ainda são demasiado pequenas. A ação da Margarida revela-nos que, talvez, não seja bem assim. As ações das crianças revelam-nos que elas têm capacidade de interpelar o mundo. A resposta da Margarida

à sua educadora revela-nos um estar no mundo atento, disponível e perspicaz. Com um certo tom de brincadeira foi dito às crianças que, nesse momento, só se podia rezar ou dormir, e, surpreendentemente a criança brinca com a situação e reza tal como o solicitado: *"Avé Maria, tenho a barriga vazia! Cheia de graça, tenho a barriga cheia de massa!* (...) *Já estou a rezar."*

Parece-nos que a resposta da criança reflete, como um espelho, a sua educadora. A educadora transborda ironia na sua afirmação pedindo à criança que reze e, por sua vez, a criança fá-lo "entrando" na brincadeira, neste jogo quase de faz de conta. O facto de a criança rezar da maneira que rezou denota um sentir-se livre e confiante na interação com esta educadora.

O relato desta história parece levar-nos, a nós leitores/ouvintes, a centrar a nossa atenção na criança, ela como o nosso foco principal. Porém, as ações do educador de infância apresentam-se de forma crucial para o desenrolar de toda a história, e nesse sentido, também a determina. É importante ter-se consciência de que os profissionais que trabalham com crianças são um modelo para as crianças e deve ponderar-se a forma como atuam em determinadas situações.

Durante este momento da rotina, os adultos convidam as crianças a várias ações (deitar-se, ficar em silêncio, aconchegar-se, dormir...). A forma como cada convite é feito, o tom de voz do educador, o olhar, a postura do corpo, a mensagem, tornam-se referências para a criança, mais ou menos securizantes. Nesta história, as crianças foram convidadas ao silêncio, ao dormir, ao rezar e até ao ir para outra cama: *"Margarida! Se continuas sem parar, vou levar-te para a sala da Mónica.... Vais dormir numa caminha de grades!"*. Questiona-se até que ponto este último convite traz ganhos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por tudo aquilo que já anteriormente foi referido. Todavia, há também consciência de que em muitas instituições a falta de apoio de recursos humanos e o desgaste profissional dos educadores de infância, leva a uma menor capacidade de assertividade em algumas situações com as crianças. O trabalho com as crianças deveria assumir-se sempre como uma grande responsabilidade por parte de todos os responsáveis.

E agora? Ele brinca com bonecas!

Contexto Creche
Intervenientes O Francisco (criança de 19 meses), o pai(Pedro) e a Rosa, educadora de infância

História A minha história hoje tem como grande tema a "sexualidade na primeira infância "ou seja em creche.

Este episódio remete-nos ao mês de Dezembro, tinha o Francisco 19 meses de idade. Francisco pede à mãe uma boneca como a da Teresa. A mãe fica indignada com o pedido do filho e tenta convencê-lo que as bonecas são para as meninas e que, por isso, lhe iria dar um carrinho... Ele chora e volta a pedir uma boneca como a da Teresa. A auxiliar convence a mãe a comprá-la, pois explica à mãe que o seu filho tinha andado o dia inteiro a brincar com a Teresa e a sua boneca (passeando a filha de ambos, fazendo compras, mudando a fralda, etc.).

No dia seguinte o pai do Francisco vem à creche (não é frequente o pai trazê-lo, embora por vezes o faça), traz o filho ao colo e este a sua boneca... o pai veio na minha direção e pergunta-me: "- Ó Rosa, o Francisco agora não deixa a boneca nem por nada... Até dormiu esta noite com ela e tudo... Vai ficar maricas?" "- Não", respondi-lhe, "ele só quer a boneca para fazer de pai dela. O Pedro não cuida dos seus filhos? Não lhes dá colo, banho, comida e os passeia?" "- Sim", respondeu ele. "-Então, é apenas isso, o senhor está a ser um modelo para o seu filho e ele está apenas a imitá-lo. Não está a ser, nem vai ser homossexual só por brincar com uma boneca." O pai olhou-me aliviado, despediu-se do filho e foi para o seu trabalho. O Francisco entrou na sala feliz da vida e foi para a casinha brincar com a sua Leonor... Eu, eu fiquei a pensar no assunto e a dar conta de como o tema era pertinente e um pouco difícil para mim, e talvez para muitas de nós... Confesso que fiquei mais atenta às atitudes/comportamentos do Francisco no que se refere a estas questões de género e a posturas mais masculinas/femininas que possa ter.

História narrada por uma educadora de infância.

