

Intencionalização educativa em Creche

ANA COELHO
Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

Introdução

Neste artigo apresentam-se dados extraídos de uma investigação mais ampla que pretendeu indagar o modo como educadoras em Creche compreendem as suas práticas e contextos de práticas. Essa investigação foi realizada através de uma abordagem qualitativa, a *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967), tendo sido utilizada a entrevista em profundidade como principal método de recolha de dados. A definição do grupo de estudo seguiu os princípios de amostragem teórica, pelo que a inclusão de novos casos foi determinada pelas questões emergentes da análise dos casos iniciais, tendo em vista aumentar a diversidade e contrastar os dados, seguindo os procedimentos do método de comparação constante (Glaser & Strauss, 1967). Participaram neste estudo 14 educadoras a exercerem funções em Creche, tendo sido cada uma delas entrevistada pelo menos 3 vezes. O processo de recolha e análise dos dados conduziu à formulação de um modelo compreensivo das suas conceptualizações (crenças e teorias implícitas) acerca da Educação e Cuidados nesse contexto.

Neste artigo apresentamos dados relativos às conceptualizações das educadoras em relação à dimensão educacional da sua prática em Creche.

Definir uma intencionalidade

No desenvolvimento da sua actividade em Creche as educadoras enfrentam o problema de definirem uma intencionalidade, ou seja, de exprimirem e formalizarem a natureza das suas funções, as finalidades e os sentidos das suas práticas e dos modos como as organizam. A emergência desta dimensão no estudo resultou do reconhecimento de que a definição da intencionalidade educativa correspondia a uma preocupação partilhada por todas as educadoras, e que se traduziu em quatro processos centrais, a saber, a tentativa de conceptualizar a articulação entre cuidados e processo educativo, a atenção privilegiada respectivamente aos processos ou aos produtos da sua acção, a importância atribuída aos processos de controlo (da criança, do grupo, do processo educativo), e, por último, a tentativa de definição de um quadro pedagógico de referência, que corresponde basicamente às suas “concepções pedagógicas” e aos métodos através dos quais procuram promover as aprendizagens a realizar pelas crianças. As subcategorias que agora se apresentam como aspectos do processo de definição de uma

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 49/5 – 25 de mayo de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



intencionalidade educativa traduzem, pois, os modos através dos quais as educadoras procuraram exprimir o sentido e a justificação educacional das suas práticas, correspondendo a temas que elas trouxeram para o processo de investigação.

QUADRO 1
Categoria definir uma intencionalidade ¹

SUBCATEGORIAS	PROPRIEDADES
Articular cuidados e educação	"Tudo é educacional se for feito com objectivos"
	"Aproveitar os cuidados"
	"Cuidar é educar"
Valorizar processos <i>versus</i> produtos	Interacção <i>versus</i> estimulação
	Experiências diárias <i>versus</i> resultados
Valorizar o controlo <i>versus</i> a regulação	Controlo autoritário <i>versus</i> controlo experimental
	Adequação <i>versus</i> funcionalidade
Procurar uma "pedagogia"	"Ensinar como uma mãe"
	"Ir ao encontro dos interesses da criança"
	Promover a participação activa da criança
	"Dirigir as aprendizagens"
	Apoiar a criança como aprendiz

1. Articular cuidados e educação

Um aspecto central do processo de intencionalização educativa em Creche refere-se ao modo como as educadoras estabelecem a ligação entre cuidados e educação. Todas as educadoras exprimem a ideia de que não é possível separar estas dimensões, sendo para algumas uma noção que as colegas que não passaram pela Creche não têm *"e é por isso que não compreendem o trabalho que fazemos e não o querem de todo experimentar"* (Clara, 3:7)². A análise dos dados sugere que esta indissociabilidade é, por ventura, uma das ideias que reúne maior consenso entre as educadoras, constituindo, aliás, um dos argumentos para a afirmação da natureza profissional da sua acção em Creche, na medida em que corresponde a uma forma de elas se distanciarem de uma concepção meramente assistencial e de guarda.

¹ As categorias, subcategorias e respectivas propriedades mantêm a codificação *in vivo* (Strauss & Corbin, 1998), ou seja, com recursos a expressões utilizadas pelas educadoras, sempre que tal situação tornar mais explícito o sentido que lhe fora atribuído. Nestes casos essa designação é assinalada com aspas.

² As transcrições das entrevistas são apresentadas, indicando o nome fictício da educadora e, entre parênteses, o número da entrevista seguido da indicação da respectiva página.

Algumas educadoras exprimem a ideia de que *“tudo é educacional se for feito com objectivos”* (Clara, 1:5). Esta forma de justificar a ligação entre cuidados e educação não traduz, contudo, uma concepção clara do modo como essas duas dimensões se articulam, correspondendo a uma noção vaga de que o educador tem sempre uma intencionalidade educativa, mesmo que não a formule (nem mesmo para si próprio), a qual se explicita na intenção de favorecer o desenvolvimento da criança através do modo como cuida dela. O educador, em função de uma intencionalidade difusa, cuida da criança de uma forma “diferente” e permite-lhe “desenvolver-se melhor” por via desses cuidados.

Emília (1:6) *Repare, tem que haver uma intenção quando estamos lá, não é só dizer “estamos aqui, pronto, ah, anda cá meu amor e beijos e colinho”. Quer dizer no fundo tudo isso tem uma intenção, se nós estamos a chamar por uma criança, se estivermos a sentá-la ao colo, estamos a fazer alguma coisa. No fundo há sempre um objectivo, é isso que eu quero dizer. (...).*

Uma concepção relativamente distinta da anterior surge condensada na expressão *“aproveitar os cuidados”* (Manuela, 2:3). Neste caso a intencionalidade surge mais explicitada, no sentido em que as educadoras assumem o cuidar da criança como uma tarefa que lhes diz respeito, como profissionais, essencialmente por ser uma ocasião para estimular a criança. Esta perspectiva centra-se, mais do que a anterior, na tentativa de discriminar o cerne do valor educacional da actividade da educadora e das experiências vividas pelas crianças. No entanto, caracteriza-se por estabelecer uma equivalência estreita entre educação e estimulação.

Vera (1:4) *Nós temos que aproveitar os momentos em que estamos a cuidar das crianças (...). Se não o fizéssemos quando é que estaríamos a desenvolver verdadeiramente um trabalho intencional? Afinal nós passamos a maior parte do tempo a limpar, a alimentar, a adormecer, a cuidar no fundo. Então temos que tirar partido e aproveitar esses momentos, não só porque são os momentos por excelência em que estamos mais perto de cada criança, mas também, exactamente por isso, porque durante essas tarefas vamos observando e estimulando o desenvolvimento da criança.*

Noutros casos emerge a ideia de que *“cuidar é educar”* (Carolina, 1:7). Esta é uma ideia que nos parece distinta das anteriores, na medida em que a articulação se traduz, nestes casos, em modos concretos de procurar, activa e intencionalmente, transformar os cuidados em momentos de aprendizagem, quer sejam planeados ou não. Ou seja, nesta perspectiva, o que se destaca é que os cuidados correspondem, de facto, a acções relativas à higiene, à alimentação, etc., e que, como momentos educativos que são, (1) não devem ser realizados mecanicamente, (2) devem ser activamente fomentados como momentos de interacção (essencialmente como oportunidades para interacções individualizadas), de comunicação e de troca afectiva, (3) e por essa via de promoção de desenvolvimento e aprendizagem. Este último aspecto também não é, neste caso, apresentado como um objectivo ambíguo, justificado como “estimulação”, mas como uma forma de compreender o desenvolvimento e a aprendizagem interligados e enquadrados numa relação significativa.

Teresa (2:3/4) *Na Creche os cuidados são momentos de aprendizagem também. (...) Quando estou a mudar a fralda a uma criança é um momento em que eu estou só com ela. Em que ela está perante mim, em que eu toco aquela criança, e em que eu estabeleço uma relação afectiva que não estabeleço noutra momento qualquer. Mas é também um momento em que, para além dessa carga afectiva, eu posso observar melhor os progressos que aquela criança tem vindo a fazer, em domínios como o seu desenvolvimento motor, as competências comunicativas, o aparecimento de novas competências cognitivas... Mesmo agora que estou com as crianças de um ano, eu continuo a tirar muito partido das rotinas e dos cuidados como ocasiões educativas.*

Ou seja, neste caso é mais evidente a concepção de que a criança aprende e se desenvolve na interacção com o ambiente desde que nasce, e estas educadoras parecem valorizar a noção de que, intencionalmente ou não, afectam o desenvolvimento da criança através do modo como cuidam delas. É também nestes casos que a exploração das próprias rotinas e dos cuidados surge de forma mais intencional, aproximando-se daquilo que alguns autores exprimem através da expressão *caregiving as curriculum* (por exemplo, Gonzalez-Mena & Eyer, 1989), no sentido em que este é visto essencialmente como um plano de desenvolvimento e aprendizagem, que, tomando a organização dos cuidados como o elemento estruturador, a articula com a sua intenção educacional.

2. Valorizar processos *versus* produtos

No que diz respeito especificamente a esta subcategoria, ela condensa diversos aspectos que tendem a situar as concepções das educadoras ao longo de um contínuo, através do modo como exprimem a sua intencionalidade, focalizando sobretudo os processos ou os resultados da sua intervenção educacional.

Uma primeira expressão dessa tensão traduz-se na importância relativa que as educadoras atribuem por um lado à estimulação e por outro às interacções. Como verificámos anteriormente, algumas educadoras condensam a sua intencionalidade educativa primordialmente na ideia de *estimulação*, que encaram como um aspecto essencial da sua actividade. A estimulação do desenvolvimento é encarada como “*uma tarefa especializada*” (Lurdes, 2:5), e as oportunidades de interacção individualizada com a criança são especialmente valorizadas como momentos para desenvolver essa tarefa. Tal não significa que a educadora não esteja emocionalmente envolvida, mas a sua intencionalidade educativa focaliza-se essencialmente na ideia de estimulação e em preocupações mais orientadas para a atitude do adulto, sob o ângulo da quantidade e qualidade de estímulos. Esta forma de ver os cuidados exprime-se de modo mais “técnico”, implicando mais vezes a comparação com o modo “empírico” de fazer das auxiliares.

Emília (3:6) Nós não queremos acelerar nada. Estimular as crianças não é acelerar o seu desenvolvimento, é mantê-los naquela... nós temos sempre por base uma espécie de escala do desenvolvimento, o que nos livros nos indicam que as crianças fazem em cada fase.

Manuela (2:2) Porque só conseguimos que as crianças vão passando as etapas normais do seu desenvolvimento se forem estimuladas no devido tempo. É certo que todas as crianças o conseguem fazer, começar a andar, começar a falar, mais cedo ou mais tarde. Mas (...) se nós estimularmos uma criança para bater palminhas, para começar a cantar, para começar a dizer as primeiras palavrinhas, acho que tem um desenvolvimento diferente de uma criança que não é estimulada.

A importância atribuída à estimulação relaciona-se com dois tipos de argumentos. O primeiro reporta-se aos estudos desenvolvidos nas décadas de 50 e 60 (séc. XX) com crianças privadas, cuja divulgação terá tido grande impacto no domínio da formação destas educadoras. O receio de que a criança possa, na Creche, “*ser privada dos estímulos essenciais*” (Paula, 2:5) determina, em boa parte, a ênfase colocada na estimulação. Mas um outro argumento parece resultar da divulgação de estudos mais recentes, sobretudo do domínio da neuropsicologia, a que as educadoras se mostram particularmente sensíveis, e que parece despoletar uma espécie de “afã educativo” com base na ideia de que quanto mais estimulada mais inteligente será a criança (cf. Bruer, 1999; Catherwood, 1999). Contudo, como González-

Mena e Eyer (1989) fazem notar, poderemos dizer que na Creche um problema comum é o da “sobre-estimulação”, na medida em que a criança, sobretudo nos primeiros meses de vida, tende a ser invadida por uma quantidade de estímulos, em particular sensoriais, que muitas vezes ultrapassam a sua possibilidade de atenção e de reacção. Este aspecto, que nos pareceu ausente do âmbito das preocupações destas educadoras, tem sido justamente enfatizado como um aspecto onde a percepção da individualidade, estilo e limiar de receptividade de cada criança joga um papel determinante, para que, no seu afã, o adulto (neste caso o educador) evite por um lado ser intrusivo, por outro, assuma um papel de protecção e filtro, discriminando a quantidade e qualidade de estímulos que cada criança pode tolerar e aos quais pode conferir significado. Ninguém negará que a criança deve, realmente, encontrar um meio e adultos estimulantes, mas o que é mais marcante na perspectiva que temos vindo a enunciar é a primazia da preocupação com a estimulação como algo “que se faz à criança” e não tanto “com ela”, sugerindo uma concepção da criança como sendo relativamente passiva.

Embora menos frequente, a atenção ao envolvimento e participação da própria criança emergiu, em alguns casos, sob a forma de uma atenção menos focalizada na ideia de estimulação e nos seus resultados, e mais centrada nas *interacções*. Nestes casos cuidar é envolver-se, comunicar, dar atenção aos sinais do bebê, conferir-lhes significado comunicacional, e neste sentido a promoção do desenvolvimento (definida como a vertente educacional ligada aos cuidados) não resulta numa vaga ideia de “dar atenção e estimular”. Numa perspectiva mais próxima do que tem sido designado como “currículo responsivo” (Leavitt & Eheart, 1985), estas educadoras encaram as oportunidades de interacção como “tempos de qualidade”, no sentido de “tempos de qualidade em que se visa alguma coisa” tal como foram definidos por Magda Gerber (1979, citada em Portugal, 2000, p. 92), na medida em que eles são activamente procurados e aproveitados pela educadora como oportunidades para o seu próprio envolvimento e para a manutenção do envolvimento da criança numa tarefa comum, ocasião para uma comunicação interpessoal de qualidade. Ao invés da interpretação dos dados recentes sobre o desenvolvimento cerebral precoce em termos estritos de estimulação, parece-nos que, nestes casos, a sua interpretação considera, como também Gandini e Edwards (2001) fazem notar, o facto de este tipo investigação ter vindo a demonstrar o impacto que cuidados calorosos, responsivos e consistentes, e a sua qualidade comunicacional, têm no desenvolvimento posterior da criança.

Ana (3:7) Por vezes sinto que algumas colegas têm uma visão um bocadinho mecanizada do trabalho com as crianças. Fazem uma estimulação aqui e ali... da linguagem, ou dos aspectos motores. Eu tenho uma visão um bocadinho diferente. Acho que a estimulação vem por acréscimo das vivências conjuntas, das trocas que estabelecemos, individualmente primeiro e depois também progressivamente, em grupo. (...) Eu prefiro pensar em interagir, porque acho importante tomar em linha de conta a resposta da criança e a minha resposta a essa resposta, e assim por diante.

Uma outra tensão que identificámos e integrámos nesta categoria, e que a fala de Ana também induz, exprime-se através da importância relativa que é atribuída respectivamente às experiências e vivências diárias, e aos seus resultados. É evidente que todas as educadoras exprimem preocupações que se centram nas vivências quotidianas. Todavia, na formulação da sua intencionalidade educativa é possível identificar duas características principais, a saber, uma intencionalidade formulada predominantemente em função dos processos em desenvolvimento, ou em função dos resultados que visam obter. No primeiro caso observa-se sobretudo uma preocupação em *valorizar as experiências diárias*, que são neste caso percebidas como sendo pelo menos tão importantes quanto os resultados que através delas se visa atingir (Leavitt, 1994). A assunção da importância e do impacto das experiências que quotidianamente são

proporcionadas às crianças sugere um olhar sobre a experiência, tal como ela é vivida pelo adulto e pela própria criança. De facto, encontrámos em algumas educadoras este “olhar”, através da atenção à acção e à vivência concreta de cada criança, de que é exemplo o seguinte excerto:

Carolina (1:23) *A nossa vida comum constrói-se no dia-a-dia. Eu acho que não há momentos de grande importância educacional e momentos “para deixar correr”... Não quer dizer que eu ande sempre numa grande tensão, a medir as consequências de cada momento [risos], isso seria insuportável, não é? Mas o que eu quero dizer é que é o dia-a-dia, as vivências quotidianas, que têm realmente importância. É sobre a qualidade dessa vivência diária que me interrogo.*

Ligado a esta focalização na experiência diária está o reconhecimento de que experiências repetidas e regulares têm impacto pelo seu efeito cumulativo no desenvolvimento, *deixando marcas*, como diz Carolina. Contudo, observámos que esta atenção consciente e reflexiva ao impacto das experiências diárias não é muito comum, e que na maioria dos casos a definição de uma intencionalidade surge sobretudo associada a preocupações que tendem a privilegiar *os resultados*, ou seja, surge muito determinada pela formulação daquilo que se espera que a criança se torne.

Paula (2:6) *É evidente, em tudo o que fazemos temos como referência os seus efeitos a longo prazo na criança (...) ao longo da vida e especialmente na escola... claro que há outros factores ligados à família e ligados aos outros contextos educativos em que se virá a integrar. Mas esta é uma ideia que me parece importante. Procurar ter a noção dos efeitos a longo prazo que quero obter.*

Esta focalização nos resultados como *efeitos a longo prazo* ou como formas, ainda que incipientes, de delinear “aquilo em que a criança se deverá tornar” mostrou-se muito dominante no discurso da maioria das educadoras, o que nos parece corresponder a algo que Leavitt (1994) exprime como uma preocupação: “I am concerned that the necessary and legitimate attention to what we want children to *become* has taken disproportionate precedence over attention to who they are *now* and the *present quality* of their lived experience, the relationship of experience to future development and competencies notwithstanding” (p. 3).

3. Valorizar o controlo *versus* a regulação

Um outro aspecto que se relaciona directamente com o processo que designámos como “definir uma intencionalidade” refere-se à forma como as educadoras enfatizam os processos de controlo, a qual remete para questões como a autoridade, a disciplina e o seu próprio poder enquanto adulto. A importância atribuída ao controlo tem implicações em todo o desenho curricular, não apenas nos processos de planificação e regulação, mas também no modo como as educadoras gerem emocionalmente o seu próprio poder e as interacções da criança com os adultos, com as outras crianças, e em geral com o ambiente educativo. A este respeito parece evidente que todas as educadoras estabelecem uma relação entre currículo e controlo, no sentido em que as acções que desenvolvem, o modo como organizam os cuidados e o ambiente, as interacções ou as actividades, se relacionam sempre com a previsão do controlo social sobre a criança, o grupo e os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Contudo, observam-se diferenças no modo como esse controlo é valorizado e até compreendido.

Na verdade, observámos serem essencialmente as práticas mais centradas no educador aquelas que evocam mais preocupação com o controlo social, quer do comportamento da criança quer do grupo.

Nestes casos o *controle autoritário*, ainda que nunca seja identificado como tal, emerge como uma prioridade.

Fernanda (3:5) *Eu procuro organizar as coisas de modo a que não sucedam imprevistos desagradáveis. As crianças têm que ter alguma liberdade e sentir-se à-vontade, é claro, mas as coisas não podem ficar fora de controle. Para se realizar um trabalho com elas, e não estarmos apenas a vigiá-las, tem que haver uma organização que ajude a controlar... digamos... por exemplo, as rotinas servem muito para isso, e elas são organizadas tendo em vista que cada coisa aconteça no momento certo. Com as crianças de dois anos é mais fácil. O mais difícil é mesmo com as de um ano. Estão naquela fase de grande agitação motora e é preciso conter isso, até para se poder fazer alguma coisa mais educativa.*

A preocupação com as questões da “disciplina” é neste caso bastante valorizada, e os acontecimentos do dia-a-dia tendem a ser filtrados pela apreciação das tentativas de controle “que funcionaram”, sendo muitas vezes tomado como critério a passividade, receptividade, sossego, e especialmente a “atenção” da criança.

Eduarda (2:7) *À medida que as crianças adquirem certas competências, em especial motoras, é preciso estabelecer alguma ordem (...) no meio de grande agitação não podem estar atentas, não é? Por exemplo, se queremos começar a ver uma pequena história com imagens... Sem forçar, mas temos que ir introduzindo certas regras, que também ajudam as crianças a tornarem-se mais atentas e receptivas.*

Outras educadoras, ao invés, centram-se mais no que pode ser designado como uma regulação ou *controle experimental* (Schoonmaker, 2002). Nestes casos, as preocupações com o controle, quer da criança quer do grupo, não se revelam tão invasivas. Embora estas educadoras reconheçam que as crianças pela sua imaturidade, instabilidade e conflitualidade (nomeadamente na sala do ano) necessitam de um ambiente seguro e de atenção suplementar dos adultos, esse reconhecimento não parece invadir todo o seu discurso. Reconhecem as características das crianças e agem de modo a que elas sejam apoiadas pelos adultos no seu processo de socialização, protegendo-as, estabelecendo limites, mas também criando oportunidades de exploração e de iniciativa. As características das crianças de um ano não são sobrevalorizadas como um obstáculo, mas aceites como vicissitudes desenvolvimentais que tomam em linha de conta. A questão da relação desigual de poder entre adulto e criança e do modo como o adulto escolhe utilizar a sua autoridade é menos marcada pelo exercício intrusivo da autoridade, e mais pela modelação de comportamentos, bem como pela preocupação com que a criança aceda à possibilidade de controlar o seu próprio comportamento, sendo apoiada a estabelecer uma compreensão das suas consequências.

Carolina (3:13) *As minhas colegas queixam-se muito, em geral, do grupo de um ano (...) Eu gosto de estar com o grupo de um ano precisamente por isso. São crianças que nos põem desafios novos... (...) Se organizarmos tudo tendo em atenção a segurança colhemos muitos frutos das novas capacidades dessas crianças. Temos que vigiar, é certo, mas se as crianças tiverem oportunidades para tomarem as suas iniciativas, para canalizarem as suas energias e novas competências para a descoberta do que as rodeia... o problema da disciplina e dos conflitos e tudo isso são oportunidades extraordinárias para fazerem aprendizagens, até pelo confronto com os outros.*

Um outro aspecto que integrámos nesta categoria relaciona-se com a tendência para apreciar as situações (quer as vivências quotidianas, quer as que se referem a decisões sobre, por exemplo, a organização das rotinas, do grupo ou do ambiente educativo), tomando essencialmente como critério a sua *adequabilidade* (vista em termos desenvolvimentais ou outros) ou, em contrapartida, a sua *funcionalidade*. É

evidente que todas as educadoras procuram estratégias “que funcionem”. No entanto, a tendência para a procura “daquilo que funciona” surge muito associada à valorização, como critério de “sucesso”, de padrões de comportamento das crianças caracterizados, mais uma vez, pela sua quietude ou passividade, encaradas em certos casos como “motivação”.

Emília (1:3) Têm dias completamente calmos, fazem-se actividades espectaculares, outros dias nem tanto. Pronto. Há situações que muitas vezes não resultam. Normalmente eu costumo fazer uma avaliação, e digo “este dia hoje não valeu”, porque eles não estiveram com atenção.

É aliás nestes casos que emerge claramente a ideia de que a existência de orientações de índole curricular seria uma ajuda para que a educadora “pudesse ter referências relativamente àquilo que funciona bem com cada idade” (Manuela, 1:5). Existe nestes casos a expectativa de que essas orientações possam funcionar como “prescrições para a prática”, as quais diminuindo, no fundo, a necessidade de a educadora agir como gestora e decisora, diminuam também a incerteza das situações diárias com que é confrontada. Já no primeiro caso, menos frequente, as educadoras tendem a desenvolver práticas que nos parecem imbuídas de maior carácter deliberativo, no sentido em que tendem a basear as suas decisões mais na interrogação sobre os processos que desenvolvem e na sua regulação.

Teresa (3:5) É claro que nem sempre as coisas resultam da melhor maneira. Mas eu vou experimentando, principalmente agora com as crianças de um ano. Vou experimentando, atendendo a cada criança e também ao grupo. (...). Eu questiono-me muito, sabe (...). Há coisas que faço, como aquela história dos babetes que lhe contei, que aproveito como um momento de interacção e de colaboração entre as crianças...

4. Procurar uma pedagogia

A ausência de modelos pedagógicos adequados aos contextos de atendimento da primeira infância tem sido progressivamente reconhecida na literatura. Hamilton (1994), por exemplo, faz notar: “Again, if we look at DAP, we see that appropriate practices for infants are related to the provision of individualized care. There is no discussion of curriculum or how the care of a group may differ from the care of individual children” (p. 75). Por outro lado, a ausência de linhas de orientação curricular e pedagógica para o trabalho em Creche por parte das entidades que tutelam este sector, a par da ausência, na maioria dos contextos, de um projecto educativo institucional formalizado, que explicita uma cultura institucional e defina os princípios, valores e linhas mestras da sua actuação, tornam especialmente difícil para estas educadoras o processo de definir um quadro pedagógico que servia de referência ao desenvolvimento das práticas.

A este respeito, desde logo, chamou a nossa atenção o carácter eclético da maior parte das formulações, tornando-se evidente que nenhuma das perspectivas que de seguida enunciaremos enquadra, de forma exclusiva, os dados que foram extraídos a partir da análise de cada caso. As educadoras revelam a este respeito uma diversidade de ideias, por vezes bastante contraditórias na sua natureza teórica e pragmática, embora possam não o ser no domínio da sua actuação concreta. Da diversidade observada pudemos, então, extrair fundamentalmente as perspectivas que passamos a enunciar.

Nalguns casos é claramente assumido um modelo tradicional maternal (Fein, 1994), correspondendo à ideia de *“ensinar como uma mãe”* (Manuela 1:8). Esta ideia surge de forma clara no seguinte excerto:

Manuela (1:9) (...) *ensinei muitas a andar (...) ter posto todas as crianças a andar, com a minha ajuda, como se fosse a mãe deles...*

Ensinar como uma mãe relaciona-se, em primeiro lugar, com a ideia de que as crianças aprendem no seio de uma relação de confiança e segurança. Por outro lado, e em termos mais especificamente do método, corresponde ao que Munn (1994) também designou como um *“aproveitamento oportunístico”* das situações, de modo semelhante ao que fazem os pais na sua relação com os seus filhos.

Uma outra perspectiva que emergiu, em muitos casos agregada à anterior, centra-se na ideia de apoiar as aprendizagens da criança *“indo ao encontro dos seus interesses”* (Fernanda, 1:15), denotando essencialmente o que Frabboni (1998) designa como uma visão *“cêntrico-juvenil”* do currículo, em que as crianças, através das suas necessidades e interesses, constituem *“a fonte principal da determinação das metas e dos itinerários escolares”* (p. 15).

Clara (3:7) *Não é por acaso que as instituições do pré-escolar se chamam «jardins de infância». Eu sei que isso vem do alemão e do Froebel, e que as educadoras eram «as jardineiras». É ainda assim que entendo o nosso papel. Há aprendizagens que as crianças vão fazendo naturalmente e nós devemos encontrar modos de apoiar essas aprendizagens, que são espontâneas e naturais. Ou seja, o mais importante é ter em atenção os interesses das crianças.*

Como as palavras de Clara sugerem, esta visão incorpora essencialmente aspectos de uma concepção maturacionista do desenvolvimento, a noção de que as aprendizagens ocorrem de forma espontânea e sequencial. Esta visão, presente na maioria destas educadoras, por ventura muito marcadas na sua formação pelas teses maturacionistas, e em particular pela obra de Gesell, determina em boa parte as suas *“concepções pedagógicas”*. É curioso notar, todavia, que, em geral, as educadoras articulam essa visão espontaneísta do desenvolvimento, do processo educativo e do seu próprio papel, com a noção de que o envolvimento e a *participação activa* da criança são importantes. Na busca de um modelo pedagógico é, pois, comum surgir este conjunto de ideias agregadas e nem sempre particularmente articuladas, uma vez que as noções anteriores são acompanhadas da ideia de que a criança aprende *“fazendo”* e sendo *“activa”*, noções que estando estabelecidas nem sempre são aprofundadas.

Paula (1:15) *O modo como favorecemos as aprendizagens das crianças é muito importante. E temos que atender aos seus interesses, à sua evolução natural, mas também sabemos que é preciso criar condições para que as crianças participem activamente. Elas aprendem mexendo nos materiais, manipulando os objectos.*

Sabemos que da cultura profissional dos educadores de infância fazem parte noções que derivam das perspectivas construtivistas, em que se destaca a noção de *“actividade”* da criança como eixo das suas aprendizagens. Fler (2003) afirma a este respeito *“Early childhood education is grounded in a belief that ‘doing’ is very important. Contributions from Piaget, Montessori, Froebel and others have instilled within our discourse the notion that learning occurs through the manipulation of concrete materials”* (p. 68). Nem sempre, contudo, esta *“sensibilidade educacional”* em relação ao valor da actividade da criança dá lugar a opções pedagógicas consistentes com os princípios que ela evoca.

Por outro lado, apesar da rejeição, num plano formal, da escolarização precoce da criança em Creche, para algumas educadoras o currículo, e sobretudo o seu conteúdo educacional, exprime-se através de uma concepção pedagógica próxima da instrução. Nestes casos as práticas surgem essencialmente centradas na figura do educador e predomina a ideia de que é preciso “*dirigir as aprendizagens*” (Emília, 2:4) das crianças.

Fernanda (2:4) Nas crianças mais pequeninas as aprendizagens fazem-se espontaneamente, mas depois há aprendizagens que têm que ser dígamos que orientadas ou dirigidas pelo educador. Uma criança com algum suporte e estímulo aprende a andar quase naturalmente, não é? Mas por exemplo a aprendizagem das cores, ou das formas... são aprendizagens orientadas pelo adulto e que são essenciais para as aprendizagens posteriores.

Ou seja, nestes casos emerge uma distinção básica entre o que designam como “aprendizagens desenvolvimentais” (definidas também muitas vezes como “aquisições”), que parecem ocorrer espontaneamente desde que a criança seja estimulada, e as outras aprendizagens (em certos casos designadas como “aprendizagens de noções”), que têm mais a ver com os esforços educativos do adulto e subentendem um modelo que valoriza o ensino e a aprendizagem como “transmissão”. Não foi rara, aliás, a utilização por estas educadoras de expressões como “*dar as cores*” ou “*dar as formas*”, em geral referindo-se a acções desenvolvidas com crianças de dois anos.

Finalmente, em alguns casos, a procura de uma “pedagogia” engloba a ideia de encorajar e *apoiar a criança como aprendiz*. Embora apenas tenhamos identificado esta perspectiva em três educadoras, e através de concepções pouco articuladas, ela sugere a incorporação de aspectos de uma perspectiva do desenvolvimento como um processo socialmente partilhado e coconstruído pela criança em interacção com os outros e com o ambiente. A criança é encarada como aprendiz e o encorajamento por parte do adulto é expresso como correspondendo a uma apreciação das competências e necessidades que ela vai evidenciando em cada momento, sugerindo uma posição do adulto mais próxima do conceito de *scaffolding* (cf. Berk & Winsley, 1997):

Carolina (2:7) Eu realmente tenho dificuldade em definir como faço exactamente (...) Bom... há coisas que são banais, são as banalidades como eu lhes chamo das nossas práticas... as crianças têm que aprender coisas básicas sobre si próprias e sobre a realidade... e depois temos aqueles chavões à medida que crescem, aprender as cores, as formas, os sabores, os animais e por aí fora... e qual é o fio condutor disto tudo??? Para mim neste momento é sobretudo muito importante que elas aprendam a aprender... aí outro chavão [risos]. Bom, mas eu acredito nisso. Acho que ainda na Creche e depois no Jardim de Infância, em termos educacionais, o grande ganho é a criança tornar-se aprendiz, ter prazer nas descobertas, sentir-se capaz de resolver problemas, acreditar que é uma pessoa capaz ou competente. E isso pode ser atingido de tantas maneiras, mas também é verdade que nenhuma criança atinge isso sozinha. É um processo de descoberta apoiado pelo adulto.

Nestes casos, não excluindo uma atenção ao que as crianças podem “retirar” das experiências de aprendizagem que lhes são facultadas, como produto, conteúdo ou aquisição, observa-se uma sensibilidade da educadora ao que dessas experiências pode resultar como disposições, que poderão ser entendidas como os “hábitos da mente” ou “padrões de aprendizagem” que fornecem as bases para uma posterior aprendizagem independente (Anning & Edwards, 1999).

Considerações finais

O processo de intencionalização educativa e a correspondente construção de um discurso educacional não parecem ser processos fáceis para as educadoras em Creche. Embora os dados que obtivemos no contexto da nossa investigação denotassem uma diversidade de concepções, todas as educadoras reflectiram as dificuldades que estes processos lhes colocam, sugerindo que, como Anning (1999) faz notar, um problema significativo para os profissionais em contextos não escolares, como é o caso da Creche, é o de não existir, na sua cultura profissional, um discurso identificável acerca da aprendizagem e da educação precoces, tendendo a ausência desse discurso a deixar os educadores de crianças pequenas com o sentimento de estarem alienados e sem poder.

Importa realçar, por outro lado, que o ecletismo, as contradições e até as ambiguidades identificadas não deverão conduzir à conclusão de que as práticas das educadoras são necessariamente desarticuladas, uma vez que, em geral, elas parecem encontrar um fio condutor que lhes permite conferir coerência e autenticidade a essas práticas. Se é verdade que predominou em nós a percepção de práticas “espontaneístas”, em alguns casos pautadas por visões pedagógicas contraditórias, o que os dados sugerem, mais do que a sua desadequação, é a confirmação de que estas educadoras, como refere Williams (1996) tendem, ao contrário dos investigadores, a não utilizar os princípios teóricos com que contactam tal como eles foram formulados, sendo, em vez disso, ecléticas na sua abordagem, e organizando teorias práticas que possam guiar a sua tomada de decisões.

Não pretendendo exercer um julgamento avaliativo sobre as crenças e disposições evidenciadas pelas educadoras, há todavia que reconhecer que estas educadoras exprimem dificuldades na explicitação da sua acção, para o que contribuem, seguramente, os sentimentos de isolamento e de exclusão, a ausência de referências para o trabalho em Creche e de processos de socialização na profissão, também identificados no estudo. Na verdade, acreditamos que a possibilidade de a educadora “andaimar” o desenvolvimento da criança se relaciona com os “andaimes” que forem sendo colocados ao seu alcance e ela puder identificar, a começar pela reformulação do enquadramento legislativo em que a sua acção é desenvolvida, pela oferta de programas de formação contínua e pós-graduada que efectivamente constituam oportunidades de desenvolvimento e de significação das suas experiências, e mais genericamente pela discussão social alargada acerca das modalidades de educação não parental, das finalidades da creche e do seu valor como lugar de crescimento. Destes aspectos parece-nos ainda depender a possibilidade de a educadora em Creche reconhecer o valor do seu próprio comprometimento e das dimensões escondidas das suas práticas (Goodfellow, 2003), e se identificar como alguém que constrói conhecimentos. A “linguagem da prática”, afirma Gudmundsdottir (1998), não reflecte apenas a realidade social da prática, mas produz sentidos e desse modo cria realidades. Dos apoios de que a educadora em Creche beneficia para extrair esses sentidos e “desocultar” a sua própria prática depende também seguramente a sua possibilidade de reconhecer as próprias crianças como agentes activos, que não apenas reproduzem mas transformam a cultura social mais extensa (Pinto, 1997; Corsaro, 2000), alargando a visão predominante que os define essencialmente como destinatários de cuidados sociais e educativos específicos (Sarmiento & Pinto, 1997).

Bibliografia

ANNING, Angela (1999, Setembro): *Body and mind as elements of curriculum design for young children*. Comunicação apresentada na 'British Educational Research Association Annual Conference, Brighton.

- ANNING, Angela, e EDWARDS, Anne (1999): *Promoting children's learning from birth to five*. Buckingham: Open University Press.
- BERK, Laura, e WINSLEY, Adam (1997): *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- BRUER, John (1999): *The myth of the first three years: A new understanding of early brain development and lifelong learning*. New York: Free Press.
- CATHERWOOD, Di (1999): "New views on the young brain: Offerings from developmental psychology to early childhood education". In: *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1 (1), pp. 23-35.
- CORSARO, William (2000): "Early education, children's peer culture, and the future of childhood". In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 8 (2), pp. 89-102.
- FEIN, Greta (1994): "Preparing tomorrow's inventors". In: GOFFIN, S. G., e DAY, D. E. (Eds.): *New perspectives in early childhood education, Bringing practitioners into the debate*, pp. 135-145. New York: Teachers College Press.
- FLEER, Marilyn (2003): "Early childhood education as an evolving 'community of practice' or as lived 'social reproduction': Researching the 'taken-for-granted'". In: *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4 (1), pp. 64-79.
- FRABONI, Franco (1998): "A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática". In: ZABALZA, M. (Ed.): *Qualidade em educação infantil*, pp.63-92. Porto Alegre: ArtMed.
- GANDINI, Lella, e EDWARDS, Carolyn (Eds.) (2001): *Bambini: the Italian approach to infant/toddler care*. New York: Teachers College Press.
- GLASER, Barney, e STRAUSS, Anselm (1967): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- GONZALEZ-MENA, Janet, e EYER, Dianne (1989): *Infants, toddlers and caregivers*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- GOODFELLOW, Joy (2003): "Practical wisdom in professional practice: the person in the process". In: *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4 (1), pp. 48-63.
- GUDMUNDSDOTTIR, Sigrun (1998, Abril): *The language of practice*. Comunicação apresentada na 'Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- HAMILTON, Claire (1994): "Moving beyond an initial level of competence as an infant teacher". In: GOFFIN, S. G., e DAY, D. E. (Eds.): *New perspectives in early childhood education: Bringing practitioners into the debate*, pp. 75-85. New York: Teachers College Press.
- LEAVITT, Robin (1994): *Power and emotion in infant-toddler day care*. Albany: State University of New York Press.
- LEAVITT, Robin, e EHEART, Brenda (1985): *Toddler day care. A guide to responsive caregiving*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- MUNN, Penny (1994): "Perceptions of teaching and learning in pre-school centres". In: HUGHES, M. (Ed.): *Perceptions of teaching and learning*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- PINTO, Manuel (1997): "A infância como construção social". In: PINTO, Manuel, y SARMENTO, Manuel (Coords.): *As crianças: contextos e identidades*, pp. 33-73. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- PORTUGAL, Gabriela (2000): "Educação de bebês em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas". In: *Infância e Educação*, 1, pp. 85-106.
- SARMENTO, Manuel, e PINTO, Manuel (1997): "As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo". In: PINTO, Manuel, e SARMENTO, Manuel (Coords.): *As crianças: contextos e identidades*, pp. 9-30. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- SCHOONMAKER, Frances (2002): *'Growing up' teaching: From personal knowledge to professional knowledge*. New York: Teachers College Press.
- STRAUSS, Anselm, e CORBIN, Juliet (1998): *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- WILLIAMS, Leslie (1996): "Does practice lead to theory? Teachers' constructs about teaching: Bottom-up perspectives". In: *Advances in Early Education and Day Care*, 8, pp. 153-184.