

Susana América Ferreira Pinto

Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche

Universidade Fernando Pessoa

Porto – 2010

Susana América Ferreira Pinto

Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche

Universidade Fernando Pessoa

Porto – 2010

Susana América Ferreira Pinto

Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como
parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestrado
Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária
Sob orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro

Resumo

O presente trabalho estuda as representações sociais da família sobre o Educador de Infância na creche. Dadas as mudanças abruptas da sociedade, com a alteração da estrutura e organização das famílias, interessa compreender qual o entendimento que estas têm, actualmente, sobre os objectivos e o papel do Educador de Infância na creche.

A resposta social de creche tem merecido, desde há alguns anos, especial atenção por parte dos legisladores, pelo facto de ser frequentada por crianças de mais tenra idade – dos zero aos três anos – que merecem qualidade no seu ensino e tratamento (Davison e Maguin, 1983).

O Despacho Normativo do Ministério do Emprego e Segurança Social, de 1989, veio esclarecer os objectivos da creche, orientando todos os envolvidos para a compreensão do seu papel.

Com base no documento que clarifica o Perfil Desempenho do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário (2001), conseguimos perceber o papel deste profissional na creche e na vida da criança mais pequena (Martinez, 2007 e Mendonça, 1997).

A par da creche está a família. Agente primordial de socialização, cabe-lhe o papel de cuidar, mimar e educar a criança. Entendendo que as famílias dos dias de hoje estão em mutação, havendo maior diversidade de modelos familiares (Gimeno, 2001), compete a esta instituição e à creche construir uma educação com alicerces, transmitindo valores irrefutáveis para o futuro da criança (Leleux, 2006). Percebendo a importância da relação creche/família para o desenvolvimento harmonioso da criança pequena compete a estas duas instituições desenvolverem competências para o seu envolvimento, num clima de compreensão mútua. Urge, pois, conhecer as representações da Família sobre o Educador.

O presente estudo foi desenvolvido numa Instituição de Solidariedade Social (IPSS) em Oliveira de Azeméis (Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho), tendo envolvido os encarregados de educação das crianças que frequentam a creche, no total de 30.

Os principais objectivos deste trabalho consistem em caracterizar o modo como a família perspectiva o Educador de Infância a nível da sua competência profissional e em

descrever o seu entendimento quanto à participação do Educador na gestão da creche. Pretende, ainda, conhecer o modo como a família valoriza a relação que mantém com o Educador de Infância.

Os dados foram recolhidos através de questionário.

Os resultados revelam que os familiares das crianças que frequentam a creche esperam que o Educador de Infância desempenhe funções essencialmente pedagógico/educativas, desenvolvendo a criança a nível social, da linguagem, cognitivo e motor. Reconhecem, ainda, a importância do Educador de Infância na gestão da creche, uma vez que é este profissional que se relaciona com as crianças e com os restantes adultos que frequentam esta resposta social.

Palavras – Chave: Creche; Criança; Família; Educador de Infância; Relação Creche/Família, Representações.

Abstract

This thesis studies the social representations of the family about the Early Childhood Educator in kindergarten. Given the sudden changes in society, accompanied by an alteration in the structure and organization of families, it is important to understand how the families view and what they know about the purposes and the role of the early childhood educator in kindergarten.

Kindergartens have been getting, for some years now, special attention from legislators, due to the fact that tender-aged children - babies to three-year-olds – attend kindergartens and they deserve quality in the teaching and treatment they get (Davison and Maguin, 1983).

The 1989 dispatch issued by the Ministry of Labour and Social Security clarified the purposes of kindergarten, guiding all the people involved towards the understanding of each one's role.

Based on this document that clarifies the profile of performance of an Early Childhood Educator and of junior and high school Teachers (2001), we are able to understand the role of this professional in kindergarten and in the life of the younger child (Martinez, 2007 and Mendonça, 1997).

The family is side by side with kindergarten. Being a fundamental socializing agent, it bears the role of taking care of, fondling and educating the child. Understanding that today's families are changing, since there is a wider diversity of family models (Gimeno, 2001), it is up to the family to build an education with foundations, passing on irrefutable values for the child's future (Leleux, 2006). Realizing the importance of kindergarten/family relationship for the young child's harmonious development, it is up to these two institutions to develop the skills for their involvement, in an environment of mutual understanding. So, it is urgent to get to know the representations of the family about the early childhood educator.

This study was developed at a charity enterprise (Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho), in Oliveira de Azeméis, Portugal, and it involved the guardians of the children who attend the kindergarten, in a total of 30.

The main purposes of this study consist in characterizing the way how the family expects the early childhood educator to be, in terms of his/her professional competence and in describing their understanding as to the participation of the educator in

kindergarten management. The study also aims to get to know the way how the family values the relationship it maintains with the early childhood educator.

The data was gathered through a questionnaire.

The results show that the relatives of the children who attend kindergarten expect the early childhood educator to perform mainly pedagogical and educational functions, stimulating the child at a social, linguistic, cognitive and motor level. They also acknowledge the importance of the early childhood educator in the management of kindergarten, since he/she is the professional who is acquainted with all the children and the other adults who are also a part of kindergarten.

Keywords: Kindergarten; Child; Family; Early Childhood Educator; Kindergarten/Family relationship, Representations.

Agradecimentos

Faço um agradecimento muito especial à Doutora Rosa Bizarro por ter acreditado em mim, nas minhas capacidades para cortar a meta. Obrigada pelo incentivo e coragem que sempre e incontestavelmente me deu.

Agradeço à Direcção do Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho pelo apoio e compreensão que me deram para a realização do trabalho.

Agradeço a todos os Professores e colegas do Mestrado da Universidade Fernando Pessoa.

Agradeço a todos os encarregados de educação que responderam ao questionário.

Agradeço aos meus pais pelo apoio que sabem que me deram, pois sem isso nada disto estava a acontecer.

Agradeço à minha irmã por me ter dado todo o incentivo, coragem e força para eu não desistir e fazendo-me lembrar que eu era o “Hércules” dela e por tudo o mais que sabe que fez.

Agradeço à minha colega Maria João por me ter sempre acompanhado e amparado e nunca me ter feito desistir. Pelos momentos de boa disposição e alegria que passámos juntas.

Agradeço ao Nuno e à Zé por me terem dado apoio informático.

Agradeço à Mafalda por me ter dado apoio na tradução do texto.

Agradeço ao Pedro por ter deixado tantas vezes de ter a minha companhia.

Índice Geral

Resumo.....	I
Abstract	III
Agradecimentos.....	V
Índice Geral	VI
Índice de Quadros	IX
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	4
1. A Creche	5
1.1 História e Evolução da Creche	5
1.2 A Creche nos dias de hoje	6
1.3 A Creche em Portugal: Objectivos	7
1.4 Organização da Rotina Diária na Creche	9
1.5 Gestão da Creche	11
2. A criança dos zero aos três anos	14
2.1 Caracterização segundo Gesell	14
2.2. Caracterização segundo Piaget	22
3. O Educador de Infância	29
3.1 Perfil Desempenho Profissional do Educador de Infância	33
4. Família	36
4.1 Conceito(s) de Família nos dias de hoje	36
4.2 Direitos e Deveres da Família no diálogo com a Creche	47
Capítulo II – Trabalho Empírico	50
1. Objectivos e Questões de Investigação	51
2. Caracterização do Contexto	52
2.1 Ideia de Representação Social	52

2.1.1 Organização das Representações Sociais	53
2.1.2 A Formação das Representações Sociais	54
2.1.3 Construção das Representações Sociais dos Encarregados de Educação	54
3. Amostra e Caracterização	56
3.1 Dados da Caracterização dos Inquiridos.....	57
3.1.1 Sexo	57
3.1.2 Idade	57
3.1.3 Habilitações Académicas	58
3.1.4 Profissão/Ocupação	59
3.1.5 Estado Civil	59
3.1.6 Número de Educandos que frequentam a Creche	60
3.1.7 Tempo de frequência do(s) Educando(s) na Creche	60
3.2 Dados sobre a imagem do Educador de Infância na Creche	61
3.2.1 Características Profissionais que os Pais atribuem ao Educador de Infância	61
3.2.2 Assuntos que os Pais gostariam que o Educador de Infância abordasse	62
3.2.3 Opinião dos Pais sobre a gestão da Creche pelo Educador de Infância	63
3.2.4 Importância do contacto com o Educador de Infância	64
3.2.5 Características mais importantes para o Educador de Infância ideal	65
4. Instrumento de Pesquisa	67
5. Procedimento	70
6. Tratamento de Dados	71

7. Análise e Interpretação de Resultados	72
Conclusões Finais	77
Referências Bibliográficas	78
Anexos	84
Anexo 1 – Características Específicas dos zero aos três anos	85
Anexo 2 – Objectivos Gerais das Áreas de Conteúdo dos zero aos três anos	95
Anexo 3 – Questionário	104

Índice Quadros

Quadro I – Composição da amostra dos Pais segundo o Sexo	57
Quadro II – Composição da amostra dos Pais segundo a Idade	57
Quadro III – Composição da amostra dos Pais segundo as Habilitações Literárias	58
Quadro IV – Composição da amostra dos Pais segundo a Profissão/Ocupação	59
Quadro V – Composição da amostra dos Pais segundo o Estado Civil	59
Quadro VI – Composição da amostra dos Pais segundo o número de Educandos que frequentam a Creche	60
Quadro VII – Composição da amostra dos Pais segundo o tempo de frequência do(s) Educando(s) na Creche	60
Quadro VIII – Variação da opinião face às características profissionais que os Pais atribuem ao Educador de Infância	61
Quadro IX – Variação da opinião dos Pais face aos assuntos que gostariam que o Educador de Infância abordasse	62
Quadro X – Variação da opinião dos Pais face à gestão do Educador de Infância na Creche	63
Quadro XI – Variação da opinião dos Pais face à importância do contacto com o Educador de Infância	64
Quadro XII – Variação da opinião dos Pais face às características mais importantes para o Educador de Infância ideal	65

Introdução

A escola/creche traduz sempre um passado, um presente e um futuro. Independentemente da sua construção teórica no imaginário de alguém, não tem um substituto credível uma vez que é o local onde são dadas, depois da família, as regras de socialização e educação. Esse facto faz com que se joguem em torno dela, expectativas e anseios de uma vida, quer de carácter pessoal ou outros.

A educação para o século que recentemente começámos, só poderá ser sustentada com base em padrões de justiça e de qualidade, se se construir como elemento integrador para todos os cidadãos, capacitando-os para poderem vir a desempenhar cada vez mais, em liberdade, um papel activo e crítico nas sociedades futuras, que se espera, mais livres e mais justas (Leleux, 2006).

Nos dias de hoje, há a necessidade, cada vez mais urgente, da valorização da aprendizagem ao longo da vida que se preconiza para o futuro e que exigirá aos cidadãos capacidades compatíveis com os interesses da sociedade. No entanto elas só poderão ser desenvolvidas se as práticas escolares, desde a creche, assumirem um papel de relevo na formação do indivíduo, desde a mais tenra idade e tendo a seu lado a família.

A família é a primeira entidade a promover, através das suas práticas internas de socialização, um sistema de valores de formação e atitudes, que acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida e apesar das grandes modificações que se fizeram sentir durante o século XX, no universo familiar, as suas potencialidades estão longe de se esgotar, esperando-se que continue a ser uma referência na transmissão de saberes e comportamentos junto das crianças de mais tenra idade.

Paralelamente à educação da família, encontramos as questões que envolvem a relação creche/família, que podem vir a constituir elementos potenciadores e facilitadores da educação das futuras gerações, se cada uma delas assumir o seu papel. Por conseguinte, torna-se importante que as famílias tomem consciência do papel do Educador de Infância na creche com ele colaborando na educação dos seus filhos.

A creche surge, numa primeira fase, para dar apoio às mães/famílias que começam a trabalhar e não têm onde deixar os seus filhos. Com o passar dos tempos, pedagogos, que começaram a interessar-se pelo estudo de crianças pequenas e

perceberam que, para além de chorar, rir e comer os bebés começam logo que nascem, a adquirir competências e a responder a estímulos.

Nas creches, estão profissionais da educação e/ou da saúde que ajudam estes pequenos seres a desenvolverem essas competências cada vez mais cedo e a detectar, muitas vezes problemas de vária ordem. O seu papel social é, pois, relevante e porque pretendemos aprofundar o conhecimento da relação que a Família pode manter com o Educador de Infância, na creche, resolvemos realizar este trabalho.

Neste sentido, as principais questões de investigação que equacionamos são:

1. Conhecer o modo como a família perspectiva o Educador de Infância, ao nível da:
 - 1.1 competência profissional;
 - 1.2 sua participação na gestão da creche
2. Compreender o modo como a família valoriza a relação que mantém com o Educador de Infância.

O presente trabalho é constituído por uma introdução e dois capítulos a que se seguem umas considerações finais.

No Capítulo I procedemos ao Enquadramento Teórico, que passa pela história e evolução da creche até aos dias de hoje e os objectivos desta em Portugal. Foca-se, ainda, a importância da rotina diária na creche e a gestão da mesma. Faz-se, seguidamente, uma caracterização da criança dos zero aos três anos de idade e a caracterização da mesma segundo dois autores de referência: Arnold Gesell e Jean Piaget.

Finalmente, relembramos as funções do Educador de Infância e ainda que sumariamente, reflectimos sobre o conceito de família nos dias de hoje, os direitos e deveres desta no diálogo com a creche.

No Capítulo II corresponde ao Trabalho Empírico deste estudo. Neste apresentamos os objectivos e as questões de investigação, a caracterização do contexto, onde abordamos o tema de representações sociais: a ideia e conhecimento, a organização e a formação das representações sociais. Posteriormente é feita a

caracterização da amostra, o instrumento de investigação (o questionário), o procedimento da obtenção de dados, o seu tratamento, bem como a análise e interpretação dos resultados.

As Considerações Finais, com que damos por encerrado este estudo (neste momento), permitem-nos fazer um balanço do trabalho realizado e perspectivar algumas linhas para futuros estudos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Creche

1.1 História e evolução da creche

Etimologicamente derivada da palavra *manjedoura*, a palavra *creche*, que deriva do francês, designou “(...) durante muitos anos era o local onde ficavam as crianças para que as mães pobres pudessem trabalhar.” (Silvestre, 2005, p. 12).

A primeira forma de organização reconhecida como creche apareceu em França, nos Vosges, no Ban de la Roche, em 1770. O pastor da comunidade, J. Oberlein, juntamente com o auxílio de raparigas da região, teve a ideia de criar um local que acolhesse bebés, oriundas de famílias completamente ocupadas pelos trabalhos no campo (Davidson & Maguin, 1983).

Mais tarde, escoceses, e posteriormente, ingleses criaram, no Reino Unido, as primeiras creches, junto das zonas industriais.

Em França, a ideia voltou a renascer em Paris e nasceram aí as primeiras creches caritativas.

Depois disto muitas creches foram criadas e evoluíram as suas condições físicas e arquitectónicas para receberem os bebés.

Em Portugal as primeiras creches surgiram apenas no século XX.

Até 1971, *creche* significava o que, nos dias de hoje, chamamos “creche colectiva”. O aparecimento e o desenvolvimento da “creche familiar” alterou sensivelmente as condições de tratamento da criança pequena durante o tempo que os pais estão a trabalhar. Assim, a criança cresce num ambiente mais familiar, pois o adulto responsável tem a seu encargo cerca de quatro/cinco crianças, no máximo possibilitando um ambiente mais acolhedor e com mais tempo para dar atenção a cada uma das crianças (Davidson & Maguin, 1983).

1.2 A creche nos dias de hoje

As creches são estabelecimentos destinados a crianças com idade inferior a 3 anos completos. Geralmente estão abertas 11 ou mais horas diárias, estando encerradas durante o período noturno, bem como aos Sábados, Domingos e Feriados.

Ou seja, as crianças permanecem na creche durante o tempo em que são adquiridas, a um ritmo acelerado, a motricidade, a inteligência, em que são organizados os fundamentos da sua personalidade e durante o tempo em que o bebé se transfigura num ser independente e enriquecido de compreensão e linguagem.

“A duração quotidiana da permanência é, por consequência, longa, e o cuidar da criança estende-se por meses e anos, cobrindo assim a quase totalidade do período mais fecundo da sua vida, (...)” (Davidson & Maguin, 1983, p.17).

Torna-se, assim importante que as crianças encontrem, na creche, não somente todos os cuidados essenciais a um bom desenvolvimento físico, mas também condições favoráveis à satisfação das suas necessidades afectivas e intelectuais.

A maioria dos pais e encarregados de educação representam a creche como o jardim-de-infância para os mais pequenos, considerando apenas algumas das vantagens e desvantagens, sem lhe reconhecer a verdadeira importância, por falta de informação.

O acelerado ritmo de vida imposto pelos tempos modernos deixa cada vez menos tempo disponível aos pais para o partilharem com os seus filhos e para acompanharem o seu desenvolvimento.

Desta forma, surge, então, a creche, como uma instituição com grande importância na vida das crianças e na formação da sua personalidade, apesar de nunca pretender substituir os pais.

“A creche constitui-se palco interessante para estudo, já que vem-se tornando uma necessidade significativa da família.” (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória, 2008, p.1).

A procura deste serviço, nos últimos anos, por um número crescente de pais informados e exigentes, veio provocar uma melhoria na qualidade das creches, na tentativa de dar resposta às necessidades dos seus utentes. Esta preocupação é, também, notória por parte das entidades tutelares destes serviços, que são cada vez mais

exigentes aquando da aprovação das condições de abertura de uma creche, assim como na sua fiscalização contínua.

1.3 A creche em Portugal: Objectivos

Em Portugal, as creches estão devidamente reguladas em termos legais, de forma a poderem desempenhar a função educativa a que se destinam, conforme as orientações pedagógicas e psicológicas, sendo o Instituto da Segurança Social a entidade reguladora e fiscalizadora das actividades relacionadas com as crianças dos 3 meses aos 3 anos.

O guião técnico da Direcção Geral de Acção Social de Dezembro de 1996, define a creche como uma resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade, e ajudada a crescer harmoniosamente.

O Despacho normativo n.º 99/89 publicado no *Diário da República* emitido pelo Ministério do Emprego e da Segurança Social regulamenta as normas reguladoras e objectivos da creche:

- Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afectiva que contribua para o seu desenvolvimento global;
- Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiências, encaminhando adequadamente as situações detectadas;
- Criar um clima afectivo adequado;
- Proporcionar à criança situações idóneas que possam permitir-lhe o desenvolvimento da sua inteligência;
- Deixar a criança descobrir por si própria;
- Potenciar a confiança da criança em si própria e nas suas possibilidades;

- Realizar um atendimento psicopedagógico no dia a dia, proporcionando um desenvolvimento emocionalmente seguro, sem substituir a família.

Desta forma as creches e outras instituições infantis deverão favorecer o desenvolvimento físico e mental, diminuindo os efeitos desfavoráveis da separação temporária da criança, da sua família. Durante esta separação, o Educador de Infância tem um papel fundamental.

Atendendo à faixa etária destas crianças é imprescindível estabelecer um conjunto de objectivos e um plano de actividades que complementem o tempo de concentração, a necessidade de movimento, de experimentação e a realização de actividades simples e lúdicas.

Relacionar potencialidades e desafios é o ideal para que um projecto educativo funcione. De outro modo, poderíamos deparar-nos com crianças talentosas que se aborrecem por não terem desafios, ou crianças ansiosas porque lhes são impostas actividades que as obrigam a aprender demasiado depressa sem lhes dar o tempo suficiente para brincarem livremente, experimentando novos objectos e, assim, desenvolverem as suas próprias potencialidades, permitindo uma comunicação permanente e uma socialização constante, de forma a proporcionar um desenvolvimento adequado à criança.

A creche deve permitir actividades diversas que desenvolvam a criança o mais cedo possível e de forma cada vez mais complexa quer em termos físico/motores, quer ao nível da linguagem. Deve ainda proporcionar o contacto físico entre o adulto e a criança promovendo assim a afectividade.

De acordo com Gabriela Portugal (1998) aquilo de que as crianças necessitam é de atenção às suas carências físicas e psicológicas, uma relação com alguém em quem confiem. Ou seja, a necessidade de haver respeito, um ambiente seguro, saudável e adequado ao nível de desenvolvimento, a possibilidade de interagir com outras crianças e liberdade para explorar o meio utilizando todos os sentidos.

O brincar/jogar representa para a criança uma forma de desenvolvimento, permitindo que contacte com a realidade, criando uma relação com o exterior, além de

permitir, de uma forma agradável, a sua integração do mundo e, conseqüentemente, nas relações sociais.

“Em uma Educação Infantil de qualidade, a brincadeira é um elemento essencial, pois é brincando que as crianças expressam a sua imaginação e criatividade, possibilitando a recriação dos contextos por parte delas.” (Chaves, 2008, p.100).

Para além do brincar e do jogo serem aspectos importantes, a creche também dá especial atenção aos sentidos, pois é através destes que a criança tem a primeira percepção e experiência com o mundo que a rodeia. É através dos sentidos que a criança tem a primeira percepção do mundo à sua volta, e fá-lo pela boca e pelas sensações que recebe em diferentes órgãos. Deste modo, a criança vai-se adaptando ao meio e começa a construir o conhecimento do mundo e de si, tendo como base o que os seus sentidos lhes transmitem. “Não vemos a creche apenas como um espaço de cuidados físicos e recreação, mas um lugar onde se aprende.” (Araújo, L. Soares, & Soares, 2000, p. 23).

Desta feita, para a criança o brincar e os sentidos são uma forma de recriar a percepção que tem da realidade que, simultaneamente, observa, descobre, pensa, compartilha e na qual comunica e estabelece as bases do seu crescimento e evolução. São os sentidos que lhe transmitem a percepção que tem da realidade, que tem sobre si e sobre o mundo. Assim, quer o brincar, quer os sentidos contribuem, cada um com a sua função, para a construção da sua identidade, para conhecimento de si mesmo dos outros e do meio em que está inserida.

“O processo de aprendizagem de cada criança realiza-se a partir da sua maturação pessoal e das suas possibilidades que lhe oferecem para interagir com o seu meio ambiente, sendo importante ao longo da etapa conduzir os processos de aprendizagem através da experiência pessoal, com o jogo e a representação simbólica.” (Grupo Rafa, n.d. p.7).

1.4 Organização da rotina diária na creche

As situações de rotina constituem momentos privilegiados de interacção adulto/criança, durante os quais o adulto pode conversar com a criança, criar, jogar, falar, sorrir, estabelecendo uma relação afectuosa com cada criança, uma vez que cada uma delas é única e tem necessidades diferentes.

“Ao perseguirem as suas intenções, as crianças envolvem-se (...) interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.5).

A interacção com outros e com o meio promovem à criança o desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico.

De carácter individual e flexível, as rotinas são momentos de trocas intensas e de aprendizagens significativas, em que se promove a independência e a autonomia.

“A criança tem de ter consciência da rotina diária e saber os nomes das partes que a compõem, para não passar o dia a pensar o que irá acontecer a seguir, (...)” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p.81).

O adulto que acompanha a criança deve, sempre que achar pertinente, falar com a ela sobre o que está a fazer, no momento, e o que vem a seguir, para que ao longo do tempo se vá apercebendo das diferentes partes do dia, e ao mesmo tempo não se sinta tão ansiosa com a chegada dos pais.