Relação de confiança

Logo que a Rosa apresentou esta história ao grupo, surgiu a ideia de que o facto do pai da criança partilhar a sua inquietação com a educadora revelava a existência de confiança do pai no profissionalismo da educadora. É pouco usual os pais terem coragem para interrogar os educadores acerca de situações relativas à construção da orientação sexual dos filhos. Mesmo em situações que poderão parecer mais banais, a confiança nem sempre está presente. Esta situação levou-nos a perceber que a Rosa valoriza a construção de um entendimento com os pais que facilita a confiança necessária a uma efetiva parceria educativa. Esta parceria realiza a troca de ideias próprias dum efetivo acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança por pais e educadores. A educadora necessariamente terá contacto com saberes pedagógicos e científicos relativos ao exercício da sua responsabilidade como profissional que, para os pais, poderá constituir um recurso para o apaziguamento das suas curiosidades, intuições, dúvidas, receios. Esses saberes encontram oportunidades de se desenvolverem quando surgem como necessários. Como diz a educadora Rosa: *"Eu fiquei a pensar no assunto e a dar conta de como era pertinente e um pouco difícil para mim, e talvez para muitas de nós..."*. Atitudes que revelem aos pais que a educadora está disponível para partilhar ideias e, em conjunto, acompanhar o crescimento das crianças, não serão alicerces de confiança? Quais as repercussões de uma confiança alicerçada em parcerias, assumidas como comunidades educativas, em detrimento daquela que é baseada em afirmações de saber que se manifestam como demonstrações de poder?

Falta de informação e necessidade de partilha para refletir

Ainda que já não seja usualmente considerado tabu, a situação envolve um assunto sobre o qual a informação alheia a estereótipos sociais está escassamente divulgada. Com frequência ainda é abordado com algum constrangimento. Nem sempre é fácil aos pais apresentarem as suas dúvidas quanto à construção da identidade sexual dos filhos. O interesse pela educação de cada criança, construído entre educadoras e pais, aliado à mútua confiança e a um diálogo disposto ao entendimento, poderão acompanhar o crescimento global e um olhar focado em assuntos entendidos até como *delicados*. Refletir em conjunto, também a partir de situações pontuais, e procurar modos de acompanhar em conjunto caminhos que passem pela complexidade das questões que a educação sexual integra, poderão facilitar passos dados com bom senso.

Quando o pai pergunta: *"- Ó Rosa, o Francisco agora não deixa a boneca nem por nada... Até dormiu esta noite com ela e tudo... Vai ficar maricas?"* reve-

la alguma preocupação sobre o evoluir do filho e algum interesse em entender o que se passa e o que poderá vir a passar-se, ainda que o filho tenha apenas 19 meses. Fica mais descansado com a resposta da educadora: *"- Não, ele só quer a boneca para fazer de pai dela. O Pedro não cuida dos seus filhos? Não dá colo, banho, comida e passeia-os?" "– Sim", respondeu ele. "-Então, é apenas isso, o senhor está a ser um modelo para o seu filho e ele está apenas a imitá-lo. Não está a ser, nem vai ser um maricas só por brincar com uma boneca."*

Talvez o receio de que o filho pudesse vir a ser homossexual fosse mais agudo do que propriamente o interesse pelo seu bem-estar. Poderia acontecer! Mas, o questionar do pai sobre o assunto com a educadora foi, de qualquer modo, indício de empenho no evoluir da criança e, assim, na consciência do significado das oportunidades que são oferecidas ao filho. A educadora, procurando esclarecer com uma resposta clara e securizante, tratou o assunto com naturalidade, valorizando o papel do pai e, provavelmente, alimentando a parceria educativa.

Os modelos

Com frequência, em creche, os materiais que as crianças empregam nas suas brincadeiras e a forma espontânea como estas surgem, pressupõem escolhas livres de estereótipos relativamente a questões de género. Tanto meninas como meninos pegam em taças e colheres e preparam algo para comer. Será que tanto meninas como meninos dizem ir fazer o almoço ou pegam no balde e na esfregona? As conversas que representam usando o telefone, revelam papéis distintos para "mães" e "pais"? Quem embala e passeia os bonecos nos carrinhos? Os jogos de representação dramática, jogo simbólico e/ ou dramático são um dos meios mais eficazes que a criança tem para revelar as suas experiências e os modelos que lhe são próximos. Por outro lado, são um excelente foco de observação do educador que nele pode recolher dados sobre reações da criança e sobre aquilo de que elas se apropriam. Crianças de 2 anos já representam atitudes e comportamentos a que assistem ou em que participam. Como se posicionam relativamente aos papéis de mãe, pai, avó, avô, senhor, senhora? Quem dá colo ou aconchega os bonecos? Quem lhes conta histórias? Quem cozinha? Quem dá ordens? Quem faz limpezas? Quem lê o jornal? Quem passa a ferro?

Perante evidências que surgem nos jogos e conversas, o educador poderá recolher dados úteis a consequentes reflexões conjuntas. Equacionar a diversidade e possibilidades de posições, relativizar a relação entre tarefas e género de quem as realiza, valorizar a qualidade das interações e o respeito pela diversidade de opções, poderão ser, entre outros, aspetos a ter em conta nas parcerias próprias do caminhar educativo de educadores e crianças

em creche. Ter em conta possíveis assimetrias neste campo, procurando ser aberto à diversidade e ao diálogo reflexivo, sem se demitir das suas posições pessoais, poderá ser uma atitude educativa dos educadores que ajudarão a criança a viver com a diversidade.

Um olhar social que influencia

Na Europa, o discurso sobre periferias e minorias sociais talvez seja hoje mais usual do que há algumas décadas. No entanto, é geralmente com dificuldade que os pais aceitam a possibilidade de um filho/a vir a assumir-se como homossexual. Os receios de Pedro, nesta história, são disso um exemplo e mostram como será fácil aderir a estereótipos quanto a comportamentos relativos à orientação sexual.

Numa sociedade em que o consumo está em evidência, em que o lucro está ligado ao número de vendas, em que os medos de marginalidade são variados, surgem no mercado brinquedos que incluem características de fácil e atraente leitura quanto a possíveis destinatários. Cores, funções, instruções de uso, são indicações por vezes condicionadas por estereótipos que influenciam as escolhas de cada cidadão. Dar a indicação que a esfregona é usada por meninas, poderá responder a inseguranças e receios dos adultos. Por outro lado, aumentar o número de objetos em venda, assim como as possibilidades de escolha, poderá ser uma via para o lucro quando ter coisas se apresenta como um valor social de peso. Ter muitos brinquedos que declaradamente apontam para o género de cada criança, poderá ser encarado pelas famílias como um investimento na orientação sexual das crianças. Sendo difícil contrariar esta influência, também cabe às instituições assumirem posições e revelar às famílias o tipo de opções que estão por base do serviço que prestam à comunidade.

Posicionamento do educador

A reflexão sobre esta situação levou-nos a considerar vários pontos que poderão ser um contributo para o posicionamento dos educadores. Entre eles, surgiu a necessidade de informação abalizada sobre a matéria. Acompanhar o crescimento de grupos de crianças com oportunidades de brincar como menina e como menino, facilitando a cada criança caminhos para se conhecer e situar em grupo e em sociedade, implica também que a educadora esteja atenta e interessada nas questões de género. Na Europa são muitas as intervenções políticas neste âmbito. Se por um lado são reflexo das tradições culturais de cada sociedade, por outro também surgem de fenómenos que se prendem com a integração de minorias e a igualdade de oportunidades para ambos os géneros.

Para além dos objetos, dos materiais, dos símbolos, também as decisões quanto à construção dos espaços, quanto à escolha e intervenção das crianças nos processos de gestão de atividades de grupo e de funções e tarefas, poderão ser um campo fértil em identificação de hipóteses de atenção a este âmbito.

Numa sala de creche, os materiais disponíveis são facilmente usados por meninas e meninos sem restrições quanto ao género. Com 16 crianças numa sala, dois adultos terão dificuldade em atender a possíveis situações discriminatórias ou posições perentórias perante questões de uso dos materiais e de comportamentos relativamente ao género.

Espaços amplos e espaços bem identificados e dentro de algum limite, materiais variados, organizados e facilmente arrumados, sem excessiva acumulação, em lugares agradáveis, dentro e fora das salas, poderão ser um apelo a uma organização que implique relações entre função e uso, entre o que é usado por cada um e é de todos, quer seja por meninas ou meninos. Mais do que o objeto, interessará o modo como quer meninas quer meninos o utilizam. A atenção sobre a escolha dos livros disponíveis na sala poderá indiciar posições dos educadores também nesta matéria.

Muitas situações do brincar sugerem influências dos contextos em que cada criança vive e confrontam as crianças com experiências diferentes. Por vezes poderá ser nessas situações que os educadores aproveitam para intervir participando na brincadeira, problematizando comportamentos, provocando reações e refletindo em conjunto. O registo de ideias daí advindas, enquanto documentação pedagógica e sendo partilhado com os pais poderá contribuir para conversas como a da Rosa com Pedro.