O acolhimento, a mudança de fralda, as refeições e o sono, fazem parte de uma rotina diária organizada que deve ser mantida, sendo no entanto flexível, tendo em atenção as necessidades de cada criança, respeitando diferentes ritmos, hábitos e preferências de cada bebé. Estas rotinas proporcionam à criança segurança, orientam a sua acção, pois vão progressivamente adquirindo uma noção de tempo e espaço e percebendo a sequência dos vários acontecimentos. Como lembram Hohmann e Weikart:

“A rotina diária (...) inclui o processo planear-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.8).

A cooperação entre todos aqueles que estão ao serviço da educação das crianças é muito importante, para a concretização das rotinas diárias. Mesmo alguns pedagogos sendo contra as rotinas, estas têm de existir dentro da sala, assim como existem em toda a nossa vida. Esta constituirá um meio de as crianças adquirirem regras de higiene e limpeza e modelos de comportamento para o futuro. Quando for adulto, a criança defrontar-se-á com várias regras sociais, designadamente, a necessidade de respeitar um horário trabalho que não pode deixar de cumprir. O cumprimento de regras representa,

mais do que uma forma de postura pessoal, uma regra de ouro da vivência em sociedade e que perdura toda a vida.

Desta forma é importante que as rotinas sejam apresentadas às crianças de maneira lúdica e didáctica para que ela aprenda e adquira hábitos para viver em sociedade/comunidade em que está inserida. Estes momentos devem ser dados à criança de modo carinhoso, afectuoso e meigo. A criança na creche tem necessidade de perceber as rotinas diárias e ao mesmo tempo relacionar-se livremente com os adultos, com o meio e com os objectos.

“Ora, na creche há que pensar que o principal não são as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres.” (Portugal, 2000, p. 88).

A rotina diária depois de bem organizada permite que todos os intervenientes, quer crianças, quer adultos, possam estruturar o seu dia de forma menos rígida. Permite ao adulto programar diferentes actividades diariamente.

“Uma rotina coerente é uma estrutura. Liberta igualmente crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos. Uma vez estabelecida e nela integradas as crianças, a rotina torna-se mais flexível.” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p.81).

1.5. Gestão da creche

A gestão da creche subentende a aplicação de algumas regras administrativas e de contabilidade.¹

De facto, uma boa gestão implica avaliar, ponderar as várias informações, provenientes das diversas áreas, designadamente, as do domínio médico, nutricional ou da renovação/adequação dos equipamentos (como brinquedos, cadeiras, mesas, armários, entre outros), por forma a produzir o melhor conhecimento possível da realidade da creche e suas necessidades, pelo que é imprescindível a cooperação entre todos, para o aperfeiçoamento da creche (Davidson & Maguin, 1983).

¹ “As directoras das creches não se podem desinteressar disto e devem subjugar-se a muita ordem e método neste domínio.” (Davidson & Maguin, 1983, p.75).

A gestão da creche deve apoiar-se na parte administrativa, mas não focalizar-se nessa área, pois não é essa a função de um(a) director(a) de creche.

Deverá apoiar-se no pessoal administrativo, para que o/a auxiliem a nível de secretariado.

O seu papel é primordial e das suas qualidades depende, substancialmente, a qualidade do serviço. Tem três grandes funções:

- função de direcção e enquadramento;
- funções para-médicas;
- funções educativas.

O/a director(a) é a autoridade constante na creche. Dele(a) depende a organização do trabalho do pessoal (horários, intervalos, substituições) e por conseguinte o horário das rotinas diárias das crianças que frequentam a creche (Davidson & Maguin).

O/a director(a) tem também a função de enquadramento e de ensino, dando sempre o exemplo. Deve cooperar pessoalmente nos cuidados e tarefas das crianças, mas não de maneira sistemática, não fazendo a mesma tarefa todos os dias, intervindo nos casos onde os auxiliares têm mais dificuldade, para os apoiar nas suas necessidades, de forma que o seu comportamento sirva de referência. Esta prática não deve levar à criação de rotinas imitáveis e de comportamentos estereotipados. Apesar do ambiente numa creche, estar bem estruturado, com uma rotina bem definida e baseada numa disciplina de trabalho, “(...) esta deve ser flexível, adaptável, e a directora deve dar o exemplo de imaginação e espontaneidade para fazer múltiplas eventualidades.” (Davidson & Maguin, 1983, p.85).

O/a director(a) deve ser um bom líder de grupo, animá-lo, unificá-lo e resolver os problemas que poderão aparecer, para que haja um bom ambiente de equipa.

Nos dias de hoje, sabe-se que o papel do meio e do ambiente no qual a criança está inserida é fundamental para o desenvolvimento psico-afectivo. É de conhecimento geral que este desenvolvimento pode ser abalado quando o meio é prejudicial, ao invés que um ambiente harmonioso, pode favorecê-lo.

“Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” (Post & Homann, 2007, p. 101).

É necessário que a pessoa responsável pela creche transmita conhecimento sobre este domínio. Não podemos ter, somente, pessoas que são mães. É necessário mais do que isso. É preciso pessoal com formação psicopedagógica, para satisfazer as necessidades afectivas das crianças e as imposições do grupo.

A ligação com a família é muito importante, quer nas actividades psicológicas quer educativas, pois a relação creche/família é elemento indispensável ao desenvolvimento mental, psicológico e físico da criança. Como referem Post e Homann (2007, p.327)

“Os educadores (...) formam parcerias (...) caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm interesse comum e promissor.”.

Da mesma forma que se torna importante o responsável pela creche exercer as suas funções com seriedade também se torna necessário conhecer e compreender as características, do grupo etário.

2. A criança dos zero aos três anos

De acordo com o historiador francês Philippe Ariès, só posteriormente ao século XVII, nas sociedades ocidentais, as crianças passaram a ser observadas como seres com sentimentos, qualidades, pensadores, uma vez que, até então, eram “(...) apenas consideradas mais pequenas, mais fracas e menos inteligentes.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 15).

“Foi Charles Darwin, o criador da teoria da evolução, quem primeiro realçou a natureza desenvolvimental do comportamento do bebé.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 16). Depois de Darwin, começou a haver um sentimento de respeitabilidade científica em relação às biografias para bebés e, durante os 30 anos seguintes, foram publicadas cerca de 30 obras sobre novas informações do bebé e da criança.

Entretanto, nos séculos XVIII e XIX, surgiram várias tendências que permitiram preparar o caminho científico do desenvolvimento da criança. Começou-se a dar a devida atenção à criança e a perceber as suas limitações, dificuldades e necessidades.

Já em pleno século XIX, os cientistas perceberam que teriam de separar os estádios de desenvolvimento da criança dos estádios dos adolescentes. No século XX, G. Stanley Hall (1904/1916) publicou um livro (“*Adolescence*”) sobre a adolescência, tornando-se um pioneiro nesta matéria.

Depois dos supra mencionados autores, seguiram-se muitos outros que se dedicaram ao estudo do desenvolvimento da criança, entre os quais, destacam-se Arnold Gesell (1880/1961) e Jean Piaget (1896/1980).

2.1 Caracterização segundo Gesell

Gesell foi um dos pedagogos que estudou o comportamento da criança, desde a primeira infância até à adolescência. Os seus livros continuam a ser bastante úteis aos pais, educadores e pedagogos em geral, pois as suas descrições acerca do comportamento da criança continuam válidas.

O conceito de desenvolvimento apresenta muitos pontos em comum com a ideologia democrática. Gesell observou as características de desenvolvimento dos primeiros anos de vida, quer no lar quer na creche, referindo-os especialmente aos factores de maturidade, que devem determinar a perspectiva global acerca da natureza e das necessidades da criança, como ser individual. Essas características de desenvolvimento são de tal forma fundamentais que nem a mais moderna das culturas se lhes pode sobrepor.

“Uma cultura apura-se através do reconhecimento discriminativo dessas características. As relações entre a criança e a sua cultura devem ser recíprocas em alto grau.” (Gesell, 2000, p.13).

Gesell considera a criança apta ou não apta atendendo ao estado do desenvolvimento do seu sistema, conceito que comprova recorrendo a diversos exemplos designadamente, a observação do desenvolvimento dos olhos e das mãos dos bebés, da sua reacção em idades consecutivas.

“A mente revela-se por si mesma.” (Gesell, 2000, p.19) traduz uma das expressões mais utilizadas por Gesell. De facto, o que quereria dizer é que quase tudo o que o bebé ou a criança em idade pré-escolar faz é fruto da actividade da sua mente. O desenvolvimento mental, tal como o desenvolvimento físico, cifra-se num processo de esquematização, uma vez que a mente é, na sua essência, a totalidade duma crescente multidão de padrões ou esquemas de comportamento (como pestanejar os olhos, abrir e fechar a mão para agarrar um objecto, entre outros).

Ao contrário dos adultos, o bebé não domina os conceitos de espaço e de tempo. A criança pequena não é cientista; precisa ainda de dominar todos os primeiros princípios que determina a ciência física. A sua mente encontra-se, incessantemente, desde que nasce até dar os primeiros passos, no universo físico (Gesell, 2000).

A criança pequena terá de adquirir a sua noção de espaço *aqui e além* e a noção temporal *agora e depois*, através do progresso gradual do desenvolvimento. O bebé quando nasce não tem percepções perfeitas; estas desenvolvem-se com a experiência e com maturidade das células nervosas, motrizes, conectivas e sensórias.

Gesell caracteriza por semanas as diferentes fases de desenvolvimento do bebé, até ao primeiro ano de vida.

Na fase das 16 semanas (4 meses), ou seja, na idade em que o bebê começa, normalmente, a frequentar as creches, Gesell faz dele a seguinte descrição:

Nesta fase, o bebê gosta de manter a cabeça direita, gosta que o alternem de posição (de deitada para sentada e vice-versa). O bebê apresenta mais força a nível do pulso, os olhos estão mais abertos, a respiração é mais acelerada, quando muda da posição de horizontal para vertical. “Saboreia, durante uns dez minutos de cada vez, a sua nova perspectiva dominadora do mundo que tem à sua volta.” (Gesell, 2000, p.101).

No seu olhar já se consegue perceber alguma expressão. Quando está deitado já roda a cabeça de um lado para o outro e fá-lo de tal maneira com frequência que, muitas vezes, este movimento, de ser tão repetido, causa calvície na cabeça. Move os olhos activamente, fixando-os em alguns objectos que lhe chamam a atenção. Olha a sua mão, olha para o tanque da água, olha o brinquedo que o adulto tem na mão. Pode olhar para o brinquedo e depois para a mão do adulto e logo de seguida para o brinquedo “(...) o que é sinal da sua crescente discriminação.” (Gesell, 2000, p.102), tornando-se cada vez mais perceptivo e expressivo. O bebê já é capaz de rir baixo, gorgolejar, dar gargalhadas.

Os estímulos das vocalizações podem ser quer internos quer externos, pois o bebê é cada vez menos “subjectivo” e menos embevecido em si próprio. O bebê encontra-se cada vez mais ligado ao ambiente que o circunda, e é sensível a sugestões da cultura. O bebê “repara” nos sons que o circunda, especialmente nos sons da voz humana, reconhecendo a voz da mãe, “(...) está de tal maneira habituado a determinadas rotinas que espera que umas certas coisas aconteçam à hora das refeições e à hora do banho.” (Gesell, 2000, p.102).

O bebê revela a expectativa supra referida nas suas posturas. A reciprocidade das suas sugestões, em ambos os sentidos, é a base da aculturação. Tendo alcançado um domínio considerável dos músculos que lhe guiam os olhos e dos músculos que lhe permitem rodar a cabeça, a própria tarefa do desenvolvimento exige-lhe um comando mais perfeito a nível das mãos.

Assim, nos próximos três meses, vai perceber melhor o mundo físico, tanto com as mãos como com os olhos. Tal como já deu mostras duma ganância visual, manifesta agora uma ganância táctil. Sente um desejo insaciável de se aproximar, de apalpar, de

agarrar e de manusear, quer esteja deitado, quer sentado, patenteia uma ânsia psicomotora, sempre que um objecto está ao seu alcance.

Esta evolução progressiva da coordenação psicomotora organizam-se através de um processo regular de desenvolvimento.

“Um bebé nunca está completo. Encontra-se permanentemente em elaboração. Mas mesmo essas capacidades incompletas estão carregadas de potencialidades.” (Gesell, 2000, p.102).

Pelas 28 semanas o bebé com este tempo já gosta de estar sentado numa cadeira com alguma altura. Quando acorda, depois de ter dormido, há grande probabilidade de levantar a cabeça, tentando ter uma posição erecta. Quer sentar-se para cima para perceber o que se passa à sua volta e apoderar-se de qualquer objecto que sirva para manusear, de levar à boca e de bater com ele (Gesell, 2000).

“O seu gosto de manusear está no auge.” (Gesell, 2000, p.109). Nesta altura o bebé já consegue equilibrar a cabeça; e está quase a conseguir equilibrar o tronco; sabe como há-de agarrar um objecto que está ao alcance da sua vista, e tem ansiedade em experimentar o mais rapidamente possível a eficiência das suas crescentes capacidades.

“Essa ansiedade e concentração revelam-nos que as suas brincadeiras são um assunto sério. Está a descobrir o tamanho, a forma, o peso e a textura das coisas.” (Gesell, 2000, p.109). Ao contrário do que fazia quando tinha 16 semanas não se contenta em mexer com as suas próprias mãos, pois agora quer apalpar, qualquer objecto, experimentar a sensação que ele dá. Mete na boca e tira o objecto, olha-o, fá-lo girar com rotação do pulso, volta a colocar na boca, muda-o de uma mão para a outra, bate com ele em diversos outros objectos, deixa-o cair para fora do seu alcance, inclina-se para o apanhar, não consegue, agita-se por uns momentos e, então, bate com a mão vazia, isto durante o seu dia. Nesta fase o bebé nunca está satisfeito pois sente uma necessidade compulsiva de se servir das mãos para manusear e explorar.

Tem mais destreza com os olhos do que com as mãos; olha penetrantemente para um objecto mas ainda não tem destreza suficiente para o agarrar.

A sua ansiedade de manusear é tão grande que é capaz de brincar sozinho, feliz, durante curtos espaços de tempo.

“Nestas alturas devemos deixá-lo entregue aos seus planos. É característico dele ser tão independente como sociável. Irá manifestar uma independência análoga, a um nível mais elevado, quando estiver na fase de andar daqui para ali, aos 18 meses.” (Gesell, 2000, p.110).

Nesta idade, o bebé é sedentário, passando a estar sentado na cadeira.

O bebé com 28 semanas é muito superior ao bebé de 16 semanas no seu conjunto geral, quer no comando dos olhos e das mãos quer na posição de sentar-se sozinho. Todas estas capacidades irão amadurecendo até completar um ano.

É capaz de segurar um objecto em cada mão, já começa a vocalizar algumas vogais e consoantes que em breve serão palavras.

“Através de incessantes manuseamentos e de levar à boca um grande número de objectos, está a adquirir um cabedal de percepções que hão-de fazê-lo sentir-se mais à vontade no seu ambiente físico.” (Gesell, 2000, p.111).

A sua percepção social está em crescimento, já interpreta expressões faciais, atitudes posturais, idas e vindas da rotina diária. As percepções sociais não são complexas mas são apuradas, esquematizadas e essenciais ao contínuo desenvolvimento da sua personalidade.

Os esquemas de comportamento são bem focados, os seus interesses são equilibrados, e, simultaneamente, independente e sociável, alternando, com facilidade, uma actividade espontânea relacionada consigo própria e uma actividade de relações sociais. Nesta altura, as suas capacidades são comparativamente equilibradas (Gesell, 2000). Gosta da posição de sentado, mas não desgosta de estar deitado de costas. Diverte-se a deslocar objectos de uma mão para a outra, dentro do seu campo de visão, pelo simples prazer de a não ver mover-se.

“Mas as tendências do desenvolvimento em breve irão desviá-las desse comparativo equilíbrio, enquanto ele for abrindo caminho para níveis mais altos de maturidade.” (Gesell, 2000, p.111).

Pelas 40 semanas o bebé já não mostra agrado nenhum pela posição de deitado. Logo que acorda põe-se de pé, agarrando-se às grades do berço. “O Homem foi destinado a ser bípede.” (Gesell, 2000, p.117). Existe um claro impulso das pernas para estarem na posição vertical, o que faz o bebé pôr-se de pé.

Embora durante alguns dos meses seguintes, ainda se sirva das mãos para locomoção e para manuseamento dos objectos, a posição horizontal traduz-se naquela que o bebé melhor domina.

“Na evolução da espécie, a postura erecta foi adoptada com o propósito de emancipar as mãos, libertando-as para os usos mais nobres e mais delicados.” (Gesell, 2000, p.117).

Começa a usar o indicador e o polegar em forma de pinça, com o indicador estendido empurra e apalpa, dedilha e sonda. Começa a ter a noção de dois, assim como, a noção de um. Tem necessidade de ter dois objectos, um em cada mão, para satisfazer o seu impulso de juntar e combinar o que está separado. Esta consciência, embora vaga, da ideia de “dois” transmite-se na sua investigação experimental dos objectos com que brinca. Os manuseamentos, agora, são engraçados e são, cada vez mais, mais discriminados (Gesell, 2000).

No que se refere ao aspecto social está mais perceptivo a pequenas variações à vista e ao ouvido, o que faz com que pareça mais sensível, como efectivamente é. Está cada vez mais atento aos acontecimentos sociais à sua volta e susceptível de receber lições e de ser ensinado. Começa a mostrar a sua nova aptidão para imitar, e começa, por exemplo, a bater as palmas, a dizer adeus, entre outros.

Pelas 40 semanas pode iniciar o jogo de dar/atirar e receber a bola. No entanto, não devemos ficar desapontados por o bebé não ser capaz de atirar, pois ainda não adquiriu essa aptidão. A capacidade motora de largar, só a adquire mais tarde. Cada capacidade tem a sua altura de aquisição.

Segundo Gesell a criança de 1/2 anos encontra-se no terceiro estágio (dos 7 aos 18 meses) e no quarto estágio (dos 18 meses aos 3 anos):

O terceiro estágio é caracterizado por ser aquele que a criança estabelece a posição de pé e da marcha e tem as primeiras condutas inteligentes. Comporta várias fases de desequilíbrio e de equilíbrio.

Cerca dos 8 meses a criança perde o seu aprumo postural, tenta sentar-se sem o suporte que aceitava antes. Tenta voltar da posição de sentada para a posição deitada.

Aos 10 meses a integração postural e motora provoca um certo equilíbrio do comportamento. A criança sabe trepar e levantar-se sozinha. Mexe delicadamente o dedo indicador, gosta de remexer, arrancar, explorar, procurar nos buracos e cavidades.

Este estágio compreende uma dupla fase de desequilíbrio que parece afectar o domínio do comportamento afectivo e social. Por volta do 1 ano e 9 meses a criança adquire uma nova consciência dos indivíduos e com ela, um novo medo dos estranhos.

Cerca dos 11 meses aparecem novos medos, sobretudo a desconhecidos, que diminuem por volta do 1 ano, altura em que as trocas com o meio familiar se tornam mais estáveis, ao mesmo tempo que a criança se toma de diversos tipos de afeição (primitiva, ciúme, simpatia, ansiedade). Mas, do ponto de vista motor, a criança com 1 ano encontra-se em plena alteração do desenvolvimento. Está no momento de adquirir a posição de pé e a marcha. Para se manter de pé e avançar, precisa de uma mão que a guie e ampare (Gesell, 2000).

Nas suas manipulações, gosta de brincar com vários objectos que agarra um a um. Deixa caí-los um a um e volta a apanhá-los. Exerce, segundo Gesell, “(...) o seu poder de relaxamento, o qual ainda não chegou à sua maturidade mas para lá se dirige.” (Gesell, 2000, p.126). Apesar das suas aprendizagens motora e locomotora estarem em curso, o sistema de acção da criança de um ano está tão bem equilibrado, que ela é capaz de aprender quase todos os jogos de bebé a dois. Gosta dos jogos de “vaivém”, que estabelecem referências pessoais e sociais recíprocas. Gosta de os repetir infinitamente, é o seu comportamento circular.

Aos 15 meses o quadro de comportamento parece perder a sua harmonia e o seu equilíbrio. É a idade em que a criança começa a correr em todas as direcções e a atirar objectos. O seu comportamento de “vaivém” é substituído agora por uma conduta unilateral. A criança agora esforça-se por controlar/dominar os novos poderes que acaba de adquirir: a marcha e com as correrias inseguras. “Começa agora a insistir em fazer as coisas sozinho.” (Gesell, 2000, p. 133).

O estabelecimento da marcha ocorre aos dezoito meses de idade. A criança corre de um lado para o outro livremente. A sua actividade motora torna-se menos delicada: puxa, arrasta, empurra, arranca, gosta de deslocar e recolocar. Mas é a sua actividade intelectual que começa. Apesar de se manter mergulhada no presente e no imediato, mostra-se capaz executar recados simples, e sobretudo gosta de levar um acto até ao fim: tem sentido de conclusões. E este interesse pelas conclusões, segundo Gesell, (2000, p. 134) “(...) é uma das características mais interessantes: revela uma espécie de lógica prática.”

O quarto estágio atinge-se aos dois anos de idade.

A criança deixa de ser bebé, embora seja ainda imatura, quando comparada com a criança de três anos. Muitas vezes, o adulto esquece-se desta pequena diferença, uma vez que ela já é quase completamente autónoma, já caminha na perfeição, e começa a juntar palavras e a construir frases pequenas.

Nesta fase da sua vida, a criança tem tantos aspectos do seu comportamento para coordenar e organizar que é necessário dar-lhe algum relevo às suas limitações como à sua prodigiosa capacidade de desenvolvimento.

O controlo motor embora delicado tem evoluído. Maneja com bastante mais à vontade os objectos de uma mão para a outra. Os seus movimentos a nível dos braços estão mais perfeitos de tal forma que já imita grosseiramente o traçado dum círculo. Esta habilidade manual deve-se ao facto de se sentir muito interessada por jogos de encaixe. Gosta de encaixar e logo de seguida desencaixa para voltar a encaixar.

O aparelho linguístico (boca – lábios – língua - laringe e tórax) está em constante organização. Assim deixa a fase de palrar para dar lugar à fala.

“(...) a criança sente uma compulsão análoga para exercitar as suas capacidades vocais, repetindo palavras, dizendo o nome das coisas, ajustando as palavras à acção e a acção às palavras.” (Gesell, 2000, p.158).

O vocabulário torna-se diversificado, podendo ir das seis palavras até um milhar (este ano é caracterizado pelo florescimento das palavras).

Este é também o ano em que a criança adquire o controlo quase total quer do intestino quer da bexiga.

A criança de 2 anos ainda não consegue estabelecer e sustentar por muito tempo relações interpessoais delicadas, pois, ainda tem muito a tendência para brincar só, ou junto de outras crianças mas raramente coopera com elas.

Pode-se dizer que esta é a fase pré-cooperativa, pois é mais de observação daquilo que as outras fazem do que de participação. Não partilha, não é capaz de deixar ninguém brincar com o que é dela, escondendo os objectos dos outros. É prática comum desta idade afagar, bater, morder, apalpar, arrancar os pelos e, em suma, batalhar com

todos os materiais. Deve ser encarada com compreensão e com técnicas razoáveis por parte dos adultos que lidam com crianças desta idade.

“A criança-bebé é ainda demasiado infantil para que possa aprender só por palavras; carece de organizar a sua experiência, mexendo, manuseando, agarrando, apertando e, até também um pouco, escondendo e fugindo.” (Gesell, 2000, p.159).

2.2. Caracterização segundo Piaget

“A noção de estágio é uma noção central na obra de Piaget.” (Thong, 1967, p.15). Não obstante do seu sistema ter sido construído progressivamente ao longo das suas investigações, a utilização que fez dos estágios ocorre inalterável durante o seu trabalho. Os primeiros estudos reflectem sobre a lógica da criança tal como esta se manifesta na sua linguagem espontânea, nas suas questões e nas respostas dadas aos problemas verbais de julgamento e de raciocínio.

Piaget descobre que a criança até aos 7/8 anos tem uma preeminência dos monólogos. Apercebe-se assim, da existência de um estágio pré-lógico (a que dá o nome de egocêntrico), durante o qual a criança, se abstrai das suas relações, não sentindo a necessidade de comunicação com os outros.

“O egocentrismo é uma forma de pensamento intermediário entre o autismo ou pensamento individual e incomunicável observado nos doentes mentais e o pensamento socializado do adulto normal.” (Thong, 1967, p.16).

Independentemente de utilizar os estágios durante toda a sua obra, Piaget elaborou o seu sistema de estágios e definiu-o após os seus trabalhos sobre a inteligência sensório-motora (1936-1937).

Realizou diversas tentativas de sistematização, apresentando cada uma delas diferenças entre si.

“Os estágios aparecem definidos como formas de organização da actividade mental, segundo o seu duplo aspecto motor ou intelectual por um lado, e afectivo por outro, assim como segundo as suas dimensões, individual e social.” (Thong, 1967, p.20).

Desde que a criança nasce até à adolescência, Piaget distingue seis estágios: estágio dos reflexos (0 – 1 mês), estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras

percepções organizadas (1 – 4/5 meses), estágio da inteligência sensório motora ou prática (4/5 meses – 2 anos), estágio da pequena infância (2 – 7 anos) e estágio da infância e adolescência (7 – 12 anos). Apercebemo-nos assim de um grande paralelismo entre o desenvolvimento da inteligência e da afectividade e a apertada ligação entre estas duas funções. Segundo Piaget, a afectividade nada é sem a inteligência que lhe oferece os meios e interpreta os seus objectivos.

a) Segundo Piaget, a criança dos 0 aos 2 anos encontra-se no estádio da inteligência sensório – motora:

Denomina-se de estágio sensório motor porque esta etapa do desenvolvimento baseia-se muito na informação obtida dos sentidos (sensório) e das acções do movimento do corpo (corpo da criança).

“Ele chamou estágio da inteligência sensório-motora, porque a inteligência do bebé só pode manifestar-se através da acção sensorial e motora.” (Henriques, 1996, p. 44).

A maior conquista da infância é a compreensão de que os objectos do meio estão realmente onde a criança os percebe ou não percebe. A inteligência prática da criança implica a noção básica de que os objectos são estáveis, parte de uma realidade exterior que existe à sua margem. Esta compreensão básica denomina-se de permanência do objecto e surge das numerosas actividades e observações relacionadas com o aparecimento e reaparecimento das pessoas e objectos. As crianças que procuram os objectos que caem ou rolam denotam que entendem que os objectos continuam a existir mesmo que não sejam percebidos.

Outra conquista importante deste período é o começo das acções lógicas dirigidas ao objecto. Aos dois anos a criança é capaz de extrair objectos de dentro de uma lata. Através de ensaios e erros a criança desenvolverá lentamente um esquema de “extracção de objectos” (Thong, 1967):

- . tira a tampa
- . inverte a lata
- . agita-a se os objectos estão agarrados
- . observa como caem no chão

Se se dá à criança um objecto é capaz de inverter a sequência física lógica. Conseguirá recolher os objectos um por um, introduzindo-os na lata que colocou na

posição normal e finalmente colocará a tampa. A reversibilidade das acções é uma característica básica da etapa sensório-motora. A aquisição do pensamento reversível (capacidade de imaginar uma sequência de acções) leva mais tempo.

“A inteligência sensório-motora consiste na adaptação prática ao mundo exterior.” (Thong, 1967, p.24). Vai-se construindo a partir da adaptação reflexa que se segue desde que a criança nasce, passando os seis sub-estádios para chegar, entre os 18 e os 24 meses, à adaptação propriamente inteligente.

“(…) deduzir o funcionamento da sua inteligência e descrever as estruturas parciais que se formam sucessivamente ao longo dos diversos sub-estádios (…).” (Thong, 1967, p.24).

Primeiro sub-estádio: exercícios reflexos

“ À nascença, a criança dispõe de um conjunto hereditário de reflexos e posições (…).” (Thong, 1967, p.25).

Piaget pretende demonstrar a relação entre do aparelho hereditário e o meio, isto é, como a inteligência nasce do funcionamento reflexo. Piaget procurou mostrar o funcionamento de todas as invariantes funcionais comuns à vida e à inteligência, “ (…) assegurando assim a transição entre o biológico e o psíquico.” (Thong, 1967, p.25). A acomodação aparece desde o início. Desde o reflexo de sucção, a adaptação não é automática.

Segundo sub-estádio: primeiros hábitos ou adaptações adquiridas. Reacção circular e esquemas primários (1 aos 4 meses e meio)

No segundo sub-estádio juntam-se as adaptações hereditárias adquiridas nos hábitos e a acomodação, anteriormente confundida com a assimilação e agora aparece separada. Entre os hábitos destaca-se o meio pelo seu papel preponderante uma vez que traduz o veículo que permite ao bebé exercitar os reflexos.

Piaget, em 1936, referia que,

“A adaptação hereditária não implica nenhuma aprendizagem para além de exercitar, enquanto que a adaptação adquirida implica uma aprendizagem relativa aos novos dados do meio exterior (…).” (Thong, 1967, p.27).

Terceiro sub-estádio: reacção circular e esquemas secundários (4 meses e meio aos 8/9 meses)

O terceiro sub-estádio caracteriza-se pelo início do aparecimento das reacções circulares. A criança começa a aperceber-se que fazendo determinados movimentos poderá obter resultados interessantes, e repete os gestos vezes sem conta. Segundo Piaget (1936) “É uma reacção circular secundária que por acaso provoca uma acção interessante nas coisas.” (Thong, 1967, p.30). Os movimentos são centrados neles próprios, isto é, a criança quando agarra o objecto já tem uma intenção prévia como seja obter um som conhecido ou esfregar. A criança pretende, pois, obter um determinado resultado do meio quando se movimenta, e a acção tem como objectivo obter esse resultado.

A reacção circular obtém-se por assimilação recíproca dos movimentos quer dos esquemas visuais, quer dos esquemas manuais simultaneamente em actividade e tendem a assimilar-se uns aos outros.

No que respeita à acomodação visual, a criança não consegue dissociar o objecto e deixa de vê-lo na sua permanência na mesma, mas num esquema diferente.

“Assim, aos 7/8 meses, a criança ainda não procura o objecto cobiçado que acabou de desaparecer por detrás de um objecto e debaixo do seu olhar.” (Thong, 1967, p.31).

A permanência do objecto é, então, indissociável da acção.

Quarto sub-estádio: a coordenação dos esquemas secundários e a aplicação (8/9 aos 11 /12 meses)

Por sua vez, este estágio caracteriza-se por a criança já ter a percepção de afastar os obstáculos que a rodeia e que a impede de chegar ao objecto ou destino desejado. Consegue antever as consequências e explorar objectos e fenómenos novos. “A intencionalidade já se manifesta, dissociando na acção os fins e os meios.” (Thong, 1967, p.33). A criança não se satisfaz em arranjar esquemas para reproduzir resultados agradáveis, combina diversos esquemas para obter os fins desejados.

A grande característica deste estágio é a coordenação dos esquemas que a criança ajusta: utiliza esquemas seus, familiares a situações que ainda são novas para si. “A coordenação consiste então numa dissociação e reagrupamento dos esquemas por assimilação recíproca (...).” (Thong, 1967, p.34).

Quinto sub-estádio: reacção circular e esquemas terciários. Combinação experimental dos esquemas e descoberta (11/12 meses aos 18 meses)

O quinto sub-estádio sugere a existência de dois tipos de conduta: a reacção circular terciária e a descoberta de novos meios por experimentação activa.

Na reacção circular terciária a criança diferencia os movimentos e gradua-os (manifesta uma verdadeira intenção para a novidade). “(...) o novo efeito conseguido é modificado com o fim de lhe descobrir a natureza.” (Thong, 1967, p.37). “A aprendizagem é uma assimilação interior ou imanente aos actos sucessivos de acomodação.” (Thong, 1967, p.38).

A organização intelectual sensório-motora harmoniza-se a progressos sucessivos no conhecimento da criança. A criança começa a ter noção da deslocação dos objectos em relação aos outros. “Nas condutas temporais, a criança torna-se capaz de subordinar os acontecimentos exteriores uns aos outros, constituindo assim séries objectivas.” (Thong, 1967, p.40).

Sexto sub-estádio: combinação mental dos esquemas. Invenção e representação (1 ano e meio aos 2 anos)

A principal característica deste sub-estádio culmina no facto da criança não hesitar face a uma nova situação ou um novo problema. A criança não manifesta tentativas dirigidas ou aprendizagem mas tenta descobrir soluções para o novo obstáculo.

“O mecanismo de invenção reside numa mobilidade e numa espontaneidade maiores dos esquemas que, no seu rápido funcionamento, se interiorizam em esquemas mentais, e na sua assimilação recíproca, (...)” (Thong, 1967, p.40).

A invenção é uma reorganização espontânea dos esquemas anteriores, que se acomodam por si à nova situação por assimilação recíproca.

“A interiorização das condutas implica a representação. A representação é uma novidade essencial neste (sub) estádio (...)” (Thong, 1967, p.41).

b) Segundo Piaget a criança dos 2anos aos 11/ 12 anos encontra-se no estádio de preparação e de organização da inteligência operatória concreta

De uma maneira geral neste estádio percebe-se que há um desenvolvimento gradual da linguagem e capacidade para pensar de forma simbólica.

Capacidade de conceber operações procedendo logicamente numa direcção.

Experimenta dificuldades na consideração do ponto de vista da outra pessoa.

A interiorização dos esquemas dá origem à representação que completa o estágio da inteligência sensório-motora e inaugura o da inteligência operatória.

O estágio pré-operatório implica o conhecimento a representação e a utilização dos conceitos.

“Por outro lado constitui uma adaptação do indivíduo às coisas e ao corpo de outrem, mas sem uma socialização do intelecto, enquanto que, o pensamento conceptual é um pensamento colectivo que obedece a regras comuns.” (Thong, 1967, p.45).

Quando se dá a passagem do plano sensório motor para o plano operatório, apercebemo-nos de um aumento da velocidade do acto intelectual, uma apreensão da consciência dos seus processos e uma multiplicação das distâncias espaço-temporais entre o sujeito e os objectos.

“As mudanças qualitativas surgem então sobre o plano dos instrumentos intelectuais da criança, que se torna capaz de evocar, por meio de significados abstractos, objecto ou pessoas ausentes.” (Henriques, 1996, p. 49).

O desenvolvimento da inteligência apresenta os mesmos mecanismos e as mesmas leis de evolução. Em consequência, à assimilação sensório motora das coisas aos esquemas constituídos e à acomodação destes esquemas às coisas, harmonizam-se ao nível operatório, “(...) a assimilação dos objectos dos conceitos existentes e a sua aplicação ou acomodação à experiência.” (Thong, 1967, p.46).

Os esquemas são o fundamento e o resultado da assimilação sensório-motor, como os conceitos o são do julgamento. “O julgamento assimilador é o elemento activo do processo cujo conceito organizador constitui o resultado.” (Thong, 1967, p.46).

A transição do estágio sensório-motor ao estágio operatório é assim caracterizada por fenómenos de desfasamento. O longo estágio da inteligência operatória concreta divide-se em dois períodos. E o primeiro é um período de preparação, de carácter pré-operatório, indo dos 2 aos 7/8 anos.

“A criança realiza, neste estágio, em três sub-estádios, uma reelaboração no plano representativo das suas aquisições sensório-motoras, refazendo o mesmo caminho e passando por etapas similares.” (Thong, 1967, p.47).

Primeiro sub-estádio: aparecimento da função simbólica e início da representação
(2 aos 4 anos)

“A função simbólica, a que Piaget chama também função semiótica, é baseada na imagem mental.” (Thong, 1967, p.48). Cerca de metade do segundo ano de vida da criança ocorre a imitação diferida, no jogo simbólico e na linguagem. “A estas actividades convém juntar o desenho.” (Thong, 1967, p.48). A imitação elege a sua fonte original comum, arquitectando, desta forma, o processo de transição entre o estágio sensório-motor e o representativo. “É no seio da actividade sensório-motora que nasce a imagem mental.” (Thong, 1967, p.48).

Podemos verificar que a criança durante os três primeiros anos de vida sofre modificações a nível físico, motor, psíquico, cognitivo e social, quase diárias.

O bebé quando nasce é um ser completamente dependente do adulto, incapaz de sobreviver sozinho. Porém quando atinge os dois anos e meio/três anos é quase independente. Enquanto que em bebé necessita do adulto para qualquer actividade do dia-a-dia, desde os cuidados de alimentação, higiene e mesmo de comunicação, pois o adulto é que terá de perceber pelo choro a necessidade que pretende que seja satisfeita. Encontramos a criança de dois anos e meio/três anos já vai à casa de banho só, já se alimenta sozinha, desde que se lhe dê os alimentos, já pede o que quer ou comunica as suas necessidades.

Tendo em conta a caracterização de Gesell e Piaget podemos verificar ao longo dos dias, semanas, meses e anos que a criança se vai tornando cada vez mais um ser independente do adulto. É com base nestes e noutros pedagogos que hoje são construídas grelhas/tabelas orientadoras onde poderemos perceber as principais características específicas dos zero aos três anos (anexo1) assim como, os objectivos gerais das áreas de conteúdo que se pretendem desenvolver dos zero aos três anos (anexo 2).

Tendo em conta as características específicas e os objectivos gerais das áreas de conteúdo a serem desenvolvidas em crianças desta idade cabe ao Educador de Infância o papel primordial para o cumprimento das mesmas.

3. O Educador de Infância

Os Educadores de Infância são profissionais responsáveis pela organização de actividades educativas, a nível individual e de grupo, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento físico, psíquico, emocional, cognitivo e social de crianças dos zero aos seis anos de idade (Mendonça, 1997). Devido à progressiva independência da mulher e à sua integração no mercado de trabalho, a importância desta profissão tem sido crescente nos últimos anos. Actualmente, estes profissionais complementam em grande parte a acção educativa das famílias junto das crianças, contribuindo para a descoberta da sua individualidade e estimulando a sua percepção e integração no meio envolvente.

“(...) em creches, o papel do agente educativo, da família, e do professor no ensino fundamental são fundamentais para definir a escolha e o uso dos materiais escolares, e planejar os arranjos no ambiente de sala e as actividades que serão realizadas.” (Martinez, 2007, p.5).

A sua acção obedece a Orientações Curriculares e pedagógicas regidas pelo Ministério da Educação e desenrola-se normalmente em instituições vocacionadas para a educação de infância, onde orientam diversas actividades relacionadas, por exemplo, com a socialização das crianças e todo o seu desenvolvimento. Neste domínio, cabe ao profissional ajudar a criança a desenvolver actividades indispensáveis à formação pessoal e social ensinando-as a interagir, conviver e cooperar com crianças da mesma idade e de idades diferentes, através de brincadeiras e actividades em grupo. Além disso, as crianças são estimuladas a falar de si e das suas necessidades, a respeitar e ajudar os outros, a desenvolver a sua capacidade crítica e a tomar decisões.

“(...) organizando espaços adequados no sentido de estimular o processo de desenvolvimento (...). (...) a instituição educativa não substitui a acção da família. (...) configura como um lugar de interacção e socialização das crianças, completar à acção familiar (...) necessita de uma relação de confiança e de responsabilidade entre ambas.” (Silva & Bolsanello, 2002, p.32,33).

Compete-lhes, igualmente, ajudá-las a adquirir competências para a vida diária e nelas criar hábitos de higiene fundamentais para uma vida saudável.

Outra área bastante importante da intervenção do educador relaciona-se com o desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Neste contexto, estes profissionais dão especial importância à capacidade expressiva das crianças, tanto a nível oral como gráfico, e procuram ajudá-las a articular, pronunciar com clareza e alargar o universo das palavras. Além disso, desenvolvem as suas capacidades de expressão de ideias,

sentimentos e emoções e promovem o aumento da sua capacidade de atenção e concentração. Também é da sua competência levá-las a ter prazer em conversar, ouvir histórias e comunicar com outros, bem como ensiná-las a respeitar, usar e partilhar livros.

Do ponto de vista do desenvolvimento da expressão criadora, cabe ao Educador de Infância proporcionar às crianças diversas actividades que lhes permitam expressar-se livremente, com criatividade e com imaginação, nas dimensões plástica, musical e corporal e, em particular, nas novas experiências do dia-a-dia.

“O educador precisa ser sensível às contingências da sala de aula para que possa criar as condições de ensino e possa sequenciá-la positivamente visando fortalecer comportamentos compatíveis com as situações de ensino.” (Martinez, 2007, p.5).

Assim, ajudam-nas a descrever e reconhecer cores e a sentir o prazer de manipular materiais de formas, tamanhos e texturas diversas, bem como a expressar-se através de canções, danças, jogos de roda e dramatizações ou a produzir sons e ritmos com o corpo, a voz ou instrumentos musicais. Além disso, ajudam-nas a brincar ao “faz-de-conta”, reconhecer sons, experimentar o movimento do corpo e ganhar confiança na capacidade física.

O desenvolvimento intelectual é, naturalmente, outra área importante do seu trabalho, competindo-lhes proporcionar às crianças situações estimulantes que visem o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da capacidade de analisar, comparar e classificar factos, objectos e pessoas, bem como de organizar mentalmente impressões. Neste domínio, cabe-lhes, também, ajudá-las a adquirir noções de orientação e de representação do espaço, quantidade e tempo. É ainda da sua competência proporcionar o conhecimento do mundo, nomeadamente através da observação dos fenómenos da natureza, ensinando-as a respeitar o ambiente e desenvolvendo nelas, simultaneamente, valores ecológicos e de cidadania. Devem ainda favorecer a integração da criança no seu contexto cultural, promovendo o interesse pelas tradições da comunidade e o respeito pela identidade cultural, através, por exemplo, da organização de actividades de observação de acontecimentos sociais.

Para além das funções desempenhadas no âmbito da sua acção educativa, o Educador de Infância intervém, em termos pedagógicos, na organização do ambiente educativo da instituição onde trabalha. Neste âmbito, as suas funções incluem, entre outras, a concepção, desenvolvimento e gestão dos currículos, através da planificação

educativa e respectiva avaliação tendo em atenção o grupo de crianças e o seu meio familiar e social; a organização intencional do espaço e dos materiais, bem como a mobilização e gestão de recursos educativos, de modo a criar na creche ou no pré-escolar um ambiente favorável ao bem-estar e à aprendizagem das crianças; a criação e manutenção das necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças (Mendonça, 1997).

Paralelamente, cabe também ao Educador de Infância coordenar outros trabalhadores (tais como ajudantes de acção educativa e outros profissionais associados a este trabalho), bem como envolver os parceiros locais – autarquias, instituições locais, etc. – na criação de respostas educativas para as crianças, como, por exemplo, a organização de saídas para descobrir a região ou projectos conjuntos com outros estabelecimentos de ensino.

Por último, deve ainda o Educador de Infância envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver. A cooperação com a família permite o estabelecimento de uma relação pessoal de afecto, respeito e confiança com os pais ou educadores, condição essencial para uma acção educativa participada.

Para o bom desempenho desta profissão, é obviamente indispensável não só gostar de crianças, mas também aprender a trabalhar com elas, compreendê-las e desfrutar com elas os múltiplos divertimentos e fantasias que lhes são característicos.

“(…) o profissional que lida com este ser em formação pode ser considerado um grande responsável pelo futuro das ações destes pequeninos.” (Silvestre, 2005, p.13).

É necessária uma clara vocação pedagógica, bem como a capacidade de saber estar com muita atenção e disponibilidade com cada uma das crianças e, simultaneamente, com o grupo no seu conjunto. Neste sentido, é necessário que estes profissionais sejam atentos e capazes de compreender as particularidades de cada criança. Ter imaginação, sentido de humor e espírito alegre incluem-se também nas características da personalidade do educador que podem constituir uma excelente mais-valia para um correcto desenvolvimento da carreira. Esta é uma profissão considerada compensadora por quem a exerce, mas também desgastante dada a atenção que as crianças exigem.

“Todos esperam dele a solução para os problemas do dia-a-dia. Já que as exigências para com este profissional serão tão grandes, só lhe resta (...): ser o melhor naquilo que está fazendo, superar-

se em todos os sentidos (...) gostar do que está fazendo e ser consciente (...).” (Silvestre, 2005, p.13)

Cabe ao docente o importante papel de proporcionar situações que despertem a curiosidade e potenciem a capacidade de pensar e de agir, encorajando a criança a procurar soluções e a ultrapassar dificuldades, propondo actividades lúdicas e pedagógicas, que contribuam para a estimulação da sua imaginação e organizando-as não só dentro como também fora da creche, isto é, na comunidade e para a comunidade, de forma a promover o alargamento e complementar os conhecimentos do seu grupo de trabalho. As actividades devem promover aprendizagens significativas e diversificadas.

Compete ao docente reflectir e organizar o espaço em que as crianças se movimentam, com o objectivo primordial de criar na sala um ambiente favorável ao processo de ensino/aprendizagem.

“Através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.5).

A relação individualizada que é estabelecida com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e nas relações com outras crianças o que implica a criação de um ambiente que cada uma conhece e onde se sente segura e valorizada. A autonomia é também um objectivo a atingir, assim como também é essencial o contacto com as ciências matemáticas, leitura e a escrita e se estabeleça um contacto e uma relação com materiais e instrumentos/equipamentos diversificados que possam facilitar aprendizagem tal como, por exemplo, a possibilidade de conversar e ser ouvida, de ouvir e ver contar história, de manusear livros, poder rabiscar, desenhar, escrever, contar, jogar jogos, brincar nas áreas de expressão, usar as tecnologias, entre outros.

O desenvolvimento humano é um processo dinâmico de interacção com o meio que rodeia o indivíduo, onde ele sofre a influência do mesmo, mas também, onde ele exerce influência.

“A educação, de uma certa forma, consiste em facilitar este conhecimento de si neste todo que é o Universo. Trata-se de aprender quem nós somos, de escutar as nossas vozes interiores, de descobrir o sentido da vida.” (Bertrand, 1991, p.29).

Após o conhecimento da realidade, o docente, parte para a definição da sua estratégia global de acção e delinea estratégias de acção que permitem perseguir

diversas competências e objectivos, visando sempre o desenvolvimento global e harmonioso da criança.

Uma escola de qualidade tem sempre, como base, o bom desenvolvimento do seu aluno e o seu sucesso, independente de qual seja a sua necessidade educacional. A inclusão social é uma necessidade em evolução, um desafio que implica e vai implicar uma mudança, mas é um caminho difícil, embora o mais correcto a seguir, na tentativa de criar uma escola de todos e para todos, “Assim, o melhor ambiente escolar é aquele em que existem ocasiões de escolher e decidir.” (Kamii, 1996, p. 57).

3.1. Perfil do Desempenho Profissional do Educador de Infância

Sendo a educação de infância uma realidade nova no sistema educativo, ressaltam como prioridades a construção e a afirmação permanentes da identidade profissional do educador.

“Acreditamos nos espaços de reflexão partilhada, onde circule informação pertinente, para compreender/explicar esta realidade, esta realidade, para divulgar uma possível tomada de consciência, sobretudo quando o país se lança na reforma do sistema educativo e se colocam novos desafios aos profissionais.” (Mendonça, 1997, p.1).

A 30 de Agosto de 2001 foi publicado no *Diário da República* o “Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”. O “Perfil Geral” abarca todos os sectores da educação e ensino, até ao final do ensino secundário.

Segundo este documento, a educação pré-escolar não pode continuar a ser discriminada ou mesmo, em algumas situações, excluída do sistema de ensino como acontecia até aqui.

“formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.” (Dec Lei nº 241/2001 - I 2).

Deste modo o educador vê direccionado o seu perfil profissional para a creche, até aí, uma situação que não era clarificada.

Explicitando cada uma das fases este Decreto de Lei, vem reafirmar competências desde sempre atribuídas a estes profissionais que, com base nos objectivos da educação pré-escolar e nas Orientações Curriculares, sempre orientaram a sua prática pedagógica nesse sentido.

O Educador de Infância desenvolve o currículo com as crianças, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo e as actividades educativas que vão decorrendo ao longo do ano escolar, de forma a desenvolver as aprendizagens integradas.

No que respeita ao ambiente educativo o Educador de Infância,

“Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas.” (Dec Lei nº 241/2001 – II 2-3).

O ambiente educativo tem disponível diversos materiais para exploração e manipulação, o tempo de execução das actividades é flexível. É dada a cada criança o contacto e acesso às tecnologias de informação e comunicação. O Educador de Infância deve promover a segurança e bem-estar de cada criança.

O Educador de Infância deve observar cada criança individualmente, em pequeno grupo e em grande grupo, percebendo as suas diferenças, as suas facilidades e maiores necessidades. Deve planificar para que o processo de ensino aprendizagem seja rico e variado:

“Planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;” (Dec Lei nº 241/2001 – II 3 d).

Avalia numa perspectiva formativa, para promover o desenvolvimento da aprendizagem de cada criança individualmente e em grupo.

No que diz respeito à relação e acção educativa, o educador relaciona-se com a criança, promovendo a segurança afectiva e a sua autonomia. É responsável pelo envolvimento da criança nos projectos que tiveram iniciativa quer por parte da criança quer por parte do educador, quer das duas partes, “(...) desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;” (Dec Lei nº 241/2001 – II 4 b).

O Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância no ponto III do Dec Lei nº 241/2001– integração do currículo – refere que o Educador de Infância

“mobiliza o currículo integrado, no âmbito da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo”, detalhando as diferentes áreas de conteúdo.

“Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular; ”(Dec Lei nº 241/2001 – III 2 d).

O Educador de Infância promove actividades que permitem à criança produzir sons e ritmos com o corpo e com a voz com instrumentos musicais e outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta e ritmo musical. No que diz respeito à organização de jogos com regras, que vão sendo progressivamente complexificados, tenta promover o desenvolvimento de actividades lúdicas assim como a socialização, pelo cumprimento de regras.

Cada educador deve assim, recorrer ao Perfil de Desempenho Profissional, como uma referência para a dignificação da sua profissão e para a assunção da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica.

Vale a pena a luta permanente pela melhoria das condições de vida e por uma educação com qualidade para as nossas crianças, futuros homens e mulheres deste país. Nos dias de hoje a educação é centrada na criança, voltada para ela, tentando perceber as suas dificuldades e problemas para tentar colmatá-los.

“A criança será então o centro, a ideia que as principais correntes da educação actual veiculam e às quais não é certamente alheia uma nova concepção da criança, e da infância (...).” (Mendonça, 1997, p. 23).

Depois de exposto o papel do Educador de Infância e sendo uma das suas funções estreitar a ligação com a família, vamos perceber como funciona esta entidade de socialização da criança.

4. Família

4.1 Conceito(s) de família nos dias de hoje

O conceito de família tem vindo, ao longo dos anos, a esta parte, a sofrer constantes alterações, o mesmo acontecendo de cultura para cultura. No entanto, julgamos ser universal a compreensão de que:

“A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerado o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se «criam» e «educam» as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência próxima.” (Diogo, 1998, p.37).

Recebemos da família mais do que possamos imaginar. Recebemos uma herança de tudo o que as gerações antecessoras adquiriram. Cada um de nós é mais um elo na eterna cadeia de transmissão de conhecimento desde os princípios da Humanidade. Somos portadores dessa herança nos genes, saberes, tradições, costumes que, ao longo dos tempos, são transmitidos de pais para filhos, o que nos torna ricos em conhecimento, competências, aptidões, que poderão ser amplificados. “É por intermédio dessa herança que pertencemos a uma nação, a uma cultura profissional, social, religiosa.” (Priour, 1999, p. 19).

A família acaba por ser o espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual há divisão de tarefas, das competências, dos espaços, valores, destinos pessoais quer dos homens quer das mulheres.

Na sociedade europeia, e principalmente após a Revolução Industrial, os limites expandiram-se, as responsabilidades dos progenitores equipararam-se e as funções básicas guiaram-se para a protecção dos seus descendentes. As mudanças dos modelos familiares cristalizaram favorecendo a valorização, da diversidade e a tolerância. Assim, entende-se por família,

“(…) aqueles com quem partilhamos vínculos de afecto e intimidade, aqueles em quem confiamos mais ao longo dos anos, da distância a partir de laços de sangue.” (Gimeno, 2001, p.39).

Segundo Leleux,

“A família continua a ser o centro das aprendizagens, reunindo indivíduos, num tempo e num espaço, onde se realizam as primeiras descobertas do mundo - exterior e físico, social, inter-relacional (...).” (2006, p.17).

A família transmite aos seus filhos a sua herança genética, social e cultural. Segundo Cherckaoui (1993) a família é o grupo primário por excelência, ela caracteriza-se por realizações íntimas, pelo sentimento de unidade entre os seus membros, por uma solidariedade muito forte, pela grande homogeneidade cultural das normas e valores partilhados pelos indivíduos que a compõem. Neste sentido ela unifica.

“Uma família não é, para o crescimento de cada pessoa (...) uma boa estrela que nos encaminha em direcção a um destino, mas um universo de pontos de luz que nos ilumina o horizonte.” (Sá, 2002, p.13).

Na maioria das pesquisas feitas pelas diferentes culturas, apesar das suas peculiaridades específicas, a família organiza a sua vida para estabelecer duas funções básicas: o desenvolvimento pessoal e a socialização da criança. Independentemente do pai/mãe ter a percepção de que tem a obrigação de prestar cuidados alimentares, de saúde, quer física quer psíquica, dar afecto, pretende também o desenvolvimento pessoal de todos os membros, desde a criança aos adultos e anciãos, e a sua inclusão no meio social que estão envolvidos. “O principio da solidariedade, entre gerações e entre os diversos sectores da sociedade, significa uma nova abordagem para enfrentar os desafios de integração social, (...)” (Associação Portuguesa de Famílias Numerosas «APFN», 2005, p.5).

O desempenho destas funções básicas impulsiona a vida familiar e leva a que em cada etapa a família sofra mutações para assumir tarefas diferentes, que activam recursos, e lhe possibilite atingir um desenvolvimento a nível pessoal adequado, uma socialização activa dos membros, ao mesmo tempo que sustenta a sua identidade familiar.

“Porque a relação entre uma criança e um adulto consiste na relação entre dois seres humanos, com experiências de vida diferentes, com níveis de maturidade diversos, com perspectivas e olhares divergentes sobre o mundo, instituídos de poderes assimétricos, a influência que estas circunstâncias podem ter na vida dos adultos difere em cada contexto.” (Silva, 2007, p.69).

Cabe à família diversas funções sendo elas:

a) Função de desenvolvimento pessoal

A natureza humana faz com que o bebé, quando nasce, seja incapaz de sobreviver por si próprio e faz do seu período de criança o mais longo e o mais rigoroso de todas as espécies. Os cuidados a todos os níveis como físico, alimentação, protecção, higiene, entre outros. Como é evidente, o bebé exige que se atinjam determinados objectivos, como sejam

proporcionar-lhe segurança básica, e regularmente apoiá-la em pequenos movimentos para que cessem da melhor maneira possível.

“(...) ao longo das primeiras etapas de desenvolvimento no seio da família vão-se configurando diferentes dimensões da personalidade: auto-estima, e auto-apreciação, locus de controlo, identidade, autonomia, e até mesmo a inteligência abstracta, verbal e emocional.” (Gimeno, 2001, p.55).

A individualização remete ao processo de desenvolvimento de si próprio – da sua própria identidade, como pessoa diferenciada. O conceito individualização aparece com a perspectiva relacional, porque cada pessoa define-se a si próprio sempre com referência aos outros. Esta individualização inicia-se quando se dá a separação física do bebé e da mãe.

“A família é o meio próximo onde ocorre o desenvolvimento da personalidade individual e, portanto, deve exercer necessariamente uma facilitadora desse desenvolvimento.” (Gimeno, 2001, p.56).

Facultar a auto-realização é uma função importante de família. Segundo Gimeno, (2001) Williamson, (1982) refere que a autoridade pessoal do sistema familiar teria os seguintes componentes:

- . capacidade de pôr em ordem e conduzir os pensamentos e sentimentos, optando por expressá-los ou não, respeitando todos os critérios e responsabilizar-se pelas consequências das acções.

- . capacidade de iniciar, assumir e aceitar o vínculo da intimidade e tolerar a liberdade dos outros.

- . capacidade de relacionamento com os outros seres humanos, inclusive os pais, como iguais perante a existência da vida humana.

O sexismo como obstáculo ao desenvolvimento pessoal A transmissão de modelos sexistas levados a cabo de geração para geração, leva-nos, perigosamente, a multiplicar estereótipos discriminatórios, quer na estrutura familiar, quer na educação dos filhos, ou a nível terapêutico.

“Com a estrutura do sistema familiar exigem papéis semelhantes entre o casal e uma distribuição mais equitativa do poder.” (Gimeno, 2001, p.58).

No que se refere ao campo educativo, exige-se um desenvolvimento mais andrógino e uma diferenciação exigente de papéis ligada ao sexo. Este projecto dá mais sentido ao desenvolvimento individual, mas assume, ao mesmo tempo, um papel preventivo quando reparamos que cada vez mais existem famílias monoparentais e os

mitos associados à ausência do pai. “Hoje em dia um número crescente de crianças vivem em famílias monoparentais, com padrastos ou com pais homossexuais.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.9).

b) Função socializante

“(…) temos de ter presente que a primeira escola de socialização é a família e que, de certo modo, o adulto aprende uns esquemas de comportamento social, graças ao modelo que recebeu nos seus primeiros anos de vida.” (Garcia, 1983, p.16).

Da mesma forma que se tornam membros de qualquer grupo necessitam de aprender os hábitos deste, também os novos membros da família têm de ser socializados nos papéis que representam o estágio do ciclo vital porque estão a passar.

Embora qualquer grupo tenha que iniciar os seus recruta, a família socializa em prole da sua estrutura específica. Esta assegura a existência das diferenças de idade entre os membros mais velhos – os pais, e os mais novos – os filhos. Deste modo, quando os filhos são novos, os pais podem exercer poder sobre eles. A família, como já foi dito, para além dos cuidados físicos, ensina a criança a fazer interpretações sociais, tal como os seus pais, sendo dentro da família que a personalidade da criança se desenvolve nos primeiros anos e nos anos de formação.

“A família influi na socialização de um modo directo, embora muitas vezes de uma forma espontânea, nem intencional, (...), e actuando sempre de forma indirecta como filtro de outros agentes socializantes.” (Gimeno, 2001, p.61).

As crianças e jovens retêm e interiorizam todo o tipo de comportamento que os seus pais têm perante as situações que lhes surgem no quotidiano. Podemos verificar este tipo de representações, por exemplo, quando a criança brinca (ex. brincam aos casamentos). Segundo Musgrave (1988), as crianças podem brincar aos papéis como os actores no teatro, mas transformam-se em última análise, nesses papéis.

“As relações criança/mãe, criança/meio familiar, a sua natureza e, sobretudo, a sua qualidade podem facilitar ou não a construção da sua pessoa pela criança pois elas determinam sentimentos que podem ser muito opostos.” (Vayer & Roncin, 1988, p.84).

A família deverá ser, naturalmente, um meio que possibilite à criança uma adaptação progressiva do ambiente exterior. Deverá ter a possibilidade para ver o que é demasiado “forte” e o “à vontade” de deixar que as experiências interessantes e necessárias sejam vividas pela criança.

Quer social, quer culturalmente, a família desempenha um papel importante, e isto, porque ela dá à criança uma amostra representativa da sociedade, embora numa pequena escala. A família é uma pequena sociedade que se relaciona. Quanto melhores os princípios éticos e morais da família, maiores são os estímulos que a criança receberá e, conseqüentemente, mais desperta estará para a aquisição de novos conhecimentos.

c) Função de manter a identidade e a coesão do sistema

“Manter a coesão familiar é, em princípio, desejável não apenas para a estrutura mas também para as pessoas que fazem parte da família, sendo necessário que tais membros partilhem valores, hábitos e crenças (...): uma cultura em comum.” (Gimeno, 2001, p.62).

A família, como sistema, tende a permanecer como um grupo, que favorece a união dos elementos que a constitui e constroem uma identidade familiar, que os aproxima uns dos outros, conservando um sentido de propriedade que os diferencia do resto.

A família tem continuidade no tempo. A sua situação actual, o seu carácter de qualidades e atributos, permite-lhe, a particularidade e diferenciação das restantes famílias. “A família busca a sua própria identidade e, nesse sentido, requer elementos diferenciais que a façam como uma unidade especial (...).” (Gimeno, 2001, p.63).

O desejo de proximidade entre os elementos de uma família dá-se o nome de coesão familiar. Pode-se dizer que é o desejo de formar uma unidade. Segundo Gimeno (2001) Olson (1985) refere que existem quatro graus de coesão familiar: primeiro grau – coesão desvinculada ou nível mínimo; segundo grau – coesão separada ou nível baixo ou moderado; terceiro grau – coesão moderada alta; quarto grau – coesão alta.

d) Função de harmonizar a identidade familiar e pessoal

O desenvolvimento da própria identidade pessoal, intrínseco ao desenvolvimento humano, é habitual que encare conflitos quando a família não permite a diversidade e sente que a própria identidade como grupo sofre ameaça. “Se a oposição se mantiver, a pessoa pode cortar com a família, daí o desejo de manter a família coesa (...).” (Gimeno, 2001, p.66).

A pessoa para se sentir protegida sente necessidade de pertencer à família. Mas, muitas vezes, a família não deixa que um elemento tenha a sua individualidade – anula-a. A

pessoa fica assim num paradoxo de aproximação e distanciamento. O que acontece é que, muitas vezes, se distancia para procurar a sua individualidade.

“Os membros da família tendem, de uma forma quase espontânea, a manter a unidade familiar.” (Gimeno, 2001, p.67). O desejo de aproximação é consequência de necessidade de afecto, de que partilham todos os membros da família e que leva à configuração de uma rede de apoio para o crescimento da identidade familiar.

“A palavra família pode ter significados distintos em diferentes sociedades. Num determinado período, a família nuclear, unidade bi-geracional, económica, de parentesco e de vida em comum, composta pelos pais e os seus filhos biológicos ou adoptados, (.....).” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.9).

Em cada cultura estabelece-se o ponto de clivagem entre os elementos que pertencem e não pertencem à família.

Quando falamos de família não são, necessariamente, elementos que vivem debaixo do mesmo tecto, nem como o primeiro grau de parentesco. Se nos referirmos aos laços biológicos, distinguimos os termos de utilização frequente como a família nuclear, família alargada, família de origem, família de procriação, entre outras. Se por outro lado nos referimos aos vínculos familiares psicossociológicos distinguimos entre família adoptiva e família educadora, e, tendo em conta a sua estrutura, poderemos atender à estrutura nuclear intacta, monoparental ou reconstituída.

A família nuclear é aquela que estabelece limites mais apertados, ou seja, melhor definidos, onde se incluem pais e filhos, que convivem num lar familiar sem outros parentes. Este é o modelo mais tónico na cultura ocidental após a revolução industrial.

Por outro lado, encontramos a família alargada que abrange outros graus de parentesco, incluindo, pelo menos, três gerações em sentido vertical (incluindo primos em sentido horizontal).

No entanto, encontramos aquelas famílias, e hoje mais vulgarmente, a que podemos chamar “não normativas” que nos exigem a aceitar outros limites: trata-se de famílias mononucleares, são elas as famílias sem filhos, famílias reconstituídas, entre outras, onde as estruturas presenteiam com uma maior confusão na determinação dos seus limites.

“Em muitas sociedades, (...) a família alargada, uma rede familiar multi geracional de avós, tios, primos, e familiares mais distantes - é uma parte íntima da vida das crianças e muitas ou a maioria

dos indivíduos vivem em lares de famílias alargadas.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.9).

Deparamo-nos ainda com a família onde nascemos, que por sua vez se diferencia da família de procriação, aquela que mais tarde formamos junto com o nosso parceiro/a iremos ter os nossos filhos.

“O termo unidade de convívio utiliza-se para nos referirmos às pessoas que vivem no mesmo lar, mas (...) também (...) aplicando-se a grupos, normalmente não considerados como famílias, como os casais de facto ou de direito (...).” (Gimeno, 2001, p.44).

A criança logo que nasce sofre influência da família, de tudo aquilo que está ao seu redor. Assim, a família põe, ao alcance da criança, modelos humanos que ela irá seguir, e que aos poucos se vai diferenciando deles até tornar-se ela própria, sendo este um processo demorado, levando anos a realizar-se.

“A família nuclear tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência, pois aí, ocorrem as experiências mais precoces da criança, sendo também aí que a criança, pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza a maior das interações sociais.” (Portugal, 1998, p.123).

Embora as sociedades exerçam pressões que querem conservar-se reproduzindo os seus modelos, homens e mulheres da nossa cultura ocidental, talvez desde a Revolução Francesa ou após a Revolução Industrial ou mesmo depois da Revolução da Internet, navegam por uma ideia global: respeitar a diversidade quer pessoal quer familiar (Gimeno, 2001).

As famílias actuais são compostas por: casais que decidem não ter filhos, mães solteiras, casais que decidem pela adopção de uma criança, mesmo que esta não seja bebé, casais que adoptam e juntam aos seus filhos legítimos, outras vezes crianças com necessidades especiais, casais que vivem em união de facto, sacerdotes que não têm dispensa papal, divorciados com filhos, divorciados que querem os seus filhos consigo, divorciados com os filhos dela e/ou dele e/ou dela ou dos dois, mas todos constituem um grupo de famílias que têm como objectivo a conquista da felicidade.

“Estas famílias, diferentemente das famílias nucleares completas, tiveram de assumir o desafio que é necessário para viver de uma forma divergente (...).” (Gimeno, 2001, p.71).

Mas, ao mesmo tempo, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos seus membros, com o intuito de construir uma sociedade diferente.

Visto haver diversas estruturas familiares afastadas da norma, não restam dúvidas que existem pessoas com várias atitudes, desde a compaixão, à rejeição e indiferença ao respeito da tolerância e apoio.

A significação de família, nos dias de hoje, não se confina ao que os outros observam, mas, para além do biológico, o grupo familiar constrói-se tendo em conta os que se sentem unidos por laços de amor, de protecção dos mais fracos e laços de intimidade.

“A composição familiar não nos serve, pois, como critério de validação, mas aquilo que se nos revela útil são consideradas funções básicas de saúde.” (Gimeno, 2001, p.73).

A família tem o dever de proporcionar aos elementos mais frágeis ou mais novos meios de sobrevivência, cuidados de higiene protecção e nutrição. A família constrói-se por meio dos afectos, carinho, intimidade sendo estes, facilitadores do desenvolvimento pessoal, da auto-realização dos seus membros, com direitos e deveres, com potencialidades cognitivas, afectivas e sociais.

“Uma família constrói-se como uma sala de entrada da vida social, em que cada pessoa deve projectar a sua competência e os seus compromissos.” (Gimeno, 2001, p.73).

Os novos conceitos de família terão de encarar dificuldades, uma vez que se distinguem, e assim, terão de superar as dificuldades e encontrar soluções para prevalecerem. Outros ficarão pelo caminho (porque não encontraram estrutura para se vincularem). O que se torna realmente importante é que o critério de selecção tenha em conta o desenvolvimento pessoal e o direito a ser diferente, e não ser intolerante e não aceitar a diferença. Segundo Deutsch e Gerard (1955); Jonnes e Gerard (1967); Thibaut e Strickloand (1956),

“(...) os indivíduos conformam-se aos grupos porque dependem deles tanto para interpretar a realidade como satisfação das suas necessidades de afiliação(...).” (Vala & Monteiro, 2006, p.265).

Todas as famílias têm características comuns, no entanto, há características particulares de cada uma, como o modo como os membros se relacionam, susceptibilidades próprias e estilo familiar.

A nossa família não é a única janela nem o único mundo possível. Ainda que seja o mundo mais próximo, mais íntimo, o que mais nos veicula afectivamente, o que mais influi na configuração da nossa identidade e do nosso desenvolvimento pessoal, aquela

que mais interfere na nossa própria vida não é unívoca, mas, é de facto, aquela janela passível de ser aberta para o mundo e assim abrir novos horizontes.

Ao longo do tempo, apercebemo-nos que há outros estilos de vida, descobrimos pela experiência, reflexão e observação e, ao mesmo tempo, aprendemos a ver a nossa vida no universo de outras vidas e começamos a saber lidar com a diversidade familiar. Conhecer, observar e ter contacto com outros estilos de vida familiar engrandece a nossa própria vida e a perspectiva e contribui para reconsiderarmos o conceito que temos de família. “Um maior nível de conhecimento contribui para que tenhamos os dados que nos permitem tomar decisões mais acertadas para melhorar o nosso sistema.” (Gimeno, 2001, p.15).

As relações familiares têm muitos elementos inconscientes e automatizados que nos levam a ter comportamentos diferentes da família de origem. As experiências familiares têm uma carga de afectos e de vínculos emocionais tais, que a sua influência é maior do que numa primeira análise poderíamos pensar. O desenvolvimento do ser humano radica na transmissão às gerações seguintes a bagagem de conhecimentos adquiridos pelas gerações antecessoras. Estas transmissões dão-se em grande parte dentro do contexto familiar e ocorre com espontaneidade. Praticamente, todas as culturas fixam modelos familiares para que assim se fixem valores transmissíveis.

“Evidentemente, sabemos que o conflito de gerações não se restringe à família. Os seus efeitos são igualmente evidentes no mundo do trabalho e na vida pública. (...) O conflito e a desconfiança, a vaidade e o despeito constroem paredes entre gerações.” (Dreikurs, 2001, p. 10).

Quando se dá na família alguma modificação, dentro daquilo que a família considera aceitável, esta terá de ser lenta e muito limitada, de maneira que vá assimilando aos poucos parte daquilo que transborda os limites de normalidade designada em cada cultura.

As famílias dos nossos dias vivem para trabalhar, pois é necessário pagar as dívidas que se contraíram para pagar a casa, ou o carro e dá pouca importância ao plano afectivo para dar lugar ao material.

“É na família que deve nascer a criança, ser o único e irrepetível, que se educam as gerações e se constrói o mundo de valores, sentimentos e afectos sem os quais a pessoa dificilmente cresce, se desenvolve e sobrevive.” (APFN, 2005, p.3).

Assim sendo, os filhos ficam sempre em segundo plano porque acabam por esquecer que as crianças são pequenos seres humanos, que necessitam de amor e carinho. Muitas vezes, o carinho que lhe é prestado é em momentos muito curtos.

“Na realidade, a dimensão afectiva é frequentemente subestimada, ou mesmo banida dos nossos sistemas educativos, quando se trata de transmitir valores e normas.” (Leleux, 2006,p.18).

A família actual, tal como ela se nos apresenta, acaba por ser uma família ausente para a criança, porque o tempo que está com ela é muito pouco. “A sociedade moderna (industrial) é dominada pela economia e pela racionalidade.” (Segalen, 1999, p. 12).

O papel da família é muito importante e fundamental, mantendo uma relação importante com o sistema educativo. Esta função da família é do maior interesse ao observarmos a relação entre ela e a educação.

“A proposta pedagógica visa o desenvolvimento integral da criança, valorizando a construção da identidade pessoal e de sociabilidade, de forma que se trabalhe questões de direitos e de deveres, proporcionando a construção de sensibilidade em suas acções no decorrer da vida.” (Araújo, L. Soares, & Soares, 2000, para 17).

Ao nível, mais simples, antes da criança iniciar a sua educação formal, aprendeu já na família muita coisa que a escola pressupõe como sabida. Segundo Garcia (1990) a família é, à partida, um espaço de comunicação necessário para o início e para a comunidade da existência do homem. As relações que o indivíduo vai estabelecendo com o que o rodeia, as coisas e as pessoas, modificam a sua personalidade.

“A nossa paternidade é como o Tarzan numa liana: balança desvairadamente entre o nunca estar suficientemente presente e o estar demasiado presente.” (Ehrensaft, 2006, p.99).

É cada vez mais frequente, em culturas diferentes, verem-se pessoas que podem ou querem ajustar-se aos padrões estabelecidos. No entanto, existem aqueles casais que não aceitam o matrimónio que os seus pais tanto fazem questão; mulheres que não precisam de casamento para serem mães; casais que decidem pelo casamento, muito embora abdicuem de terem filhos, outros que querem e não podem ter filhos; aqueles casais que não levam o seu compromisso de casal firmado na juventude até ao fim.

“(…) a diversidade não tem cabimento numa sociedade que estabelece um ideal familiar baseado, exclusivamente, em casais heterossexuais, com dois filhos, e que permanece estável até que a morte os separe.” (Gimeno, 2001 p.18).

Os pais sentem culpa por não poderem serem os pais que, realmente, sonharam ser.

“A culpa na teoria da psicologia tem uma definição muito específica: é um estado de espírito de angústia que surge de um conflito interno.” (Ehrensaft, 2006, p.99).

É um estado de espírito em que procuramos uma satisfação, tentando consertar o que não está certo e compensar alguém que magoámos. De facto, nos dias de hoje, esta definição assenta que nem uma luva, pois os pais não têm tempo para estar com os seus filhos, são trabalhadores da classe média que lutam pelo que querem – carreira, dinheiro, felicidade – por vezes à custa do bem estar dos seus filhos, e que, muitas vezes, agem como se não houvesse limites para os seus filhos. São pais muito permissivos, que acatam todas as vontades dos seus filhos, satisfazendo todos os seus caprichos. Dedicam-se a fazer os trabalhos de casa com os filhos, depois, voltam as costas e deixam-nos, por longos períodos de tempo, sozinhos para muitas vezes acabarem um trabalho que ficou por fazer no emprego. Durante este tempo, criam ansiedade, porque sabem que não estão a agir da melhor maneira, quer seja por eles próprios quer pelos filhos.

Pensando na expressão “*tempo de qualidade é o antídoto para o tempo ausente*”, os pais tentam certificar-se que a vida dos seus filhos esteja completa de estímulos, para que concentrem toda a sua atenção nos pais. Em famílias em que a paternidade é partilhada, quando ambos os pais estão em casa, principalmente no final do dia de trabalho, em vez de se revezarem nas responsabilidades parentais, optam por uma paternidade sempre presente, por exemplo, às refeições em vez de deixarem a criança comer só, para se tornar autónoma, o pai e a mãe dão de comer ao mesmo tempo.

Do ponto de vista da criança, não existe espaço para estar só, para resolver os seus próprios problemas e conflitos, para descobrir as suas próprias soluções. Os filhos podem ficar a depender dos pais em relação a tudo e crescer a pensar que todas as pessoas irão ficar atentas às suas necessidades da mesma forma concentrada. A criança que tem pais que tentam estar, constantemente, presentes passam um mau bocado na escola, por exemplo, esperam ser reconhecidas, e ter a atenção imediata por parte do professor, independentemente, deste estar ou não ocupado ou ter outras preocupações com outras crianças.

É óbvio que a criança precisa de algum espaço de manobra para poder respirar, pensar e actuar. No entanto, muitos pais não o conseguem fazer pelo tal sentimento de culpa que impulsiona a este tipo de comportamento, que está tão enraizado, tão inconsciente e tão activo que é muito frequente não conseguirem controlar. Logo que os pais consigam

aprender a reconhecer como controlar a culpa, os comportamentos parentais mais apropriados, incluindo a dosagem de atenção mais moderna, irão encaixar-se melhor.

“Nas famílias actuais os pais são, por um lado, impelidos a considerar as relações afectivas com as crianças numa óptica quase profissionalizada, seguindo os conselhos dos pediatras e de outros especialistas da infância (...).” (Diogo, 1998, p.47).

4.2. Direitos e deveres da família no diálogo com a creche

Todos e cada um de nós tem uma família, ou mais do que uma, mesmo que não tenha conhecido, nem tenha tido contacto com ela.

“A ciência (psicologia, sociologia, economia, etc.) estuda a família no leque de uma multiplicidade de conceitos próprios a cada disciplina e no intercrucamento da multidisciplinaridade” (Relvas, 1996, p.9).

Se a família, enquanto elemento principal de socialização, “Não restam dúvidas que os pais são os primeiros educadores da criança (...)” (Marques, 2001, p.12) não é menos importante a relação escola/creche na vida destes pequenos seres humanos. A família não está encerrada em si mesma. A tarefa de educar uma criança, cabe a cada adulto que está nas suas características da personalidade, nas representações mentais que faz e nas experiências de vida. O comportamento parental é influenciado por um conjunto de situações que incluem as características da criança, a estrutura familiar, profissão, classe socioeconómica, amigos e redes sociais de apoio, entre outras.

“Se no início da vida o que é importante para nós é o leite, o amor, ao longo dela iremos deixar que entrem em nós um olhar diferente, estímulos, confirmações, encorajamentos, ameaças ou medos, etc..” (Salomé, 1989, p. 18).

Para a elaboração de uma política educativa equilibrada ao nível da creche, é importante perceber os efeitos que causam bem-estar e desenvolvimento da criança sendo necessário que creche/família interajam entre si.

“(...) a Educadora cooperará com os pais, familiares, pessoas - recurso da comunidade. Interessar-se-á pela acção e grau de influência que esses elementos mantêm junto das crianças (...).” (Mendonça, 1997, p. 23).

A participação das famílias no meio ambiente da creche exige uma partilha do poder e o poder exerce-se para que se tomem medidas nem sempre consensuais, ou que

nem sempre satisfazem ambas as partes. Alguns educadores têm a ideia que o envolvimento dos pais na creche lhes subtrai o poder, ou seja, que estes o fiscaliza mais ou controla as suas atitudes.

Quando as famílias participam na vida escolar/creche dos filhos, quando os pais acompanham e ajudam nos trabalhos/actividades solicitados pelos educadores, as crianças acabam por beneficiar desta estreita relação pais/creche tirando daí excelentes resultados. Poderemos olhar para o envolvimento dos pais na creche como uma variável importante no processo ensino/aprendizagem da criança pequena. Embora se tenha consciência dos benefícios do envolvimento da família na vida da creche, crê-se que existem zonas que devem estar reservadas aos educadores e que devem ficar privadas da interferência exterior. Essas zonas são as que dizem respeito às medidas de ordem pedagógica/educativa e metodologias de trabalho.

Ao longo dos tempos a escola (creche/pré-escolar) tem vindo a substituir a família, às comunidades naturais e à sociedade civil, no que respeita às funções de apoio ao desenvolvimento integral da criança. À medida que a família se afastou da sua função educativa, a escola/creche ocupou esse lugar vazio, de tal forma que, nas últimas décadas essa intervenção da escola tem assumido um papel quase primordial de socialização da criança (Marques, 1997).

Hoje vem-se assistindo a uma preocupação quer dos pais quer das escolas/creches para a colaboração das famílias no processo educativo, e desta forma cabe aos pais escolherem o estabelecimento que querem que o seu filho cresça e se eduque. Desta forma pais e educadores mostram interesse que a escola/creche regresse ao desempenho das suas funções tradicionais (transmissão de conhecimentos culturais, científicos, artísticos, tecnológicos) e a família abraça novamente o seu papel primordial de agente socializador (dê amor, apoio, protecção, transmissão de valores básicos).

“A aproximação dos professores aos pais e o envolvimento destes no apoio educativo aos filhos (...) fazendo com que os pais voltem a assumir as suas funções tradicionais de primeiros educadores de crianças (...).” (Marques, 2001, p.14).

Na creche é ainda mais importante este diálogo entre o educador e a família, uma vez que se tratam de crianças muito pequenas, que, muitas vezes, não sabem falar. Os educadores da creche, podem a título de exemplo pedir a colaboração dos pais para participarem na decoração dos diferentes temas trabalhados na sala, sendo, assim, uma forma de estarem presentes no dia a dia dos seus filhos.

“Nos jardins de infância (...), começa a ser vulgar a participação dos pais em actividades escolares, do tipo festas, comemorações e visitas de estudo.” (Marques, 2001, p. 19).

A relação pais/educador leva o seu tempo e esforço a estabelecer, embora percebamos que a todos beneficia. Em conjunto, educadores e pais recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as atitudes, sentimentos, interesses, capacidades sempre em mutação na criança em idade de creche. Aprendem uns com os outros, o que funciona e o que não funciona com determinada criança dentro das suas relações. Aqueles pais que já não o são pela primeira vez recebem apoio à medida que se acomodam às novas fases de educação parental ou lidam com outros grupos críticos quanto à organização de prestação de cuidados à criança. Os novos pais adquirem confiança nas suas competências parentais. Quanto aos educadores, crescem na sua formação e na sua capacidade de se conseguirem sintonizar com cada criança como seres individuais. Pais e educadores ganham cada vez mais segurança no seu esforço mútuo de estreitar laços entre o ambiente familiar e a creche e ambos têm, muitas vezes, ideias diferentes e crenças distintas sobre a educação de infância, sobre os cuidados primários e as primeiras aprendizagens que podem pôr em comum, perspectivando uma solução eficaz para cada caso. A criança, ao sentir uma forte ligação entre pais/educador reflecte o seu à vontade em relação a uns e outros no seu comportamento. “Uma mãe feliz faz o Bebê feliz; um bebê feliz faz uma Mãe feliz.” (Post & Hohmann, 2007, p.329).

O diálogo entre educador e pais não traz apenas benefícios a nível da aprendizagem da criança. Aumenta a motivação para ir todos os dias para a creche e desempenhar as actividades diárias, melhora a imagem social da creche, reforça o prestígio profissional dos Educadores de Infância, ajuda os pais a desempenhar os seus papéis, ou seja ajuda os pais a serem melhores pais, assim como, estimula os educadores a serem melhores profissionais (Marques, 2001).

Não existe uma única maneira de reforçar o diálogo entre creche e pais. Cada profissional deve oferecer uma “lista” variada que se adapte às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogénea.

“A intensidade do contacto é importante e deve incluir reuniões gerais e o recurso à comunicação escrita, mas sobretudo os encontros a dois. Intensidade e diversidade parecem ser as características mais marcantes dos programas eficazes.” (Marques, 2001, p. 20).

CAPÍTULO II – TRABALHO EMPÍRICO

1. Objectivos e questões de investigação

A presente investigação foi construída a partir da pergunta: *Quais as representações que a família tem do Educador de Infância na creche?* aliada a objectivos que pretendem identificar problemas, expectativas e motivações das famílias acerca das questões da educação nos dias de hoje, na creche, e o papel do profissional - Educador de Infância.

Deste modo, seleccionamos um conjunto de objectivos considerados promissores para a realização deste estudo sendo eles:

1. Conhecer o modo como a família perspectiva o Educador de Infância, ao nível da sua:

1.1 competência profissional;

1.2 participação na gestão da creche

2. Compreender o modo como a família valoriza a relação que mantém com o Educador de Infância.

Com vista ao cumprimento dos objectivos atrás referidos, colocaram-se as seguintes questões de investigação:

1. A nível profissional, o que espera do Educador de Infância que trabalha com o seu educando?

2. Que assuntos gostaria que o Educador de Infância do seu educando tratasse consigo?

3. Considera importante que o Educador de Infância do seu educando participe na gestão da creche?

4. Considera importante manter o contacto regular com o Educador de Infância do seu educando?

5. Como caracteriza o Educador de Infância ideal?

Para cumprimento dos objectivos descritos, considerámos importante auscultar os familiares das crianças que frequentam uma creche e cuja população é bastante heterogénea, em termos sócio-demográficos e profissionais.

2. Caracterização do contexto

A caracterização do contexto e de uma metodologia confere ao estudo um sentido e uma determinação. A investigação inicia-se com o levantamento de um problema que deve ser enunciado de forma precisa. Em geral o problema traduz-se por uma ou várias questões parceladas, que têm por objectivo orientar o estudo nas diversas etapas desde o planeamento, à recolha, análise e interpretação de dados (Ferreira, 1986).

O problema do nosso estudo foi então traduzido nesta questão geral e num conjunto de questões parceladas mais à frente descritas que conduzem à possibilidade de uma análise mais detalhada e aprofundada do meio.

Este estudo assenta numa metodologia quantitativa e qualitativa, através da recolha de dados pela utilização de questionário e posteriormente tratado estatisticamente em programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 15.0.

A presente investigação tem um carácter descritivo: analisa a totalidade da população específica - todos os encarregados de educação da creche.

Querendo compreender e dar resposta às questões desta investigação, recorreu-se ao questionário (anexo 3).

2.1 Ideia de Conhecimento sobre Representações Sociais

Ao longo dos tempos, o Homem tem sido causa e efeito dos erros por si cometidos, com eles aglomerando sofrimento e desorientações que não são mais do que falhas graves a nível do conhecimento de si próprio, o que se traduz também em fraqueza das concepções.

Segundo Santos (2006) num campo de estudo mais restrito sobre o comportamento do Homem, ao dedicarmo-nos ao estudo do pensamento, sentimentos e comportamento dos indivíduos somos influenciados pela presença de outras pessoas e dá-nos também a imagem de interacção do Homem na sociedade, como parte que o rodeia.

É a Psicologia Social e a Sociologia que nos dão a definição de representação social a o qual, responde a questões relacionadas com o modo como o indivíduo e os grupos pensam, recebem e processam a informação e que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

2.1.1. Organização das representações sociais

O conceito de representação social foi reformulado na década de 60 do século XX por Moscovici e é um conceito com definição difícil. Tem gerado década após década várias polémicas que duram até aos dias de hoje, sendo igualmente difícil conseguir um referencial teórico estável, abrangendo tanto o psicológico como o social.

Referindo Moscovici (1961), Vala e Monteiro consideram que as representações sociais podem ser percebidas a partir de duas perspectivas: uma como “(...) o reflexo interno de uma realidade externa” e a outra “considerando que não há corte entre o universo interior e o universo exterior do indivíduo.” (Vala & Monteiro, 2006, p.459).

Todas as interações humanas que surjam entre duas pessoas ou entre dois grupos pressupõem representações. No entanto, só será representação social quando opera uma mudança interna mental sobre as próprias pessoas e quando influi o comportamento do indivíduo participante de uma colectividade.

A finalidade das representações é, assim, tornar familiar algo não familiar ou a própria não familiaridade, mas de modo a que se opere uma mudança, em que se interroge o que é tradicional, “os universos consensuais” (Moscovici, 2003).

Vala e Monteiro (2006) pensam que a representação é a representação de qualquer coisa, porque exprime uma relação de um sujeito com um objecto, sendo sempre uma actividade de construção e de simbolização.

As representações sociais segundo Moscovici (2003) podem ser hegemónicas, emancipadas e polémicas. As representações sociais hegemónicas são equivalentes ao conceito de representação de grupo fortemente estruturado (ex. uma nação). As representações sociais emancipadas resulta da troca de significados diferentes sobre um objecto. As representações sociais polémicas são aquelas geradas no decurso de

conflitos sociais, dentro de um grupo social, reflectindo ideias diferentes sobre o mesmo objecto.

2.1.2. A formação das representações sociais

Segundo Moscovici (1961) a formação e funcionamento das representações sociais intervêm dos processos que estão intimamente relacionados embora não sejam sequenciais e moldados por factores sociais, são eles a ancoragem e a objectivação.

A ancoragem transforma os processos através dos quais o não familiar se torna familiar e a objectivação une a ideia de não familiaridade, de conceitos abstractos com a de realidade e torna-se a verdadeira essência permitindo assim, compreender como palavras e noções são transformadas em coisas, em realidades exteriores aos indivíduos (Vala & Monteiro, 2006).

Segundo Moscovici (2003) o objectivo das representações sociais é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável e previsível a partir da diversidade dos indivíduos, dos actos, dos fenómenos na sua estranheza, nas atitudes e imprevisibilidade. Assim, por um lado se encontramos indivíduos, no estudo, que assimilam e se adaptam a estilos de vida similares aos locais, onde vivem, mas tentando manter as suas características de origem, por outro lado há aqueles que se dedicam aos trabalhos mais tradicionais, mas que acabam por adoptar a novos hábitos de vida e de consumismo. Contudo, outros desenvolvimentos ligados a transformações sociais e económicas e culturais, na história da humanidade, têm ganho estabilidade ajudando a encontrar formas de ver e viver adaptando-se aos tempos modernos.

2.1.3. Construção das representações sociais dos encarregados de educação

As informações que os familiares têm acerca do Educador de Infância na creche constitui um dos factores preponderantes para a noção de representação do Educador de Infância na creche. Assim sendo, a representação do objecto Educador de Infância na creche é influenciada pela qualidade de informação disponível que podem ser formadas pelas vivências/experiências do sujeito, pelas mensagens que lhes são transmitidas

acerca do meio em que o objecto se encontra inserido, e que lhe dará um significado ou um conteúdo para a representação. “Devemos relacionar representações sociais com quadros de referência cultural precisos e contextualizados (...)” (Benavente, 1999, p.254). Assim, um determinado grupo restrito, como uma classe social, ou um povo, pode gerar um determinado tipo de representação comum, pertencente a esse grupo, apresentando determinadas características que contraem valores inerentes a essa cultura e se estruturam também de acordo com estratégias grupais (Cabecinhas, 2004).

“(...) uma representação só adquire foros de verdade e de realidade quando é partilhada. Pois bem, as imagens e as representações veiculadas através do ecrã têm já em si a ideia de consenso, de partilha por uma larga comunidade, o que facilita a adesão conformista.” (Vala & Monteiro, 2006, p.493).

Para Chiavenato (2005) as atitudes são o que estabelecem o comportamento e se relacionam com outros conceitos como a percepção, personalidade, aprendizagem e motivação definindo-se como sendo um estado mental que funciona para dar uma resposta. Assim, percebemos que as atitudes são estruturas que fazem funcionar e ao mesmo tempo influenciar as decisões e estas surgem sempre que existe necessidade de enfrentar um problema e de atingir um objectivo, o que arrasta a tomar uma decisão.

3. Amostra e caracterização

Em primeiro lugar, definimos a população alvo do nosso estudo, identificando o conjunto de elementos constituintes. População deve aqui “(...) ser entendida no seu sentido mais lato: o conjunto de elementos constituintes de um todo.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.160).

A qualidade e quantidade da amostra ou universo foi definida de acordo com os objectivos e as questões de investigação, tendo em conta as características do local, a sua dimensão, representatividade e a sua população alvo. A amostra em estudo é considerada uma amostra por conveniência, pois não permite generalizações por não ser representativa, e as conclusões apenas se aplicam à amostra, não podendo ser extrapoladas (Hill & Hill, 2002). Pensamos, contudo, que tal facto não invalida de dar alguma importância ao estudo pois podem ser tiradas conclusões importantes.

O estudo foi autorizado pela Direcção da Instituição, na pessoa de Directora de Serviços da Instituição de Solidariedade Social (IPSS) - Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho em Oliveira de Azeméis (distrito de Aveiro), não tendo sido necessário qualquer autorização escrita.

O questionário foi entregue aos inquiridos na primeira semana do mês de Outubro 2009 e todos foram recolhidos uma semana depois. Foi assegurada a a confidencialidade das respostas.

“Quando se investigam locais em que existem relações hierárquicas entre pessoas, deverá ser solicitada uma autorização a esses dirigentes para que informem as pessoas que são convidados a expressar as suas opiniões e que são asseguradas todas as garantias de confidencialidade” (Lima & Pacheco, 2006, p.141).

Na investigação presente, houve a preocupação de abranger todo o universo de encarregados de educação da creche da instituição supra mencionada.

A escolha deste local deveu-se ao facto de ser um local onde há alguma densidade populacional, por um lado ruralidade que mantém padrões ligados à agricultura e viticultura, e por outro zonas urbanas e uma zona industrial com grande dimensão. É uma região em que existem umas três a quatro creches ao dispor dos familiares para colocarem as suas crianças entre os três meses e os três anos. Para além do exposto, é uma valência muito recente, com cerca de cinco anos, tendo a instituição cerca de 153 anos.

Assim, as respostas aos inquéritos representam a população dos familiares das crianças que frequentam a creche, num total de 30.

3.1 Dados caracterização dos inquiridos

3.1.1 Quadro I – Caracterização da amostra segundo sexo

Quadro I

Sexo		
	n	%
Feminino	23	76,7
Masculino	7	23,3
Total	30	100

Como poderemos observar existem mais pessoas do sexo feminino (76,7%) a responder ao questionário, contra 23,3% de pessoas do sexo masculino. Esta amostra pode-nos dar a perceber que talvez sejam mais as mulheres a contactarem com a creche do que as pessoas do sexo masculino.

3.1.2 Quadro II – Caracterização da amostra segundo a idade

Quadro II - Idade

Idade		
	n	%
20 a 25 anos	3	10,0
26 a 30 anos	8	26,7
31 a 35 anos	14	46,7
36 a 40 anos	5	16,7
Total	30	100

Observando o quadro II reparamos que quase metade da amostra situa-se entre os 31 e os 35 anos (46,7%). No entanto observa-se uma percentagem de 26,7% dos inquiridos entre os 26 e os 30 anos. Cerca de 16,7% se situa entre os 36 e os 40 anos e pais muito jovens entre os 20 e 25 anos são só 10%. Neste estudo pode-se verificar que a média de idades é de aproximadamente 32 anos, o que vem de encontro aos vários estudos realizados em Portugal que os casais são pais cada vez mais tarde (situando-se a maioria entre os 30 e os 35 anos).

3.1.3 Quadro III – Caracterização da amostra segundo as habilitações académicas

Quadro III

Habilitações académicas		
	n	%
6º ano	1	3,3
7º ano	1	3,3
9º ano	4	13,3
10º ano	1	3,3
12º ano	8	26,7
Licenciatura	12	40,0
Mestrado	3	10,0
Total	30	100

Verifica-se que a escolaridade dos inquiridos vai desde o 6º ano até ao grau de Mestrado. Há de facto, em termos de escolaridade, uma grande heterogeneidade da amostra. Quase metade dos inquiridos têm o grau de licenciatura (40%), sendo de seguida o 12º ano (26,7%) o grau de escolaridade que mais se verifica. Os 6º, 7º e 9º anos perfazem na sua totalidade pouco mais de 20%.

3.1.4 Quadro IV – Caracterização da amostra segundo a profissão/ocupação

Quadro IV

Profissão / Ocupação		
	n	%
Professor(a) / Educador(a)	8	26,7
Ajudante da acção educativa	4	13,3
Administrativa	3	10,0
Enfermeiro(a)	2	6,7
Sapateiro(a) / Gaspeadeiro(a)	2	6,7
Operário(a) fabril	2	6,7
Advogado(a)	1	3,3
Engenheiro(a)	1	3,3
Desenhador(a)	1	3,3
Metalúrgico(a)	1	3,3
Dona de casa	1	3,3
Desempregado(a)	1	3,3
Não responde	3	10,0
Total	30	100

Assim, verifica-se que a percentagem mais elevada diz respeito à profissão de professor/educador (26,7%) e a seguinte mais elevada corresponde à profissão de ajudante da acção educativa (13,3%). As restantes profissões dividem-se desde administrativa (10%), enfermeiro, sapateiro e operário fabril (6,7%). Com 3,3% existem as profissões de advogado, engenheiro, desenhador, metalúrgico, dona de casa e desempregado. Não responderam 10%.

3.1.5 Quadro V – Caracterização da amostra segundo o estado civil

Quadro V

Estado civil		
	n	%
Casado(a)	26	86,7
Solteiro(a)	4	13,3
Total	30	100

Verificamos que quase a totalidade dos inquiridos é casado, 86,6% (26 inquiridos) enquanto só 4 deles têm o estado civil solteiro (13,3%).

3.1.6 Quadro VI – Caracterização da amostra segundo o número de educandos que frequentam a creche

Quadro VI

Número de educandos que frequentam a creche		
	n	%
Um	27	90,0
Dois	3	10,0
Total	30	100

Verifica-se que quase a totalidade dos inquiridos têm um educando a frequentar a creche (90% - 27 inquiridos) e só 3 têm 2 educandos na creche (10%), o que é compreensível uma vez que as crianças ainda são muito pequenas e quase todos os casais quando optam por ter um segundo filho normalmente essa diferença de idades ultrapassa os três anos. Por outro lado, muitos casais nos dias de hoje optam, mesmo por ter um filho. Os inquiridos que têm 2 educandos na creche têm uma diferença de idades entre eles de menos de dois anos.

3.1.7 Quadro VII – Caracterização da amostra segundo o tempo de frequência do(s) seus(s) educando(s) na creche

Quadro VII

Tempo de frequência do(s) seu(s) educando(s) na creche		
	n	%
4 a 12 meses	16	53,3
13 a 24 meses	14	46,7
Total	30	100

Como observamos no quadro VII o tempo de frequência dos educandos situa-se entre os 4 e os 24 meses. Observa-se que quer o tempo de frequência entre os 4 e os 12 meses, 53,3% (16 educandos) e os 13 e os 24 meses (46,7%) é muito equilibrado.

3.2 Dados sobre a Imagem do Educador de Infância na Creche

3.2.1 Quadro VIII – Características profissionais que os pais atribuem ao Educador de Infância

Quadro VIII

Anível profissional, o que espera do Educador de Infância que trabalha com o seu educando?		
	n	%
Proporcione actividades educativas de grupo e individuais	25	83,3
Promova actividades de socialização	25	83,3
Fomente a criatividade e a imaginação no domínio: plástica, música e corporal, raciocínio lógico e matemático	25	83,3
Desenvolva a capacidade de expressar ideias, sentimentos e emoções	24	80,0
Fomente diálogo entre os educandos e o adulto	18	60,0
Outros	7	23,3
Total	124	413

Verifica-se que os inquiridos esperam que o profissional Educador de Infância desempenhe as funções para que é direccionado, conforme verificamos no documento do Perfil e Desempenho dos Educadores de Infância e Professores dos Ensino básico e secundário.

“Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular; ”(Dec Lei nº 241/2001 – III 2 d).

Assim, os inquiridos acham que o Educador de Infância deve desempenhar funções educativas de grupo e individuais, promover actividades de socialização, fomentar a criatividade nas diferentes áreas de conteúdo, e desenvolver a capacidade de expressarem ideias emoções e sentimentos. Nos “outros” os inquiridos apontaram que

esperam que este profissional tenha sentido de responsabilidade, profissionalismo, que brinque e que atente a problemas de desenvolvimento.

3.2.2 Quadro IX – Assuntos que os pais gostariam que o Educador de Infância abordasse

Quadro IX

Que assuntos gostaria que o Educador de Infância do seu educando tratasse consigo?

	n	%
Questões de aprendizagem	27	90,0
Questões de comportamento	24	80,0
Questões de comunicação / linguagem	21	70,0
Questões de socialização	20	66,7
Questões de saúde / higiene	17	56,7
Questões lúdicas	15	50,0
Outros	1	3,3
Total	125	417

Quando questionados sobre os assuntos que gostariam que o Educador de Infância tratasse com o inquirido, verificamos que os assuntos que merecem mais interesse são as questões de aprendizagem, 90% (nº de respostas 27), de comportamento, 80% (nº de respostas 24) e comunicação e linguagem, 70% (nº de respostas 21). Com menos interesse prendem-se as questões de saúde/higiene, 56,7% (nº de respostas 17) e lúdicas, 50% (nº de respostas 15). Nos “outros”, 3,3% (nº de resposta 1) o inquirido apontou problemas futuros que possam aparecer em termos de desenvolvimento.

Conforme o Perfil de Desempenho do Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário, o Educador de Infância,

“Planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;” (Dec Lei nº 241/2001 – II 3 d).

Esta questão era de resposta múltipla.

3.2.3 Quadro X – Opinião dos pais sobre a gestão do Educador de Infância na creche

Quadro X

Considera importante o Educador de Infância do seu educando participe na gestão da creche?

	n	%
Educador será o responsável pelo bom funcionamento	15	50,0
Educador será o responsável pelas questões educativas	13	43,3
Educador será o responsável com formação adequada	1	3,3
Prejudica as crianças da sala	1	3,3
Total	30	100

Quando se pergunta aos inquiridos consideram importante que o Educador de Infância faça parte da gestão da creche, 29 deles respondem que sim, enquanto um diz que não, dando como justificação que esse tempo de gestão “prejudica as crianças da sala uma vez que fica ausente da sala”.

Esta questão é de análise de conteúdo.

Os restantes inquiridos acham que o Educador de Infância deve fazer parte da gestão da creche, uma vez que este é o responsável pelo bom funcionamento da creche, 50% (nº de respostas 15). Com 43,3% (nº de respostas 13) acharem que este profissional será o responsável pelas questões educativas da creche.

“(…) a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.” (Dec Lei nº 241/2001 – I 2).

3.2.4 Quadro XI – Importância do contacto com o Educador de Infância

Quadro XI**Considera importante o contacto com o Educador de Infância?**

	n	%
Perceber o desenvolvimento da criança	6	20,0
Boa relação creche / família	7	23,3
Saber o dia-a-dia da criança	6	20,0
Perceber o comportamento e dificuldades da criança	6	20,0
Estar ao corrente das actividades pedagógicas da sala	5	16,7
Total	30	100

Os inquiridos consideram que é importante o contacto com o Educador de Infância (responderam sim 100%, 30 respostas) apresentando os vários motivos para esse contacto, como ilustra o quadro XI.

Esta questão é de análise de conteúdo.

Perante a questão lançada cerca de 20% dos inquiridos acha importante o contacto para perceber o desenvolvimento do(s) seu(s) educando(s), enquanto que 23,3% dos inquiridos acha importante esse contacto uma vez que estreita a relação creche/família “ele é o elo de ligação entre o tempo que o meu filho passa na creche”, “quero estar sempre ciente e actualizada dos comportamentos da minha filha para que educadora e mãe possam fazer um trabalho em conjunto(...)”. Quanto ao saber o dia a dia da criança ocupa 20% das respostas.

“(...) a Educadora cooperará com os pais, familiares, pessoas - recurso da comunidade. Interessar-se-á pela acção e grau de influência que esses elementos mantêm junto das crianças (...)” (Mendonça, 1997, p. 23).

3.2.5 Quadro XII – Características mais importantes para o Educador de Infância ideal.²

Se verificarmos as funções do Educador de Infância, verificamos que são descritas as seguintes funções educativas ou pedagógicas:

- . desenvolver a criança a nível físico, psíquico, emocional, cognitivo e social;
- . dar hábitos de higiene e saúde;
- fomentar a comunicação e linguagem;
- desenvolver a capacidade de expressar ideias, sentimentos e emoções – fomentar a atenção e concentração;
- fomentar o interesse pelas diferentes expressões: plástica, musical, dramática,
- favorecer o raciocínio lógico – matemático;

Tendo em conta as funções educativas do Educador de Infância e as respostas dadas nesta questão organizaram-se as seguintes categorias. Observe-se o quadro:

Quadro XII

Como caracteriza o Educador de Infância ideal?

	n	%
Funções pedagógicas / educativas	5	16,7
Características de personalidade	21	70,0
Características de foro pessoal	4	13,3
Total	30	100

² Ao equacionarmos o perfil ideal do Educador de Infância, pedimos aos inquiridos que se manifestassem numa questão de resposta aberta. A interpretação que aqui fazemos resulta, portanto, e num primeiro momento, de uma análise de conteúdo das respostas obtidas (e conseqüente agregação em três categorias, a saber: (i) funções pedagógicas, (ii) características de personalidade e (iii) características de foro pessoal), a que se seguiu, num segundo momento, a respectiva transformação em variáveis passíveis de serem analisadas em SPSS. Considerando o tipo de respostas dadas – cada inquirido respondeu a mais do que uma característica e verificou-se a repetição de características em várias respostas – optou-se por efectuar a análise desta questão em forma de resposta múltipla, situação em que cada inquirido se pode posicionar em várias opções de resposta numa mesma pergunta. Com efeito, a percentagem de casos apresentada na tabela é relativa ao número total de inquiridos e não ao número total de respostas, o que, considerando a existência de mais do que uma resposta por inquirido, faz com que o total percentual seja superior a 100%.

De facto, os inquiridos atribuem as características de personalidade, como sendo as mais importantes, para o Educador de Infância, do seu educando (70%), como, “alegre”, “simpático”, “brincalhão”. Atribuem importância às funções pedagógicas apenas 16,7% e foram dadas respostas como: “atento às necessidades da criança”, “ajudar no desenvolvimento da criança”, “que saiba comunicar com os adultos (pais) e as crianças”, “Um profissional com ética”.

Quanto às respostas de foro pessoal (13,3%) são respostas como o Educador de Infância deve “ter boa aparência”, “a nível pessoal – que substitua os pais na sua ausência”.

4. Instrumento de pesquisa utilizado: Questionário

Um questionário é um instrumento de recolha de dados que deve ser absolutamente igual no conteúdo, na forma no sentido de garantir uma comparação entre todos os inquiridos permitindo assim conhecer a situação a que nos propomos.

“Toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar. Isto é válido para todo o questionamento científico. Por isso todas as regras metodológicas têm como objectivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas.” (Ferreira, 1986, p.165).

A utilização do questionário constitui uma forma viável e credível de obter informações de um elevado número de pessoas que, no estudo se pretende que seja aplicado a familiares de educandos de uma creche que partilham a mesma experiência: o responsável pela creche - o Educador de Infância.

“(…) obter resposta de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo a que o investigador possa descrevê-las, compara-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características.” (Bell, 1997, p.26).

A viabilidade de um questionário como técnica fiável pressupõe que os inquiridos o façam voluntariamente e digam o que sabem, querem e pensam (Afonso, 2005). Assim sendo, não estando o autor do estudo presente aquando da aplicação, torna-se importante, este ter cuidado com a formulação das questões, devendo precisar o que pretende inquirir e ter acutilância suficiente para manter o interesse dos inquiridos durante o tempo que respondem.

“No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos é absolutamente, indispensável, que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma (…).” (Ghiglione & Matalon, 2005, p.110).

Com o objectivo de inquirir anonimamente todos os encarregados de educação dos utentes da creche do Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho, foi utilizado o questionário em anexo (Anexo 3).

Tendo em conta os objectivos que nos propusemos, torna-se compreensível a utilização do questionário, uma vez que é uma técnica que permite um número elevado de informações. Como a formulação das questões constitui uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito, quando há um número razoável de inquiridos, as perguntas fechadas têm a vantagem de serem mais facilmente codificáveis e tratadas.

“Assim, a «arte de bem perguntar» reside na capacidade de controlar as implicações dos enunciados das perguntas e das condições por estas criadas, no seio das quais emergem os enunciados classificados de respostas.” (Ferreira, 1986, p.165).

Neste estudo utilizou um grande número de questões fechadas que permitem inquirir com maior rapidez, embora haja o perigo de destorcer o pensamento dos inquiridos e a sua liberdade de expressão. Foram utilizadas três questões abertas, as quais, devido às suas características, não permite que as respostas possam ser influenciadas pelo investigador e sejam livres, embora muitas vezes se torne difícil a sua codificação e baixa a sua fiabilidade.

Analisando a estrutura do questionário verificamos que este é constituído por duas partes: primeira parte é feita a caracterização dos inquiridos sendo estas questões predominantemente fechadas.

“Os fenómenos sociais existem independentemente das relações sociais que os determinam. Os fenómenos sociais são considerados como algo exterior ao indivíduo que pode ser valorizado e cuja estabilidade possibilita a sua apreensão em cortes transversais.” (Ferreira, 1986, p.169).

Na questão 1 pergunta é referente ao sexo do inquirido.

A questão 2 pergunta-se a idade e na 3 as habilitações académicas do mesmo.

A questão 4 pretende saber-se a profissão e na 5 o estado civil dos inquiridos.

Quando chegamos à questão 6 esta divide-se em duas. Em 6.1 pretende-se saber quantos educandos frequentam a creche e em 6.2 o tempo de frequência na mesma.

Na segunda parte faz-se um grupo de questões onde se pretende perceber a imagem do Educador de Infância na creche, tendo duas perguntas fechadas e de resposta múltipla, seguida de três questões abertas.

Assim a questão 1 pretende saber o que é que as famílias esperam a nível profissional do Educador de Infância, podendo assinalar respostas múltiplas e podendo dar mais alternativas (outras).

A segunda questão tal como na primeira os inquiridos poderiam dar respostas múltiplas e completarem com outra opção (se assim pretendessem). Que assuntos gostariam de tratar com o Educador de Infância do educando.

Na questão 3 os inquiridos dando uma resposta quer positiva quer negativa teriam de justificar essa resposta em 3.2 – questão aberta. Se acham importante o Educador de Infância fazer parte da gestão da creche.

O mesmo se passa na questão 4. Os inquiridos teriam de em 4.2 (questão aberta) justificar a resposta dada em 4.1 (sim ou não). Se têm interesse em ter contacto regular com o Educador de Infância do educando.

A última pergunta (5) prende-se com a opinião dos inquiridos de como caracteriza o Educador de Infância ideal (questão aberta). Que características atribui ao Educador de Infância ideal?

5. Procedimento

Nesta investigação, que se combina a abordagem quantitativa (nas questões fechadas) e qualitativa (nas questões abertas) combinando-se os vários instrumentos.

Geralmente fazem-se estudos preliminares para avaliar a adequação do questionário, e por esse motivo a obrigatoriedade de consultar quem o possa ler e dar opinião sabedora. De acordo com Ghiglione e Matalon (2005) afirmam que quando uma primeira versão fica redigida é necessário que responda aos objectivos da investigação e uma das soluções a preferir, para obter essas respostas será a pedida a um grupo restrito de pessoas que faça um ensaio, permitindo-nos, saber se as respostas são compreensíveis e evitar erros de vocabulário e de formulação.

Foi entregue a um grupo de seis familiares da creche, o inquérito (Anexo 3), que tive a função de verificar a sua adequação ao público alvo.

O passo seguinte consistiu na análise dos itens e percebeu-se que não havia erros na construção do questionário. As questões adequavam-se exactamente ao pretendido.

O questionário foi anónimo e as respostas obtidas confidenciais, pois considera-se precioso em situações idênticas transmitir um clima de segurança e de confiança.

“São obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável assegurar o anonimato das suas respostas.” (Lima & Pacheco, 2006, p.145).

O questionário foi entregue pelas Educadoras de Infância e pelas Ajudantes da Acção Educativa das respectivas salas, em mão, aos familiares das crianças e foi pedido que o deixassem, depois de respondido, numa caixa deixada em local próprio. Uma semana depois, os questionários estavam todos (30) no local combinado.

Os questionários recebidos foram considerados todos válidos, uma vez todos foram respondidos e não se encontravam danificados.

6. Tratamento de dados

Na presente investigação, e conforme já foi dito anteriormente, recorreu-se ao método quantitativo e ao qualitativo que se pretende que venham ajudar-se mutuamente à compreensão dos resultados obtidos e que forneçam um conjunto de dados válidos e fíáveis. “A maior parte dos métodos de análise das informações depende de uma das categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.222).

Assim, a investigação ao utilizar a combinação das diferentes fontes de interpretação e cruzar dados, cuja finalidade é que todas as fontes contribuam para se chegar a conclusões. As questões abertas foram tratadas pelo método qualitativo, através da análise de conteúdo e depois agrupados para se chegarem às categorias. Os dados quantitativos foram obtidos por intermédio do questionário, com tratamento estatístico recorrendo ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 15.0.

Os resultados foram obtidos através do questionário, tendo sido uma base de dados em SPSS que permitiu codificar todas as categorias de resposta.

O questionário foi construído na sua maioria por questões fechadas e são apresentadas as questões às quais os inquiridos não responderam (não respondeu).

Não foi solicitado pela instituição, onde o estudo decorreu, a apresentação dos resultados.

7. Análise e interpretação de resultados

No questionário surge algumas “não respostas” mas só numa questão – questão sobre a profissão/ocupação.

A nível dos respondentes verifica-se que foram as mulheres as que mais participaram no estudo (76,7% são mulheres e 23,3% homens). Talvez por serem estas as que mais vão à creche levar e trazer o(s) seus(s) filho(s).

Relativamente às idades dos inquiridos existem mais pais com idades compreendidas entre os 31 e os 35 anos (46,7%).

Quando falamos das habilitações académicas quase metade dos respondentes tem o grau de licenciatura (40%), com o 12º ano têm 26,7% enquanto que o 6º, 7º, 9º tem uma aderência de pouco mais de 22% dos inquiridos.

Quanto à actividade profissional cerca de 26,7% dos inquiridos são professores/educadores e 10% (3 indivíduos) não respondem – sendo esta a única questão em que existe o “não responde”.

A questão 5 prende-se com o estado civil dos inquiridos e deparamo-nos com 86,7% dos inquiridos casados enquanto que 13,3% são solteiros.

A grande maioria dos inquiridos tem um educando a frequentar a creche neste momento (90%) enquanto que 10% deles tem dois educandos na creche.

Quanto ao tempo de frequência na creche não se verifica uma grande discrepância dos resultados assim, 53,3% dos inquiridos frequenta-a entre os 4 e os 12 meses e 46,7% frequenta entre os 13 e os 24 meses.

Quando entramos na segunda parte do questionário (Imagem do Educador de Infância na creche) e logo que analisamos a primeira questão deste bloco (A nível profissional o que espera do Educador de Infância que trabalha com o seu filho?) percebemos que os respondentes esperam que o Educador de Infância desempenhe funções como: proporcionar actividades educativas de grupo e individuais (83,3%) e de socialização (83,3%) e fomente a criatividade e a imaginação no domínio da plástica, música e corporal e o raciocínio lógico matemático (83,3%). O que vem de encontro às funções do Educador de Infância.

Tal como foi visto no Capítulo I, cabe ao Educador de Infância, qualquer uma destas funções.

“(...) o profissional que lida com este ser em formação pode ser considerado um grande responsável pelo futuro das ações destes pequeninos.” (Silvestre, 2005, p.13).

Este profissional de educação deve, para além de desempenhar estas funções educativas, deve ajudar as crianças a criarem competências da vida diária, como hábitos de higiene para terem uma vida saudável. Deve também proporcionar momentos em que a criança desenvolva a sua capacidade de expressar ideias, sentimentos e emoções (80%). Esta competência leva ao desenvolvimento de outra área muito importante da expressão e comunicação. É ainda necessário que proporcione o desenvolvimento da área do conhecimento do mundo, nomeadamente na observação de fenómenos naturais, motivando para o respeito pelo ambiente, desenvolvendo valores ecológicos e de cidadania. Deve ainda favorecer a integração dos mais pequenos no seu meio cultural, promovendo o interesse pelas tradições da comunidade e o respeito pela identidade cultural.

Relativamente à segunda questão deste bloco (*Que assuntos gostaria que o Educador de Infância do seu educando tratasse consigo?*) verifica-se um grande interesse dos inquiridos nas questões de aprendizagem (80%) e de comportamento (80%). As questões de comunicação/linguagem também merecem algum interesse por parte dos mesmos as questões de socialização (66,7%). Alguns dos inquiridos preencheram o item “outros” e verificaram-se respostas como: alterações do comportamento e dificuldades.

Na terceira questão quando se questionaram os familiares das crianças de que modo é importante o Educador de Infância participar na gestão da creche, só um inquirido não achou importante justificando “prejudica as crianças da sala”. Os restantes afirmaram essa importância dando como justificação que este é o melhor profissional para proporcionar um melhor funcionamento da creche (50%). 43,3% acham que este profissional é o mais competente para desempenhar funções educativas na creche e 3,3% acham que este é o profissional com formação adequada para a gestão da creche.

Quanto à questão se consideram importante o contacto regular com o Educador de Infância do educando, 100% dos inquiridos disseram que sim, para que haja uma boa relação creche/família (23,3%), enquanto que 20% acham que essa contacto é importante para perceberem o desenvolvimento da criança e perceberem o comportamento e dificuldades da mesma (20%).

A última questão prende-se com o ideal de Educador de Infância que cada um dos respondentes tem (Como caracteriza o Educador de Infância ideal?) e 70% deles atribuíram características de personalidade para o seu Educador de Infância ideal como: “simpático”, “bem-humorado”, “sorridente”, “afectivo”, “carinhoso”. 16,7% dos respondentes apontou funções de ordem pedagógicas/educativas para o seu Educador de Infância ideal: “gosto profissional”, “com formação continua”, “com conhecimento pedagógico”, “que proporcione actividades pedagógicas”. Por outro lado 13,3% atribuíram ao Educador de Infância ideal características de foro pessoal como “boa aparência”, “vista e calce bem”.

O presente trabalho teve como ponto de partida perceber as representações da família em relação ao Educador de Infância enquanto profissional na creche.

A partir da experiência pessoal e de leituras feitas, elaboramos um conjunto de objectivos e questões de investigação que foram orientadoras de todo o trabalho que se desenvolveu: a) o interesse pelo papel profissional do Educador de Infância; b) os assuntos que a família mais gosta que o Educador de Infância trate consigo; c) o interesse do Educador de Infância na gestão da creche; d) a importância de manter o contacto com o Educador de Infância do educando; e) caracterização do Educador de Infância ideal.

A creche em que o estudo foi realizado está localizada no concelho de Oliveira de Azeméis (distrito de Aveiro), numa região cuja população se caracteriza pela diversidade em termos de grupos sócio – económicos e profissionais. Os resultados dão-nos acesso a um conjunto de informações sobre a representação dos familiares sobre o Educador de Infância na creche e em particular sobre o papel deste nesta resposta social.

Quanto ao papel do Educador de Infância os familiares das crianças da creche esperam que este proporcione actividades pedagógicas que promova a vida em sociedade em comunidade e ao mesmo tempo que fomente a capacidade de cada criança poder expressar ideias, sentimentos e emoções desenvolvendo a expressão e comunicação.

As questões de aprendizagem, de comportamento e comunicação/linguagem têm especial interesse para os familiares das crianças da creche. São os assuntos que os respondentes acham mais interessantes para o contacto com o Educador de Infância. Autores como Ramiro Marques (2001) salientam a importância da interacção

escola/família e como estas duas instituições socializadoras quando cooperam juntas no desenvolvimento físico, cognitivo, psíquico e social da criança podem proporcionar-lhes toda a estabilidade pessoal. Apesar das grandes mudanças da estrutura familiar nos dias de hoje, o interesse pelo desenvolvimento integral da criança continua a ser interesse do universo familiar.

O Educador de Infância continua ser o profissional da confiança dos pais para gestão da creche uma vez que, segundo estes, cabe-lhe ter funções educativas e pedagógicas que ele sabe desempenhar. Para além destas, o Educador de Infância tem competências lúdicas, de saúde e higiene que saberá transmitir à sua equipa pedagógica e auxiliar, exercendo também competências directivas.

O Educador de Infância é visto como o profissional competente para estar à frente da creche. Os inquiridos apontam características de ordem pessoal, quase sentimental, para que isso aconteça. São apelados sentimentos como “carinhoso, meigo, afectivo”, para o Educador de Infância ideal. De facto, este profissional terá de ter estas características para trabalhar com seres tão pequenos e ao mesmo tempo dar a estes pequenos seres sentimentos de ternura para crescerem e se desenvolverem num ambiente harmonioso. Os familiares apelam mais aos sentimentos do Educador de Infância do que propriamente às suas competências profissionais.

A criança que frequenta a creche é um ser muito pequeno, que muitas vezes não se sabe exprimir verbalmente, não fala, apenas chora, ri, come e dorme. Os pais depositam o seu “tesouro mais precioso” (como muitos denominam o seu filho) num local que tem profissionais, completamente desconhecidos e a quem sem saber exactamente porquê, entregam esse tesouro. É com o tempo, com as atitudes, os comportamentos e sentimentos que se vai instalando o clima de confiança quer dos pais no Educador de Infância, quer deste pelos pais. Com o tempo, o Educador de Infância vai também conhecendo a criança, vai ajudá-la no seu desenvolvimento quer a superar as dificuldades, quer a fomentar as competências já adquiridas para que sejam cada vez melhores.

Pareceu-nos, finalmente, que os familiares da creche estão satisfeitos pelo facto de ser o Educador de Infância o responsável pela creche, uma vez que são atribuídas a este competências profissionais, educativas e pedagógicas.

Destaca-se que são as mães das crianças da creche as que mais se interessaram pelo estudo apresentado. Percebe-se que as famílias estão atentas à interacção creche/família, valorizam questões como o comportamento, as aprendizagens, a socialização e aspectos de cidadania, preocupam-se com a transmissão de valores do passado e que se adequem aos dias de hoje.

Conclusões finais

Terminado o trabalho pareceu-nos pertinente levantar algumas questões e formular propostas em forma de recomendações por considerarmos que em geral as relações creche/família ainda são deficientes e qualquer uma das instituições não sabe com muito rigor o que lhe compete. Por outro lado, o profissional da creche, pode ser um profissional de saúde, assim como um psicólogo e mesmo um Educador de Infância. É de referir que o Educador de Infância, estando na creche a desempenhar funções pedagógicas, não vê o seu tempo de serviço contabilizado, como acontece com um colega na resposta social de pré-escolar, a quem é contabilizado esse tempo de serviço. Esta situação dá origem a que muitos profissionais de educação tenham trabalhado em creches, pois vêem a sua progressão de carreira congelada. O que acontece muitas vezes é que este profissional, estando na creche, ambiciona um lugar no pré-escolar, para assim conseguir progressão na carreira, deixando, muitas vezes, o lugar, sem completar o ano lectivo.

Com o Perfil de Desempenho do Educador de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário que prevê este profissional de educação na creche, estará na altura de reverter esta situação.

Tendo em atenção o estudo apresentado, conseguimos perceber que os familiares das crianças desta creche continuam a acreditar nas potencialidades dos educadores como formadores de pessoas.

Em sequência das reflexões que fomos fazendo ao longo deste estudo consideramos pertinente, em futuras investigações abordar a seguinte questão:

- De que modo pode o Educador de Infância ser o profissional de educação capaz de gerir creches?

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto, Edições Asa;
- Araújo, M., Soares L.M., Soares, N. (2000), *Educação Infantil Relação Creche/ Família*, Consultado em 01/12/2009
- Associação Portuguesa de Famílias Numerosas (2005). *Caderno APFN – Família – Semente do Futuro*, n.º 15. www.apfn.com.pt. Disponível em <<http://www.apfn.com.pt>> [consultado a 12/11/2009];
- Bell, J (1997) *Como realizar um projecto de investigação*; Lisboa; Gradiva;
- Benavente A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte;
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*, Coleção Horizontes Pedagógicos, Québec, Canada, Instituto Piaget;
- Cabecinhas, R. (2004) *Representações Sociais, relações intergrupais e cognição social*, Paidéia. Universidade do Minho. <https://repositorium.uminho.pt>
- Chaves, G. (2008). Ação pedagógica na creche, *Ciências e Letras*, Porto Alegre, v. 43. [Em linha]. Disponível em <http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo7.pdf>, consultado em 01/12/2009;
- Cherckaoui, M. (1993). *Sociologia da Educação*, 2ª ed. Coleção Saber, Publicações Europa América, Mem Martins;
- Chiavenato, I.(2005). *Comportamento Organizacional*. Rio de Janeiro, Editora Campus;
- Davidson, F., Maguin, P. (1983). *As Creches – Realização Funcionamento Vida e Saúde da Criança*, Lisboa, Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, Lda.;
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família – A Caminho de uma Educação Participada*, Portugal, Porto Editora;

- Dreikurs, R. (2001). *Educação: Um desafio aos Pais*, Portugal, Editora McGraw-Hill de Portugal Lda;
- Ehrensaft D. (2006). *Pais Que Mimam De Mais – Estamos a dar demasiado aos nossos filhos – mas não o que eles precisam*, Portugal, Coleção Laços, Asa Editora;
- Ferreira, V. (1986). Inquérito para questionário na construção de dados Sociológicos. In Pinto J., Santos A., *Metodologia das Ciências*, 6.^a Edição, Porto; Afrontamento, pp. 165-196;
- Garcia E. (1983). *Os irmãos, Convivência, Rivalidade e solidariedade na Família*, Madrid, Porto Editora;
- Garcia, R. (1990). *Crianças essas conhecidas tão desconhecidas*. Brasil, Editora Loyola;
- Gesell, A. (2000). *A Criança dos 0 os 5 Anos, O Bebê e a Criança na Cultura dos nossos Dias*, Lisboa, Publicações Dom Quixote;
- Ghiglione, R; Matalon B. (2005); *O inquérito* Oeiras; Editora Celta;
- Gimeno, A. (2001). *A Família, O Desafio da Diversidade*, Lisboa, Instituto Piaget;
- Grupo RAFA, Projecto Curricular *Educação para a Primeira Infância, Projecto Creche 0- 2 anos*, n.d.;
- Henriques, A. (1996). *Aspectos da Teoria Piagetiana e Pedagogia*, Lisboa; Instituto Piaget;
- Hill, M. e Hill A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa, Edições Sílabo;
- Hohmann M. e Weikart D. (1997). *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação;
- Hohmann M., Banet B. e Weikart D. (1995). *A Criança em Acção*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- Kamii, C. (1996), *A teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar*, Lisboa, Instituto Piaget;

- Leleux, C., 2006, *Educar para a Cidadania*, Bruxelas, Edições Gailivro;
- Lima, J. Á.(2006). *Ética na Investigação*. In Jorge Ávila de Lima e José Augusto Pacheco, (org) *Fazer Investigação – Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*, Porto, Porto Editora;
- Martinez, A. (2007). *O Papel da Educação Especial nas Creches: Da Prevenção à Estimulação com Atividades de Livre Escolha*. [Em linha]. Disponível em www.psicologia.com, consultado em 01/01/2009;
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais – Como Colaborar*, Lisboa, Texto Editora;
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*, Lisboa, Editorial Presença;
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância – Traço de união entre a Teoria e a Prática*, Portugal, Edições ASA;
- Moscovici, S. (1961) *La Psychanalyse, son image public*. Paris, Presses Universitaires de France;
- Moscovici, S.(2003). *Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social*, (5ª edição, brasileira); Petrópolis, Editora Vozes;
- Muasgrave, P. (1988). *Sociologia da Educação*. Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian;
- Papalia, D., Olds, S. E Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Portugal; Editora McGraw-Hill;
- Portugal G. (2000). Educação de Bebés na Creche -Perspectivas de Formação Teóricas. *Infância e Educação – Investigação prática, Revista do GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, Portugal, Porto Editora, pp. 85 – 106;
- Portugal, G., Tavares, S. E Alarcão, I. (orientadores) (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*, Lisboa, Porto Editora;
- Post, J., Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

- Prieur, B. (1999). *As Heranças familiares, Sistemas, Famílias e Terapias*, v. 5, Lisboa, Climepsi Editores;
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual De Investigação Em Ciências Sociais*, 4.ª edição, Lisboa, Editora Gradiva;
- Relvas, A. (1996). *O Ciclo Vital da Família – Perspectiva Sistémica*, Porto, Edições Afrontamento;
- Rossetti-Ferreira, M., Amorim, K. E Vitória, T, *A Creche enquanto Contexto Possível de Desenvolvimento da Criança Pequena*. [Em linha]. Disponível em <http://www.fsp.usp.br/ROSSETI:HTM>, consultado a 12/11/2008;
- Sá, E. (2002) *A vida não se aprende nos livros* Portugal; Oficina do Livro;
- Santos, Á.M. (2006). *Os Primórdios de uma disciplina – curso e percurso*. In Jorge Vala, Maria Benedicta Monteiro, (Cord). *Psicologia Social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- Salomé, J. (1989). *Papá, Mamã, Escutem-me com atenção – Para Compreender as Diferentes Linguagens das Crianças*, Paris, Instituto Piaget;
- Segalen, M. (1999). *Sociologia da Família*, Lisboa, Terramar;
- Silva C., Bolsanello M. (2002). No quotidiano das Creches o Cuidar e o Educar Caminham Juntos, *Interação em Psicologia*, 6 (1),31-36; Universidade Federal do Paraná
- Silva, P. (2007). *Escolas Famílias e Lares – Um Caleidoscópio de Olhares*, Leiria, Profedições;
- Silvestre, D. (2005). *Manual Para Cuidadoras de Crianças em Creches, Berçários, Maternidades e Pré-Escolas – Fundamentos para a qualidade em saúde, segurança, higiene e educação*, Petrópolis, Editora Vozes;
- Thong T. (1967). *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimentos da Criança na Psicologia Contemporânea*, Porto; Edições Afrontamento;
- Vala J., Monteiro B. (2006). *Representações Social e Psicologia Social do Conhecimento do Quotidiano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

- Vala J., Monteiro M. (2006). *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviços de Educação e Bolsas;
- Vayer, P. e Roncin C. (1988). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*, São Paulo, Instituto Piaget;

Legislação

- Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, publicado no Diário de República n.º 201, de 30 de Agosto de 2001, p. 5572 – 5575;
- Despacho Normativo n.º 99/89, de 27/10/1989, publicado no Diário de República n.º 248, de 27/10/89, série I, p. 4789 – 4792;

ANEXOS

ANEXO 1

Características específicas dos zero meses aos três anos

Características específicas dos zero meses aos doze meses (Lua Cheia 0-1 ano, n.d., p.8).

Idade	Cognitiva	Language m	Motoras	Autonomia Pessoal	Socialização
0 n e s e s	<p>.Reage a sons fortes com expressões corporais;</p> <p>.segue com o olhar um objecto luminoso que se move lentamente;</p> <p>.localiza sons laterais;</p> <p>.percebe odores e distingue paladares;</p> <p>.explora com a boca objectos que lhe dão.</p>	<p>.Presta atenção ao som;</p> <p>. choro e gritos;</p> <p>.sons: arrote, sucção, lábio, língua;</p> <p>.sons guturais e labiais quando falam com ela;</p> <p>.emite sons pelo menos 3 a 4 vezes ao dia;</p> <p>.responde auditivamente aos estímulos verbais;</p> <p>.distingue vozes humanas dos outros sons;</p> <p>.gorjeio (qqq, ggg, jjj)</p>	<p>.Reflexos primários;</p> <p>.postura fetal;</p> <p>.não segura a cabeça;</p> <p>.virada para baixo, levanta a cabeça de vez em quando;</p> <p>.virada para baixo, levanta a cabeça e os ombros apoiando-se nos antebraços.</p>	<p>.Reflexo de procura de orientação para os alimentos: se lhe tocam nos lábios ou bochechas, mexe a boca;</p> <p>.reflexo de sucção ao aproximar um objecto da boca;</p> <p>.distingue cheiros de higiene pessoal;</p> <p>.ri quando toma banho e come.</p>	<p>.Fica quieta quando lhe falam e fixa no rosto que se inclina para ele;</p> <p>.acalma-se quando a pegam ao colo;</p> <p>.observa a mãe e distingue a sua voz de outra mulher;</p> <p>.aparece o sorriso social: sente satisfação quando alguém se aproxima dela e pára de chorar.</p>
	<p>.Brinca com as suas mãos e olha para elas,</p>	<p>.emite sons guturais e labiais, imitando sons do</p>	<p>.Leva a mão à boca;</p> <p>.quando é</p>	<p>.Come semi-sólidos com colher;</p>	<p>.Grita para chamar a atenção;</p>

Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche

<p>3 n e s e s</p>	<p>.fixa o olhar em objectos pequenos; .olha o balançar na vertical e na horizontal de um objecto pequeno; .olha para trás; .olha os objectos que segura; .observa os seus pés ao movê-los; .segue movimentos rápidos de pessoas e objectos; .imita movimentos simples de cabeça e mãos.</p>	<p>adulto; .diminuem os sons “i”, “e” e aumentam os “a”, “u”, “o”. .emite sons de aborrecimento para chamar a atenção; .experimenta sons primários de carácter ecolálico (comunicação); .emite sons que iniciam o “j”, “q” e “g”; .quando lhe prestam atenção vocaliza; .começa a falar: unindo vogal e consoante.</p>	<p>segurada em posição erguida, estende as pernas; .mobiliza todo o seu corpo para agarrar um objecto: abre a boca, mexe os braços, balança-se sobre ele; .roda de lado; .segura a cabeça; . abre a mão e agarra objectos; .senta-se com ajuda; .vira-se</p>	<p>.inicia a mobilização da comida dentro da boca; .estende as mãos para o biberão; .brinca no banho chapinhando e emitindo sons; .reconhece o alimento, fica inquieto e alegre quando o vê.</p>	<p>.reage perante ruídos que lhe são familiares; .ri-se às gargalhadas; .responde ao seu nome; .distingue as caras conhecidas das desconhecidas, mostrando preferência; .mostra alegria perante estímulos carinhosos; .sente grande interesse pelo que a rodeia e pelas pessoas; .acalma-se com a voz da mãe.</p>
<p>6</p>	<p>.Agarra objectos que estão no seu campo visual; . passa os objectos de uma mão para a outra; .colocada diante de uma mesa, bate com as mãos nela dando gritos de alegria; .deixa cair objectos</p>	<p>.Palrar duplicado com sílabas que se repetem, e longas (papababapatata); .ri-se e dá gritos de alegria; .responde ao seu nome; .preferência pela voz maternal e pelos e pelos sons melódicos e</p>	<p>.Permanece sentada na cadeira durante algum tempo; .põe-se de gatas; .agarra com a mão toda; .agarra com os pés; .agarra-se a objectos para se pôr de pé;</p>	<p>.Mastiga alimentos sólidos, leva-os à boca e fecha os lábios sobre a colher ao ingerir a comida; .segura o biberão sem ajuda enquanto bebe e leva-o à</p>	<p>.Sorri quando vê a sua imagem no espelho e toca-a; .chora se a deixam sozinha; .segue com atenção as conversas e movimentos do adulto;</p>

Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche

<p>n e s e s</p>	<p>voluntariamente, .localiza sons em qualquer direcção; .encontra um objecto que caiu</p>	<p>rítmicos; .utiliza a linguagem gestual para pedir; .responde a “vem”, “acima”; .compreende a entoação do adulto: reprovações e aprovações</p>	<p>.senta-se sem apoio .rasteja .põe de pé apoiando-se; .agarra objectos opondo o dedo polegar.</p>	<p>boca; .fecha a boca e evita a colher quando não quer comer.</p>	<p>.chora perante pessoas desconhecidas.</p>
<p>g n e s e s</p>	<p>. Fixa o olhar em objectos pequenos e segue-os quando caem ; .atira os objectos para que os apanhem; .faz sons com um instrumento; .imita gestos conhecidos; .tapa e destapa caixas; .introduz o dedo numa ranhura; .mete e tira uma bola de uma caixa, uma argola de um suporte; .enche e esvazia uma caixa; .faz pequena garatujas.</p>	<p>. Ecolalia: imita e repete a primeira sílaba que ouve; .presta atenção aos sons quotidianos; .compreende frases simples, .imita sons simples; .a linguagem é mais precisa: “baba”, “papa” mas sem as associar; .designa um objecto e acções com uma sílaba relacionada; .compreende a proibição; .emite as primeiras palavras; (papá, mamã, nené,</p>	<p>.Permanece de pé agarrando-se; .agarrada por baixo dos ombros, dá os primeiros passos; .gatinha; .põe-se em pé sozinha e mantém-se com apoio; .dá passos laterais; .anda com ajuda, segurando-a por uma ou duas mãos; .estando de pé, senta-se sozinha no chão; .agarra objectos pequenos com o indicador e o</p>	<p>.Come sozinha uma bolacha; pão,estica os braços e as pernas ao vestir-se; .bebe de uma chávena e segura-a usando ambas as mãos; .leva à boca uma colher com alimento, quando ajudado; .mastiga alimentos; .inicia o controlo da babete; .leva sozinha alimentos à boca.</p>	<p>.Começa a demonstrar agrado ou desagrado pelas pessoas ou objectos desconhecidos; .localiza pessoas familiares; .brinca sozinha; .diz “adeus” com a mão; .atira objectos para que o adulto apanhe; .repete actos que causam riso aos outros.</p>

Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche

12		<p>dada, ...)</p> <p>.diz uma palavra com significado para expressar uma frase (holofrase): pede, recusa.</p>	<p>polegar;</p> <p>.dá sozinha os primeiros passos</p>		
----	--	---	--	--	--

Características específicas do um ano aos dois anos (Lua Cheia 1-2 anos, n.d.,

p.7)

Idade	Cognitivas	Linguagem	Motoras	Autonomia Pessoal	Socialização
12 meses	<p>.Produz sons com um instrumento;</p> <p>.agarra três objectos ao mesmo tempo;</p> <p>. dá um objecto;</p> <p>.tira qualquer peça de um encaixe;</p> <p>.empurra um carrinho;</p> <p>.emparelha um objecto escolhendo entre dois;</p> <p>.começa a captar a forma redonda;</p> <p>.coloca um cubo atrás de outro.</p>	<p>.Procura objectos familiares quando lhos solicitam;</p> <p>.compreende instruções simples;</p> <p>.compreende uma proibição;</p> <p>.imita o som de um carro ou de um animal;</p> <p>.responde a «dá-me»;</p> <p>. pede «mais»;</p> <p>.diz três palavras;</p> <p>.exprime-se com gestos;</p> <p>.realiza duas acções</p>	<p>.Gatinha com grande facilidade;</p> <p>.passa de sentada a virada para baixo;</p> <p>.põe-se de pé com ajuda;</p> <p>.desloca-se de costas, agarrando-se a um apoio;</p> <p>.pode soltar uma bola com gesto de lançamento;</p> <p>.mantém-se de pé, sem apoio, e dá uns passos com ajuda;</p> <p>.agarra um objecto entre o polegar e o indicador.</p>	<p>.Vestir: tira a manga de uma peça de roupa;</p> <p>.higiene: representa desajeitadamente gestos de se pentear. Não controla os esfíncteres. Fica imóvel e corada perante as dificuldades</p> <p>.alimentação: come alimentos moles. Pega na colher e come sozinha desajeitadamente.</p> <p>.Entorna a água ao beber sozinha.</p>	<p>.Comunica aos outros uma série de emoções (prazer, dor, medo,...);</p> <p>.repete as graças festejadas;</p> <p>.imita o que vê;</p> <p>.está junta a outra, mas sem interagir.</p>
15 meses	<p>.Tira as peças de uma pirâmide de encaixes;</p> <p>.mete uma bola num recipiente ou uma bola dentro de uma</p>	<p>.Sopra;</p> <p>.entrega objectos familiares que lhe pedem;</p> <p>.identifica uma figura familiar</p>	<p>.Põe-se de pé sozinha;</p> <p>.anda sozinha;</p> <p>.senta-se com maior destreza;</p> <p>.gosta da</p>	<p>.higiene: imitando o adulto, mete as mãos na água, lava a cara e as mãos. Tenta pentear-se.</p>	<p>.Diz «obrigado»</p> <p>.diz «adeus»;</p> <p>.reclama o «meu»;</p> <p>.distingue entre tu e eu;</p>

Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche

<p>m e s e s</p>	<p>caixa; .encaixa o círculo, o quadrado e o triângulo separadamente; Emparelha um objecto escolhendo entre três.</p>	<p>num livro; .assinala partes fundamentais em si própria e nos outros; .procura o objecto que ouve soar lateralmente.</p>	<p>brincadeira espontânea, das acções motoras; .abre e fecha caixas; .sobe escadas de gatas e desce de costas; .dança mexendo todo o corpo sem se deslocar.</p>	<p>Permite e coopera com os pais quando lhe lavam os dentes. .alimentação: mastiga a comida; .vestir: veste e despe peças de roupa simples</p>	<p>.observa um recém-chegado com grande interesse; .pode chorar quando um amigo vai embora ou pode segui-lo.</p>
<p>18 m e s e s</p>	<p>.Reconhece o desenho de um cão, um carro, um relógio,... .utiliza as noções «um», «muitos», «mais»; .não sabe contar mas interessa-se pelos conjuntos; .reconhece figuras que é incapaz de nomear; .indica o nariz, os olhos, o cabelo,... .imita o traço vertical; .mete qualquer tipo de peça de encaixe de figuras geométricas;</p>	<p>.Tem um vocabulário de dez palavras; .diz «não» e acompanha com a cabeça; .combina o uso de palavras e gestos para manifestar os seus desejos; .realiza três acções; .sabe o nome de três objectos, três brinquedos, três animais; .indica três a cinco ilustrações quando lhe dizem os nomes; .sabe o nome de cinco membros da família; .reproduz o</p>	<p>.folheia as páginas de um livro; .tem um grande crescimento, aumenta o peso em alguns quilos e dobra o número de dentes; .caminha rapidamente com passo firme; .sobe a uma cadeira de adulto; .sobe escadas com ajuda; .desce sentada ou de gatas para trás; .arrasta um brinquedo enquanto caminha;</p>	<p>.Higiene: diz que fez chichi depois de já o ter feito; .sono: faz uma única sesta .ordem: sabe onde estão alguns objectos, e a quem pertencem; .responsabilidade: faz recados em casa, mas mais por movimento que por satisfação social; .higiene: começa a adquirir controlo voluntário sobre os esfíncteres; di-lo antes de o</p>	<p>.Reage a mudanças de rotina e a qualquer transição brusca; .a sua posição, mais que agressiva, é auto conservadora; .imita o que vê (finge ler o jornal); .inicia sozinha a sua própria brincadeira; .leva até ao adulto até ao objecto que deseja; .cumprimenta e diz «adeus»; .pergunta pelas pessoas ausentes;</p>

Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche

24	<p>.enfia uma bola num cordão;</p> <p>.mete coisas numa tábua com buraco grande;</p> <p>.constrói uma torre com quatro peças;</p> <p>.imita traços horizontais;</p> <p>.emparelha um cartão escolhendo entre dois;</p> <p>.faze m puzzle de duas peças;</p> <p>.encontra um brinquedo escondido fora do seu campo visual;</p> <p>.imita movimentos observados em imagens.</p>	<p>nome do animal para o chamar;</p> <p>.sabe o nome de alimentos comuns (pão, bolacha, ...)</p> <p>. nomeia acções;</p> <p>.faz frases com duas palavras;</p> <p>.faz perguntas;</p> <p>.indica e nomeia três partes fundamentais do corpo num desenho;</p> <p>.diz o seu nome;</p> <p>.responde à pergunta «o que é isto?»</p>	<p>.atira uma bola;</p> <p>.mantém o equilíbrio em «pé coxinho»durante uns instantes;</p> <p>.dá pequenos saltos;</p> <p>.vai treinando a subida e descida de escadas, com diminuição gradual de apoio;</p> <p>.caminha em diferentes direcções. Com ajuda, anda em pontas dos pés;</p> <p>.mete moedas numa ranhura;</p> <p>.mete coisas em buracos grandes.</p> <p>Desenrosca a tampa de um frasco.</p>	<p>fazer. Indica necessidade de ir à casa de banho através de gestos ou palavras;</p> <p>.vestir: abre e fecha um fecho de correr.</p> <p>Despe e veste as calças quando desabotoadas;</p> <p>.alimentação: utiliza o garfo.</p> <p>Pede verbalmente comida e bebida.</p>	<p>.gosta de partilhar brinquedos com crianças da sua idade;</p> <p>.estabelece diálogo com bonecos e animais.</p>
----	---	--	---	---	--

Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche

	<p>duas ordens dadas simultaneamente</p> <p>.constrói uma torre de oito cubos;</p> <p>.Imita um traço vertical e horizontal;</p> <p>.coloca três peças num tabuleiro depois de o rodar;</p>	<p>acompanhado do substantivo;</p> <p>.começa a utilizar substantivos depois do verbo;</p> <p>.combina palavras em orações simples;</p> <p>.começa a utilizar alguns pronomes quando manipula objectos (eu, meu, a mim, a ti).</p>	<p>.caminha entre diferentes obstáculos sem perder o equilíbrio.</p>	<p>Começa a desabotoar a roupa. Fica contente quando estrema roupa.</p> <p>.Higiene: -controla os esfíncteres de dia, avisa quando quer ir à casa de banho, embora às vezes escape. Usa o WC. Começa a controlar os esfíncteres à noite.</p>	<p>objectos que lhe foram escondidos;</p> <p>.gosta de disfarçar-se e olhar-se ao espelho;</p> <p>.presta atenção durante 10 minutos a uma música ou a uma história;</p> <p>.diz «por favor» e «obrigado»;</p> <p>.Tenta adaptar-se aos costumes da família no comer, vestir e lavar-se.</p>
30 meses	<p>.Encaixe de quatro peças;</p> <p>.conhece de duas a quatro cores;</p> <p>.pode contar até quatro;</p> <p>.designa de quatro a oito partes do corpo;</p> <p>.copia um círculo;</p> <p>.junta objectos com a mesma textura;</p> <p>.distingue os</p>	<p>.Utiliza algum pronome interrogativo (quem, onde, ...)</p> <p>.compreende e utiliza frases negativas;</p> <p>.utiliza alguns advérbios (aqui, ali, ...);</p> <p>.reproduz sons de animais e de alguns objectos;</p> <p>.recorda sequências de algumas</p>	<p>.Salta de um pequeno colchão e de um bloco para o chão;</p> <p>.dá saltos para cima para diante e para trás;</p> <p>.caminha para a frente e para trás;</p> <p>.desembrulha um rebuçado;</p> <p>.roda os puxadores ou manípulos da porta;</p> <p>.desenrosca parafusos;</p> <p>.faz desenhos com</p>	<p>. sabe lavar as mãos e pega na toalha que o adulto lhe dá para enxugar a cara e as mãos. Escova os dentes, imitando o adulto.</p> <p>.Responsabilidade e ordena e guarda pequenos objectos pessoais: pijama, sapatos</p> <p>.põe a roupa num cabide colocado à sua altura.</p>	<p>.Procura ajudar em casa nas tarefas domésticas;</p> <p>.brinca vestindo a roupa do adulto;</p> <p>.compreende os sentimentos exprimindo amor, aborrecimento, tristeza, alegria, etc;</p> <p>.demonstra sentimentos de afecto, compaixão e</p>

Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche

36	<p>conceitos: aberto/fechado dentro/fora à frente/atrás em cima/em baixo .conhece a procedência de alguns alimentos (leite, ovos); .dá os objectos um a um quando se lhe pede; .diferencia formas básicas; .diferencia e classifica alguns frutos e animais.</p>	<p>histórias; .distingue o contraste ruído/silêncio .utiliza características: pequeno, grande, frio, quente; .diferencia e conhece alguns veículos; .imita fresas e é capaz de construí-las com quatro palavras; .nomeia alguns objectos familiares; .diz nome de alguns utensílios de limpeza.</p>	<p>diferentes materiais; .faz rolos com argila ou com plasticina; .introduz argolas pequenas num eixo; .rasga papel; .salta com os pés juntos; .com ajuda, tenta dar a cambalhota num pequeno colchão.</p>	<p>Ajuda a pôr a mesa, participando em pequenas coisas: leva o seu copo e o seu prato .ode ficar em casa de familiares. Sabe adaptar-se a uma pessoa que cuide dela .vita alguns perigos (esquinas de móveis, escadas, ..)</p>	<p>culpabilidade. .procura fazer rir os outros, rindo-se subitamente ou fazendo algum gesto ou movimento inesperado; .procura o conselho do adulto para o seu comportamento .gosta de brincar com outras crianças, mas em paralelo; imita mas não coopera com o outro; .reconhece em fotografia as pessoas mais próximas da sua família.</p>
----	--	---	--	--	--

Anexo 2

Objectivos gerais das áreas de conteúdo dos zero meses aos três anos

Objectivos gerais das áreas de conteúdo dos zero meses aos doze meses (Lua Cheia 0- 1 ano, n.d, p.18)

rea	Objectivos gerais	Blocos de conteúdo	Conceitos
	<p>.Vivenciar sensações do próprio corpo, .possibilitar a estimulação sensorial; .facilitar a estimulação motora global e segmentar.</p> <p>.Adquirir progressivamente a coordenação e o controlo dinâmico do próprio corpo em actividades sensório-motoras e sentir gosto e prazer nelas.</p> <p>.Facilitar os movimentos locomotores e de preensão (pinça digital).</p> <p>.Satisfazer as necessidades básicas de alimentação, higiene e descanso. Adquirir progressivamente hábitos relacionados com elas.</p>	<p>1.O corpo e a própria linguagem</p> <p>2.Jogo e movimento</p>	<p>.Comportamentos reflexos: sucção, deglutição pestanejar, orientação, flexão, extensão, rastejar...</p> <p>. movimentos do corpo globais e parcelares (cabeça, pescoço, cintura, mãos, pés, dedos, ...)</p> <p>.sentidos: reacção à luz, som, gosto, tacto, olfacto.</p> <p>.sensações próprias (riso, choro, bem-estar ...)</p> <p>.Movimentos e posições do corpo (de barriga para cima, de barriga para baixo, sentado, de pé, de lado, rodar, balançar,...);</p> <p>.movimentos locomotores: rastejar, gatinhar, primeiros passos, ...</p> <p>.movimentos de preensão: agarrar, apertar, puxar, abrir, ...</p> <p>.Fome, sede, higiene e descanso.</p> <p>.Hábitos de limpeza, alimentação e descanso (proporcionados pelo</p>

Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche

		3.Cuidado de si mesmo	adulto).
<p>.Observar e explorar activamente o seu meio físico-social mais imediato, manifestando interesse;</p> <p>.participar progressivamente, na medida das suas possibilidades, na vida familiar e social do seu meio;</p> <p>.fomentar relações afectivas e equilibradas com o bebé, para que aceite o afecto que lhe é dado e expresse os seus sentimentos de carinho.</p> <p>.Manipular e explorar os objectos do seu meio, fazendo diferentes acções sobre eles.</p>	<p>.1.Os primeiros grupos sociais.</p> <p>2.Os objectos</p>	<p>.Os adultos que tomam conta dele, outras crianças;</p> <p>.o meio imediato;</p> <p>.relações afectivas equilibradas;</p> <p>.rotina progressiva;</p> <p>.brincadeira, em movimentos de vigília;</p> <p>.tempo de higiene, alimentação, descanso, brincadeira.</p> <p>.Objectos de diferentes formas, texturas, cores, materiais, etc, e acções com eles.</p>	
<p>.Facilitar o desenvolvimento das potencialidades articulatórias da fala e pronunciar uma palavra ao fazer um ano;</p> <p>.perceber progressivamente mensagens simples;</p> <p>.expressar sensações, necessidades básicas e desejos utilizando diferentes meios de expressão e desenvolvendo progressivamente a intenção comunicativa.</p>	1.A linguagem oral comunicativa	<p>.mobilização do aparelho bucal;</p> <p>.sons guturais e labiais;</p> <p>.palrar</p> <p>.imitação</p> <p>.primeiras palavras;</p> <p>.imagens.</p>	

		de conteúdo	
I d e n t i f i c a r e s s o r i a l	<p>.Conhecer pouco a pouco o próprio corpo e identificar algumas partes, construindo progressivamente uma imagem positiva de si mesma. Expressar as próprias emoções e reconhecer as dos outros.</p> <p>. Adquirir progressivamente a coordenação e o controlo dinâmico do próprio corpo em actividades sensório-motoras e sentir gosto e prazer nelas.</p> <p>.Adquirir progressivamente autonomia nas rotinas e actividades quotidianas, colaborando com o adulto e desfrutando-as. Coordenar gradualmente as suas acções com as dos outros.</p> <p>.Manifestar e regular progressivamente as necessidades básicas em situações quotidianas, adquirindo progressivamente hábitos relacionados com a alimentação, o sono e a higiene.</p>	<p>1.O corpo e a própria linguagem</p> <p>2.Jogo e movimento</p> <p>3.A actividade e a vida quotidiana</p> <p>4.Cuidado de si mesmo</p>	<p>.O corpo. Algumas partes; .os sentidos; .sensações próprias (riso, choro,...)</p> <p>.Movimentos e posturas do corpo (gatinhar, caminhar, sentar, pedalar ...).</p> <p>.Rotina; .hábitos de atenção e observação.</p> <p>. Fome, sede, controlo dos esfíncteres; .hábitos de higiene, alimentação e sono.</p>
M	<p>.Observar e explorar activamente o seu meio imediato através da ajuda do adulto. Adaptar-se progressivamente à vida da escola e do grupo;</p> <p>.orientar-se nos espaços habituais e</p>	<p>1.Os primeiros grupos sociais.</p>	<p>. A escola: adultos e crianças; dependências mais usuais. A própria família. Jogos; .tempo de brincadeira, de descanso, de comer, de higiene, ...</p>

Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche

<p>e i o s o c i a l</p>	<p>deslocar-se autonomamente pouco a pouco.</p> <p>.Participar progressivamente, nos grupos com que se relaciona, aceitando o afecto que lhe é dirigido e expressando os seus sentimentos no âmbito de relações afectuosas e equilibradas.</p> <p>.Descobrir, observar e explorar os objectos do seu meio, organizá-los e compartilhá-los.</p> <p>. Observar animais e plantas do seu meio, colaborando com o adulto no seu meio, organizá-los e compartilhá-los</p>	<p>2. A vida em sociedade.</p> <p>3.Os objectos</p> <p>4.Animais e plantas</p>	<p>.As estações do ano;</p> <p>.factos relevantes: o Natal, o Carnaval;</p> <p>.regras elementares de convivência.</p> <p>.Objectos habituais quotidianos e a sua utilização (prato, colher). Brinquedos.</p> <p>.Animais e plantas do seu meio mais próximo.</p>
<p>C o m u n i c a ç ã o</p>	<p>.Utilizar diferentes formas de representação e expressão como o gosto e prazer e ir-se familiarizando com algumas técnicas.</p> <p>. Familiarizar-se com linguagem escrita.</p> <p>. Utilizar as diferentes formas de representação e expressão como o gosto e prazer e ir-se familiarizando com algumas técnicas.</p>	<p>1.A linguagem oral</p> <p>2.Aproximação da linguagem escrita</p> <p>3.Expressão plástica</p>	<p>.Vocabulário pratico e quotidiano;</p> <p>.progressiva pronuncia correcta e construção de frases;</p> <p>.contos curtos e simples, lengalengas.</p> <p>. Contos, imagens, cartazes, revistas, etc;</p> <p>.o próprio nome;</p> <p>.símbolos e logótipos.</p> <p>. Materiais (tinta de dedos, terra, cera, ...). Técnicas (pintura, amarrotar, rasgar, ...). A cor.</p> <p>.Sons e onomatopeias de animais, do meio e do próprio corpo;</p>

Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche

<p>e r e p r e s e n t a ç ã o</p>	<p>.Utilizar a nível muito elementar, as possibilidades da lógica-matemática para descrever propriedades de alguns objectos e situações do meio.</p>	<p>4.Expressão musical</p> <p>5.Expressão corporal</p> <p>.6.Relações, medidas e representação no espaço</p>	<p>.canções simples e populares;</p> <p>.dança livre;</p> <p>.audição de fragmentos de musica clássica.</p> <p>. jogo de imitação e jogo simbólico;</p> <p>.relaxação corporal.</p> <p>.Os corpos no espaço;</p> <p>.propriedades de objectos;</p> <p>.materiais: água, terra, farinha.</p> <p>.ordenar, classificar, empilhar, encaixar emparelhar.</p>
--	--	--	--

Objectivos gerais das áreas de conteúdo dos dois aos três anos (Lua Cheia 2-3 anos, n.d., p.16)

Área	Objectivos gerais	Blocos de conteúdo	Conceitos
------	-------------------	--------------------	-----------

Representações da Família sobre o Educador de Infância na Creche

<p>I d e n t i f i c a r e s s o r i a l</p>	<p>. Conhecer pouco a pouco o próprio corpo, as suas características e potencialidades, de modo que a criança construa progressivamente uma imagem positiva de si mesma.</p> <p>. Adquirir progressivamente a coordenação e o controlo dinâmico do próprio corpo nas diferentes actividades.</p> <p>. Coordenar o seu comportamento com o dos outros nas diferentes actividades, desfrutá-las de acordo cós os seus interesses e conhecimentos.</p> <p>. Ir adquirindo progressivamente hábitos relacionados com a saúde, a higiene, a alimentação e a limpeza.</p>	<p>1.O corpo e a própria imagem</p> <p>2.Brincadeira e movimento</p> <p>3.A actividade e a vida diária</p> <p>4.Cuidado consigo próprio</p>	<p>.O corpo. Algumas partes e elementos; os sentidos;</p> <p>.sentimentos e emoções próprias e alheios;</p> <p>.partilhar, ajudar, colaborar, simpatizar.</p> <p>. Grafomotricidade. Garatujas. Linha vertical e horizontal. Orientação no espaço: dentro/fora; em cima/em baixo; para-cima/para baixo; próximo/longe;</p> <p>.movimentos e posturas do corpo.</p> <p>.Rotina: brincadeira, higiene, alimentação, sono;</p> <p>.regras elementares de interacção social;</p> <p>.hábitos de atenção e observação.</p> <p>.Hábitos de limpeza, alimentação e sono;</p> <p>.limpeza, cuidado e higiene dos elementos do seu meio mais próximo;</p> <p>.a doença; factores de risco.</p>
<p>M</p>	<p>.Observar e explorar activamente o seu meio e os elementos que constituem através da ajuda do adulto.</p>	<p>.1.Os primeiros grupos sociais.</p>	<p>. A escola: adultos próximos e crianças;</p> <p>. a casa e a família;</p> <p>.os jogos;</p> <p>.tempo de brincar, de sono, de</p>

<p>e i o s o c i a l</p>	<p>.Participar progressivamente, nos grupos com que se relaciona, aceitando o afecto que lhe é dirigido e expressando os seus sentimentos no âmbito de relações afectuosas e equilibradas.</p> <p>.Descobrir, observar e explorar os objectos do seu meio, organizá-los e compartilhá-los.</p> <p>. Observar e explorar animais e plantas do seu meio, com a ajuda do adulto.</p>	<p>2. A vida em sociedade.</p> <p>3.Os objectos</p> <p>4.Animais e plantas</p>	<p>alimentação...</p> <p>.As estações do ano; Outono, Inverno, Primavera e Verão;</p> <p>.datas relevantes: o Natal, o Carnaval;</p> <p>.dia da paz, dia da árvore.</p> <p>.Objectos habituais, as suas funções e utilização;</p> <p>. Brinquedos.</p> <p>.a árvore nas diferentes estações;</p> <p>.animais domésticos e plantas do seu meio.</p>
<p>C o m u n i c a</p>	<p>.Compreender e utilizar, de maneira progressiva e correcta, a linguagem oral e gestual, para comunicar;</p> <p>.desfrutar ouvindo textos de tradição oral e reproduzindo os seus fragmentos.</p> <p>.Interessar-se pela linguagem escrita, lendo e interpretando imagens e algumas palavras significativas.</p>	<p>1.A linguagem oral</p> <p>2.Aproximação da linguagem escrita</p>	<p>.Vocabulário habitual e relativo aos temas;</p> <p>.pronuncia correcta e construção de frases;</p> <p>.histórias actuais e populares, poemas e lengalengas.</p> <p>. Contos, imagens, cartazes, revistas, etc;</p> <p>.o próprio nome;</p> <p>.símbolos e logótipos.</p> <p>.tecnologias: vídeo, câmara, computador, etc.</p>

<p>ç ã o e r e p r e s e n t a ç ã o</p>	<p>.Ir descobrindo diferentes meios de representação e de expressão;</p> <p>. Utilizar técnicas de recursos básicos das diferentes formas de representação e de expressão.</p> <p>.Utilizar as possibilidades da lógica-matemática para descrever propriedades de alguns objectos e situações do meio.</p>	<p>3.Expressão plástica</p> <p>4.Expressão musical</p> <p>5.Expressão corporal</p> <p>6.Relações, medidas e representação no espaço</p>	<p>.Materiais : cera e m arcadores ...</p> <p>.técnicas: pintura, amarrotar, rasgar....</p> <p>.a cor: amarelo, azul, vermelho e verde</p> <p>.som-silêncio. Propriedades sonoras do corpo;</p> <p>.Sons do meio e onomatopeias de animais,</p> <p>.canções originais e populares;</p> <p>.audição de fragmentos de música clássica.</p> <p>. encenação de histórias;</p> <p>.dramatização: relaxamento corporal.</p> <p>.Os corpos no espaço: dentro/fora, em cima/em baixo; para cima/para baixo; próximo/longe;</p> <p>.formas planas: redonda, quadrada;</p> <p>.quantidades: muito/pouco; um, dois.</p> <p>.classificações.</p>
--	--	---	--

ANEXO 3

Questionário



QUESTIONÁRIO

Este Questionário faz parte de um trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária da Universidade Fernando Pessoa, Porto, sob orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro.

O objectivo do estudo centra-se no conhecimento das representações que as Famílias têm relativamente aos Educadores de Infância na Creche.

Leia atentamente o que lhe é pedido/ perguntado e responda, por favor, com veracidade.

As respostas ao presente questionário são confidenciais.

A sua colaboração é da máxima importância para o prosseguimento do nosso estudo, pelo que, desde já, agradecemos a sua disponibilidade.

A - Caracterização dos inquiridos

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Habilitações Académicas:

Doutoramento

Mestrado

Licenciatura

Bacharelato

Curso do Magistério Primário

12^o ano

Outro Qual? _____

4. Profissão/Ocupação: _____

5. Estado Civil: _____

6.

6.1. Número de educandos que frequentam a creche: _____

6.2. Tempo de frequência do(s) seu(s) educando(s) na creche

1^o educando: _____ meses/ anos

2^o educando: _____ meses/ anos

3^o educando: _____ meses/ anos

B – Imagem dos Educadores de Infância na Creche

1. A nível profissional, o que espera do Educador de Infância que trabalha com o seu educando (assinale todas as hipóteses que correspondam à sua opinião):
- a) Que proporcione actividades educativas de grupo e individuais
 - b) Que promova actividades relacionadas com a socialização
 - c) Que fomente o diálogo entre os educandos e o adulto
 - d) Que desenvolva, no seu educando, a capacidade de expressar ideias, sentimentos e emoções
 - e) Que fomente a criatividade e a imaginação do seu educando no domínio da: plástica, música e corporal, raciocínio lógico matemático
 - f) Outra(s) expectativa (s)?
- Qual/Quais? _____

2. Que assuntos gostaria que o Educador de Infância do seu educando tratasse consigo? (assinale todas as hipóteses que correspondam à sua opinião)
- a. Questões de aprendizagem
 - b. Questões de saúde e higiene
 - c. Questões lúdicas
 - d. Questões de socialização
 - e. Questões de comunicação e linguagem
 - f. Questões de comportamento na creche
 - g. Outros Quais?
- _____
- _____
- _____

3.

3.1. Considera importante que o Educador de Infância do seu educando participe na gestão da creche?

Sim

Não

3.2. Justifique a resposta dada em 3.1.

4.

4.1. Considera importante manter o contacto regular com o Educador de Infância do seu educando?

Sim

Não

4.2. Justifique a resposta dada em 4.1.

5. Como caracteriza o Educador de Infância ideal?

Grata pela sua colaboração!