Grupo Projeto Creche: uma construção coletiva de conhecimento

A creche vem sendo objeto de múltiplos estudos que procuram abordar suas características como contexto de desenvolvimento, possibilidades de ação para melhorar a qualidade do atendimento, dos direitos da criança e da família, da formação e da capacitação dos educadores. No entanto, muitas vezes, este processo ocorre de fora para dentro. Um olhar externo sobre a realidade da creche. O Grupo Projeto Creche inverteu este olhar, ao constituir-se como um grupo de reflexão e de construção de conhecimento a partir das próprias práticas. Além disso, considerar as questões da creche como foco de reflexão significa, também, procurar compreender os processos de transformação dos sujeitos, sejam eles crianças ou educadores.

A participação no Grupo Projeto Creche desencadeou nos participantes um processo de formação contínua, pessoal e profissional, orientado por um processo reflexivo e crítico, no qual os problemas e as experiências quotidianas foram entendidos como base para a reflexão sobre a prática e sobre o seu próprio desenvolvimento. O facto de os educadores participarem em um grupo de reflexão, de lidarem com as condições reais de trabalho e de assumirem o trabalho coletivo como algo essencial ao desenvolvimento, apresenta-se como uma possibilidade de transformação pessoal e institucional que desencadeia mudança de qualidade na prática educativa.

Ao transformar-se o educador transforma a sua prática, estabelecendo um compromisso com a qualidade da ação docente. A prática deve estar organizada de modo a que os educadores "*possam desenvolver-se como sujeitos transformadores em seu contexto social, não somente por conhecerem a complexidade da prática social vigente, mas por compreenderem também os limites da sua contribuição para o processo de transformação de si mesmos e do contexto que os cerca*" (Cedro, 2008, p. 22)[1]. A qualidade desses profissionais e a natureza do seu compromisso para mudar é

1 Cedro, W. L. (2008) *O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural.* São Paulo: Universidade de São Paulo.

que determina a qualidade da ação e da melhoria da prática. Qualidade e compromisso que se manifestam numa atitude de aprender no coletivo para, desta forma, transformar a prática.

A atitude de aprender coletivamente revela-se no desenvolvimento de práticas compartilhadas, nas quais o educador tem a possibilidade de confrontar os seus saberes individuais com os saberes dos outros. Este posicionamento sobre o agir profissional tem-se revelado de grande valor formativo para os participantes, para as crianças e para os contextos de origem dos educadores e tem contribuído para a consolidação dos grupos como grupos de formação e de aprendizagem.

O compromisso dos educadores em proporcionar de maneira efetiva uma experiência educativa para as crianças, assumindo-se como sujeitos em transformação, aumenta significativamente quando eles são proprietários das ideias e autores dos meios pelos quais essas ideias se traduzem na prática. Este livro reflete a aprendizagem docente ao evidenciar a partilha de práticas, ao se constituir como instrumento de aprendizagem individual e coletiva e, principalmente, ao possibilitar a passagem da formação do campo individual (formação nos grupos) para o campo sócio-cultural, através da divulgação do conhecimento construído.

A organização do livro propiciou uma reestruturação da organização coletiva do trabalho, ao exigir a comunicação e síntese da produção de conhecimento empreendida pelo grupo. Desta forma evidenciou-se uma mudança qualitativa do trabalho coletivo, que além de responder diretamente às questões levantadas por cada participante, permitiu a análise de situações do quotidiano, expressas em histórias, que podem ser atribuídas ao próprio trabalho coletivo. O diálogo construído pelo grupo possibilitou a troca de saberes, de práticas e de experiências, o que parece ter proporcionado grande crescimento e construído uma identidade própria.

O presente livro transporta o educador da posição de prático para a posição de autor, de construtor de conhecimento, abandonando o silêncio da prática definida por outros e assumindo a autoria de um conhecimento construído, com sentidos atribuídos pelo grupo e poderá ser um excelente contributo para a construção de conhecimento sobre creche. Esperamos que se torne mais um interlocutor com o qual o educador possa contar, num diálogo constante, para o desenvolvimento da sua praxis.

Marlene Migueis
Universidade de Aveiro · Departamento de Educação e Psicologia

Dizem-me os pássaros que
Os melhores homens
Têm ombros em vez de gaiolas

O antónio garante que é verdade:
(O verdadeiro ninho
De qualquer pássaro
É o ceu
Ou um ombro.)

Afonso Cruz

Cruz, A. (2014). *Os pássaros (dos poemas voam mais alto)*.
Lisboa: Associação para a Promoção Cultural da Criança

As nossas histórias com as crianças

Olhares sobre a educação em creche

Núcleo de Investigação em Educação
+ Grupo Projeto Creche
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria