

**ATAS**

CONGRESSO INTERNACIONAL ÁFRICA PELA INFÂNCIA

ANA PINHEIRO  
BRIGITE SILVA  
CLARA CRAVEIRO  
DANIELA GONÇALVES  
DÉCIMO BANZE  
DIOVARGILDIO CHAÚQUE  
IRENE CORTESÃO  
ISA NEVES  
IVONE NEVES  
MIRIAN TITO  
PAULA MEDEIROS  
PAULA PEQUITO  
(ORG.)

CONGRESSO INTERNACIONAL

# ÁFRICA PELA INFÂNCIA

NO ÂMBITO DO PROJETO:

**TCHOVAR** | EMPURRAR PELA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA  
NOS BAIROS DE MAPUTO



**PAULA FRASSINETTI**  
Escola Superior de Educação



**OBSERVATÓRIO**  
PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA



## FICHA TÉCNICA

### Comissão Organizadora:

#### Ana Pinheiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação

OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

#### Brigite Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

CeiED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e

Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

#### Clara Craveiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

CeiED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e

Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

#### Daniela Gonçalves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

CEDH – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade

Católica Portuguesa

#### Décimo Banze

Universidade Pedagógica de Maputo - Faculdade de Educação e Psicologia

#### Diovargildio Chauque

Universidade Pedagógica de Maputo - Faculdade de Educação e Psicologia

#### Irene Cortesão

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP

OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

#### Isa Neves

FEC – Fundação Fé e Cooperação

#### Ivone Neves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

CeiED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e

Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

#### Mirian Tito

FEC – Fundação Fé e Cooperação

#### Paula Medeiros

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação

#### Paula Pequito

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

### Comissão Científica:

Ana Aires – FEC - Fundação Fé e Cooperação

Ana Gomes – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ana Luísa Ferreira – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ana Pinheiro – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Angelica Magaia – Direção Nacional da Criança do Ministério do Género, Criança e Acção Social

Brigite Silva – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Clara Craveiro – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Daniela Gonçalves – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Décimo Banze – Universidade Pedagógica de Maputo - Faculdade de Educação e Psicologia

Diovargildio Chauque – Universidade Pedagógica de Maputo - Faculdade de Educação e Psicologia

Domingos Chissano – Khandlelo - Associação Para o Desenvolvimento Juvenil

Florbela Samagaio – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Gertrudes Noronha – RDPI – Rede para o Desenvolvimento da Primeira Infância

Irene Cortesão – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ivone Neves – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Paula Medeiros – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Paula Pequito – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Yolanda Uacama – Universidade Pedagógica de Maputo - Faculdade de Educação e Psicologia

### Revisão:

Clara Craveiro

Isa Neves

Paula Medeiros

Susana Anacleto

### Design e Paginação:

Daniela Costa – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

### Editor:

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

### Local de Edição:

Porto

### Data:

2021

### ISBN:

978-989-54506-9-5

Parceiros do projeto TCHOVAR:



PAULA FRASSINETTI  
Escola Superior de Educação



Financiador:



Co-Financiador:



---

## ÍNDICE

---

NOTA DE ABERTURA.....	5
<b>Realidades em Educação de Infância .....</b>	<b>9</b>
<i>Othukumana</i> pela Educação de Infância no Niassa – uma província, várias realidades .....	10
Projeto Tchovar: (empurrar) pela educação de infância nos bairros de Maputo .....	12
<b>Repensar a Infância hoje .....</b>	<b>15</b>
Desafios de Desenvolvimento da Primeira Infância em Moçambique em Tempos de Covid-19 .....	16
A perceção dos pais e encarregados de educação (EE) sobre o desenvolvimento da criança dos 2 aos 5 anos no distrito de Lembá, norte de São Tomé e Príncipe .....	18
Intervenção psicossocial em crianças em situação de risco e vulnerabilidade: Experiências práticas para promoção de uma infância saudável e resiliente.....	24
<b>Intervenção educativa e social na Infância.....</b>	<b>30</b>
Papel da Direcção Provincial de Género, Criança e Acção Social na Educação de Infância no Niassa .....	31
O Sistema de Protecção da Criança no caminho para a educação: algumas reflexões no contexto dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).....	33
<b>Brincar e o tempo para a infância.....</b>	<b>41</b>
Significados sobre o brincar: perspectivas das crianças.....	42
O brincar na Infância: uma reflexão teórica baseada no Projecto Tchovar nos bairros de Maputo.....	49
<b>O papel do Educador de Infância.....</b>	<b>54</b>
A capacitação de Educadoras em Movimento – um veículo para a liderança de uma Educação Itinerante para a Primeira Infância.....	55
Literacia Emergente, Literacia Familiar e Aprendizagem formal da linguagem escrita – percursos cooperativos de investigação-ação .....	60
Abordagem exploratória entre a formação de educadores de infância em Bissau (Universidade Católica- Faculdade de Ciências da Educação) e Maputo (Universidade Pedagógica – Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia) .....	66
A jornada de desenvolvimento profissional de equipas educativas colaborativas .....	68
<b>POSTERS.....</b>	<b>75</b>
Passo a Passo... Aprender, Construir e Brincar .....	76
Caracterização do Pré-Escolar na Guiné-Bissau - Levantamento Nacional .....	77
Desafios de desenvolvimento da primeira infância em moçambique em tempos de covid-19 .....	78
Formação de Recursos Humanos de Educação da Infância.....	79



**Programa do Congresso Internacional África pela Infância:**

**[OFEI.ESEPF.PT](http://OFEI.ESEPF.PT)**

# EU SOU, PORQUE TU ÉS FILOSOFIA AFRICANA UBUNTU



**Catarina Lopes**

*Coordenação do Departamento de Cooperação, Fundação  
Fé e Cooperação - FEC*

---

“Eu sou porque tu és”. Este é o princípio na base da filosofia africana ubuntu. Eu sou, eu existo, na medida em que me relaciono com um “outro.” Para Nelson Mandela, “não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças”. Esse outro, chamado criança, dá a medida de que sociedade, de que comunidade “sou” no presente e a partir deste “agora” que criança e que sociedade quero ser.

*Nos dias 25 e 27 maio de 2021, 13 oradores retrataram e partilharam experiências com e sobre crianças de vários países (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe). O Congresso Internacional África pela Infância organizou-se em cinco painéis, potenciando uma análise em várias dimensões sobre a infância: Painel 1 – Realidades em Educação de Infância; Painel 2 – Repensar a Infância Hoje; Painel 3 – Intervenção educativa e social na Infância; Painel 4 – Brincar e o Tempo para a infância; Painel 5 – O papel do educador de infância.*

Durante missões no terreno e na própria vida, as minhas experiências com crianças trazem sempre um lado genuíno na expressão das suas emoções. Tudo é visível, mesmo quando não fazem uso da palavra: têm fome, choram; simpatizam, abraçam com o corpo, com os olhos, com o sorriso; zangam-se, batem. O olhar é descomplicado e despretenhoso. Conseguem traduzir com sabedoria conceitos tão complexos como a esperança (“a esperança é um pedaço de nós que sabe que vai dar certo”) ou a alegria (“a alegria é um palhacinho no nosso coração”) e transformam estereótipos e imagens feitas como o “dono da casa” no masculino ou a mecânica ou o canalizador no feminino; o cor-de-rosa para o menino, e o azul para a menina.

Recordo o meu sobrinho com 5 anos: “tia, tens superpoderes, consegues transformar um ombro numa almofada”; ou ainda num caso de uma adoção multirracial, a expressão de uma criança ao ver a sua colega de jardim-de-infância negra com o pai branco, face a perplexidade do encontro de cores sorrir face à resposta do pai “ficou muito tempo no forno”, ou ainda o caso da criança num jardim-de-infância na Guiné-Bissau a explicar a uma avaliadora como fazer para se proteger do ébola. E assim se esbate o conceito de “racismo”, porque o diferente desaparece na exposição do espanto e na relação com o outro, o “outro que sou eu”. E assim se promove a sensibilização para a prevenção de doenças contagiosas.

As relações geradas com e na família, comunidade, escola, são centrais para o desenvolvimento da criança e para a sociedade que somos e aspiramos ser. De forma inversa, importa que essas relações possam acompanhar esse olhar genuíno e novo sobre as coisas, as pessoas e as relações, evitando “catalogar”, “engavetar” ou criar “tipologias,” acolhendo o diferente em pleno.

Recordo a Alice, que ao contar o seu dia, descreve que tinha pintado um conjunto de pessoas da “cor da pele”. “Qual cor de pele? Da tua ou da minha?”, perguntou o adulto, consciente que o jardim-de-infância não tinha acompanhado a nova realidade: uma sociedade com muitas cores e colorida.

As experiências em projetos ligados a infância têm sido igualmente reveladores que inclusivamente nos adultos o “renascer para a criança” dão frutos. Partilho aqui duas experiências: **Guiné-Bissau, ano de 2014**, numa casa de acolhimento de crianças institucionalizadas, algumas portadoras de deficiência mental. Culturalmente a doença mental é encarada como uma manifestação de entidades divinas maléficas. As amas tinham receio das crianças que não falavam, não se conseguiam expressar na linguagem que é partilhada por grande parte de nós. Numa formação, os formadores alteraram os papéis e passaram a ser “amas,” reproduzindo alguns comportamentos com as amas-formandas, como o deixar as crianças deitadas por longos períodos de tempo. A experiência foi de um “renascer” para cada uma das amas, que manifestaram a dificuldade em permanecer um período tão longo de tempo a olhar para um teto branco. **Moçambique, ano de 2017**. Envolvem-se artesãos para produzir manualmente brinquedos para as crianças. Os artesãos apresentam dificuldades em construir os brinquedos, por desconhecerem a sua função, a sua utilidade. A formadora decidiu que a melhor forma de sensibilizar era... a de brincar com eles. A alegria inerente ao jogo passou a estar visível nestes artesãos, afinal eram adultos que nunca tinham brincado.

Esse “renascer” na Guiné-Bissau como em Moçambique, não é mais do que o transformar do conhecimento em consciência. O conhecimento experienciado fisicamente transforma-nos e humaniza-nos. “Eu sou, porque tu és”. Nos países africanos lusófonos os percursos ligados à infância ainda estão numa fase embrionária, com poucas pessoas formadas nessa área específica e pouca regulamentação. Porém, a vontade política e o interesse por parte das famílias e da sociedade para a educação de infância tem crescido.

Duas instituições académicas, uma moçambicana, outra portuguesa, e ONGD juntaram-se para durante três dias escutar, ver e partilhar a infância, sem fronteiras geográficas, com áreas de conhecimentos e competências variados e com a pluralidade de instituições que querem que a infância faça parte do presente dos locais onde atuam.

A Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a Universidade Pedagógica de Maputo e a FEC - Fundação Fé e Cooperação traçaram este congresso, com o apoio dos parceiros Associação Juvenil Khandlelo, Fundação Calouste Gulbenkian e Camões, I.P., que conta com as realidades de educação de infância do Niassa, Moçambique (Othukumana pela Educação de Infância no Niassa – uma província, várias realidades, de Joana Peixoto e Paulo Paissone); a radiografia do pré-escolar na Guiné-Bissau, experiência inovadora liderada pelo Ministério da Educação, pela Cooperação Portuguesa e pela FEC (Caracterização do Pré-Escolar na Guiné-Bissau, de Nuno Tavares e Crisálida Furtado) e do pré-escolar em Moçambique (Clara Craveiro, Diovargildio Chaúque, Ana Pinheiro, Brigitte Silva, Décimo Banze e Paula Medeiros), a realidade dos bairros de Xipamanime em Maputo, em que “tchovar” (“empurrar”) pela educação infância constituiu uma resposta de desenvolvimento social que ultrapassa a dimensão

da criança (Projeto Tchovar (empurrar) pela educação de infância nos bairros de Maputo com a participação da sociedade civil Neusa Choupe da Associação Khandlelo e Mirian Tito).

Outra dimensão contemplada foi a de repensar a infância hoje em situações de risco como o da COVID-19 (Desafios de desenvolvimento da primeira infância em moçambique em tempos de covid 19, de Gertrudes de Noronha) ou em situações de vulnerabilidade em São Tomé e Príncipe (A percepção dos pais e encarregados de educação sobre o desenvolvimento da criança dos 2 aos 5 anos no distrito de Lembá, norte de São Tomé e Príncipe de Andreia Alves, Ondina Giga e Maria Antónia Barreto) ou em Maputo (Intervenção psicossocial em crianças em situação de risco e vulnerabilidade: Experiências práticas para promoção de uma infância saudável e resiliente de Cremildo Chichongue) ou noutra perspetiva, repensar a infância a partir da formação de recursos humanos de educação de infância (Formação de Recursos Humanos de Educação da Infância - Programa de Apoio à Reforma do Sistema Educativo da Guiné-Bissau, e Vânia Cruz).

Para um olhar sobre a intervenção educativa e social na Infância, o contributo da Direção Provincial de Género, Criança e Ação Social permitiu uma perspetiva da educação de infância no Niassa (Justino Eugénio), ou o Sistema de Proteção da Criança no caminho para a educação nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) (Manuel Branco Mendes). A importância do brincar e o tempo para a infância tiveram um espaço importante neste congresso, acolhendo experiências de projetos de organizações da sociedade como da FEC (Joana Peixoto, Mirian Tito), da Fundação Aga Khan (Júlia Santos, Sónia Gomes) e da academia como a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e da Universidade Pedagógica de Maputo (Clara Craveiro, Diovargildio Chauque, Ana Pinheiro, Brigitte Silva, Décimo Banze e Paula Medeiros).

Sobre a infância, a reflexão não poderia fechar sem partilhas sobre os profissionais que a promovem na sua prática diária, e a reflexão em torno do papel do educador de infância em movimento (Teresa Silva, Susana Damasceno, Antónia Barreto), da importância da construção de uma literacia que envolva igualmente a família (Sofia Ferreira), das opções preconizadas na formação de educadores de infância em Bissau e Maputo (Ana Aires) e a criação de equipas educativas colaborativas (Joana Sousa e Mónica Brazinha).

Este congresso e estas atas promoveram o autoconhecimento, na medida em que, para partilhar, cada um analisou o “momento presente da sua experiência de infância”, a confiança e a resiliência em tempos conturbados como o do impacto da COVID-19 e em tempos prolongados de vulnerabilidade como a dos bairros de Maputo, do contexto de Lembá em São Tomé e Príncipe, do Niassa em Moçambique e da Guiné-Bissau. Conhecimento, consciência, confiança e resiliência face às dificuldades criam pontes, empatias e o “renascer” de um olhar novo sobre as realidades, circunstâncias e pessoas que tínhamos por garantidos. Reconhecendo o valor e capital humano de cada criança, consideramos que o Congresso e estas atas são importantes, já que permitem acolher as palavras de Graça Machel e reforçar a importância da infância para as crianças, para os adultos que não foram crianças e para os adultos que se esqueceram no crescimento que importa acolher a criança que existe em cada de um nós, assumindo as “crianças como zona de paz”.





# **1** *Realidades em Educação de Infância*

COMUNICAÇÕES

**9**

# OTHUKUMANA PELA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO NIASSA – UMA PROVÍNCIA, VÁRIAS REALIDADES

**Joana Peixoto**

FEC- Fundação Fé e Cooperação

**Paulino Paissone**

Escolinhas Comunitárias do Niassa

A província do Niassa localiza-se no Norte de Moçambique e é a maior e menos populosa província do país. Tem uma extensão territorial de 122 827 Km<sup>2</sup> (Governo do Niassa) e cerca de 1 810 794 pessoas (48% homens e 52% mulheres), sendo 26% da população crianças até aos 6 anos (Instituto Nacional de Estatística, 2017).

As 222 068 crianças em idade pré-escolar (dos 3 aos 6 anos) na província do Niassa representam 61% da população até aos 6 anos (Censos, 2017) e apenas 1,5% destas tiveram acesso a educação pré-escolar no ano letivo de 2019 (Direção Provincial de Género, Criança e Ação Social do Niassa, 2019).

Existem apenas quarenta e seis estabelecimentos de educação pré-escolar na província, sendo estes 15 Escolinhas Comunitárias (Direção Provincial de Género, Criança e Ação Social do Niassa, 2019), 30 jardins de infância privados e 1 Jardim de Infância Público, mas cujas características se assemelham, ao nível das condições de acesso, à resposta privada.

Estes estabelecimentos de educação pré-escolar estão dispersos pela província, mas existem distritos nos quais não existe nenhuma resposta. Os Jardins de Infância (JI) privados e públicos situam-se, essencialmente, no meio urbano, enquanto os comunitários se localizam apenas em meio rural. Ainda assim, alguns dos JI privados encontram-se no meio rural visto pertencerem a congregações missionárias da igreja católica que desenvolvem atividades pastorais e de apoio à comunidade em locais mais isolados.

As escolinhas comunitárias são respostas educativas que nascem do interesse das próprias comunidades, inicialmente para possibilitar um acesso a cuidado e segurança das crianças ao longo do dia, durante a ausência dos pais para trabalho nas machambas<sup>1</sup>. No entanto, estas tornaram-se a única resposta educativa nalgumas zonas mais recônditas, sendo imperativo que o adulto responsável tenha também competências pedagógicas para acompanhar o desenvolvimento das crianças.

Segundo o Ministério de Género, Criança e Ação Social, entidade governamental que tutela a educação pré-escolar a nível nacional, “a Escolinha Comunitária é definida como uma instituição não formal, apoiada pela comunidade, Organizações Não Governamentais ou pelos parceiros de desenvolvimento comunitário, que normalmente oferecem cuidados e atividades educativas às crianças de três a cinco anos de idade (...) sem fins lucrativos ou de rendimento limitado, pois servem as populações em situação de vulnerabilidade e sem recursos para aceder aos serviços formais de educação Pré-escolar.” (MGCAS, 2016).

A sustentabilidade das escolinhas comunitárias tem sido um desa-

fio constante, pois sustenta-se em projetos que apoiam a intervenção nas comunidades, com o pagamento de salários e despesas associadas. A transição da responsabilidade para as comunidades a nível da gestão é uma dificuldade, principalmente pela baixa valorização da educação e desconhecimento da importância do investimento no desenvolvimento da primeira infância, resultando num baixo investimento económico na educação e na criança.

Negócios comunitários de diferentes tipologias – machambas, pequenas vendas ou negócios de maior investimento, como moageiras de milho, têm sido testados nas para perceber a sua rentabilidade, uma vez que através destes a comunidade pagará por um serviço essencial, como moer o seu milho, e o lucro será canalizado para a gestão e manutenção das escolinhas, garantindo a sua sustentabilidade mesmo sem um contributo e investimento direto dos encarregados na educação dos seus filhos.

Por outro lado, este facto não resolve a questão do baixo investimento e priorização da infância e da educação nas comunidades. Das 15 escolinhas comunitárias existentes na província do Niassa, 9 fazem parte do projeto das Escolinhas Comunitárias do Niassa, um projeto da Diocese de Lichinga, iniciado em 1996, logo após a guerra civil.

Nesse ano, a Diocese de Lichinga criou um centro que acolhia crianças órfãs, vulneráveis e desamparadas, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança e a sua preparação para a Educação Primária. O Bispo de Lichinga, Dom Luís Gonzaga requereu à ONGD Leigos para o Desenvolvimento que coordenasse o novo projeto denominado Escolinhas Comunitárias do Niassa. O projeto cresceu na província e até à existência de um corte no financiamento, em 2004, existiram 52 escolinhas comunitárias. Nesse momento, mantiveram-se apenas 12 com monitores que resistiram e se mantiveram em funções, mesmo sem subsídio. As comunidades passaram a estar inteiramente responsáveis pelas suas escolinhas e em 2018, os Leigos para o Desenvolvimento passaram o projeto para a gestão da Diocese de Lichinga. O projeto tem atualmente 9 escolinhas comunitárias e 3 indústrias moageiras, com o objetivo de angariação de fundos para garantir a sua sustentabilidade.

A educação pré-escolar no meio rural permite o desenvolvimento integral da criança, como garantia de uma preparação para o ingresso na educação primária em comunidades nas quais não existia esta oportunidade.

No meio urbano, as crianças que frequentam a educação pré-escolar são aquelas cujos pais têm um maior poder económico, visto que as mensalidades são também elevadas face ao rendimento

1 – Campos de cultivo, normalmente de milho, feijão, algodão ou tabaco, no Niassa, para consumo familiar ou venda

diário da maioria das famílias. No entanto, existem muitas crianças com bolsas de apoio por parte de benfeitores quando a sua família não consegue suportar os custos.

Dos 30 Jardins de Infância privados na província do Niassa, 17 são da Diocese de Lichinga e Congregações que nela desempenham a sua missão.

Dada a necessidade de reforço da rede de educação pré-escolar como apoio ao fortalecimento dos estabelecimentos de educação pré-escolar da Diocese de Lichinga, surgiu o Projeto Othukumana – Juntos, em 2015, um projeto da Diocese de Lichinga, em parceria com a FEC e com o apoio da Misereor, Kindermissionwerk e diversos parceiros locais, que está agora na terceira fase de implementação (2020-2023).

Ao longo das diversas fases de projeto, a intervenção da FEC no Niassa tem incidido, essencialmente, na formação pedagógica dos agentes educativos destes estabelecimentos (entre os quais estão os monitores, supervisores, gestores e coordenadores), formação na área da gestão, administração escolar e supervisão pedagógica, e atividades que fortaleçam a rede e o intercâmbio de boas práticas entre pessoas e instituições de forma a beneficiar as crianças, através da melhoria das respostas educativas que lhes são oferecidas.

Os supervisores afirmam que “a formação contribuiu para os monitores desempenharem com maior competência o seu papel, para porem em prática os direitos da criança, para terem mais atenção às crianças com maiores dificuldades, para escreverem sobre o que as crianças aprendem, para planificarem e prepararem melhor o que fazer com as crianças” (Silva, B., Pinheiro, A., Craveiro, C., Medeiros, P., 2021)

A criação e apetrechamento dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar com materiais pedagógicos de qualidade e adequados à primeira infância têm sido um fator importante na transição de práticas pedagógicas centradas no educador e na transmissão de conhecimentos para práticas centradas na criança, nas suas competências e interesses.

As múltiplas realidades educativas existentes no Niassa têm possibilitado que mais crianças tenham acesso à educação pré-escolar nas suas comunidades, alargando assim as suas oportunidades de desenvolvimento a curto, médio e longo prazo. Adultos responsáveis, interessados e alinhados com práticas pedagógicas centradas na criança, tem potenciado o seu desenvolvimento e bem-estar criando assim uma rede para o crescimento seguro e integral das crianças do Niassa.

## Bibliografia

- Direcção Provincial do Género Criança e Acção Social Niassa (DPGCAS). (2019) *Dados de frequência da Educação Pré-escolar no Niassa*.
- Silva, B., Pinheiro, A., Craveiro, C., Medeiros, P. (2021). *Estudo de Avaliação do Projeto Othukumana*. ESEPF (documento policopiado)
- Governo do Niassa (s.d.). *Limites geográficos*. Consultado em 23/03/2021, disponível em <https://www.niassa.gov.mz/por/A-Provincia/Limites-Geografico>
- Instituto Nacional de Estatística. (2017). *Censos*. Moçambique
- Ministério do Género Criança e Acção Social (MGCAS). (2016). *Guião para a abertura funcionamento das escolinhas comunitárias*. Moçambique.

# PROJETO TCHOVAR: (EMPURRAR) PELA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NOS BAIROS DE MAPUTO.

**Mirian Tito**

FEC- Fundação Fé e Cooperação

**Neusa Choupe**

Khandlelo - Associação Para o Desenvolvimento Juvenil

Com a elaboração deste trabalho propomos apresentar **atividades chave** do Projeto Tchovar, que tem como **objetivo geral** melhorar o acesso equitativo à educação pré-escolar de qualidade e, como **objetivos específicos**, reforçar as competências, pedagógicas e de gestão e administração escolar de diretores e agentes educativos de educação de infância, de economia criativa através da produção de baús pedagógicos e livrotecas móveis e, aumentar as competências de parentalidade de pais e encarregados de educação para a prestação de serviços de qualidade para as crianças do Distrito de Nhhamankulu/Chamanculo. É uma **parceria da FEC-Fundação Fé e Cooperação com a Khandlelo - Associação Para o Desenvolvimento Juvenil**, com o apoio do financiador principal **Fundação Calouste Gulbenkian** e do **cofinanciador Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.**

Durante 35 meses, desde dezembro de 2018, o Projeto centra-se na educação de infância numa perspetiva holística e integrada da criança, envolvendo diversos atores da sociedade moçambicana para garantir a sustentabilidade social, cultural e económica, após a sua conclusão.

O projeto conta com um diagnóstico inicial (janeiro 2018), que envolveu os grupos-alvo e *stakeholders*, realizado por uma especialista em educação de infância com o objetivo de trazer para o desenho do projeto uma visão mais adequada do contexto, que contou com o apoio e experiência do parceiro local Khandlelo para a sua realização.

O projeto está a ser implementado em 10 estabelecimentos de educação de pré-escolar (gestão pública, comunitária e privada). Cada estabelecimento receberá um **Baú Pedagógico** e uma **Livroteca Móvel**, que visam favorecer as práticas pedagógicas dos agentes educativos, potenciando a aprendizagem e desenvolvimento das crianças até aos 6 anos. Pretendeu-se trabalhar com **601 crianças** indiretamente, **43 agentes educativas**, **20 elementos das direções** dos estabelecimentos, **10 artesãos moçambicanos** para serem formados e construir os baús pedagógicos e livrotecas móveis, **601 pais e encarregados de educação**, **5 chefes de bairro**, **50 chefes de quarteirão**, **3 inspetoras** e **2 elementos do Conselho Municipal da Cidade de Maputo**, diretamente. Trabalhará ainda com duas academias, moçambicana e portuguesa, a **Universidade Pedagógica** e a **Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**.

**Resultados estimados:** formação humana e pedagógica (10 artesãos e 63 agentes educativos), workshops (4), entrega de baús e livrotecas (15); dinamização de conselhos de Gestão escolar (10) e de oficinas de educação parental (10); intercâmbios (25), reuniões na RDPI e MGCAS/ Direção Provincial (8+8); referenciais de forma-

ção (4), formações sobre livrotecas móveis (10), Seminários de EI (6); Papers científicos (3); Ações de lóbi e advocacia (6); itinerância de livrotecas móveis (50); estágios em Educação de Infância e Psicologia (20); 2 apresentações públicas; 1 Congresso internacional de EI; 1 relatório final. **Impactos estimados:** 40% das crianças mostram um aumento do nível de felicidade e das competências de literacia e numeracia; 30 % dos agentes educativos reconhecem a capacidade da criança de ser um agente proactivo do seu desenvolvimento e aprendizagem; 30 % dos pais mostraram um aumento das competências de parentalidade e uma maior participação na vida escolar dos seus filhos; 80% dos Artesãos mostraram um aumento do conhecimento técnico aplicado à construção de materiais pedagógicos e 60% mostraram um aumento da diferenciação profissional; 60 % dos Agentes educativos mostraram um aumento do conhecimento técnico pedagógico e das competências de gestão escolar e um aumento do reconhecimento do estatuto do educador de infância; 20 % dos Chefes de bairro/quarteirão mostraram um aumento da perceção da importância da EI; 50 % dos membros da Direção Provincial do GCAS envolvidos no projeto mostraram um aumento da perceção de que a criança pode ser a protagonista do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem; 30 % dos membros das Universidades envolvidos no projeto mostram um aumento da investigação pedagógica colaborativa sobre EI.

O projeto é implementado através de **24 atividades**, das quais se destacam como fundamentais para trabalhar a educação de infância, as atividades de formação, que agregam áreas como **pedagogia, gestão e administração escolar; oficinas de educação parental**; e como atividades inovadoras, a **construção de 15 baús pedagógicos e 15 livrotecas móveis** com recursos pedagógicos e **formação humana**.

As formações em **pedagogia e administração escolar** têm como objetivo fortalecer os conhecimentos dos diretores, dos agentes educativos, dos auxiliares e dos artesãos, centrando-se em temáticas como criança e infância, inclusão, ambientes de aprendizagens e a importância de brincar, entre outras. Como refere a Drivdale,

*“as crianças desenvolvem-se melhor quando têm um ambiente rico de materiais para explorar livremente e aprender através da descoberta, e principalmente quando têm oportunidade de interagir com seus colegas e educadores para construir novos conhecimentos. A educação centrada na criança é importante porque ajuda a desenvolver crianças ativas, que pensam por si próprias e de forma criativa, exprimem suas ideias, não desistem quando enfrentam problemas e trabalham bem com os outros.” (MGCAS, 2011, pág. 27).*

As **oficinas de educação parental** são destinadas aos primeiros cuidadores da criança e às pessoas significativas no seu universo, tais como agentes educativos e diretores dos estabelecimentos de educação pré-escolar. São implementadas na comunidade com várias temáticas: alimentação; saúde; direitos da criança; necessidades educativas especiais; equidade de género; pedagogia, literacia; e numeracia.. O foco principal das oficinas é fortalecer o envolvimento entre os estabelecimentos de educação pré escolar, os cuidadores e a comunidade. O envolvimento parental enfatiza que “a educação dos filhos é um esforço conjunto entre a família e a instituição de acolhimento, a escola e a comunidade local que envolvem/complementam a ação família”. (OCDE, 2006, Pág. 12). A criança aprende a brincar desde muito cedo, com os seus cuidadores, adultos da comunidade e educadores, mas é com outras crianças que ela partilha as possibilidades da brincadeira. Os **baús pedagógicos e as livrotecas móveis** são produtos pensados no âmbito de alguns projetos da FEC na Guiné Bissau e em Moçambique, tendo como objetivo enriquecer as brincadeiras das crianças, potencializando novas aprendizagens através do material/recurso pedagógico. Aires (FEC, 2015) diz que

*“brincar em conjunto permite que as crianças expressem a sua experiência própria e integrem a experiência dos outros. As crianças de cada país partilham uma cultura desse país que, contudo, se diferencia nas diversas culturas locais, na realidade particular de cada família e na história de vida de cada criança. Ao brincarem, as crianças conhecem-se e conhecem os outros – o que permite a construção de interações e de cultura de pares.” (pp. 30-31)*

. Os baús pedagógicos e as livrotecas móveis foram criados por artesãos locais, formados pelo projeto em matéria de pedagogia e na construção de recursos pedagógicos para crianças em idade pré escolar com produtos adquiridos localmente.

A **formação humana** visa despertar o protagonismo e o assumir de responsabilidade como caminho para o trabalho que é desenvolvido em Educação de Infância. “Quem percebe, realmente, o valor infinito que tem começa a fazer tudo pelo respeito para com a sua própria pessoa e para com a sua própria realização”.(Moretti & Pagani, 2014, pág.12). Faz a ponte entre aquilo que somos e o que fazemos, desperta o potencial humano e o valor da pessoa, a sua relação consigo mesma e com os demais seres semelhantes. Ajuda a pessoa a descobrir os seus pontos fortes e fracos, e saber como superar as suas limitações e dificuldades, tornando-se uma pessoa mais resiliente. “O trabalho é visto em função da pessoa, enquanto instrumento à disposição do Homem para alcançar os seus desejos”. (Moretti & Pagani, 2014, pág.12)

Em suma, o projeto tem 23 atividades, focadas numa educação de infância que coloca a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, em espaços estimulantes, com materiais diversificados por áreas de interesses, alicerçados numa educação democrática e inclusiva, que reverencia os direitos da criança. Os materiais produzidos na área da educação de infância recebem a validação científica da Universidade Pedagógica e da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, contribuindo assim para uma educação de infância de qualidade. Todas as atividades implementadas, visam contribuir para uma visão do que é Ser criança, da

importância da brincadeira, e do envolvimento parental nos estabelecimentos de educação pré escolar.

## Bibliografia

- Cardona, M. J. (Coord.). (2013). TODDLER Projeto Europeu: Envolvimento parental na educação das crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância. Viseu: Psicossoma Editores2.
- FEC. (2018). Tchovar pela Educação de Infância nos Bairros de Maputo - Candidatura. Documento não publicado.
- FEC. (2013). Nha Saúde na NHA Mon – Manual de Educação para a Saúde.
- FEC. (2015). O Mundo de Palmó e Meio - Manual de Educação de Infância.
- FEC. (2014). Manual de gestão e Administração Escolar para todos – Para Uma Escola de Qualidade.
- Ministério do Género, Criança e Acção Social – MGCAS. (2012). Programa educativos para crianças do 1º ao 5 ano, Moçambique.
- OCDE. (2006). Starting Strong: early childhood education and care II. Paris: OCDE
- Moretti, M. & Pagani, E. (2014). Percurso de Formação Humana: Manual de Motivação e Suporte para Encarar o Mundo do Trabalho. Maputo: Ed. Paulinas.



## **2** *Repensar a Infância hoje*

COMUNICAÇÕES

**15**

# DESAFIOS DE DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM MOÇAMBIQUE EM TEMPOS DE COVID-19

**Gertrudes Noronha**

RDPI- Rede para o Desenvolvimento da Primeira Infância

## INTRODUÇÃO

A revista Lancet (2016) sobre o Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), refere que, os Cuidados ao Desenvolvimento na Infância que promovem a saúde, nutrição, protecção, segurança contra as ameaças, oportunidades de aprendizagem desde cedo e cuidadores responsáveis, trazem benefícios que incluem saúde de qualidade, bem-estar e habilidades para a vida por longos períodos. O apoio as famílias, comunidades com recursos materiais, financeiros, serviços e políticas nacionais para cuidar das crianças pequenas, são aspectos fundamentais. Sabe-se também que, a interação de genes, as experiências e o ambiente, moldam o desenvolvimento do cérebro humano, (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016: 7).

Os primeiros anos, são um período de grandes oportunidades e vulnerabilidade para o desenvolvimento humano e uma fase de oportunidades para que a criança alcance o seu potencial máximo. Moçambique assumiu desde a independência, vários compromissos, internacionais, regionais e nacionais que possibilitam a implementação de programas de Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), com destaques para:

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança; A Carta Africana dos Direitos das Crianças; Os compromissos da SADC em relação ao desenvolvimento, educação, saúde, protecção, nutrição e outros sectores, etc; A Constituição da República de Moçambique (2014); A Lei do Sistema Nacional de Educação (2018) e o Plano Estratégico do Sector da Educação 2020-2029 e a Estratégia do DICIPE “2012- 2021; Plano de Acção Multisectorial para a Redução da Desnutrição Crónica, 2011 – 2014 (2020); Plano Estratégico da Saúde e Planos Nacional Neonatal; A Lei 7/2008 sobre a Promoção e Protecção dos Direitos da Criança.

Apesar dos avanços que Moçambique alcançou em termos de legislação e outras medidas para a promoção do Desenvolvimento da Primeira Infância, existem ainda muitos desafios que o país e as crianças moçambicanas atravessam, designadamente:

- Cerca de 60% da população, quase 16 milhões de pessoas vivem abaixo do limiar da pobreza (MEF, 2019).
- Mortalidade infantil, está na ordem de, 67.3/1000 (Censo populacional, 2017);
- Os níveis de privação infantil na educação, água e saneamento e na habitação de qualidade são elevados, na ordem de 68 % de crianças que não tem estado a concluir o ensino primário, (UNICEF, Relatório da Pobreza Infantil Multidimensional em Moçambique, 2019).
- Apenas 4 % de crianças de 0-5 anos de idade, tem acesso ao pré-escolar (Censo populacional, 2017);

- 24% das famílias moçambicanas, estão afetadas pela insegurança alimentar crónica (PMA).
- 42% das crianças, entre os 0- 5 anos de idade, sofrem de desnutrição crónica (Censo, 2017);
- A falta de investimentos na área do Desenvolvimento da Primeira Infância em geral;
- Há problemas de maus-tratos, abusos e negligência das crianças, incluindo com deficiência;
- Cerca de 39% da população é analfabeta, sendo que 49,4 são mulheres (Censo populacional, 2017);

Para agravar esta situação, há desestabilização e guerra em Cabo Delgado e no Centro de Moçambique que provocam um grande número de deslocados entre crianças e seus cuidadores e falta de acesso aos direitos humanos básicos que incluem o DPI;

Os ciclones IDAI e Kenneth que afetaram o país em 2019, causaram aproximadamente, 689 mortes e impactos negativos equivalentes a mais de (3) três biliões de dólares americanos (discurso presidencial, Abril de 2021).

Nos últimos 04 anos, registrou-se em Moçambique, a redução de financiamentos, aos programas de desenvolvimento;

Em 2020, a pandemia da COVID-19, eclodiu em todo o mundo, e afetou o país, estando a contribuir para o agravamento da situação precária ao nível social e económico.

## SITUAÇÃO DA COVID-19 EM MOÇAMBIQUE

A 22 de Março de 2020, Moçambique identificou o primeiro caso de COVID-19, e declarou o primeiro Estado de Emergência a 30 de Março de 2020, através do Decreto 11/2020, ratificado pela Lei 1/2020. Seguidamente, o Estado de Emergência foi renovado várias vezes.

Desde Março de 2020, que os centros de educação de infância estão encerrados, provocando uma regressão de desenvolvimento nas crianças em idade pré-escolar.

O país registou até 12 de Abril de 2021, a seguinte situação, Vide os dados do MISAU:

Tabela 1- Dados gerais sobre os casos de Covid-19 em Moçambique

DADOS GERAIS	
Cumulativo de casos	68.792
Casos activos	8.596
Óbitos	791
Recuperado	59.401
Crianças 0-9anos	3.772

Fonte: Boletim Diário Nº 391- Actualização de 12 de Abril de 2021. <https://www.misau.gov.mz/index.php/covid-19-boletins-diarios>



A COVID-19 afectou todos os serviços de saúde, educação, segurança alimentar e nutricional, protecção social e está a comprometer os ganhos de desenvolvimento socioeconómico conquistados nos últimos, e aumentou os riscos da pobreza, (UNICEF, 2019: 10-12).

Além disso, a COVID-19 tem afectado os meios de subsistência, que resulta na redução dos rendimentos em Moçambique. O Governo de Moçambique (GdM) desenvolveu e aprovou um Plano Nacional de Preparação e Resposta à COVID-19 em Março de 2020 para dar resposta à propagação da COVID-19, (MISAU, 2021:4)

Existe também um plano de vacinação nacional, que pode afectar as pessoas menos desfavorecidas, particularmente as das zonas rurais, pessoas com deficiência e outras origens. Embora exista uma tendência de queda no número de covid19, a situação continua a merecer atenção especial do governo, da sociedade civil e de outros actores para que as crianças e suas famílias estejam seguras, pois alguns pais continuam perdendo seus empregos e fontes de renda, o que certamente afeta o desenvolvimento holístico das crianças.

## RECOMENDAÇÕES

Melhorar a coordenação multisectorial, formação técnica, monitoria, avaliação, pesquisa e financiamento para a resposta apropriada na área do DPI em tempos da pandemia;

Rever as diretrizes para o estabelecimento e gestão de centros de Educação de Infância e de serviços coordenados de DPI que promovam boas práticas de nutrição materna e infantil, educação e apoio parental principalmente para os mais desfavorecidos que se encontram em zonas rurais e com menos possibilidades e renda;

Aumentar o investimento em todos os sectores, serviços e direitos das crianças;

Expandir a protecção social e combater a pobreza multidimensional, monetária e a privação múltipla para os grupos de crianças mais vulneráveis e suas famílias.

## Bibliografia:

Direcção Provincial do Género Criança e Acção Social Niassa (DPGCAS).

(2019) *Dados de frequência da Educação Pré-escolar no Niassa*.

World Health Organization (WHO). Apoiando o Desenvolvimento na Primeira Infância: da ciência à difusão em grande escala. um sumário executivo da The Lancet [on-line]. Out. 2016. *The Lancet, Série da revista sobre Desenvolvimento na Primeira Infância*. Consultado em [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/documents/ecd-Lancet-exe-summary-pr.pdf?ua=1](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/ecd-Lancet-exe-summary-pr.pdf?ua=1)

Center on the Developing Child at Harvard University (2016). *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*. Consultado em [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu).

Ministério da Saúde (2021). *Plano de envolvimento de partes interessadas. República de Moçambique*

Unicef (2020). *Pobreza Infantil Multidimensional em Moçambique*. Relatório disponível em <https://www.unicef.org/mozambique/media/2671/file/Pobreza%20Infantil%20Multidimensional%20em%20Mo%C3%A7ambique.pdf>

# A PERCEÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (EE) SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DOS 2 AOS 5 ANOS NO DISTRITO DE LEMBÁ, NORTE DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

**Andreia Pinho Alves**  
**Joana Clemente**  
**Ondina Giga**  
Associação Helpo

**Maria Antónia Barreto**  
Instituto Politécnico de Leiria (IPL)

No âmbito do projeto "Valorização de Educação Pré-Escolar em São Tomé e Príncipe através do conhecimento e da utilização de recursos locais" (VEPSTP)

## Resumo

A frequência do jardim de infância tem ganho importância junto das comunidades a norte da ilha de São Tomé e os pais e encarregados de educação (EE) reconhecem que as crianças vão melhor preparadas para o 1º ciclo do EB através da frequência destes espaços. Esta preparação incide em elementos como a socialização, aprender a gerir conflitos e moldar comportamentos e sobretudo em aprender a ler e a escrever, o que ajuda na entrada para a escola do 1º ciclo do EB e para uma vida em sociedade. Atribuem menor importância à formação da criança em áreas artísticas e aspetos do foro emocional da criança. Conhecem as fases de desenvolvimento das crianças, fundamentalmente em termos motores, linguísticos e relacionais, e têm uma noção, ainda que superficial, do que a criança faz no JI, apesar de não compreenderem a intencionalidade pedagógica aplicada às atividades do dia a dia.

## Palavras-chave:

Educação de Infância; Etapas de Desenvolvimento; Pais e Encarregados de Educação; Envolvimento parental; São Tomé e Príncipe

## Abstract

Kindergarten frequency has increased its relevance amongst the communities on the north of the island, as parents are growingly reckoning its impact on child's better preparation to face primary school. This preparation concerns socialization, conflict management and behaviour adaptability. Regarding kindergarten's contribution to better child's development and preparation to 1st grade and life in society, parents find more relevant learning to read and write over arts and emotional development. Parents generally reckon, even if superficially, child's development stages regarding motor, linguistic and social capabilities despite not being aware of the pedagogic purpose behind daily activities.

## Keywords:

Early Childhood Education; Development Stages; Parents; Parental Involvement; São Tomé e Príncipe

## INTRODUÇÃO

O projeto "Valorização de Educação Pré-Escolar em São Tomé e Príncipe através do conhecimento e da utilização de recursos locais" (VEPSTP), promovido pela Associação Helpo e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, decorre em 5 estabelecimentos de educação infantil no distrito de Lembá, localidades de Neves e de Santa Catarina, na zona norte da ilha de São Tomé. Iniciou-se em janeiro de 2020 e implementa um modelo de intervenção envolvente, integrado e participativo no qual todos os elementos da comunidade são membros ativos no desenvolvimento das crianças: as crianças, elas próprias enquanto seres com opinião e ativas no processo de tomada de decisões que influenciam as suas vidas, os pais e encarregados de educação (EE), as equipas educativas e outros elementos da comunidade. Para isso, a sua intervenção está assente em três eixos estratégicos:

- i) Caracterização do universo pedagógico infantil da criança dos 2 - 5 anos, através da valorização cultural e da utilização de recursos locais;
- ii) Promoção do envolvimento parental e recurso a modelos de educação pré-escolar assentes em boas práticas, a nível nacional e internacional;

- iii) Melhoria da qualificação de equipas técnicas nos JI pertencentes ao projeto.

No âmbito do primeiro eixo está em curso o diagnóstico do universo infantil local através do mapeamento e recolha de jogos, brincadeiras, brinquedos tradicionais, canções infantis, lengalengas, histórias tradicionais e poesia infantil, do conhecimento dos pais e EE e das equipas educativas sobre as etapas de desenvolvimento da criança.

O presente trabalho incide sobre a recolha e análise de dados desta fase de caracterização, especialmente sobre o conhecimento dos pais e EE no acompanhamento da criança e o seu grau de conhecimento das várias etapas de desenvolvimento da criança.

## A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE E O ENVOLVIMENTO PARENTAL

O Inquérito aos Indicadores Múltiplos de São Tomé e Príncipe (MICS) elaborado em 2014 (INE 2016) revela os números que caracterizam o Desenvolvimento Infantil. No país, apenas 36% das crianças entre os 36 e os 59 meses de idade frequentam um programa de educação infantil organizado, não havendo diferenças

significativas entre as que vivem em zonas urbanas e as que vivem em zonas rurais, verificando-se, no entanto, desigualdades entre as crianças que pertencem a agregados familiares mais ricos (63%) e as que pertencem a agregados familiares mais pobres (21%). O envolvimento dos adultos em atividades para promover a aprendizagem e a preparação para a escola com as crianças desta faixa etária é muito baixo, quer por parte das mães (15,7%), quer por parte dos pais (3%). No geral, pouco mais de 60% das crianças entre os 36 e os 59 meses receberam apoio à aprendizagem por parte de um adulto do agregado familiar. Ao nível do desenvolvimento infantil, as crianças que frequentam um programa de educação da primeira infância têm melhores resultados do que aquelas que não frequentam. Pouco mais de metade (54,5%) das crianças entre os 36 e os 59 meses apresentam índices de desenvolvimento infantil adequado para a idade, medido com a análise de 4 áreas de desenvolvimento - leitura/cálculo, física, sócio-emocional e aprendizagem. Os efeitos da frequência de programas de educação pré-escolar prolonga-se além dos 5 anos de idade, sabendo-se que melhora os resultados de aprendizagem também a partir da escola primária (Bietenbeck *et al.* 2017).

Sobre os impactos da frequência de programas de educação de infância, alguns estudos foram realizados, concluindo que mesmo programas de baixo investimento, destinados a crianças entre os 3 e os 5 anos de comunidades rurais, mostram que várias dimensões do desenvolvimento infantil evoluem positivamente, como as componentes cognitiva e sócio-emocional, a comunicação, a motricidade fina (Martinez *et al.* 2017). Também têm efeito positivo na entrada para a escola primária em idade adequada (Martinez *et al.* 2017). Martinez, no estudo feito em Moçambique, mostrou que as crianças que frequentaram o pré-escolar apresentaram melhor desempenho no primeiro ano do EB, particularmente significativos em crianças de aglomerados familiares pobres e em situação de vulnerabilidade. Refere ainda que a realização mensal de encontros parentais melhorou o acompanhamento parental.

Os programas de desenvolvimento da infância podem ser uma estratégia de redução de desigualdades provocadas pela pobreza, carências nutricionais ou falta de oportunidades de aprendizagem, sendo os mais efetivos aqueles que investem sistematicamente na formação e promovem o envolvimento da comunidade e da família (Engle *et al.* 2011).

Este envolvimento da comunidade e da família, para ser eficaz, deve ter em conta aspetos específicos de cada contexto onde se realiza. Este trabalho surge no sentido de recolher informação sobre a perceção e os conhecimentos dos pais e encarregados de educação em relação ao desenvolvimento infantil, de forma a desenvolver estratégias de intervenção adaptadas ao mesmo.

## CONTEXTO DO ESTUDO

O distrito de Lembá, área de intervenção do VEPSTP, “tem uma população de 15.370 habitantes (RGPH, 2012), 8,20% da população nacional. 20% da população do distrito com idade superior aos 5 anos não sabe ler nem escrever e apenas 2% fala uma língua estrangeira. 48% da população com mais de 10 anos encontra-se inativa; a percentagem é muito mais elevada em relação ao género feminino (63%). No distrito existem somente 7 pessoas com formação superior (universitária). As carências do sistema escolar santomense são ainda mais acentuadas no distrito de Lembá”. (Pagano & Rissicini, 2016:5).

Segundo Pagano & Rissicini, trata-se de uma realidade marcada por elevados níveis de desemprego, baixos níveis de escolaridade e empregos precários, uma vez que a economia da região incide fundamentalmente na pesca e na agricultura. Uma minoria trabalha nas empresas de cerveja e de combustível.

A maioria da população reside em contexto urbano e a população é muito jovem. Tem um elevado nível de desemprego. Sobretudo as mulheres são estudantes e/ou domésticas, vendedoras de produtos hortícolas e de pescado. (Pagano & Rissicini, 2016:8).

E nesta realidade se enquadram os contextos sociais e familiares das crianças que frequentam os cinco estabelecimentos de educação de infância acompanhados pelo projeto: JI Pôr do Sol (JIPS), JI Nova Esperança (JINE) e o conjunto de estabelecimentos de educação de infância integrados no Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá (PDIL) - JIPimpolho (JIP), Creche Despertar e Berçário O Ninho - abaixo designados por PDIL. Todos eles se enquadram em contextos urbanos em Neves e Santa Catarina - duas realidades também muito distintas entre si. Abaixo é possível consultar o número de crianças dos 5 estabelecimentos de educação de infância.

## METODOLOGIA

### Técnicas de recolha e análise de dados

Optou-se por recolher dados de natureza qualitativa, uma vez que nos permitem aceder à diversidade de perspetivas existentes sobre o assunto em estudo. Para aceder a um número representativo de elementos da população alvo recorreremos à técnica da entrevista por focus group. Os dados recolhidos foram analisados com recurso à análise de conteúdo.

Tabela 1 – Número de crianças (dados recolhidos pelo projeto-2021)

Jardins de infância	Nº crianças 2020/2021	Nº crianças 2021/2022	Total crianças (2020/2021 + novas de 2021/2022)
JIPS	249	263	340
JINE	100	115	149
PDIL	623	641	768
TOTAL			1257

## População do estudo

Tendo em vista aferir o grau de conhecimento dos pais e EE relativamente às etapas de desenvolvimento da criança, no âmbito do diagnóstico do projeto VEPSTP, foram realizadas três reuniões de *focus group* parentais, nas quais participaram 28 EE (13 pais e/ou EE do sexo masculino; 15 mães e/ou EE do sexo feminino). Os pais e EE foram convidados em função da procura de diversidade nos critérios abaixo listados, e apresentam as seguintes características:

- Idade: os participantes têm idades compreendidas entre os 22 - 49 anos Média de idades de 34 anos;
- Escolaridade: os participantes têm escolaridade entre o 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico (EB) e frequência de ensino superior.

Evidencia-se um maior nível de escolaridade na cidade de Neves, comparativamente com Santa Catarina;

- Diversidade de profissões: Predominância de empregos na área dos serviços, nomeadamente venda salga de peixe, transporte de passageiros de mota, cozinha, limpeza, apoio a idosos, comércio, pesca, marcenaria, padaria, agricultura e segurança, também houve representatividade de mães domésticas e familiares de áreas especializadas como saúde e educação.

As profissões em áreas especializadas são de pais e EE de JI de Neves, sendo as profissões dos pais e EE de Santa Catarina na área de prestação de serviços, na sua esmagadora maioria na própria comunidade.

- Número de filhos/as e educandos: O número médio de filhos /educandos é de 3,55, considerando que é significativo o número de famílias que acolhe enteados/as e crianças cujo pai/mãe falece ou emigra. O número de filhos é substancialmente superior na comunidade de Santa Catarina (média de 4 filhos em Santa Catarina, 3 e 2,55 nas duas áreas distintas em Neves).
- Residência: Os pais e EE que participaram são representativos dos bairros, zonas circundantes ao JI do educando/a, incluindo zonas mais rurais localmente designadas por dependências de roças:
  - a) JI Pôr do Sol: 6 pessoas de bairro Bengá, 1 de Cova Barro, 3 de Bairro Rosema e 1 de Ribeira Funda
  - b) JI Nova Esperança: 6 pessoas de Santa Catarina praia / vila, 2 pessoas de Santa Catarina Sede, 1 pessoa de Paga Fogo, 1 pessoa de Brigoma
  - c) JI Pimpolho, Creche Despertar e Berçário O Ninho: 1 pessoa de Água Tomás, 1 de bairro Rosema, 1 de Generosa, 1 de Esprainha, 1 de Bom Sucesso, 1 do bairro Bengá

Composição da família: Maioritariamente famílias compostas por pai, mãe e crianças. No entanto, participaram nas entrevistas algumas famílias monoparentais por separação dos pais (e as crianças vivem com a mãe) ou com o pai emigrado em Portugal.

Através dos critérios previamente definidos na seleção de pais e EE a convocar para a reunião de *focus group* procurou-se assegurar a representatividade da diversidade de pais e EE da realidade a que nos dirigimos. Os critérios foram definidos e discutidos com os parceiros do projeto. De salientar, no entanto, que acreditamos que há uma franja de pais e EE a que não conseguimos abordar - aqueles que foram sendo mencionados ao longo do diagnóstico

como os que “não se interessam pelo acompanhamento das suas crianças”, refletindo-se na prática frequentemente na não matrícula e/ou frequência irregular da criança ao jardim de infância.

## APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMENTÁRIO DOS DADOS RECOLHIDOS

### a) Expetativas dos pais e EE em relação ao JI

Os pais e EE entrevistados partilharam que é função do jardim de infância ensinar a ler, a escrever, a desenvolver a motricidade fina na adaptação à utilização do lápis e a falar (melhor), “para terem mais conhecimento, mais sabedoria” (EFG1). Segundo eles o JI investe no desenvolvimento de competências transversais e valores úteis para a vida em sociedade, e “inscrever a criança no jardim é muito bom porque quando eles já estão no jardim vão para a escola. Mas vão para a primária já fica já com essa memória aberto. Já sabem escrever o nome deles.” (EFG1); “As crianças normalmente que saem do jardim para ir para a primária já ficam uma criança mais aberta” (EFG1). É unânime que a frequência da educação de infância contribui “para vir com outra mentalidade” (EFG1).

Em contrapartida, consideram que “as crianças que não passaram pelo jardim ficam assim muito intimidados, não sabem conviver com os colegas, tem que respeitar o professor, e ficam assim muito acanhados. Demora muito tempo até a criança abrir-se com outro” (EFG1). Consideram que se a criança não for para o JI “não vai saber ler nem escrever” (EFG1), fica em casa e passa muito tempo no mato, com os pais fora. As crianças ficam mais agressivas, mais conflituosas quando são tocadas e não sabem brincar com os colegas, têm fundamentalmente brincadeiras violentas. No entanto dizem que, “há pessoas que mesmo que não passou no jardim tem a mente dele concentrado sem ser um bocadinho desonesto, mal criado e não sei o quê. Eles conseguem, mas há também os que não conseguem.” (EFG2)

A socialização faz-se através de “fazerem novas amizades e sabem respeitar” (EFG1) e a gestão de conflitos ao “aprender a lidar com outras crianças que não são da mesma zona. Criança que vem de sede, de OboForro, e aqui já encaixam e aprendem a lidar com os outros e ajuda a desenvolver” (EFG2) e “ganhar a cultura do país” (EFG1). Estes aspetos foram também indicados como importantes e ocorrem em contexto de jardim de infância.

Há também quem inscreva a criança por necessidade de um espaço seguro onde deixá-la enquanto trabalha, “e se fica lá em casa já fica com menos cuidado” (EFG1), “ficam com menos preocupações. Lá têm cuidado e é seguro” (EFG1). Através da frequência diária do JI são incutidos valores essenciais para a vida em sociedade como o cumprimento de horários, rotina, sentido de partilha e respeito pelo outro: “Aluno que chegou atrasado diz ‘bom dia’, depois diz ‘por favor’, pede desculpa, ‘obrigado’, e essas coisas” (EFG3).

Referem que no dia a dia as crianças brincam, aprendem, são animadas, usam baloiços, desenham, cantam, dançam, fazem jogos, brincadeiras tradicionais e outras brincadeiras. E é reconhecida a aprendizagem entre pares: “Eles aprendem quase tudo. Eu diria quase tudo porque o meu filhinho, quando ele sai do jardim, em casa, se o mais velho tentar ensinar, ele aprendeu com o colega, fulano tal.” (EFG1)

Os pais e EE têm noção das atividades das suas crianças sem, no

entanto, conhecerem as atividades em detalhe, nem a intencionalidade pedagógica com que são aplicadas, considerando que decorrem “para animar a criança” (EFG1), mas também se dá um processo de desenvolvimento de competências ao “abrir a mente” (EFG1) e para a criança ficar mais à vontade. Também há por vezes pouco acompanhamento e desvalorização da aprendizagem no jardim de infância, principalmente em faixas etárias mais baixas, por considerarem que ainda são muito pequenos: “Eu não sei o que ela faz, ela só tem 3 anos.” (EFG1).

Nas comunidades tanto há quem incentive que a criança frequente o JI como quem desencoraje por não ver nisso uma mais valia, principalmente em Santa Catarina. “Aqui em vila, porque eu não sei, cada zona tem a dificuldade dele, aqui na vila tem pais que têm amor com o filho (têm-lhes carinho), tem também o que não tem amor com o filho, porque é a história de bebedeira, não está a ver?” (EFG3).

Apesar de predominar nos *focus groups* a valorização da educação pré-escolar, ainda há muitas crianças que não frequentam o JI e os principais motivos indicados foram: Há pais que têm pouco interesse e não valorizam, “tem pessoas que não tem preocupação com a criança” (EFG3), o elevado nº de filhos dificulta a capacidade financeira em assumir a frequência escolar para todos, priorizando as crianças em idade escolar, a separação de pais, na medida em que “há pais que chega o momento e pais se separam e já não se interessam com a criança” (EFG3), a prioridade em gastar no consumo de álcool, escasseando para bens essenciais como a alimentação e as despesas escolares. A inconstância em termos profissionais também dificulta, uma vez que “Tem pais que também não têm como, porque tem pais que dependem de pesca, tem os que dependem da agricultura, de pequenos negócios que fazem. A pesca tem momentos que peixe morre, tem momentos que peixe não morre. Na agricultura tem época de cacau, tem época que não vai ter cacau.” (EFG2).

Das crianças que frequentam o JI, por sua vez, na sua maioria faltam apenas perante situações de doença ou chuvas intensas. “Tem criança que mesmo com chuva vem” (EFG1); “Tem criança que vem de mota, chega molhado. Chega, tira a roupa, veste a bata aqui”. (EFG2). Há ainda crianças, uma minoria, que se não tiverem lanche ou moeda para comprar um doce no JI, se recusam a ir. Foi, no entanto, referido ainda que há “criança que vai no dia em que quer” (EFG3) e mencionaram que são normalmente os pais destas que são mais conflituosos junto do JI.

De acordo com o entendimento dos pais e EE alguns aspetos são fatores que exprimem a valorização da educação de infância, como por exemplo, o uniforme lavado e engomado, o cabelo lavado e trançado, roupa apresentável, calçado limpo, faltarem ao JI apenas perante situações de doença ou condições climatéricas, levar (sempre que há capacidade financeira) a lancheira com lanchinho diário ou moeda para comprar um *snack*, pagamento de transporte para o JI (principalmente de crianças que vivem em comunidades mais distantes e cujos pais e EE pagam uma mensalidade a um motoqueiro pela deslocação ida/volta) ou acompanhamento por algum familiar até reconhecerem o caminho (4-5 anos) e começarem a fazê-lo com pares.

Em suma, apesar das opiniões se centrarem na frequência do JI como preparação da criança para o 1º ciclo do EB e para o futuro,

em especial porque aprendem a ler e a escrever, também consideram que o jardim de infância dá um forte contributo em termos de socialização, de aquisição de valores e comportamentos a ter em sociedade. O JI “dá educação, e vai orientar a criança no modo escolar e preparar para um futuro próximo. Vai abrir a mente. E isso ajuda muito” (EFG1). “Uma criança que sabe ler e escrever já não vai ficar burra como no tempo dos nossos avós e de nossos pais.” (EFG1).

Não dão relevo à formação emocional e artística da criança. Foi opinião minoritária de um EE: “Para mim os dois fatores são importantes, porque aprender a ler e a escrever é importante sim senhor, no que concerne a gerir as nossas emoções é supostamente o mais importante porque gerir as nossas emoções nós conseguimos sair de certas situações como fazendo asneiras, auto-controlo, e isso ajuda muito os pais na educação, por isso os dois fatores são importantes. Pode-se ter uma criança que sabe ler e escrever mas que é muito mal criada. Não obedece aos pais, aos amigos.”

#### b) O desenvolvimento da criança

Foram interrogados pais e EE sobre as etapas de desenvolvimento da criança, recorrendo à sua experiência familiar e ao meio em que se encontram inseridos. Segundo os entrevistados, aos “4 meses, (a criança) começa a sentar, segura a cabeça. Aos 6, gatinhar, segurar em coisas. Aos 5-7 meses começam a falar as primeiras palavras. A chamar, a pedir pão. Não se percebe bem. Chamam papá e mamã.” (EFG1) Aos “6-8 meses começam as primeiras oralidades” (...) 7-9 meses começam a falar um bocado leve leve<sup>1</sup>, a chamar uma pessoa”. (EFG1). Começa a andar com cerca de 1 ano, 1 ano e 3 meses e, nessa altura “consegue pegar colher e levar à boca” (EFG1). Com 1 ano e 6 meses já come tudo autonomamente com colher, pega com a mão” (EFG1), “já sobe e desce” (EFG1).

Com dois anos salta, manifesta dor, necessidades como beber água, pedir para fazer cocó, recusar, chutar, falar e começa a “mexer muito nas coisas: a casa não fica arrumada” (EFG3). São autónomos a fazer xixi e, nesta fase, começam as brincadeiras de faz de conta: a imitar tarefas domésticas do dia a dia como cozinhar, fazer de mamã com a boneca colocada às costas com pano africano, lavar roupa. “A minha filha de 2 anos está a pedir gamela<sup>2</sup> já, ché!” e trançar cabelo das bonecas: “pedem cabelo para trançar, já começa a trançar só. Ela vê mãe dela a fazer e colega também.” (EFG1). Também nessa idade começam a fazer perguntas, começam a compreender o que dizem e pegam na mochila para ir para o JI. Nesta idade já sabe chamar toda a gente em casa, ainda que simplifique nomes ou dê o mesmo nome a mais que uma pessoa. Também já responde à porta: “Gente chama na porta, já responde ‘Isabel não está’.

Com 3 anos começam a vestir-se sozinhos e a calçar os chinelos: “a minha filha chegou a casa, entrou em casa só, foi daqui e tirou, pegou (trocou de roupa). Ela veste e despe sozinha, mesmo se vai mal” (EFG2), só chama quando precisa. Entre os 3-4 anos reconhece vocabulário como cima/baixo, as cores e com 3-4 anos começa a ir do JI para casa sozinho, a partir do momento em que reconhece

1 – Expressão santomense que expressa algo acontecer devagar, gradualmente.

2 – Gamela é um prato ou taça grande de madeira produzido localmente que tem diversas funcionalidades no dia a dia (cada um deles com o seu tamanho e sua forma): para lavar roupa, pisar malagueta, para a venda de produtos alimentares na rua, colocar produtos hortícolas em casa, entre outros.

a deslocação, e fá-lo acompanhado de familiares e/ou outras crianças. Com 4 anos, começa a lavar-se sozinha.

Em termos de dança, não é consensual quando a criança começa a dançar. Alguns acreditam ser com 2-3 anos, outros com 4-5 anos. Com 5 anos “começam a escrever no nome deles, fica já preparado para deixar essa escola (JI) e ir para outra escola. Quando vai para a escola já não pode ir tão brincalhão” (EFG1).

Com 5-6 anos já vão “defecar sozinhos” (EFG2) fora de casa<sup>3</sup>, percebem o que é certo e o que é errado (em Santa Catarina consideram ser a partir dos 4 anos).

Consideram que, relativamente à realização de desenhos, a criança com 2 anos, risca: “o seu desenho é riscar” (EFG3), “já consegue segurar (no lápis), mas não consegue escrever.” (EFG1). Com 3 anos o desenho passa a ser bolinhas, pauzinhos. Com 4-5 anos os desenhos são casinhas, carros, bonecos com pés e começa a distinguir género com elementos do vestuário e calçado. As opiniões relativamente a esta evolução do desenho e da forma como, através dele expressa o seu mundo, é unânime. E quando a criança mostra o desenho que são riscos, dizem ‘está bonito’ e ‘obrigada’ (EFG3), estimulando o desenvolvimento da criança.

A realização de recados, por sua vez, assume um grande papel nestas comunidades, uma vez que com 2-3 anos começa a fazer os primeiros recados, dando resposta às suas necessidades: “já vai comprar doce, gelado” (EFG3). A partir dos 2 anos faz recados em contexto de casa: “A minha filha de 2 anos em casa toma e traz (...) cebola que fica na gamela, ela toma e traz”. (EFG1). Um EE referiu que a realização de recados também enriquece o vocabulário doméstico da criança. Seguem-se aos 4-5 anos os recados que implicam subir e descer escadas, e os recados sabendo pedir o troco. Também dependendo da dimensão e nível de trânsito em cada comunidade, as crianças começam a fazer recados no exterior a partir dos 4-5 anos, desenvolvendo noções geográficas na comunidade, tendo referências. Com 4-5 anos ela consegue levar dinheiro e traz o troco: “Mesmo se dá a ela 20 dobras, vai compra 10 de pão. Ela compra 10 e traz troco”. (EFG3). Isto acontece com 6 anos, em meios urbanos. A tarefa das compras é frequentemente delegada às crianças da família, tanto meninas quanto meninos. Os meninos ao crescer começam a recusar fazê-lo e é preciso “fazer cara feio” (EFG3). Os recados contribuem para o desenvolvimento da noção espacial da criança na comunidade, da sua autonomia e da relação da criança com a comunidade.

Os pais e EE têm também noção que existem aspetos do meio no qual estão inseridos e do meio familiar que dificultam o desenvolvimento da criança, nomeadamente discussões familiares, contextos familiares agressivos e instáveis: “A forma como nós expressamos não ajuda a criança a desenvolver: falar com agressividade, abreviar. Isso não ajuda a aprender corretamente. Se nós falamos com agressividade, eles vão aprender e falar assim também” (EFG1). O consumo de álcool por parte de pais e EE afeta a gestão doméstica “Aqui em vila, porque eu não sei, cada zona tem a dificuldade dele, aqui na vila tem pais que têm amor com o filho (têm-lhes carinho), tem também o que não tem amor com o filho, porque é a história de bebedeira, não está a ver? Porque, no caso, eu também bebia muito, e parei um bocado. No caso, dinhei-

ro para vir pagar o jardim, ou para pagar um caderno, pai fala que não tem, não. Mas sai estrada e como é que vive aqui? Sai estrada só e deixa bidão do vinho chegar, vê esse pai a beber lá, mas não tem dinheiro para pagar caderno.” (EFG2), havendo mesmo crianças nestas idades a consumir: “Há um momento aqui, de há uns 6 meses para cá, esses dois meus filhos que estão no jardim, eles antes de pôr eles para vir para o jardim. Eles tomavam (álcool), deu cadinho grogue, toma. Estou com cerveja a beber, toma. Vinho a beber, toma. E sumo, já não está a querer sumo mais”. Há situações no JI em que os pais e EE vão resolver diretamente com as crianças envolvidas ou com a equipa educativa de forma violenta: “Se pai e mãe é pessoa que discute ou faz confusão à toa a criança quando vem para a escola vem e com confusão diz “eu estou a chamar o meu pai”; “lá que tem uma criança que foi para a escola com a bata suja, cabelo sem trançar, pés sujos. A professora mandou para casa. A mãe veio com machim. Entrou lá dentro! Ché! Na escola, é!” (EFG2). “Ela vai aprender o que viu os pais a fazer e vai influenciar de forma negativa” (EFG1).

A partir dos contributos recolhidos junto dos pais e EE evidencia-se o conhecimento destes relativamente às fases de desenvolvimento da criança, principalmente em contexto casa/rua e aspetos que são visualmente notórios, como aspetos de índole anatómico, fisiológico e social. Revelam, no entanto, maior dificuldade em analisar esse mesmo desenvolvimento do ponto de vista socio-emocional. A autonomia destaca-se como um elemento-chave no desenvolvimento da criança neste contexto, primeiramente através da realização dos primeiros recados, posteriormente através de tarefas e responsabilidades que lhes são gradualmente atribuídas no seio familiar, exigindo sentido de orientação geográfica e segurança na deslocação para começar a ir para o JI sozinho/a ou com os pares. Os pais e EE manifestaram a noção de que a aprendizagem decorre a diferentes ritmos de desenvolvimento: “Eles aprendem de forma diferente. O que tem 5 anos é um bocado tímido. A de 2 anos é mais aberta.” (EFG1), a par da noção de aprendizagem quando ocorre socialização e em contexto informal entre pares. Na opinião da maioria dos pais e EE, as crianças são muito pequenas para ter opinião, tomar decisões ou ser autónomos, no entanto reconhecem uma série de tarefas do dia a dia que as crianças executam com autonomia: “Minha codê ela põe calcinha, põe calça, saia. Escolhe o que vai vestir. Ela fala ‘eu não quero esse aqui’, ela tem que ir buscar coisa dela. Eu digo ‘põe esse aqui, eu bato você!’, não vai ser o gosto dela de vestir.” (EFG1). Em minoria, um grupo de mães do 3º *focus group*, defende que “com 2-3 anos começamos a compreender o que dizem, começam a ter opinião e a tomar decisões” (EFG3).

Apesar de considerarem que os meninos e as meninas têm a mesma necessidade e direito a brincar e a descansar, predomina nos pais e EE a prática cultural de afetar tarefas de acordo com o género. A partir dos 5 anos é substancial a diferença entre o modo como cada criança ocupa o seu tempo: a menina assume tarefas domésticas com maior regularidade e maior período de ocupação que os rapazes; os meninos fazem tarefas semanais como lavar o calçado ou lancheira semanalmente e “tem que por cara mau primeiro” (EFG3).

3 - No contexto santomense a maioria das casas não tem wc integrada. Usam-se latrinas no exterior ou o espaço na comunidade ao ar livre.

## CONCLUSÃO

Os pais e EE estão familiarizados com as várias fases de desenvolvimento da criança em termos motores, linguísticos e relacionais, fundamentalmente através do acompanhamento regular que ocorre nos contextos de casa e rua. O foro emocional e artístico, no entanto, são menos conhecidos pelos pais e EE e não são valorizados como fatores integrantes na construção da identidade e na forma como a criança se relaciona com o mundo, tanto na vertente artística como lúdica. Para os pais e EE o elemento central de sucesso na frequência da educação pré-escolar é fundamentalmente pela aprendizagem da escrita e da leitura, por se traduzir numa melhor preparação para a integração no 1º ciclo do EB e por ser a base para uma educação de maior qualidade para as crianças. Têm expectativas elevadas em relação à frequência da criança na educação pré-escolar. Há, ainda que de expressão pouco significativa, pais e EE que olham para o JI como um espaço de ocupação enquanto os pais trabalham.

Também é do conhecimento dos pais e EE o que se faz no JI no dia a dia, embora não em detalhe. Desconhecem a intencionalidade pedagógica das atividades realizadas pelas crianças. Estas cantam as músicas de JI em casa e partilham o que fizeram e reproduzem as atividades e brincadeiras de exterior através de brincadeiras de faz de conta, para além da partilha em diálogo guiado pelos pais e EE - que acontece dependendo do grau de acompanhamento parental no seio de cada família.

Há um substancial desfasamento entre o grau de conhecimento dos pais e EE sobre o desenvolvimento da criança e as práticas quotidianas, fortemente demarcadas por fatores culturais. Exemplo disso é considerarem que meninos e meninas têm o mesmo direito e necessidade de tempo livre e de brincar e, na realidade, as meninas começam, a partir dos 4-5 anos a assumir diversas tarefas domésticas de carácter regular, enquanto que o contributo dos meninos é pontual e de menor expressão - atribuindo-se claramente papéis sociais de género desde muito cedo.

A informação recolhida e analisada traduz-se num significativo contributo para um melhor entendimento do prisma dos pais e EE em relação ao desenvolvimento da criança. A partir da informação recolhida o projeto VEPSTP pode colmatar lacunas identificadas e disponibilizar informações menos consolidadas, nomeadamente através da preparação de temas de trabalho junto das equipas educativas que, por sua vez, dinamizam *workshops* que decorram inseridos nas reuniões de pais e EE no final de cada período.

Os dados recolhidos junto de pais e EE poderão ser posteriormente complementados e analisados junto de equipas educativas de educação infantil e de professores de 1º ciclo (a quem já foram aplicadas entrevistas individuais), permitindo construir uma visão mais completa da perceção dos vários elementos que contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Revela-se útil a realização de um estudo comparativo entre a perceção dos pais e EE que têm filhos inseridos na educação infantil e dos pais e EE que não têm filhos integrados no sistema educativo santomense, uma vez que apesar do esforço para chegarmos a uma representatividade significativa de pais e EE nos *focus group*, há uma franja de pessoas a quem não foi possível aferir as suas perceções.

## Referências Bibliográficas

- Bietenbeck, J., Ericsson, S., & Wamalwa, F.M. (2017). IZA DP n° 112 12 - Preschool Attendance, School Progression, and Cognitive Skills in East Africa. IZA Institute of Labor Economics. [http://ftp.iza.org/dp112\\_12.pdf](http://ftp.iza.org/dp112_12.pdf)
- Engle, P.L., Fernald, L.C., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., de Mello, M.C., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I., & Iltus, S., (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet* 378, 1339-1353. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60889-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60889-1).
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2016). Inquérito aos Indicadores Múltiplos 2014 de São Tomé e Príncipe, Relatório Final. São Tomé, São Tomé e Príncipe.
- Martinez, S., Naudeau, S. & Pereira, V. A. (2017). *Preschool and child development under extreme poverty: Evidence from a randomized experiment in rural Mozambique*. Policy Research Working Paper; n° 8290. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/29112>
- Pagano, G. & Rissicini, C. (2016). *Plano Distrital Integrado de Desenvolvimento Sustentável e Inclusivo (PDIDS) de Lembá*. São Tomé e Príncipe, Lembá.

# INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL EM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO E VULNERABILIDADE: EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS PARA PROMOÇÃO DE UMA INFÂNCIA SAUDÁVEL E RESILIENTE.

**Cremildo Chichongue**

Khandlelo - Associação Para o Desenvolvimento Juvenil

## Resumo

O conceito de vulnerabilidade remete à ideia de fragilidade e de dependência que se vincula à situação de crianças e adolescentes, principalmente os mais pobres, por isso a vulnerabilidade representa um grande risco no desenvolvimento integral das crianças. Esse artigo se apresenta como um espaço de partilha de experiências e estratégias de intervenção psicossocial, evidenciando a sua necessidade para esse grupo de crianças.

## Palavras-chave:

Crianças; Vulnerabilidade e Risco; Intervenção Psicossocial.

## Abstract

The concept of vulnerability refers to the idea of fragility and dependence that is linked to the situation of children and adolescents, especially the poorest, which is why vulnerability represents a great risk in the integral development of children. This article presents itself as a space for sharing experiences and psychosocial intervention strategies, as well as their need for this group of children.

## Keywords:

Children; Vulnerability and Risk; Psychosocial Intervention.

## INTRODUÇÃO

A vulnerabilidade social afeta a primeira infância de uma forma diversificada, sendo um dos motivos para a manutenção do ciclo de vulnerabilidade psicossocial por gerações. As experiências de intervenção psicossocial na primeira infância, acumuladas em 20 anos da existência da Khandlelo, permitem trazer uma visão holística da globalidade dos impactos nefastos da vulnerabilidade na primeira infância. Para compreender este cenário, propomos uma avaliação situacional das crianças no contexto dos bairros de grande atuação dos projetos da Khandlelo. Muitas crianças nos bairros suburbanos, nascem num contexto socioeconômico de risco extremo devido à condição de pobreza dos pais e do sistema familiar; com isso, essas crianças passam seus primeiros anos de vida com direitos básicos como saúde, habitação, alimentação, educação extremamente limitados, ou quase sem eles. É tão comum encontrar crianças pequenas com acesso a uma refeição por dia ou com problemas sérios de habitação. Além disso, muitas crianças perdem seus pais muito cedo devido HIV-SIDA, sendo obrigadas a morar com seus avós sem nenhuma fonte de renda numa estrutura habitacional não propícia para tal.

Essas condições todas, nos levam à compreensão que de que a vulnerabilidade e o risco na primeira infância têm um impacto primário no campo psicológico dessas crianças na medida em que as crianças desde cedo têm a capacidade de compreender a falta, o sofrimento, a violência, mesmo que não tenham ainda mecanismos de enfrentamento sólidos.

Segundo Jardim (2003) é no meio, como também a partir do entorno, que a criança se constitui como ser singular/social, formando seus vínculos, afetos, paixões e desejos frente à vida. É deste modo que se constitui como parte atuante do meio em que se insere, o

qual, de forma dialética, também a afeta. Desde demandas biológicas como necessidades físicas da criança, até aos cuidados e afeto proporcionados por um outro, configuraram-se como elementos pertencentes a contextos de desenvolvimento.

Pode, com muita naturalidade, justificar-se a avaliação do Jardim (2013) tendo como base alguns bairros com altos índices de pobreza em Moçambique que são apontados por relatórios do Ministério de Interior como sendo os bairros com alto índice de criminalidade praticada por jovens e adolescentes como o consumo de substâncias psicoativas, trabalhos e exploração infantil, furtos e outras formas à margem da lei. Mesmo que não possamos estabelecer uma relação de causalidade, é caso para dizer que a vulnerabilidade na primeira infância, sem nenhuma política assistencial, pode estar ligada diretamente a esses comportamentos de risco assistidos ao longo do tempo. Mais uma vez, somos obrigados a relevar a necessidade de olhar a vulnerabilidade na primeira infância como um problema não só das crianças, mas de formação de toda uma sociedade. Azevedo (2006) um autor que discute a questão da vulnerabilidade com propriedade entende igualmente que as famílias que se encontram em contextos socioeconomicamente degradantes têm fortes possibilidades de produzir homens com desenvolvimento doentio.

*"Famílias desestruturadas, com princípios contraditórios, que se encontram em condições socioeconômicas degradantes, proporcionando cuidados precários básicos à infância criam fatores de risco ao desenvolvimento saudável do infante"* (Azevedo, 2006) Com isso, o cenário de muitas crianças que entram na fase de adolescência com muitos problemas comportamentais pode se perceber olhando a base infantil externamente fragilizada e de alto risco para o desenvolvimento, ou seja, um ambiente marcado por carências em quase todas as dimensões humanas pode ser catalisador de vários



problemas no desenvolvimento da criança com difíceis reparos ao longo da vida, o que justifica a necessidade de programas e projectos de intervenção psicossocial na primeira infância para no mínimo reduzir os impactos psicológicos da vulnerabilidade, desenvolver uma resiliência focada na superação de vulnerabilidade sistemática e garantir a descontinuidade da vulnerabilidade por gerações. A intervenção psicossocial nesse contexto é fundamentada pela compreensão de que a criança que nasce em condições extremas tem possibilidades de desenvolver positivamente e desde cedo se as técnicas corretas forem devidamente administradas, tanto para a criança, como para os cuidadores primários, ou toda estrutura familiar. Neste artigo pretendemos fazer uma explanação dos impactos psicossociais da vulnerabilidade infantil e trazer as experiências de atendimento psicossociais dessas crianças.

### **Conceito da vulnerabilidade**

Segundo Fagundes (2013), a definição de vulnerabilidade remete à ideia de fragilidade e de dependência, que se conecta à situação de crianças e adolescentes, principalmente os de menor nível socioeconômico. Devido à fragilidade e dependência dos mais velhos, esse público torna-se muito submisso ao ambiente físico e social em que se encontra. Em determinadas situações, o estado de vulnerabilidade pode afetar a saúde, mesmo na ausência de doença, mas com o abalo do estado psicológico, social ou mental das crianças e dos adolescentes.

### **Situação da vulnerabilidade infantil em Moçambique**

A vulnerabilidade é um problema humanitário que atravessa a história da humanidade e parece não ter uma solução a vista. Muitas pessoas, em vários lugares, têm passado por situações de vulnerabilidade e de risco, o que tem impactado de uma forma significativa a qualidade de vida de pessoas de diferentes faixas etárias, em vários contextos urbanos, assim como em comunidades locais. A questão da vulnerabilidade torna-se mais problemática para a sociedade na medida em que afecta mais crianças.

*“O país apresenta como uma das grandes potencialidades em termos da sua economia e do seu desenvolvimento uma pirâmide etária demonstrativa de grande número de jovens e do alto índice de natalidade”* isso faz com que Moçambique tenha uma maior população jovem e infantil que ao mesmo tempo são os grupos mais vulneráveis, isso pode-se perceber no mesmo relatório pois segundo este *“Constata-se que a faixa etária dos 0-17 anos representa atualmente 53% da população total e também a mais vulnerável por causa de alta taxa de mortes dos pais, abandono parental e factores socioeconómicas”*. (Relatório da Khandlelo, 2020)

A Unicef que é uma organização não-governamental apresenta também alguns dados que são de longe muito preocupantes em termos da situação das crianças em Moçambique, pois segundo essa organização, de toda população infantil em Moçambique 48% vive em situação de risco e vulnerabilidade.

*“Apesar do recente progresso socioeconómico registado em Moçambique, 48 por cento de todas as crianças vivem na pobreza absoluta, o que torna essas crianças particularmente vulneráveis. Além disso, algumas delas perdem a sua primeira linha de*

*proteção – os seus pais. As crianças podem perder a proteção, o cuidado e o carinho dos pais por muitas razões, incluindo a pobreza, emergências, violência doméstica, ruptura familiar, práticas tradicionais prejudiciais / normas sociais e competências familiares inadequadas. As crianças com deficiência e as raparigas são particularmente vulneráveis devido a atitudes culturais profundamente enraizadas em relação aos papéis de género”* (UNICEF, 2019).

Dos dados indicados, consta ainda que, entre as crianças vulneráveis, existem aquelas cujos motivos estão mais ligados a perda dos seus progenitores, o que de uma forma directa pode nos levar a uma percepção mais objetiva sobre como essas crianças têm enfrentado os desafios relacionados com o desenvolvimento integral. Neste relatório da Unicef relata que “Os órfãos estão entre os mais vulneráveis em Moçambique, onde se estima que o número de órfãos que perderam um ou ambos os pais se situa em 2 milhões. Outras 700.000 crianças estão em risco de serem abandonadas devido ao facto de os seus cuidadores serem idosos, o a HIV na família e/ou à deterioração das circunstâncias socioeconómicas. Dentre vários problemas ligados a vulnerabilidade, a desnutrição crónica continua uma das mais elevadas a nível mundial e em Moçambique quase inalterável de 2003 a 2011 43% eram vulneráveis e não temos nenhuma indicação de estar a amenizar este dado. (Unicef, 2014).

Ao falar desse contexto todo, é-nos exigido perceber como esses números podem interferir no desenvolvimento integral das crianças, mas sobretudo no que diz respeito às competências psicossociais. As organizações a que fazemos menção relatam que dentro dos seus programas têm contextualizado que varias crianças têm dificuldades de habitação e vão muitas das vezes para escola sem ter tido nenhuma refeição. Como se pode ler neste extrato do relatório Khandlelo de 2019, das 873 crianças atendidas no distrito de Nlhamankulo 800 são crianças sem uma habitação condigna e sem uma alimentação regular chegando algumas a ficar um dia sem alimentos.

Segundo Pereira (2013) é necessário compreender a vulnerabilidade, pois esta aborda várias modalidades de desvantagem social, especialmente a fragilização dos vínculos afetivos, de pertencimento social ou relacionados a algum tipo de violência, e também é importante verificar o impacto das condições de vida no processo educativo e no desenvolvimento ao longo da vida.

### **INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA A CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO E VULNERABILIDADE.**

Ao longo da história da nossa existência a nossa demanda interventiva foi extremamente embasada numa compressão de um ser humano global e sistémico, por isso é que podemos afirmar, com alguma objetividade, que temos sido conduzidos por uma abordagem sistémica como a bioecológica. Quando pensamos em possibilidades de intervir com eficiência sentimos sempre a obrigação técnica de olhar o paciente como resultado de vários factores concorrentes entre si para a soma total da pessoa. Por exemplo, para os autores da teoria bioecologia Bronfenbrenner e Morris (1998), a análise das relações de reciprocidade entre as pessoas da

família e suas crianças deve considerar os “processos proximais”, pois, como apontam os autores, o desenvolvimento humano ocorre, permeado por esses processos progressivos de interação duradoura entre o organismo biopsicológico, as pessoas, objetos e símbolos, em seu ambiente e em períodos estendidos de tempo. Dessa forma, quando os pais cuidam ou alimentam um bebê, adultos da família brincam com uma criança; irmãos ou primos da mesma idade interagem; ouvem uma história ou adquirem novos conhecimentos; praticam atividades desportivas, resolvem algum problema; executam algum tipo de tarefa complexa ou fazem planos para o futuro, estão desempenhando atividades permeadas por processos proximais (Bronfenbrenner, Morris, 1998).

Por causa disso, nós compreendemos o ser humano como resultado de vários factores biológicos, psicológicos, sociais, culturais; em segundo lugar nós temos como um dos nossos valores a centralidade na pessoa e colocar a pessoa como agente de mudança. Com isso, a intervenção psicossocial começa com uma avaliação global dos principais indicadores do bem-estar como a condição social, habitacional, nutricional, saúde. Nesse espectro, procuramos compreender o estado da criança em todas dimensões para posteriormente desenhar o plano que possa efetivamente responder às necessidades iminentes de cada criança. Uma intervenção psicossocial completa é aquela que contempla a criança em várias dimensões da vida segundo a compressão de existência de vários factores (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

### **O que justifica a intervenção psicossocial em crianças em situação de risco e vulnerabilidade.**

É muito complexo falar da intervenção psicossocial na primeira infância para crianças em situação de risco e vulnerabilidade, já que o contexto social de Moçambique é caracterizado por falta de aceitação de serviços ligados a saúde mental em quase todos seguimentos da sociedade; ainda não faz parte da cultura Moçambicana uma criança ser levada ao psicólogo quando por alguma razão apresentar agressividade, problemas de aprendizagem, problemas com habilidades sociais e/ ou qualquer atraso no desenvolvimento, muito ao contrário, esse tipo de problemas são muitas vezes analisados sob olhar cultural e remetendo para questões espirituais. Já tivemos casos de crianças com problemas de desenvolvimento de linguagem, cognitivo, psicomotor cuja primeira alternativa foi um médico tradicional (comumente chamado de curandeiro no nosso contexto), aliado a isso, existe uma grande fragilidade do sistema de saúde e educacional, o que proporciona um ambiente desfavorável para o acesso os serviços de saúde mental e social para todos grupos sociais, mas principalmente para os grupos de risco. Contudo, a intervenção psicológica na primeira infância é de longe uma oportunidade para as crianças desde os primeiros anos de vida, sendo que ela trabalha questões básicas como a estruturação do sistema familiar, o treinamento e fortalecimento de grupos primários e acima de tudo a construção de uma base para a resiliência infantil perante situações de extrema vulnerabilidade. Essas actividades, permitem, não apenas o bem-estar a curto prazo, mas igualmente uma construção de uma personalidade sólida que possa responder com positivismo às exigências de crescimento e maturidade emocional para cada fase da vida. Edda Bomtempo e Mirian Ribeiro Conceição numa pesquisa

publicada pela Universidade de São Paulo- Brasil em 2014 intitulada: *Infância e contextos de vulnerabilidade social – A atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde* afirmam que

*“em condições de desenvolvimento, tais como estas, permeadas por factores de risco faz-se necessário a criação de factores de proteção à personalidade diante das situações adversas de sobrevivência em que se encontram as crianças em vulnerabilidade social, a fim de se minimizar os impactos desta no desenvolvimento infantil. Deste modo, o brincar, então, caracteriza-se como fator protetivo nestas situações, pois proporciona em sua essência alguns dos mecanismos que permitem a resiliência da criança contra processos invasivos”* (Bomtempo & Conceição, 2014)

Esse resultado é extremamente importante já que desperta a atenção para o facto de independentemente das circunstâncias de nascimento, todas as crianças podem desenvolver todas habilidades sociais quando fornecidas as oportunidades para tal.

### **A compressão da vulnerabilidade na ótica das famílias em situação de risco e vulnerabilidade**

É interessante como esta questão é determinante na intervenção com crianças em situação de risco e vulnerabilidade, aliás fazer uma intervenção sem respeitar o modelo explicativo do problema por parte da família da criança pode levar a avaliações erradas por parte dos profissionais e conseqüentemente a aplicação de um plano de intervenção que não vai de acordo com os interesses da família. Por isso é que existe uma orientação técnica para avaliar algumas questões básicas sugestivas como fazemos menção a seguir (Haguette, 1992).

### **Na visão da família, o que esta colocando a família e a criança na situação de vulnerabilidade?**

Essa questão permite avaliar na visão da família o que ela pensa sobre as causas do problema. Isso é importante na medida que se a família tem uma compreensão distorcida do problema tem maior probabilidade de adotar estratégias não funcionais para resolver o mesmo.

Em muitos casos, a vulnerabilidade é compreendida como um resultado de alguma força supersticiosa ou como uma acção dos defuntos na família. Por isso é que quando uma determinada criança está em situação de risco as famílias tradicionais buscam quase sempre alguma orientação nos curandeiros chamados tecnicamente de médicos tradicionais. É essa visão que às vezes faz com que a família não se mobilize para mudar a situação em que se encontra, fundamentalmente quando a leitura da família é isenta de alguma responsabilidade.

### **Até que ponto esse problema da vulnerabilidade afeta a família e fundamentalmente a vida da criança?**

Essa questão em particular visa avaliar se a família tem a consciência do risco iminente ou não. O processo de mudança começa necessariamente pela compreensão do risco é essa compreensão é que gera a preocupação para mudança. Por exemplo, muitas famílias por causa da cultura de vulnerabilidade estrutural instalada ao longo da história estão numa situação de indiferença quanto ao

sofrimento familiar e das crianças. Assim para fazer uma intervenção psicossocial efetiva será necessário ajudar a família a perceber com clareza os riscos associados à vulnerabilidade social a curto, médio e a longo prazo na saúde familiar e, especialmente, na vida das crianças. Só quando chegamos nesse nível podemos conseguir levar a família para um processo de mudança eficaz.

### **O que a família já fez ou que tentativa a família já empreendeu para resolver o problema?**

Partindo da ideia de que todas as pessoas que estão numa situação de risco fazem sempre alguma coisa para o superar, essa questão objetiva avaliar que tipo de estratégias de enfrentamento a família tem empreendido para confrontar a situação. Com isso, é possível colher os recursos positivos e negativos que a família tem usado ao longo do tempo e como esses recursos têm ajudado tanto na manutenção problema assim como na formulação de locos de controlo individuais e coletivos para eliminar a vulnerabilidade e proteger as crianças.

### **Na visão da família, o que é que ela espera de uma intervenção psicossocial?**

As famílias podem estar confusas sobre os objetivos de uma intervenção psicossocial o que pode levantar expectativas sobre o trabalho dos psicólogos fora da realidade. Essa questão tem como objetivo primordial avaliar o que é que necessariamente a família olha como necessidade e é essa avaliação que permitirá uma negociação entre a família e o profissional sobre o que é possível ser feito para melhorar a coindicação da família. Existe algum risco iminente quando o profissional faz uma avaliação das necessidades da família sem respeitar a ótica da família no sentido de que será com muita dificuldade que a família compreenderá o processo de mudança como sendo prerrogativa dela, além disso, é mais fácil a família aderir a um plano de mudança no qual teve um papel preponderante para o seu desenvolvimento, como agente ativo da mudança.

### **Assistência psicossocial como direito ao desenvolvimento global das crianças em situação de risco e vulnerabilidade.**

Na base da explicação nos tópicos anteriores podemos perceber a metodologia de intervenção psicossocial adotada pela khandlelo para crianças em situação de risco e vulnerabilidade.

A intervenção compreende o uso exclusivo de técnicas lúdicas com as crianças, tanto para compreender o problema, como para tratar problemas causados pela vulnerabilidade. Como ficou bem claro, trabalhar com a criança não dá garantias de um resultado eficaz e duradouro, é necessário igualmente trabalhar com a família através de psicoterapias individualizadas ou em grupo para permitir que as próprias famílias tenham recursos suficientes para combater a vulnerabilidade social e para que estejam disponíveis para promover a proteção emocional da criança.

Esse trabalho inclui igualmente a integração de outros serviços básicos através de sinergias, parcerias para que as coisas que não podemos internamente prover, possam ser disponibilizadas pelos nossos parceiros. São nessas parcerias que finalmente podemos conseguir fazer uma intervenção psicossocial completa para dar resposta às necessidades básicas das crianças e garantir um de-

envolvimento integral das mesmas. Nisso, podemos finalmente dizer que a nossa metodologia de assistência psicossocial engloba a ligação entre vários serviços como saúde, nutrição, educação, direito, onde cada e cada um desses serviços se subscreeve como básico e fundamental para o bem-estar psicossocial. É na base dessa intervenção que podemos chegar a compreensão de que as crianças estão desenvolvendo de uma forma integral e gozando dos seus direitos fundamentais, já que é quase difícil falar de direitos numa situação de grande marginalização infantil motivada pela carência de serviços básicos de sobrevivência

## **CONCLUSÃO**

Em linhas gerais; a intervenção em crianças em situação risco e vulnerabilidade exige antes de tudo uma compreensão multidimensional da criança no seu processo evolutivo, tendo como base não apenas os ganhos imediatos, mas acima de tudo uma visão longitudinal dessa criança ao longo da vida. Contudo essa compreensão não anula a necessidade de desenvolvimento de intervenção individualizada para cada criança; aliás no contexto em que nos encontramos com todas condições que nos são impostas pela situação sociodemográfica, temos mais possibilidades de alcançar os resultados trabalhando mais? com um sistema do que com a criança em si. Nisto, podemos objetivamente perceber que as intervenções feitas no sistema beneficiam de uma forma significativa a criança.

É igualmente compreendido que uma intervenção feita, tendo como foco só a criança, ignora de uma forma sistemática elementos importantes como a família, a escola, a educação e outros indicadores básicos da existência humana. Assim, um atendimento psicológico e social completo seria aquele que tem como foco não apenas as demandas emocionais da criança em situação de risco, mas antes de tudo tem foco em outros factores que podem concorrer tanto para erradicação e/ou para o agravamento do risco.

## **Bibliografia**

- Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. A. (2016). *A violência doméstica na infância e na adolescência*. São Paulo: Robe Editora. [https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1280520336.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1280520336.pdf)
- Bomtempo, E. & Conceição, M. (2014). Infância e contextos de vulnerabilidade social - A atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 490-509. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2014000200012&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000200012&lng=pt&tlng=pt)
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nature reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. LERNER, R. M. (Orgs.), *Handbook of child*

---

*psychology: Theoretical models of human development*, (Vol.1, pp. 993-1028). New York: John Wiley.

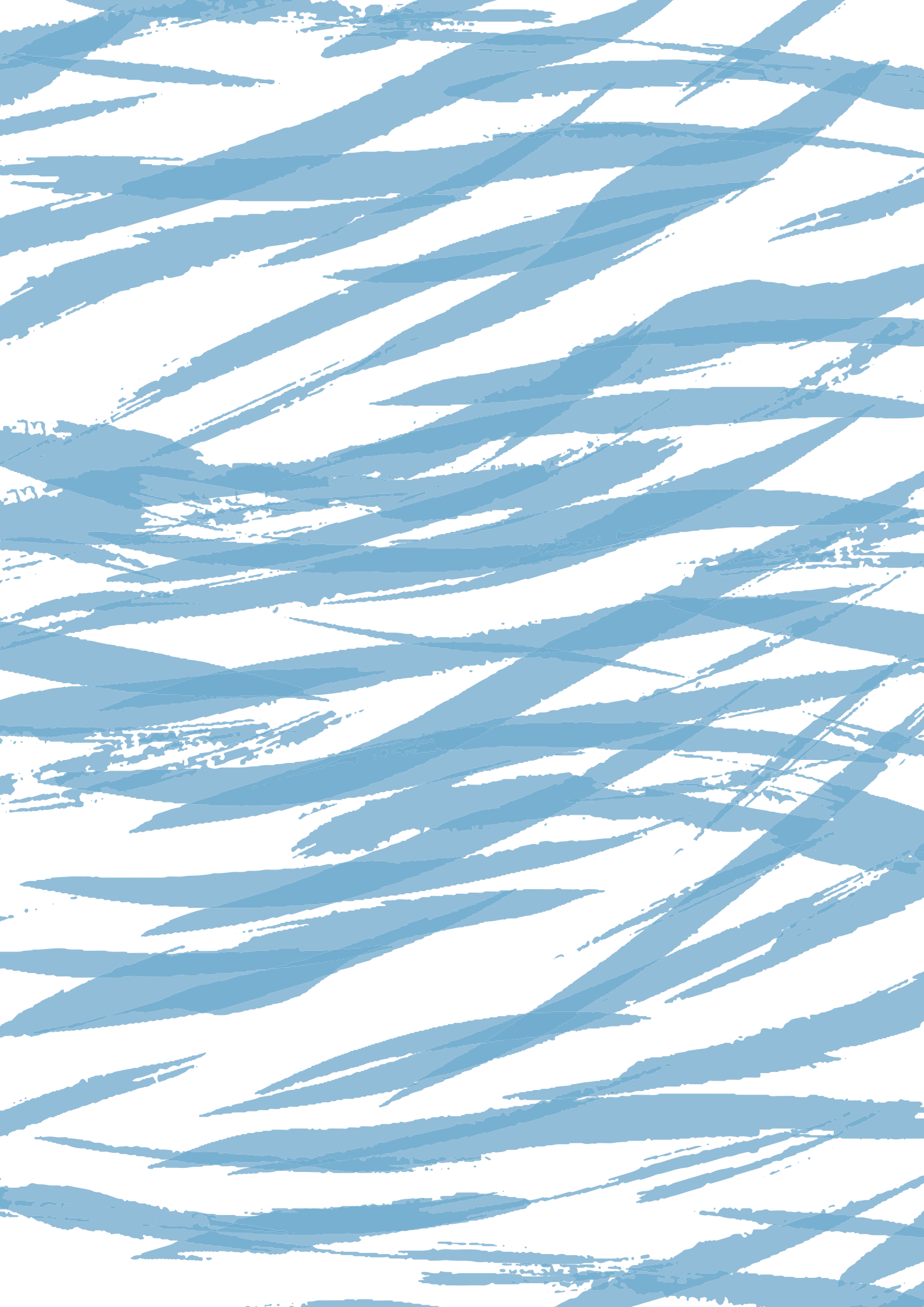
Fagundes, F., Sena, R., Santos, R., Veloso Dias, O. & Melo Costa, S. (2013). As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. *Revista Paulista de Pediatria*, 31(2),258 264. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406038968019>

Haguette, T. M.F. (1992). *Metodologia Qualitativa na Sociologia*, (2ª ed). Petrópolis: Vozes.

Pereira, S. (2013). *Crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social: articulação de redes em situação de abandono ou afastamento do convívio em família*. Brasília: Instituição Aconchego.

UNICEF. (2020). *Relatório Pobreza Infantil Multidimensional em Moçambique*. <https://www.unicef.org/mozambique/media/2671/file/Pobreza%20Infantil%20Multidimensional%20em%20Mo%C3%A7ambique.pdf>

Khandlelo-ADJ. (2020). Relatório da associação para desenvolvimento juvenil, Moçambique.



# **3** *Intervenção educativa e social na Infância*

COMUNICAÇÕES

**30**

# PAPEL DA DIRECÇÃO PROVINCIAL DE GÉNERO, CRIANÇA E ACÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO NIASSA

**Justino Eugénio**

Direcção Provincial de Género Criança e Acção Social do Niassa

## FUNDAMENTAÇÃO

A criança, no âmbito geral, constitui um elemento importante para dar a continuidade à cultura de um povo. O bem-estar da criança sempre foi prioridade do Governo Moçambicano desde a independência Nacional. Moçambique adoptou a declaração da criança moçambicana e ratificou a carta africana sobre os direitos e o bem-estar da criança, a convenção internacional sobre os direitos da criança e outros documentos que demonstram a inequívoca vontade de defesa dos direitos da criança para que elas possam viver numa cultura de paz e harmonia.

O bem-estar da criança é uma das prioridades do Governo de Moçambique, onde tem produzido e ratificado instrumentos legais que a protegem para com seus superiores interesses.

- Artigo 47 da C R;
- Lei nº 7/2008, de 9 de Julho, de Promoção e Protecção dos Direitos da Criança;
- Lei nº 8/2008, da Organização Jurisdicional de Menores;
- Lei nº 19/2019 de 22 de Outubro, de defesa de uniões prematuras;
- Diploma Ministerial nº 2778/2010, de 31 de Dezembro;

O Ministério de Género, Criança e Acção Social de Moçambique reconhece que para o desenvolvimento integral do capital humano é indispensável a educação Pré-Escolar em instituições como: Creche, Jardim Infantil, Escolinhas Comunitárias e Infantários. Cabendo assim, a intervenção do Sector Público e Privado (Sociedade civil) na criação das tais condições.

## OBJECTIVO

As Instituições de infância visam promover e desenvolver os programas educacionais, saúde em elevar os níveis nutricionais que possibilitem o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças que nelas frequentam, cujas relações que estabelecem com as outras na infância, formam um padrão futuro.

## CONHECIMENTOS

Segundo Nadine (2002), se quisermos ensinar as crianças a tomar decisões por si próprias, não podemos orientar que façam tudo da mesma forma e com os mesmos materiais; para René (1997), se quisermos que as crianças aprendam a interagir com os outros, temos que dar-lhe espaço e tempo para colaborar num trabalho, partilhar suas ideias, interesse e resolver conflito.

Por seu turno, Mata (2008) defende que se quisermos que as crianças aprendam a resolver problemas, temos que oferecer tempo suficiente para actividades livres, onde elas possam praticar essas habilidades.

O alicerce do ser humano está na criança, daí que, somos chamados a prepará-la para seu crescimento desde o primeiro dia da vida.

Num “mundo são” todos querem que as crianças cresçam e vivam uma vida feliz, produtiva, desenvolvam as capacidades e talentos, únicos para criação de uma “sociedade melhor”. Para tal, é importante que as crianças desde cedo tenham visão de si próprias. Pois, as suas experiências nos seus primeiros anos de vida formam a fundações e pilares para aprendizagem futura.

As Instituições de Educação de infância demonstraram ser uma via de salvação para com as crianças, onde os pais passam os dias nos campos, colhendo o milho, arroz e mandioca, muitas vezes deixando os filhos pequenos sozinhos ou entregues a um irmão mais velho. Nas comunidades de baixo rendimento, são poucas as crianças que têm oportunidade de frequentar o pré-escolar. Há poucas Instituições que investem no desenvolvimento da primeira infância, os jardins infantis privados são demasiado caros, aliado aos pais não reconhecerem os benefícios, merecendo nossa maior atenção na sensibilização. Só 1,5% das crianças no Niassa frequentaram, em 2019, algum tipo de educação de infância e a maioria provinha de famílias com um poder económico e urbanas. Para com as crianças que frequentam educação de infância (jardins infantis ou escolinhas comunitárias) nota-se grandes mudanças nas mesmas. Elas são muito comunicativas entre si, com os pais e para com os professores, introduzindo uma nova dinâmica na escola primária. Dado que no primeiro ano já reconhecem as letras e palavras simples e sabem contar motivando as outras crianças, num ambiente diferente e positivo.

Alguns destes estabelecimentos pré-escolares trabalham com certas dificuldades, em parte devido à incapacidade dos pais em pagarem a propinas e outros não honrarem o seu compromisso, deixando dívidas. Isso ocorre nos Jardins-de-infância, enquanto as escolinhas comunitárias necessitam de algum suporte como parte do apoio ao melhoramento (actividade de sustentabilidade), pois as contribuições dos pais não são suficientes.

## ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS

Face à realidade no que diz respeito a educação pré-escolar na província à Direcção Provincial do Género, Criança e Acção Social tem vindo a desencadear várias acções com vista a reverter a situação, tais como:

- Divulgação da Política de Acção Social;
- Promoção de estratégias de envolvimento e participação das comunidades e da Sociedade Civil e coordenar as iniciativas comunitárias de atendimento a criança em idade Pré-escolar;
- Assegurar aplicação das normas e metodologias de trabalho definidas para a criança em idade Pré-escolar;

- Capacitação em matéria de Educação de Infância;
- Coordenação com todos actores de educação de infância na província (organizações públicas e privadas) na implementação dos programas de atendimento a criança em educação de infância;
- Instrução de processos de licenciamento dos Centros Infantis, Jardins Infantis e outras unidades infantis públicas e privadas;
- Supervisão e apoio técnico pedagógico e administrativo;
- Inspeção periódica pela equipa de inspectores, devidamente credenciados para efeito.

Como resultado das actividades, anualmente regista-se o aumento de efectivo nas instituições de educação pré-escolar, como demonstra o quadro abaixo:

Tabela 1 – Crianças atendidas nos Jardins de infância privados, públicos e Escolas comunitárias entre 2019 e 2020

Indicadores		2019		2020		Taxa de Realização	Taxa de crescimento
		Realização	Plano	Realização	Plano		
Nº de Atendidas Jardins Públicos	Crianças nos Infantis	80	63	80	70	100%	11%
Nº de Atendidas Jardins Privados	Crianças nos Infantis	1311	3140	1.873	3.484	186%	11%
Nº de Crianças Atendidas nas Escolas comunitárias		2.819	1004	2.819	1.233	43%	23%
Total		4.210	4.207	4.772	4.787	100.3%	14%

## DESAFIOS

Em tempo da pandemia da COVID-19, o redobrar esforços no sentido de pensar e agir no que fazer e como fazer, com nova realidade de vida, onde são impostas condições adversas;  
 A reorganização das infra-estruturas para reabertura das acções de educação de infância ao nível da província, onde a mudança de atitude de todos intervenientes no processo é fundamental;  
 Assegurar o funcionamento e a expansão de educação de infância (jardins infantis e escolas comunitárias);  
 Mobilização de parceiros (ONGs) que trabalham na área de educação de infância para se juntarem a causa de desenvolvimento da primeira infância no Niassa.

## CONCLUSÃO

Da análise que fizemos sobre o trabalho de Educação de Infância ao nível da Província do Niassa, concluímos que é positivo, pois conseguimos junto dos parceiros revitalizar as Escolas Comunitárias e a criação de outras, assim como Jardins Infantis privados, onde se registou o aumento de efectivo nas mesmas instituições. Conseguiu-se igualmente elevar o nível de sensibilização e conhecimento das crianças e dos pais e encarregados de educação sobre a importância do ensino em idade pré-escolar através de palestras, debates radiofónicos e televisivos, assim como reuniões com os pais e encarregados de educação.



# O SISTEMA DE PROTEÇÃO DA CRIANÇA NO CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES NO CONTEXTO DOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA (PALOP)

**Manuel Branco Mendes**  
FEC – Fundação Fé e Cooperação

## Resumo

O recurso a uma base teórica como a ecologia do desenvolvimento humano ajuda-nos a perceber melhor a exigência dos direitos de proteção social e de educação previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança. Outros documentos normativos surgiram ao longo dos últimos 30 anos e que foram na sua maioria ratificados pelos PALOP, aqui se fazendo o respetivo ponto de situação. Importa, no entanto, melhor perceber a concretização destes princípios face à realidade de cada um dos mesmos países e, para esse efeito, entender como o sistema de proteção da criança se articula com o sistema educativo. As conclusões retiradas desta avaliação ajudam-nos a compreender as descontinuidades existentes e a importância de uma ação concertada entre ambos os sistemas por forma a criar as necessárias sinergias tão mais importantes quanto os recursos são escassos.

## Palavras-chave:

Teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano; Convenção Sobre os Direitos da Criança; Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP); Sistema de Proteção da Criança; Sistema Educativo.

## Abstract

The use of a theoretical basis such as ecology of human development help us to better understand the necessary requirements of social protection and education rights included in the Children Rights Convention. Other normative documents have emerged in these last thirty years, most of them endorsed by the African Countries of Portuguese Official Language (PALOP), whose state point we reinforce here. Nonetheless, it is of the utmost importance to also understand how these principles are applied within the reality of each country, and how the social protection system works alongside with the education system. The conclusions of this evaluation help us to better understand and identify the existing gaps and the importance of robust actions between both systems in order to create the necessary synergies – which becomes even more important when resources are scarce.

## Keywords:

Theory of the Ecology of Human Development; Convention on the Rights of the Child; African Countries of Portuguese Official Language (PALOP); Child Protection System; Education System.

## INTRODUÇÃO

A presente comunicação é constituída por duas partes.

Na primeira destas partes, de forma mais conceptual, abordaremos a teoria da ecologia do desenvolvimento humano e, a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, o direito à educação e à segurança e proteção social.

Na segunda parte, já mais descritivamente, procuraremos perceber como essas grandes linhas se podem encontrar (ou não) nos sistemas de proteção social e os seus potenciais reflexos na realidade educativa dos PALOP.

### Uma teoria: Ecologia do desenvolvimento humano

É ao psicólogo *Bronfenbrenner* (1979) que devemos muito do essencial de uma visão sistémica da educação, através da sua teoria ecológica do desenvolvimento humano, e que acabou por ter uma influência muito importante não apenas nos Estados Unidos como no resto do mundo, encontrando-se este paradigma subjacente à grande maioria das abordagens feitas pelos organismos mais conhecidos relativamente ao desenvolvimento humano – aqui com particular realce para a criança – também no continente africano.

Por isso, pela sua importância e para uma melhor compreensão

do que será a presente comunicação, enunciaremos alguns dos conceitos fundamentais desta teoria.

Basicamente a ecologia do desenvolvimento humano deixa de se confinar apenas à dimensão psicológica do ser humano (tendo em conta apenas fatores hereditários e especificamente psicológicos) passando a ter em igual consideração a sua representação e interação com o seu meio envolvente.

O autor, de origem russa, ainda que com a sua vida profissional desenvolvida nos Estados Unidos, mas inspirado na tradição do seu país natal, comparou esta visão das diversas envolventes a uma boneca russa em que as diversas estruturas se encontram encaixadas umas nas outras.

A estrutura mais pequena corresponde ao que ele designa de microsistema, constituído pelo meio mais próximo e imediato da criança em que se inclui a família, a creche ou a escola, entre outros, e no qual cada um exerce atividades específicas, desempenha um papel diferenciado e desenvolve relações interpessoais próprias. Estabelecem-se, deste modo, relações dinâmicas caracterizadas pela sua reciprocidade e acomodação em função da representação que a pessoa integra destas suas experiências.

É na interação entre estes, assim designados, microsistemas (a família e a escola, a comunidade próxima, por exemplo) que evolui o desenvolvimento da criança. Trata-se, ao fim e ao cabo, e nas

palavras do seu autor, de um sistema de microsistemas e que designou por mesossistema.

Uma outra estrutura mais vasta – exossistema – é constituída por outros elementos que, não implicando a pessoa de forma direta e ativa, provocam ocorrências que afetam o desenvolvimento da criança, podendo até também ser influenciados por esta. Poderá ser o caso, por exemplo, as características do trabalho dos pais, as atividades da direção da escola, etc.

Uma última estrutura, ainda mais alargada – e, por isso, designada de macrossistema – é a que reflete os sistemas social, económico, político ou cultural os quais, por sua vez, através das crenças e ideologia decorrentes dos mesmos, consolidam a coerência dos restantes sistemas.

As melhores estratégias do desenvolvimento da criança não podem, assim, limitar-se a uma intervenção circunscrita a qualquer destes níveis, antes procurando um equilíbrio dinâmico entre as suas características psicológicas e biológicas, as relações que vai construindo no seu meio imediato e aquelas influências que decorrem dos sistemas exteriores a ela e que, apesar de exteriores, muitas vezes a condicionam decisivamente nesse seu desenvolvimento.

Dito de outra forma, para além da natural importância das características biológicas e psicológicas, é a partir da relação na família, na escola e, porventura, noutros grupos significativos que a criança se vai construindo, ao mesmo tempo que é condicionada – positiva ou negativamente – por aquelas componentes do sistema que definem uma sociedade, na sua riqueza ou pobreza, nas suas leis, na representação que faz da criança, na sua capacidade de responder de forma organizada, através dos necessários serviços às necessidades de desenvolvimento da criança.

## **ALGUNS PRINCÍPIOS DA CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA:**

### **A criança como sujeito de direitos**

Tendo como ponto de partida a Convenção sobre os Direitos da Criança, poderemos considerar a educação como uma das suas traves-mestras, assente em dois dos seus pilares fundamentais:

- O reconhecimento da criança como ser humano num determinado segmento etário e, como tal, sujeito pleno de direitos, por definição, iguais e inalienáveis (artº 1º)
- O seu direito à vida e ao desenvolvimento (artº 6º)

Relativamente a este direito à vida e ao desenvolvimento, naturalmente que se o ser humano tivesse apenas a dimensão biológica, a questão da educação não se colocaria.

De facto, a educação só se torna necessária dada essa condição de ser social do ser humano e, como tal, os simples mecanismos biológicos desse equilíbrio revelam-se insuficientes para garantir a vida, sendo que o desenvolvimento poderá aqui ser entendido na linha teórica anteriormente desenvolvida.

O exercício proposto é então o de ler os artigos referentes à educação e à proteção social à luz desta perspetiva.

### **Direito à educação (art.º s 28º e 29º)**

Mais do que uma mera transmissão de conhecimentos, a educação adquire aqui um entendimento multidimensional de acordo com

os seus diversos patamares de interação social, nomeadamente:

- Uma dimensão psíquica que o diferencia dos outros seres vivos
- a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades
    - Uma dimensão política (no sentido desta enquanto governo da polis)
  - b) Inculcar na criança o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas
    - Uma dimensão cultural
  - c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua
    - Uma dimensão ética
  - d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena
    - Uma dimensão antropológica
  - e) Promover o respeito da criança pelo meio ambiente
- Não é difícil, a partir desta visão da educação enquanto condição necessária para uma igualdade de oportunidades, compreender a necessidade de comprometer o Estado na garantia da mesma, aos diversos graus, tal como preconiza especificamente o artº 28º:
- Ensino primário – obrigatório e gratuito para todos
  - Ensino secundário – acessível a todas as crianças, através de medidas adequadas como a sua gratuidade ou auxílio financeiro
  - Ensino superior – acessível a todos
  - Informação e orientação escolar e profissional – acessível a todos
  - Abandono escolar – prevenindo e tentando recuperar

### **Direito à Segurança Social (artº 26º)**

A partir deste artigo comprometem-se os Estados Partes a tomar todas as medidas necessárias para garantirem à criança a plena realização desse direito, nomeadamente, a equidade de eventuais prestações existentes ou a cobrança de pensão alimentar a que a criança tenha eventualmente direito, o que nos remete mais especificamente para o conceito de proteção social.

### **Proteção social**

De entre as diversas conceções de proteção social, assumimos aqui três das suas dimensões mais essenciais (Norton e outros, 2001, citado por Valverde, Pacheco e Henriques, 2012, p. 4):

- *“Vulnerabilidade e risco*
- *Privação socialmente inaceitável*
- *A proteção social deveria ser encarada sobretudo como uma forma de reação social e pública às condições acima referidas”*

A leitura destas situações, no entanto, pode ter um enviesamento a partir da própria realidade social, podendo considerar-se duas perspetivas, consoante se trate de países mais desenvolvidos ou

em desenvolvimento. (Barrientos, 2010, citado por Durán, Pacheco e Henriques, 2012):

No primeiro dos casos a proteção social procura:

- “Garantir o acesso a bens e serviços essenciais,
- Promover a segurança socioeconómica ativa
- Fazer avançar potenciais individuais e sociais para a redução da pobreza e desenvolvimento sustentável”. (p.5)

No segundo dos casos, que é aquele que tem mais a ver com a generalidade da realidade africana, a proteção social pretende:

- “Evitar, mitigar e melhorar a capacidade para lidar e recuperar das situações de risco enfrentadas por todas as pessoas pobres, em particular;
- Contribuir para a capacidade das pessoas cronicamente pobres de emergir da pobreza, privação e insegurança, e desafiar as relações socioeconómicas opressivas que poderão estar a mantê-las na pobreza, aumentando a segurança da subsistência e ligando tais aumentos à promoção de subsistências melhoradas;

Capacitar os pobres menos ativos a viver uma vida digna, com um padrão de vida adequado, para que a pobreza não passe de geração em geração (Barrientos, 2010, citado por Durán, Pacheco e Henriques, 2012, p.5). É aquilo, em suma, que os autores apelidam de ciclo virtuoso da proteção social contra aquele que todos conhecemos como o ciclo vicioso da pobreza!

### Proteção social da criança

Podemos, no entanto, ser ainda mais específicos relativamente à criança.

Na verdade, para além das vulnerabilidades da sua família e comunidade, a criança encontra-se sujeita a outras vulnerabilidades decorrentes da especificidade da sua idade, nomeadamente a desnutrição, a doença e o abuso.

Torna-se, por isso, indispensável a criação e adequação de programas e instrumentos específicos de proteção social, numa lógica de parceria e trabalho em rede, tendo em consideração a natureza multidimensional da vulnerabilidade infantil.

Cientes deste quadro, um conjunto de organizações (entre as quais a UNICEF, o Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho) apresentou uma declaração conjunta, *Advancing Child-Sensitive Social Protection*, (2009, p.3), propondo um conjunto de princípios a considerar no desenho, implementação e avaliação de programas de proteção social e dos quais decorrerão os seguintes procedimentos:

- Adequação à criança das políticas e programas de proteção social;
- Realização progressiva, a partir de uma definição de prioridades;
- Aumento dos recursos disponíveis, a partir do alargamento do espaço fiscal;
- Aumento da capacidade e coordenação a todos os níveis, a partir da vontade política e da capacidade de coordenação;
- Equilíbrio e sinergia entre as transferências sociais e os serviços sociais, por forma a aumentar a eficiência e impacto da proteção social;
- Continuidade na consolidação de uma proteção social apoiada na prática e na sua adequação à criança.

### Proteção da criança

Há ainda, no entanto, uma outra dimensão que tem a ver, para além dos dispositivos sociais referidos, com a prevenção e resposta a situações de abuso, negligência e violência, fundamentalmente decorrentes da ação, omissão ou incapacidade dos pais ou outros cuidadores face a fatores de risco internos ou externos.

A incidência destes fatores agressivos acaba por ter significativas consequências no bem-estar e desenvolvimento da criança aos níveis cognitivo, emocional e social, levando a uma intervenção mais direta a partir da individualidade e singularidade da criança.

### Duas dimensões de proteção com um denominador comum: a criança

Recuperando agora tudo aquilo que anteriormente foi já dito a propósito da teoria da ecologia do desenvolvimento humano, torna-se mais fácil entender a necessidade de compromisso de atuação entre ambas as dimensões referidas, face aos diversos sistemas que poderão interagir negativamente com a criança.

Poderão, assim, considerar-se três razões estratégicas (The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action, (2020, pp. 9-10) para uma atuação concertada de ambas:

- A proteção social tem um papel importante no apoio aos resultados pretendidos na proteção da criança, dada a capacidade de integrar a intervenção desta em políticas, programas e atividades que integram o sistema de proteção social;
- Ocorrem claras sinergias quando se consegue associar ou mesmo integrar os mecanismos e sistemas da proteção social e da proteção da criança, seja na identificação de crianças e famílias em vulnerabilidade seja na concertação da ação, proporcionando melhores resultados;
- A experiência já existente de partilha consistente de áreas de especialização entre ambos os setores vem demonstrando melhores e mais substanciais resultados para a criança conhecer.

### A criança, entre a proteção e a educação

Seja pela definição abrangente do direito à educação, tal como previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança, seja por muitos contextos de fragilidade em que esse direito se procura exercer, o envolvimento de outros sistemas no processo educativo torna-se indispensável no sentido da equidade e inclusão.

Na realidade, quanto mais outros sistemas interagirem com a escola mais esta poderá concretizar as suas potencialidades; quanto mais a escola conseguir desempenhar a sua função mais facilmente os outros sistemas poderão desempenhar as suas.

Mais do que complementaridade, falamos sobretudo, na perspectiva sistémica que adotámos, de interação e reforço entre os sistemas (saúde, educação, justiça, etc.) de que poderá resultar uma maior capacitação de todos eles.

No caso, procuraremos, ainda que de forma necessariamente resumida, entender o modo como esta interação entre a proteção social e a educação se estabelece no contexto dos PALOP.

## PARTE II:

Ao falarmos da interação entre o sistema de proteção da criança e o sistema educativo, procuraremos perceber como as grandes linhas a que anteriormente fizemos referência se podem encontrar (ou não) no sistema de proteção da criança nos PALOP a partir da legislação e alguns outros normativos existentes, dos seus serviços, e, ainda, de estratégias adotadas.

### Lei de bases da Proteção Social

O nível mais genérico da proteção social poderá encontrar-se nas leis de base de cada país, datadas de 2004 e 2007 (2001 para a de Cabo Verde).

Um dos grupos de aplicação da proteção social, comum a todas estas leis, tem a ver com “Crianças e adolescentes com necessidades especiais ou em situação de risco”, sendo que a mesma lei em Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe prevê ainda, no que tem a ver com a organização dos meios,

*“o objetivo de combater o trabalho infantil e promover a frequência escolar, nomeadamente facilitando a deslocação à escola e participando nos custos de escolaridade”*

(Alínea d) do n.º 2 do art.º 8º (Lei 7/2004 de Angola); alínea d) do n.º 1 do art.º 8º (Lei 4/2007 da Guiné-Bissau), alínea d) do n.º 2 do art.º 9º (Lei 7/2004 de São Tomé e Príncipe)

### Convenção sobre os Direitos da Criança e protocolos anexos<sup>1</sup>

A Convenção sobre os direitos da criança (1989) revelou uma adesão quase imediata por parte de Angola e da Guiné-Bissau (1990), São Tomé e Príncipe (1991), Cabo Verde (1992) e Moçambique (1994).

Sobre os direitos na mesma consignados relativamente à educação e segurança social, tivemos já oportunidade de os identificar e detalhar um pouco anteriormente.

Quanto ao Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à participação de crianças em conflitos armados (2000) este suscitou uma adesão rápida de Cabo Verde (2002) e de Moçambique (2004), com maior atraso de Angola (2007) e, sobretudo, da Guiné-Bissau (2014).

Também o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os direitos da criança relativo à venda de crianças, prostituição infantil e pornografia infantil (2000), tem uma procedência de adesão idêntica, embora menos desfasada, iniciada com a adesão de Cabo Verde ao mesmo tempo que o protocolo anterior (2002) e Moçambique logo de seguida (2003), Angola (2005) e Guiné-Bissau (2010).

Já o terceiro e mais recente protocolo relativo à instituição de um procedimento de comunicação (2014) teve ainda apenas a adesão de Cabo Verde (2012) e Guiné-Bissau (2013), sendo justo destacar relativamente a este último país, por conhecimento direto e sem prejuízo de tal ser também a realidade nos outros países, a pujança e o dinamismo de movimentos de jovens na defesa dos seus direitos, no caso com particular destaque para o seu parlamento infantil.

Refira-se que São Tomé e Príncipe não ratificou ainda nenhum dos três protocolos facultativos à Convenção.

### Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança<sup>2</sup>

A Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (1990) teve a primeira adesão de entre os PALOP, menos três anos depois da sua aprovação, por parte de Angola (1992), a que se seguiu Cabo Verde no ano seguinte (1993) e, só mais tarde e de forma muito espaçada, Moçambique (1998), Guiné-Bissau (2009) e São Tomé e Príncipe (já em 2019).

O artigo 11º da Carta é dedicado à educação, iniciando-se o mesmo pelo reconhecimento do direito à educação, depois pelos objetivos da mesma e, finalmente, pelos compromissos assumidos:

*“a) Garantir um ensino de base gratuito e obrigatório; b) Encorajar o desenvolvimento do ensino secundário sob diferentes formas e torná-lo progressivamente gratuito e acessível à todos; c) Tornar, por todos os meios apropriados, o ensino superior acessível a todos, tendo em conta as capacidades e as aptidões de cada um; d) Tomar medidas para encorajar a frequência regular dos estabelecimentos escolares e reduzir as taxas de abandono escolar; e) Tomar medidas especiais que garantem que a criança do sexo feminino, de todas as camadas sociais, dotadas e desfavorecidas, tenham igual acesso à educação”.*

O sublinhado relativamente a esta última alínea, a qual não tem correspondência direta no articulado equivalente da CDC (Convenção sobre os Direitos da Criança), reflete a preocupação africana relativamente à condição de género da criança, como fator discriminatório e que, como sabemos, ainda hoje existe em escala significativa sob diversas formas.

### Convenção 138 sobre a Idade Mínima para Admissão a Emprego e Convenção 182 sobre proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para a sua eliminação – Organização Internacional do Trabalho

Sob a designação genérica de trabalho infantil, esta é uma das grandes ameaças aos direitos da criança, não apenas diretamente pelas suas consequências negativas no desenvolvimento e bem-estar da criança como, indiretamente, por prejudicar o direito da criança à sua educação.

Não admira, por isso, que quer a CDC quer a Carta Africana reflitam esta preocupação e que os diversos Estados tenham adotado planos específicos nesta matéria a partir, aliás, de um plano de ação comum a todos os países da CPLP (2006).

Na verdade, este é um problema com raízes profundas, não apenas com um peso histórico e cultural, como também fruto de um desenvolvimento económico insuficiente, em que o trabalho braçal e a economia informal têm um papel decisivo.

Finalmente, e relativamente ao trabalho infantil, sobre o qual existem duas convenções por iniciativa da Organização Internacional do Trabalho - Convenção 138 sobre a Idade Mínima para Admissão a Emprego (1973) e Convenção 182 sobre proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para a sua eliminação (1999) é este o ponto de situação.

Relativamente à primeira, Angola procedeu à sua ratificação em 2001, Moçambique em 2003, São Tomé e Príncipe em 2005, Guiné-Bissau em 2009 e Cabo Verde em 2011.

1 – Estes dados encontram-se disponíveis no site das Nações Unidas relativamente aos tratados (<https://treaties.un.org/>)

2 – Estes dados encontram-se disponíveis no site da African charter on the rights and welfare of the child, podendo ser consultado em <https://www.acerwc.africa/ratifications-table/>

Relativamente à segunda, Angola procedeu à sua ratificação, tal como a outra, também em 2001, Cabo Verde também nesse mesmo ano, Moçambique em 2003, São Tomé e Príncipe em 2005, Guiné-Bissau em 2008.

Poderemos então, em síntese, concluir por uma adesão de todos estes países à generalidade destes grandes documentos normativos internacionais de proteção da criança (apenas São Tomé e Príncipe não ratificou ainda os três protocolos facultativos à Convenção, sendo que o último dos mesmos, relativamente à instituição de um procedimento de comunicação (2011) carece também da ratificação por parte de Angola e Moçambique).

### **Serviços específicos, dispositivo legal de base e política e estratégia de intervenção focados especificamente na promoção dos direitos e proteção da criança**

No que se refere então à existência de um organismo estatal específico para a proteção da criança, Cabo Verde merece particular realce pela criação, logo em 1982, do Instituto Cabo-verdiano de Menores (ICM), ainda que só regulamentado em 2000 e que, por novos estatutos de 2006, assumiu o modelo que perdura até hoje com a designação de Instituto Cabo-verdiano da Criança e do Adolescente (ICCA).

Quanto ao dispositivo legal específico da promoção e proteção dos direitos da criança, a par da criação do Instituto Cabo-verdiano de Menores, foi publicado, na mesma altura (1982), um primeiro Código de Menores que perdurou até 2013, ano em que foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Agora, quanto à definição estratégica da sua ação, Cabo Verde optou ao longo dos anos por planos nacionais temáticos (Plano de Luta contra o abuso e exploração sexual, Plano de luta contra o trabalho infantil, Plano Nacional de Cuidados, de Saúde do Adolescente). Entretanto, já em 2019, foi aprovada a Política de Proteção da Criança e do Adolescente, na evolução de uma visão integradora dos direitos da criança.

Já a Guiné-Bissau optou, em 2010, por um organismo que abarca a situação da mulher e da criança e, por isso, assim é designado (Instituto da Mulher e da Criança).

Ao longo do tempo, no entanto, e na ausência de um diploma específico para a proteção dos direitos da criança, foram aprovadas algumas leis mais temáticas, destacando-se a lei de combate à excisão genital feminina (2011), combate ao tráfico de pessoas, em particular mulheres e crianças (2011) e a criminalização da violência doméstica (2013), aguardando-se agora a finalização e aprovação do Código.

Finalmente, e em termos de uma estratégia mais abrangente para a proteção da criança, a Guiné-Bissau dispõe já de uma Política Nacional de Proteção Integral da Criança e do Adolescente na Guiné-Bissau (PNPICA/GB, 2018 – 2030).

São Tomé e Príncipe não dispõe de um organismo dedicado especificamente à proteção da criança, encontrando-se essa competência na Direcção da Protecção Social, Solidariedade e Família.

Na ausência de legislação específica de proteção dos direitos da criança, São Tomé e Príncipe apoiou-se, sempre que possível, na sua Lei da Família (já de 1977), a qual veio a ser substituída em 2018 pelo novo Código da Família, data em que foi também publicado e passou a integrar o Código da Organização Tutelar de Me-

nores, no qual o seu Livro III é dedicado à promoção dos direitos e à proteção das crianças e dos jovens em perigo.

Já antes, no entanto (2016) se encontravam aprovadas uma Política Nacional de Proteção da Criança e o respetivo Plano de Ação.

Angola, por seu turno, contou pelo menos desde 1984 com uma Comissão Nacional da Infância, a que se seguiu, em 1991, a criação do INAC – Instituto Nacional da Criança, com novos estatutos em 2010, tendo em vista a execução das políticas do governo na proteção da criança.

Na sequência de legislação anterior, nomeadamente sobre o designado Julgado de Menores (2008) e dos também designados 11 compromissos de proteção da criança da criança assumidos oficialmente pelo governo nesse mesmo ano, é publicada, em 2012, a Lei sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança a qual pretende incorporar os princípios da convenção, da Carta Africana, na ordem externa, e dos já referidos 11 compromissos, na ordem interna.

Já no plano estratégico, não foi possível identificar qualquer iniciativa nacional com essas características, pelo menos até 2018<sup>3</sup>.

Em Moçambique é a Direcção Nacional da Criança, integrada no Ministério do Género, Criança e Ação Social, que tem como atribuições a definição, direção e controle do sistema de proteção da “criança em situação difícil”, nos termos da própria lei.

A base de intervenção legislativa é a sua Lei de Proteção da Criança (2008), sem prejuízo de outra legislação incidindo sobre problemáticas específicas (Lei da Organização Tutelar de Menores, Combate ao Tráfico de Pessoas, especialmente Mulheres e Crianças, violência doméstica, etc.).

Quanto ao desenvolvimento estratégico há a considerar, para além de diversos planos sectoriais como o do trabalho infantil, exploração sexual de crianças o II Plano Nacional de Ação para a Criança (PNAC) 2012-2019 e, ainda, o Plano para as Crianças Órfãs e Vulneráveis (PACOV).

Diremos então que, após um período que se prolongou, sobretudo, até à primeira década do presente século e marcado pela aprovação dos grandes normativos internacionais na proteção da criança, um outro ciclo se abriu com a consolidação de organismos públicos, novos ou reformulados, com competências específicas a este nível, com a criação ou reformulação de legislação de base numa dimensão proteção mais integral da criança e, suportado agora numa visão mais holística, também com o lançamento de estratégias de proteção da criança.

Ora, sendo a educação um direito consagrado na generalidade dos documentos e normativos internacionais e internos a cada país, importaria ver, ao menos, como este direito pretende ser materializado nas políticas ou estratégias de proteção da criança em cada um dos países a que temos vindo a fazer referência.

Na realidade, a resenha até agora efetuada incidiu sobre documentos normativos e logísticos, internacionais e nacionais, mais numa lógica do *dever-ser* do que verdadeiramente de uma praxis. Contudo, para além de não se tornar aqui possível uma distinção entre políticas, estratégias e planos, e também de não se tornar possível

3 – Nas observações finais dos relatórios 5º e 6º combinados de Angola (2018), o Comité dos Direitos da Criança “insta ao Estado Parte a: a. Definir um prazo claro para o desenvolvimento de uma política abrangente sobre os direitos da criança, englobando todas as áreas refletidas na Convenção; b. Desenvolver uma estratégia para a criança baseada nessa política com todos os recursos humanos, técnicos e financeiros necessários para a sua implementação; ([http://www.servicos.minjusdh.gov.ao/files/CIERNDH\\_CRC\\_e\\_protocolos\\_Observ\\_finais\\_2018.pdf](http://www.servicos.minjusdh.gov.ao/files/CIERNDH_CRC_e_protocolos_Observ_finais_2018.pdf))

o pleno conhecimento de alguns dos mesmos, uma vez que não se encontram ainda aprovados pelas instâncias competentes, não foi ainda possível, ao contrário da restante documentação, ter acesso à totalidade da mesma e definir um critério de sistematização.

Ainda assim, e da análise efetuada, poderemos dizer que os mesmos oscilam entre uma maior ou menor descontinuidade, conforme os países, entre o sistema de proteção da criança e o sistema educativo, até uma quase apropriação de objetivos e metas que, à partida, integrarão os planos estratégicos educativos existentes em qualquer um dos países.

## ALGUMAS CONCLUSÕES

Partimos da definição do Sistema de Proteção da Criança entendido como um conjunto de leis, políticas, regulamentos e serviços que cruzam todos os setores sociais – especialmente a proteção social, educação, saúde, segurança e justiça – tendo em vista a promoção dos direitos e a proteção da criança, a nível individual e social.

É a partir desta definição, que nos remete para o que já foi referido anteriormente, e da teoria da ecologia do desenvolvimento humano com que iniciámos a presente reflexão que aqui deixamos algumas conclusões nesta relação entre os sistemas de proteção da criança e os sistemas educativos, a partir da análise dos primeiros. Importa, no entanto, alertar para o perigo de generalização que se quer prevenir a partir da interpretação das presentes conclusões. Na realidade, as mesmas poderão não aplicar-se necessariamente aos sistemas de todos os PALOP e, quando se aplicam, não terão necessariamente a mesma intensidade, variando de país para país consoante as áreas.

### Pontos fracos

#### Ao nível da (in)suficiência de meios

Os mecanismos de proteção da criança são negativamente condicionados pela insuficiência de recursos orçamentais e, consequentemente, de meios humanos, técnicos e financeiros.

Em consequência a proteção social limita-se, frequentemente, a um papel meramente supletivo e reativo a casos pontuais ou individuais ou então de políticas verticais, quando deveria uma das alavancas na luta contra a pobreza, sobretudo a pobreza extrema, com objetivos bem definidos relativamente ao acesso da criança à nutrição e saúde na sua conjugação com a educação.

Frequência de intervenções técnicas isoladas e sem sustentabilidade ou programas verticais, com uma visão da criança condicionada pelo ângulo problemático que deu origem à intervenção, sem, por isso, haver possibilidade de gerar as necessárias sinergias;

#### Ao nível das suas componentes internas

Os sistemas de proteção da criança apresentam fortes descontinuidades internas:

Na articulação com o sistema de proteção social e respetivos organismos; Na estanquicidade entre o sistema contributivo obrigatório e o sistema de proteção da cidadania, com clara desvitalização, num denominador comum de fragilidade, das prestações previstas no âmbito deste último sistema para as populações mais vulneráveis, especialmente aquelas que se encontram em pobreza extrema;

#### Ao nível das suas componentes externas

Os sistemas de proteção da criança apresentam fortes descontinuidades externas:

Na articulação direta com os correspondentes serviços de educação, numa ação concertada sobre as variáveis sociais que condicionam o acesso à escola, a continuidade na mesma ao longo do período de escolaridade obrigatória e o fenómeno significativo em alguns destes países de crianças fora do sistema escolar;

Na concertação com agências internacionais, ONG e outras organizações da sociedade civil nas ações diretas e concertadas relativamente às situações problemáticas enunciadas no ponto anterior.

### Pontos fortes

#### Ao nível da representação política dos sistemas de proteção da criança

Maior preocupação política dos diferentes governos no alinhamento com os instrumentos definidores das grandes linhas de defesa dos direitos da criança;

#### Ao nível da reflexão e desempenho técnico

Maior e progressiva qualificação técnica dos intervenores  
Progressiva consolidação de uma cultura de responsabilidade e qualificação técnica que exige cada vez mais a necessidade de uma matriz de intervenção, materializada nas estratégias e planos que vão surgindo;

Esforço de conjugação da legislação com políticas e estratégias de que são exemplo as preocupações com a educação no pré-primário e o reconhecimento da importância da educação parental e a continuidade da aposta no ensino básico.

#### Ao nível da consciencialização das comunidades

Crescente interesse e sensibilização das populações relativamente aos direitos da criança.

## Bibliografia

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carta Africana dos Direitos e Bem-estar da criança. (1963). [http://cndhc.org.cv/images/download/Carta\\_Africana\\_dos\\_Direitos\\_e\\_Bem-estar\\_da\\_Crianças.pdf](http://cndhc.org.cv/images/download/Carta_Africana_dos_Direitos_e_Bem-estar_da_Crianças.pdf)
- Convenção sobre os Direitos da Criança*. Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco.
- Lei de Bases da Protecção Social – Angola. Lei n.º 07/04, de 15 de outubro. Instituto Nacional de Segurança Social (INSS) - República de Angola. [https://www.inss.gov.ao/Legislacao/Documentos/07\\_04.pdf](https://www.inss.gov.ao/Legislacao/Documentos/07_04.pdf)
- Lei de Bases da Protecção Social – Cabo Verde. Lei n.º 131/V/2001 de 22/01/01, I Série nº2. INPS – Instituto Nacional de Previdência Social. <https://inps.cv/download/lei-no-131-v-2001-de-22-01-01-i-serie-no2/>
- Lei de Bases da Protecção Social – Moçambique. Lei nº4/ 2007 de 7 de fevereiro de 2007. <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/77171/81684/F275170271/MOZ77171.pdf>
- Lei de Enquadramento da Protecção Social – Guiné-Bissau. Lei nº4/ 2007 de 3 de setembro de 2007. <https://fecong.org/pdf/crianca/LeiEnquadramentoPS.pdf>
- Lei de Enquadramento da Protecção Social – São Tomé e Príncipe. Lei nº7/04 de 4 de novembro de 2004. [sao170625.pdf \(fao.org\)](http://sao170625.pdf(fao.org))

- Normas Internacionais da OIT sobre Trabalho Infantil. *Convenção 138 sobre a Idade Mínima para Admissão a Emprego* (2000). *Convenção 182 sobre proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para a sua eliminação* – Organização Internacional do Trabalho (1998). [https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-infantil/WCMS\\_565224/lang-pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-infantil/WCMS_565224/lang-pt/index.htm)
- The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. (2020). *Social Protection and Child Protection: Working together to protect children from the impact of COVID-19 and beyond*. Consultado em 15/3/2021, disponível em [https://alliancecpa.org/en/system/tdf/library/attachments/social\\_protection\\_and\\_child\\_protection\\_v2.pdf?file=1&type=node&id=41479](https://alliancecpa.org/en/system/tdf/library/attachments/social_protection_and_child_protection_v2.pdf?file=1&type=node&id=41479)
- UNESCO. (2014). *Global out-of-School Children Initiative*. <https://www.allinschool.org/>
- UNESCO. (2014). *Global out-of-School Children Initiative – Regional Report- West and Central Africa*. <https://www.allinschool.org/media/406/file/west-central-africa-regional-report-OOSCI-2014.pdf>
- UNICEF. (2009). *Advancing Child-Sensitive Social Protection*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/3840/pdf/3840.pdf>
- UNICEF. (2012). *Integrated Social Protection Systems: Enhancing equity for children*. [https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2019-10/UNICEF\\_Social\\_Protection\\_Strategic\\_Framework\\_full\\_doc\\_std.pdf](https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2019-10/UNICEF_Social_Protection_Strategic_Framework_full_doc_std.pdf)
- Valverde, F., Pacheco, J. & Henriques, J.; Bureau Internacional do Trabalho, Departamento de Segurança Social, Programa Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza. (2012). *A Proteção Social em Cabo Verde: situação e desafios*. Genebra: BIT. <https://www.social-protection.org/gimi/gess/ShowResource.action?resource.ressourceId=42297>





# **4** *Brincar e o tempo para a infância*

COMUNICAÇÕES

**41**

## SIGNIFICADOS SOBRE O BRINCAR: PERSPETIVAS DAS CRIANÇAS

### Brigite Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti | CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti | CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

### Diovargildio Chauque

Universidade Pedagógica de Maputo - Faculdade de Educação e Psicologia

### Ana Pinheiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti | CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti | INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação da ESE do IPP | OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

### Clara Craveiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti | CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti | CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

### Décimo Banze

Universidade Pedagógica de Maputo - Faculdade de Educação e Psicologia

### Paula Medeiros

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti | INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação da ESE do IPP

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo promover a reflexão sobre o impacto da cultura no brincar das crianças, com apoio na revisão da literatura e sustentação na recolha de dados em contextos de educação de infância portugueses. Esta recolha de dados implicou a realização de registos de observação do comportamento das crianças em situação de brincadeira, a auscultação da opinião das crianças sobre as suas próprias experiências e oportunidades de brincadeira através de entrevistas e, ainda, a análise de produções das crianças que refletissem a expressão da criança sobre o brincar.

### Palavras-chave:

Brincar; Criança; Cultura; Educação de Infância.

### Abstract

This paper aims to promote reflection on the impact of culture on children's play. It is supported by a literature review and data collection in Portuguese Early Childhood Education contexts. This data collection involved observation of children's behavior playing, listening to children's opinions about their own experiences and opportunities for playing through interviews and, also, the analysis of children's productions that reflected their expression about playing.

### Keywords:

Play; Child; Culture; Early Childhood Education.

### INTRODUÇÃO

A Convenção sobre os Direitos da Criança reconhece o brincar como um direito da criança afirmando que esta tem que ter o direito “ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 2019, p. 27). Cabe à família, aos contextos educativos, à comunidade e à sociedade em geral o dever de assegurar a efetivação deste direito. Assumindo os pressupostos teóricos que enquadram o brincar e a sua relação com a cultura da criança, este estudo pretende refletir sobre as representações das crianças acerca do brincar. A construção de um desenho metodológico com carácter qualitativo permitiu uma recolha de dados a partir de entrevistas às próprias crianças e registos de observação feitos por estudantes de Educação de Infância da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. O estudo, que decorreu ao longo de 12 meses, insere-se no projeto Tchovar pela Educação de Infância, que tem como finalidade melhorar o acesso equitativo à educação pré-escolar de qualidade através do reforço de competências pedagógicas de diferentes agentes educativos, do reconhecimento da importância da educação de infância junto das comunidades,

do reconhecimento da criança como protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e aumentar a qualidade da investigação pedagógica, como base para revisão da política pública (FEC, 2021).<sup>1</sup>

### O BRINCAR COMO AÇÃO CENTRAL E CULTURAL DA CRIANÇA

Brincar constitui uma atividade de enorme relevância na vida de uma criança tendo reconhecimento sustentado e generalizado entre os investigadores do assunto. Igualmente, nos contextos de intervenção com crianças, vem sendo reconhecido que o brincar é uma ação essencial da infância (Moyles, 2006).

No entanto, quando se procura apresentar uma definição de brincar, deparamo-nos com um elevado grau de complexidade conceitual, não existindo uma definição universal. Para facilitar a aproximação de uma definição, são apontados critérios tais como ser uma atividade agradável para a criança que brinca, a brincadeira ser espontânea e voluntária e, para além disso, envolver um com-

1 – Tchovar pela Educação de infância - uma iniciativa da Fundação Fé e Cooperação e Associação Khandlelo e Mozarte – Centro Juvenil de Artesanato. Este projeto conta com o apoio do financiador principal Fundação Calouste Gulbenkian e com o cofinanciador Camões, I.P, tem como parceiros científicos a Universidade Pedagógica em Maputo-Moçambique e a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto-Portugal

prometimento ativo daquele que brinca. Conforme referem Lester e Russell (2010, p. 7), o brincar é, de uma forma geral, reconhecido pela sua natureza espontânea, voluntária e imprevisível, acompanhado por manifestações de prazer e divertimento em que as crianças parecem saber de forma intuitiva que “isto é brincar”. No entanto, quando se trata da sua concetualização, os adultos encontram dificuldades perante a natureza da brincadeira da criança e as suas ligações irracionais entre o real e o imaginário, impondo significados e explicações racionais para o irracional (Lester e Russel, 2010).

Poderemos ter também em conta Burghardt (2011 citado por Pramling et al, 2019) que propõe que brincar é um comportamento que apresenta as seguintes características:

- tem elementos que não contribuem para a sobrevivência imediata (funcionalidade incompleta);
- é espontâneo, recompensador, prazeroso (estado motivacional);
- difere das expressões estritamente funcionais de comportamento, estrutural ou temporalmente;
- repetido de forma semelhante durante pelo menos parte do período de vida;
- ocorre quando num “campo relaxado”, quando, por exemplo, não está sob stresse de perigo físico, doença, condições meteorológicas adversas, instabilidade social ou sistemas competitivos intensos (como medo) (campo motivacional).

Paralelamente à dificuldade na sua definição, é possível encontramos interpretações, crenças e valores pedagógicos diferentes entre os adultos acerca do papel do brincar, nomeadamente no apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças (Martlew, Stephen e Ellis 2011; Holmes, 2011).

Para além da importância dada à brincadeira em si mesma, é necessário ter em consideração os próprios objetos - brinquedos - que são envolvidos nesta ação. Os brinquedos são recursos que apoiam a brincadeira com os quais a criança se relaciona e cumprem a função de significar algo. Estes não são neutros em relação ao ambiente no qual a criança se envolve e interage, podendo refletir, então, a própria cultura. A ligação com os brinquedos é marcada pelos estímulos característicos da cultura em que a criança está inserida e influencia o sentido da sua ação com esses objetos, para além de que este uso se altera também em função do próprio desenvolvimento da criança. Os interesses da criança vão se alterando à medida que cresce e, por conseguinte, a relação que estabelece com os brinquedos e o modo como os utiliza ajusta-se, podendo criar novas situações de se relacionar com o objeto (Nogaro, Fink e Piton, 2015).

Neste âmbito, Kishimoto (2001) desenvolveu um estudo cujos resultados de entrevistas efetuadas a educadores permitiram categorizar quatro tipos de brinquedos/materiais que favorecem a atividade lúdica considerados importantes: tradicionais e motores (gincanas, pneus, bolas, corda, arcos, etc.); educativos (quebra-cabeças, jogos de encaixe, jogos de linguagem, matemática, jogos de memória, dominós, cartas, etc.); simbólicos (casinhas, bonecas, etc.); construção (blocos, peças de encaixe, legos (Kishimoto, 2001, p. 241).

Kishimoto (2010) menciona que a atividade lúdica não é só um meio de socialização, mas garante uma educação de qualidade, ou seja, “(...) brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade.” (p.1). Todas as interações auxiliam ou dificultam a brincadeira de cada criança e é necessário que o educador tenha em atenção que cada criança é um ser particular e que pode conviver em diversos

grupos e famílias étnicas.

O repertório lúdico das crianças é variável e é importante considerar isso mesmo ao estudar as formas de expressão cultural das crianças (Mouritsen, 1998). Neste sentido,

*“Diante de sua importância, a natureza do brincar ou do jogar está sendo vista pelos atributos que a caracterizam: um pensamento de segundo grau, que se aplica às situações do cotidiano, como simular ser motorista, ou o ingresso no imaginário, que tem a ver com o desempenho do jogador, de uma reprodução interpretativa. Essa forma lúdica é configurada pela sequência de decisões do brincante quando se trata de um ser social com capacidade de decisão, com protagonismo, que também é embebida pela cultura na qual vive o brincante, acompanhada por regras, que provém do exterior, mas que podem ser negociadas ou construídas conforme o jogo avança e que orientam as ações lúdicas. Por não terem consequências na vida do brincante, as ações lúdicas tornam-se frívolas e, por dependerem das decisões do brincante, viram atos incertos e de difícil previsão.” (Kishimoto, 2014, p. 3).*

O brincar na educação de infância é, por vezes, associado à não interferência do adulto, sem uma intencionalidade de aprendizagem induzida. Por outro lado, encontra-se uma outra perspetiva que se centra no brincar como meio para aprendizagem de algum conhecimento. Contudo, há uma tendência contemporânea onde são consideradas ambas as perspetivas (Kishimoto, 2014).

Com a apropriação de ferramentas e práticas culturais, esses recursos “começam a mediar uma atividade” e “surgem novas condições geradoras que convidam a ações adicionais e formas alternativas de participação” (Mäkitalo, 2016, p. 64).

Estar consciente acerca de como as crianças aprendem, ajuda os profissionais a ajustarem a sua ação de modo a apoiarem e a estenderem as aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Têm maior benefício para a aprendizagem as atividades em que a criança seja implicada ativamente, de forma significativa, participativa, socializadora, em que é desafiada a pensar (em vez de receber passivamente informações dos adultos), a criar, a resolver problemas, a decidir, a trocar opiniões, a construir conhecimento em resposta às oportunidades oferecidas pelo meio.

Os educadores devem ser agentes de apoio às experiências de aprendizagem iniciadas pelas crianças, sendo interessante estabelecerem relações recíprocas em que respondem às iniciativas uns dos outros, expandindo ideias, sugestões e ações.

Por conseguinte, à organização do ambiente e dos seus materiais subjazem critérios que consideram a segurança, a diversidade das aprendizagens e resposta às intencionalidades educativas, a adequação ao desenvolvimento das crianças, à cultura, aos interesses e necessidades das crianças.

## METODOLOGIA

Ao questionarmo-nos em que medida o brincar e a brincadeira refletem o contexto cultural das crianças, consideramos os seguintes objetivos, suscetíveis de nos orientar na fase inicial desta pesquisa: conhecer os significados que as crianças dão às brincadeiras, ao ato de brincar e ao brinquedo; explorar o modo como as crianças brincam, quando brincam e quais são as suas brincadeiras mais

comuns; perceber quais são as brincadeiras e os brinquedos favoritos das crianças e explorar as bases culturais dos mesmos; saber com quem e onde as crianças mais gostam de brincar; entender as razões para as crianças gostarem particularmente de um determinado tipo de brinquedo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, desenhamos uma estratégia metodológica de tipo qualitativo com recurso a entrevistas semi-diretivas por considerarmos que nos permitiriam mobilizar simultaneamente as dimensões individuais e sociais do fenómeno em análise. Com este objetivo, retomamos a proposta de Bernard Lahire (2005) para quem “estudar o social individualizado, ou seja, o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada” (p.14).

Além disso, esta opção teve em conta os objetivos da própria pesquisa: conhecer as representações das crianças, as suas experiências subjetivas e as suas perspetivas pessoais. Barbara Czarniawska (2004) mostra-nos como a entrevista pode ser particularmente adequada nestes casos: “what people present in interviews is but the results of their perception, their interpretation of the world, which is of extreme value to the researcher because one may assume that is the same perception that informs their actions” (p. 49).

Além das entrevistas às crianças, enquanto técnica principal de recolha de informação, consideramos a possibilidade de analisar comentários efetuados pelas crianças sobre desenhos que fizeram, as suas brincadeiras e brinquedos preferidos. Ainda, foram efetuados registos de observação focalizados nas brincadeiras de crianças de 5 anos em salas de jardins de infância.

Na seleção das crianças para participar neste estudo foram tidos em conta os critérios de homogeneidade – pretendeu-se entrevistar crianças com 5 anos de idade em salas de Jardim de Infância. Por sua vez, as entrevistas e registos de observação foram realizados por estudantes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti durante o seu estágio final do curso em 3 instituições de educação de infância.

Os princípios éticos e a pertinência da pesquisa foram igualmente considerados como bons indicadores da validade da mesma. Tanto o consentimento informado, como a proteção dos participantes no processo de pesquisa favorecem, segundo Erickson, a colaboração e a relação de confiança entre sujeitos envolvidos na pesquisa e investigadores (Lessard-Hébert et al, 1990, p. 84). Finalmente, foi essencial fazermos uma reflexão conjunta sobre as nossas próprias narrativas sobre as narrativas destas crianças.

## ANÁLISE DE DADOS

### O gosto e os sentimentos quando a criança brinca

Todas as crianças entrevistadas revelam gostar de brincar, o que reafirma a ideia de que brincar é uma atividade natural e de agrado para as crianças, defendida pelos teóricos.

*Gosto. (...) gosto de brincar (E1); Sim (E2); Sim (E3); Sim, gosto de brincar (E4); Sim, gosto muito (E5); Sim, gosto (E6); Sim (E7); Gosto (E8); Sim (E9); Sim (10); Pode ser (E11); Gosto (E12); Sim (E13); Sim (E14); Sim (E15).*

Com base nas respostas das crianças entrevistadas, brincar parece ser uma atividade essencial do seu quotidiano devido ao gosto e ao prazer que isso lhes proporciona.

Entrevistando-se especificamente as crianças sobre o que sentem quando estão a brincar, podemos verificar que estas fazem sobressair sentimentos positivos e de bem-estar, como quando dizem, por exemplo: “Sinto alegria quando brinco” (E4); “Felicidade” (E5); “Sinto felicidade” (E6); “Feliz e divertido” (E7); “Alegre, feliz e também estou muito divertida.” (E8); “Sinto o coração e sinto-me divertido” (E9); “Feliz” (E10); “Gosto” (E11); “Sinto a minha brincadeira. Sinto-me feliz!” (E13); “Bem.” (E15)

Neste contexto, as crianças entrevistadas manifestam também sentimentos de entusiasmo e satisfação, devido às componentes interativa e afetiva do brincar porque, ora estão com os amigos, ora estão com a família, nesses momentos:

*Sinto que os amigos estão a brincar comigo (E2); Que estou com a minha família. Que estou com a minha família toda (E3); Sinto falta do Mateus (E12); A brincar com o Azenha (E1) [supõe-se que será um amigo]*

Através dos registos de observação, é possível reforçar a perspetiva de que brincar é uma ação entusiasmante e satisfatória, dada a sua dimensão interativa e afetiva com os amigos, como mostra este registo: “Enquanto duas crianças fazem um teatro de fantoches inventado por elas, três crianças fazem de público (...). Os desenhos das crianças e os comentários que efetuam sobre estes, também mostram esta relevância da interação com os outros no brincar.

Pensamos que uma criança entrevistada (E14), ao exprimir algo de negativo na experiência de brincar sozinha, igualmente, revela e reforça o valor interativo e afetivo do brincar apresentado pela maioria das crianças entrevistadas: “Sinto-me sozinha. (E aqui na escolinha?) Aqui na escola não sinto nada” (E14).

### O que é brincar?

Para as crianças entrevistadas brincar é ação/construção, é diversão com recurso ou não à utilização de brinquedos que elas exprimem através de frases como: “É correr e divertir-me” (E8); “Para mim é fazer construções de legos, brincar às apanhadinhas, correr” (E2); “É fazer jogos, fazer brincadeiras nas áreas da sala, com pessoas que eu gosto.” (E7)

Nos registos de observação efetuados sobre situações de brincadeira das crianças, a componente de ação/construção é reforçada por observações como a seguinte:

*M., N., F. e D. constroem através de legos uma cidade. Nessa cidade podemos encontrar vários prédios bastante altos, vários carros espalhados pelas ruas, um quartel dos bombeiros, um shopping com vários bonecos e um parque para crianças. (Registo de observação nº 15)*

As crianças entrevistadas exprimem, também, que brincar implica diversão, através de frases como:

*É fazer coisas divertidas com as pessoas que mais gosto (E9); É quando o meu pai me deixa na escola (E5) (supõem-se que se irá divertir); É fazer algo divertido (E10); Divertir com os carros e brinquedos (E11).*

A maioria das crianças entrevistadas exprime que brincar é uma ação que implica a utilização de brinquedos ou objetos que sustentam essa recreação quando afirmam: “Brincar é para mim brincar com as coisas, brincar com os brinquedos” (E3); “Para mim brincar é um quarto de brinquedos” (E4); “Brinquedos” (E6). Ou ainda quando dizem:

*Hum... o que é que é para mim brincar? É eu brincar com os brinquedos aqui e também brinco com os brinquedos do pátio da minha casa que é uma bicicleta, um triciclo, mas é só para usar quando vou à minha avó no verão para eu andar lá, para um lado e para cá. E tenho a moto três. Mas só que há um que é para dar, que eu não gosto muito (E13).*

*Para mim é brincar com brinquedos de cães de peluches e de cães que andem, cavalos de pau, e cozinhas novas. (Então para ti brincar é brincar com animais...) Com cozinhas de brincar, porque nós não podemos brincar com cozinhas a sério porque se formos para o fogão aleijamo-nos. Vamos com a cara toda queimada para o hospital. (Então para ti brincar é brincar com brinquedos?) Sim (E14).*

Importa referir que há apenas uma criança entrevistada que não se refere aos brinquedos como algo indispensável à concretização do brincar. Como diz a seguinte criança, basta que se tenha alguém como companhia: “É brincar com os amigos” (E12) Através dos registos de observação, também é possível reforçar esta ideia de que brincar se torna interessante quando apoiado pela utilização de brinquedos. O registo de observação seguinte revela esta convicção:

*Durante um momento de brincadeira, na área da casinha, uma criança pega num telemóvel de brincar e com o seu dedo indicador seleciona ficticiamente a câmara de filmar, estica os braços e agarra-o com as duas mãos, na posição horizontal. Circula na área da casinha, durante algum tempo imitando a ação de filmar enquanto as restantes crianças brincam normalmente. No final, diz: “Já está! Fiz um vídeo, vamos ver...” Todas as crianças se reúnem em torno do telemóvel. (Registo de observação nº 4)*

Os desenhos das crianças mostram que os objetos/equipamentos apoiam o brincar da criança, influenciando a hierarquia das suas preferências. Especificamente um desenho apresenta a preferência da criança por brincar com um determinado equipamento, sendo este o escorrega.

### Brinquedos e brincadeiras

Quando questionadas acerca de como brincam, se brincam com brinquedos ou sem brinquedos, todas as crianças (15) referiram que brincam com brinquedos e chegam mesmo a verbalizar que preferem ter os brinquedos como elemento de suporte para as suas brincadeiras: “Gosto mais de brincar com muitos brinquedos” (E5). No entanto, 3 crianças referem que por vezes brincam sem brinquedos. Referem que, quando brincam sem brinquedos, brincam às *apanha-*

*dinhas* (3), às *escondidinhas* (2) ou às corridas (1). Quatro crianças afirmam simplesmente que brincam com outras pessoas, sem se referirem propriamente ao tipo de brincadeira: “Brinco com o meu irmão que se chama X” (E3); “Com os amigos” (E10); “Brinco com os amigos” (E12); “Brinco com outras coisas. Brinco com os meus amigos” (E13). No entanto, há crianças (2) que afirmam: “Nunca brinquei sem brinquedos” (E11); “Sem nada. A nada.” (E14).

Acerca da brincadeira preferida, as crianças inquiridas demonstram uma preferência maior por atividades de movimento, como se pode ver no gráfico 1.

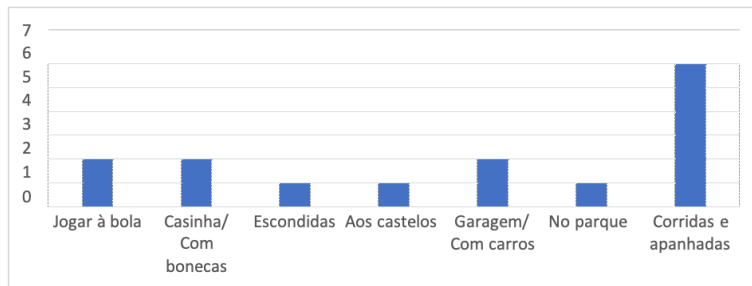


Gráfico 1 – Brincadeiras preferidas das crianças

Afirmam, por exemplo, que gostam de: “Brincar aos políciais e ladrões.” (E12); “Brincar às apanhadinhas porque gosto muito de correr na brincadeira e com o meu cão” (E8); “Brincadeira das apanhadinhas porque temos que correr.” (E2); “É o jogo das corridas, porque é um jogo onde um menino corre e o outro tenta apanhar” (E6); “É correr. (Porquê?) Porque é fixe!” (E14); “As corridas. Não sei, gosto.” (E15).

Na realidade, as crianças parecem expressar aspetos curiosos sobre o tipo de objetos que precisam para brincar, valorizando a companhia muito mais do que recursos elaborados: “Com a minha família brinco aos piratas e só é preciso almofadas” (E8); “Com o meu pai. Brinco aos aviões e não precisamos de brinquedos porque é só com os braços” (E9). Estas duas crianças salientam o facto de não precisarem de muito material para uma brincadeira que parece ser significativa. Em relação ao brinquedo preferido, as crianças demonstram que os legos se constituem como um brinquedo atrativo pelo facto de permitirem a construção. Peluches e bonecos (dinossauros, ursos, etc.) são também referidos nas preferências das crianças. As bonecas são um brinquedo referido por crianças do género feminino, havendo quem refira mesmo que: “Bonecas. Porque são uma coisa que as meninas gostam muito.” (E3).

As crianças referem também ter preferência por brinquedos relacionados com veículos.

*É um avião porque dá para montar (E9); Polícia, porque adoro as algemas, pistolas e o cassetete (E12); O carro da polícia? E eléctrico para eu poder conduzir, eu pedi isso ao pai natal, mas ele não me deu. É porque é muito difícil de encontrar. (Porque é que é o carro da polícia é o teu preferido?) Porque eu vejo no youtube e eu gosto porque assim eu conduzo sozinho (E13).*

A partir das verbalizações das crianças percebemos alguns aspetos relacionados com vivências de natureza cultural (Natal). Relativamente à obtenção destes brinquedos, algumas crianças referem-se ao facto de terem sido adquiridos em lojas, oferecidos

por alguém ou simplesmente que se encontram em locais onde costumam estar, como em sua casa, na casa da avó ou na escola. Quando questionado sobre algum brinquedo especial que a criança gostasse de ter, as respostas foram diversas. Duas crianças responderam que não, que já têm todos os brinquedos, e as restantes mencionaram brinquedos como:

*Uma figura (...) porque eu nunca tive (E2); Uma boneca que vai para a piscina e que pode tomar banho. Porque eu não tenho e vou pedir no natal (E3); Queria um SLIME. Mas a minha mãe não me dá porque não gosta (E8); Eu pedi outro avião porque acho que tenho poucos (E9); Um carro porque gosto (E11); Uma escavadora a sério, pois adoro muito as gruas, escavadoras e os camiões do lixo (E12).*

*Era uma moto quatro laranja elétrica para eu conduzir. Porque eu gosto de conduzir, mas eu tenho uma moto três elétrica, mas eu não gosto porque eu gosto mais da moto quatro (...) (E13).*

*Gostava de ter um cavalo que comia e anda. Eu punha em cima dele e andava. Eu já tenho o Francisco que é o meu cavalo que tem um pau que foi a doutora que me deu, a chefe da minha avó helena. (...) o Francisco tem a minha altura. É que se eu ponho o Francisco em cima de uma coisa e subo porque aquilo tem rodas e dá para andar (E14).*

Percebe-se pelas respostas das crianças, um interesse por brinquedos que representam veículos ou máquinas como um avião, um carro, uma escavadora, uma moto. Para além destes, há quem mencione querer uma boneca, um cavalo ou slime (massa de moldar). A referência ao Natal como um momento onde as crianças podem pedir prendas, concretamente brinquedos, surge novamente numa das respostas.

Os brinquedos que as crianças mencionam ao longo das entrevistas, manifestam elementos presentes no quotidiano destas (avião, carro, escavadora, moto, etc.).

### Companheiros de brincadeira

Questionadas sobre os companheiros de brincadeira, percebemos que as crianças diferem nas respostas e opções que parecem tomar. Possuem, no entanto, uma ideia clara sobre o que gostam no que diz respeito às pessoas, como parceiras de brincadeira, aos brinquedos e aos espaços. As respostas das 15 crianças entrevistadas revelam dois grandes grupos de amigos: os colegas de escola ou os pais.

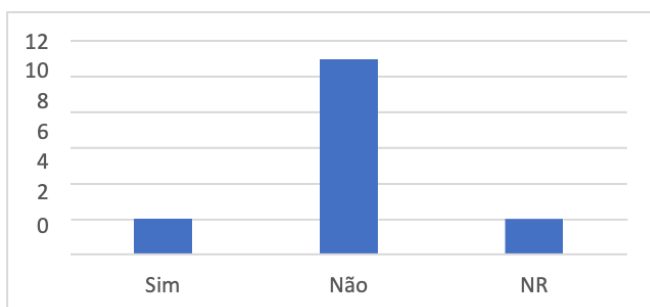


Gráfico 2 – Crianças que costumam brincar sozinhas

Este grupo concreto de crianças é muito clarificador em relação aos contextos de brincadeira solitária. Referem, numa clara maioria, que não brincam sozinhos. Apenas duas crianças salientam que o fazem e referem: “Costumo. Brinco com coisas que eu não gosto. Mas eu também às vezes brinco com coisas que eu gosto.” (E13); Às vezes sim, porque às vezes não me apetece brincar com os amigos” (E8). Das crianças que afirmam brincar habitualmente com outras pessoas, algumas referem quer pais, quer amigos da escola: “Não. Costumo brincar com os meus amigos” (E1); “Não, não gosto de brincar sozinha” (E6); “Não. Com a Eva, o Dinis e com o Martim.” (E14). Nos registos de observação recolhidos, a brincadeira entre pares foi um dos aspetos mais observados. Nas brincadeiras de faz de conta parecem assumir já papéis culturalmente inclusivos:

*“Três rapazes brincam na casinha e explicam ao adulto:*

*Menino 1: Eu sou o pai*

*Menino 2: Eu sou o bebé e ele é o pai*

*Menino 1: Eu sou o pai e vou fazer o jantar. Tens de comer!” (Registo de observação nº 6)*

Os três rapazes que brincam na casinha assumem, cada um, papéis na sua família de faz de conta, muito voltados para a consciência de que as tarefas em casa não são apenas femininas. Estas crianças espelham que dar de comer ao filho, ou fazer o jantar são atividades, também masculinas.

A perceção sobre a importância dos amigos na brincadeira é muito evidente quando se questiona as crianças sobre com quem gostam efetivamente de brincar.

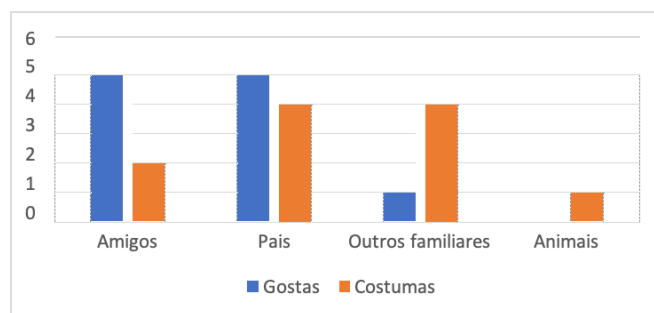


Gráfico 3 – Com quem gosta ou costuma a criança brincar

Embora conscientes de que se trata de um contexto limitado a três instituições e num número reduzido de crianças, não sendo nossa intenção generalizar, é interessante perceber que os gostos sobre os parceiros de brincadeira não coincidem necessariamente com as pessoas com que efetivamente as crianças têm oportunidades de brincar. A título de exemplo, os amigos e os pais, surgindo como preferências claras de interação, nem sempre parecem constituir-se como oportunidades de brincadeira. Registe-se também que, quando questionadas sobre com quem gostam de brincar, as crianças não refiram pessoas, mas sim brinquedos: “Barbie, porque o carro dela tem uma piscina” (E4); “Brincamos com os carros” (E10); “Com os carros, legos” (E11); “Com os brinquedos” (E12). Não sabemos se estas respostas se referem a uma falta de entendimento por parte da criança, ou se de facto isto pode revelar

que estas crianças costumam efetivamente brincar sozinhas com estes brinquedos.

As brincadeiras preferidas parecem estar associadas a espaços mais alargados. As brincadeiras salientadas pelas crianças são frequentemente associadas ao espaço exterior como: “às apanhadinhas.” (E2); “às apanhadinhas e às escondidinhas. Bola” (E3); “é quase sempre futebol com uma bola de esponja.” (E7). Este aspeto, evidenciado no ponto seguinte, torna-se particularmente interessante, tendo em conta que sabemos que as crianças hoje brincam cada vez menos fora das casas. Conforme refere Neto (2020, p.17), “a análise que temos vindo a fazer ao longo de 48 anos de investigação permitiu-nos chegar a uma conclusão alarmante: por os adultos não lhes permitirem brincar e brincar em liberdade, as nossas crianças estão a tornar-se totós, verdadeiros analfabetos a nível motor”

### Espaços de brincadeira

Perceber os espaços de brincadeira mais habituais das crianças reflete, em grande medida, as possibilidades, necessidades ou hábitos das crianças na atualidade. Ao longo das entrevistas, e já referido anteriormente, as brincadeiras preferidas direcionavam os gostos das crianças para espaços no exterior ou amplos. Espelhavam a necessidade e interesse em brincadeiras que envolviam alguma atividade física. Quando questionados sobre onde costumam brincar, percebemos que os lugares referidos se centravam na habitação e escola, traduzindo, possivelmente, o dia a dia da criança entre a casa e a escola.

*No colégio, em minha casa (E1); No parque e na escola e na minha casa (E3); Na minha casa e aqui (E5) - refere-se à sala do Jardim de Infância; Na escola e em casa (E4); No meu quarto e na minha sala (E9); Na garagem na casinha (E10); Na sala e no recreio (E12); Costumo brincar em casa ao fim de semana e costumo brincar na escola quando é dia de escola (E13); Costumo brincar em casa do meu padrinho e em minha casa com a minha prima (E14).*

Por outro lado, é de salientar que algumas crianças se referem a espaços concretos, muito confinados a áreas específicas, como por exemplo:

*Na sala da minha casa e num espaço à beira da minha sala (E7); Na área da biblioteca (E4) - refere-se à sala do Jardim de Infância; Gosto mais de estar a brincar na garagem (E11); No parque e no salão (E2).*

Paralelamente, quando abordamos as preferências dos espaços com a criança, tudo o que ela referiu sobre o que faz, muda em grande medida. Embora algumas continuem a apontar a escola e a habitação como lugares preferenciais, surgem agora os espaços ao ar livre, os parques, o campo e o recreio:

*Gosto de brincar mais no parque (E2); No parque. No parque com a nossa avó (E3); Lá fora (E6); Gosto mais de estar a brincar no campo. Mas também gosto muito de brincar na escola (E7); No recreio (E15).*

Estes aspetos são igualmente evidenciados nos desenhos feitos pelas crianças. Um dos desenhos refere o espaço exterior como um lugar significativo e explica: “Desenhei eu a brincar no parque com a Maria. Desenhei um escorrega porque eu gosto de andar de escorrega e um baloiço”. Do mesmo modo, uma segunda criança salienta um espaço idêntico que é evidenciado por ela em detrimento do interior de uma sala de Jardim de Infância cheia de materiais, jogos ou mesmo da habitação e refere “Brincar com a minha mana no parque. Escorregamos no escorrega e jogamos à bola com o meu primo.” Também nos registos de observação, percebemos que os interesses que as crianças encontram nos espaços exteriores que se constituem muitas vezes oportunidades de aprendizagem:

*“Durante a movimentação livre pelo espaço exterior, as crianças encontraram uma aranha e mostraram-se com algum medo pedindo para que a matasse” (Registo de observação nº 13)*

No caso deste grupo de crianças em Portugal, percebe-se que, provavelmente, as crianças, possuindo na sua generalidade poucas oportunidades de brincar ao ar livre, encontram na aranha um momento de interação grande. Juntam-se em grupo e encontram um problema e colocam uma solução ao adulto.

Mesmo quando a criança refere espaços interiores, percebe-se a necessidade de uma área considerável para que as suas brincadeiras sejam mais interessantes.

*Na sala porque brinco com o meu cão (E8); Na sala porque tem mais espaço (E9).*

Não conhecendo o tamanho das habitações das crianças, torna-se interessante perceber que nenhuma criança mencionou o quarto como um espaço privilegiado de brincadeira.

### Tempo para a brincadeira

Quando questionadas acerca de considerarem ter muito ou pouco tempo para brincar durante o dia, 7 das crianças afirma que tem muito tempo para tal e 5 afirmam terem pouco tempo. Algumas afirmam que há dias em que podem brincar mais ou menos (2) e que tal também varia em função do momento do dia (1).

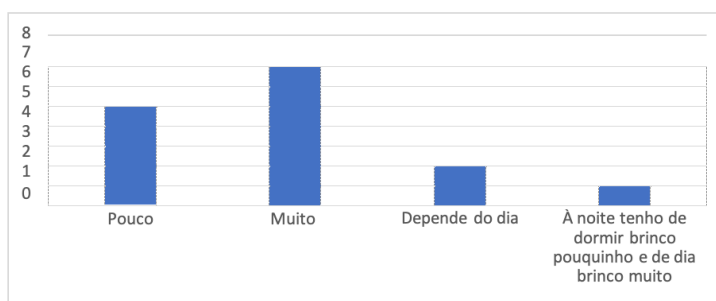


Gráfico 4 - Achas que tens muito ou pouco tempo para brincar durante o dia?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Subjaz à intencionalidade do estudo, o entendimento de que investigar o impacto da brincadeira para o desenvolvimento integral das crianças e o reconhecimento de influências culturais no brincar, constitui um meio para solidificar o espaço e as oportunidades para a ação da criança. Os contextos de educação de infância podem ser ambientes propícios e estimulantes para essa ação, tendo o adulto a responsabilidade de possibilitar espaços e condições para a criança poder brincar.

O posicionamento da investigação e a respetiva análise dos dados recolhidos foram sendo apoiados e confrontados por uma revisão da literatura sobre o assunto.

Salientamos, assim, alguns aspetos. Embora possamos perceber a importância das questões sobre a autonomia da criança, esta prefere claramente ser acompanhada na sua brincadeira e integrar-se em contextos nos quais tem a possibilidade de interagir com o outro, seja ele amigo ou familiar. Os colegas de escola e pais foram os registados como parceiros de brincadeira preferenciais, o que nos parece ser espetável, tendo em conta que se constituem como, muito provavelmente, os elementos mais próximos. Os seus sentimentos para com esta atividade e a própria definição da criança sobre o que é brincar revelam esta necessidade de manter a atividade com os seus pares.

Em paralelo, e com uma importância muito significativa nos novos tempos em que vivemos, surge a preferência das crianças em brincar ao ar livre. Elas revelam isto não apenas nas entrevistas, mas igualmente nos desenhos que fazem quando lhes solicitado o registo da brincadeira preferida.

Estes, entre outros aspetos, permitem-nos avançar com cinco ideias-chave que possibilitem:

- uma ampla discussão das equipas de profissionais, sobre o conceito de brincar, para consciencialização do que é, verdadeiramente, brincar segundo a voz da criança;
- abdicar das inúmeras atividades centradas em preocupações de “academização” e de “adultização” precoce da criança. O jardim de infância é lugar para ser criança;
- criar oportunidades para a criança brincar sozinha e/ou com os amigos/pares e a família, bem como escolher brincar com ou sem brinquedos;
- uma reflexão crítica e consciente dos adultos sobre a seleção dos brinquedos que proporcionam às crianças, para suporte do brincar, pois estes são reveladores de significados culturais do adulto, que irão passar a ser cultura apropriada pela criança;
- atender ao facto de que é um direito da criança participar ativamente naquilo que lhe diz respeito.

Num tempo em que o adulto tem cada vez menos tempo para brincar com a criança, as respostas das crianças e os comportamentos observados, bem como os registos recolhidos, chamam o adulto a uma realidade necessária que a sociedade de hoje parece reconhecer, mas que se afirma incapaz de corrigir. O tempo da criança é também o tempo que damos à criança.

## Bibliografia

- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research: Introducing Qualitative Methods*. Londres: Sage Publications.
- FEC (2021). Tchovar: empurrar pela Educação de Infância nos bairros de Maputo. Disponível em <https://www.fecongdo.org/project/tchovar/>
- Holmes, R. H. (2011). Adult Attitudes and Beliefs Regarding Play on L<sup>2</sup> ana<sup>1</sup>. *The Strong. American Journal of Play*, 356-384.
- Kishimoto, T. M. (2001). Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, 27(2), 229-245. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000200003>
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte: UFMG/MEC.
- Kishimoto, T. M. (2011). Apresentação: cultura como meta John Dewey. *Pro-Posições*, 22(2), 209-213. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200014>
- Kishimoto, T. M. (2014). Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (24) 81-105. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. ISSN: 1515-9485. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384539806007>
- Lahire, B. (2005). Patrimónios Individuais de Disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº49, pp.11-42.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lester, S. and Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Working Paper No. 57. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/263087157\\_Children%27s\\_Right\\_to\\_Play\\_A\\_n\\_Examination\\_of\\_the\\_Importance\\_of\\_Play\\_in\\_the\\_Lives\\_of\\_Children\\_Worldwide](https://www.researchgate.net/publication/263087157_Children%27s_Right_to_Play_A_n_Examination_of_the_Importance_of_Play_in_the_Lives_of_Children_Worldwide)
- Mäkitalo, Å. (2016). On the notion of agency in studies of interaction and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 64–67.
- Martlew, J., Stephen, C. & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years an International Journal of Research and Development*. 31. 71-83. Disponível em <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.529425>
- Mouritsen, F. (1998). Child culture - Play culture. In J. Guldberg, F. Mouritsen & T. K. Marker (Eds.). *Working Paper 2. Child and Youth. Culture*. Odense, Denmark: Odense University Printing Office.
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: contraponto.
- Nogaro, A., Fink, A. & Piton, M. (2015). Brincar: reflexões a partir da neurociência para a consolidação da prática lúdica na educação infantil. *Revista HISTEDBR On-line*, 15 (66), 278-294. Disponível em <https://doi.org/10.20396/rho.v15i66.8643715>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). Goldilocks and Her Motorcycle: Establishing Narrative Frames. In N. Pramling, C. Wallerstedt, P. Lagerlöf, C. Björklund, A. Kultti, H. Palmér, M. Magnusson, S. Thulin, A. Jonsson, I. Pramling Samuelsson (Eds.). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (pp. 97-109). Switzerland: Springer Open.



# O BRINCAR NA INFÂNCIA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA BASEADA NO PROJECTO TCHOVAR NOS BAIROS DE MAPUTO

## Diovargildio Chauque

Universidade Pedagógica de Maputo - Faculdade de Educação e Psicologia

## Ana Pinheiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti | CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti | INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação da ESE do IPP | OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

## Brigite Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti | CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti | CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

## Clara Craveiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti | CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti | CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

## Décimo Banze

Universidade Pedagógica de Maputo - Faculdade de Educação e Psicologia

## Paula Medeiros

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti | INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação da ESE do IPP

## Resumo

O presente artigo, com o tema o brincar na Infância: uma reflexão teórica baseada no Projecto Tchovar<sup>1</sup> nos bairros de Maputo, é parte de uma série de reflexões teóricas sobre o brincar cujo objectivo principal é fazer uma análise sobre algumas questões do brincar relacionadas com a realidade moçambicana. Com base numa reflexão teórica foi possível concluir que o modelo das brincadeiras desenvolvidas nas instituições de infância está mais ligado à preparação da criança para a escola do que ao próprio desenvolvimento integral da criança.

## Palavras-chave:

Brincar; Infância; Recursos Pedagógicos.

## Abstract

This article, with the theme of playing in childhood: a theoretical reflection based on the Tchovar Project in the districts of Maputo, is part of a series of theoretical reflections on playing whose main objective is to analyze the theoretical issues of playing related to reality Mozambican. Based on a theoretical reflection, it was possible to conclude that the model of games developed in childhood institutions is more linked to the child's preparation for school than to the child's integral development.

## Keywords:

Play; Childhood; Pedagogical Resources.

## INTRODUÇÃO

O brincar na infância constitui uma das estratégias principais para garantir a estimulação precoce da criança em idade de educação pré-escolar tendo em conta o nível de desenvolvimento cognitivo que esta criança alcança em contacto com o meio social. O brincar sendo uma actividade que a criança realiza constantemente é fundamental nos processos de aprendizagem permitindo a aquisição de capacidades de autoconhecimento indispensáveis para um desenvolvimento equilibrado e harmonioso.

O programa educativo para crianças do primeiro ao quinto ano de vida (Drivdale, 2012, p.31) enfatiza a necessidade de uso de métodos de aprendizagem activa. Estes métodos referem-se, principalmente, aos brinquedos pela possibilidade de transmitirem às crianças atitudes e capacidades importantes para o desenvolvimento através da acção. Por isso, ao levantar a discussão, seja ela teórica ou prática, da função do brincar no desenvolvimento social

e cultural da criança é necessário lembrar esta necessidade de fazer do jogo um instrumento para garantir uma aprendizagem activa que é indispensável para o desenvolvimento de actividades educativas da criança em idade de educação pré-escolar.

Ao longo deste artigo faz-se a análise teórica do brincar associada aos materiais que são produzidos pelos estudantes da Universidade Pedagógica de Maputo e Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, do Porto-Portugal, que são usados como estímulo na aprendizagem da criança e no desenvolvimento de actividades do brincar que realizam nas instituições de educação de infância, assim como no ambiente familiar.

A organização deste artigo surge da necessidade de valorizar o brincar como actividade que contribui para o desenvolvimento integral da criança em idade de educação Pré-escolar. Trata-se de valorizar a criança e colocá-la no centro de toda actividade desenvolvida nos processos de aprendizagem e transformando o adulto em facilitador da integração das particularidades das crianças em todas as actividades desenvolvidas na instituição de educação de infância e que permitem a criança se tornar num ser activo e não apenas num consumidor passivo das propostas unidireccionais dos adultos.

1 – O Projecto Tchovar pela Educação de infância é uma iniciativa da Fundação Fé e Cooperação (FEC), Associação Khandlelo e a Mozarte com o apoio financeiro principal da Fundação Calouste Gulbenkian e com cofinanciado pelo Camões, I.P, tem como parceiros científicos a Universidade Pedagógica de Maputo-Moçambique e a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto-Portugal

A ideia principal deste artigo foi iniciada com a reflexão baseada no brincar no sentido de a partir da base teórica sobre a construção social do brincar, problematizar e levar a compreender a influência do brincar na criança enquanto sujeito activo do seu desenvolvimento e através deste (brincar) estimular a realização de acções baseadas na cultura da criança e nas suas particularidades de aprendizagem. Deste modo, assumiu-se como ponto de partida o programa educativo do primeiro ao quinto ano de vida e o manual das escolinhas comunitárias, programas oficiais em uso nas instituições de Educação de Infância em Moçambique.

As diferentes análises feitas permitiram a recolha de propostas de recursos pedagógicos e dinâmicas de actividades para a educação pré-escolar produzidos na base das vivências quotidianas das crianças e nas necessidades de aprendizagem, tendo em conta a sua construção social, a partir do brincar. Por isso, este artigo, para além de ser um instrumento de apoio aos actores do Projecto Tchovar, que lidam com aspectos pedagógicos de aprendizagem das crianças, constitui-se também num dos instrumentos de trabalho de todos os profissionais de educação de infância em Moçambique.

### **A FUNÇÃO SOCIAL DO BRINCAR**

O brincar embora seja visto muitas vezes pelos adultos e em muitas culturas como algo de pouca importância na vida das crianças ou mesmo desperdiço de tempo, enquanto actividade social constitui um poderoso instrumento da integração social, cultural, da invenção e reinvenção do mundo da criança e da exploração das suas emoções.

A exploração de conceitos e teorias do acto do brincar, não se apresenta como uma tarefa de consenso, o que de certa forma revela por si só a complexidade que este assunto representa nos tempos actuais. Neste sentido, a ideia de brincar em Wokjaskop (1996, citado por Jardim, 2003, p.32), mostra que a construção do conceito do brincar resulta das práticas quotidianas, sociais e culturais da criança.

A compreensão do conceito brincar remete-nos para várias interpretações como o jogar, brinquedo, lúdico, diversão, o que de certa forma varia de um a outro contexto cultural. Para permitir a percepção destes termos diferentes, mas com particularidades distintas, Brougère citado por Jardim (2003, p.34) propõe três níveis de significação da noção do brincar.

No primeiro nível do brincar destaca a autonomia, a liberdade e o carácter voluntário. Nesta ideia de conceber o brincar como um potencial para o desenvolvimento de habilidades da criança, que estimula confiança para a tomada de decisão, a existência do ambiente que permite a criança expressar abertamente as suas necessidades sem, no entanto, perder o sentido de responsabilidade e ao mesmo tempo, permite que a criança, por iniciativa própria, realize actividades que contribuem para o seu desenvolvimento integral. Estas três interpretações do acto do brincar complementam-se, uma vez que o desenvolvimento da autonomia necessita da liberdade e, por sua vez, resulta na espontaneidade.

O segundo nível mostra que o brincar é uma prática fundamental constituída por um conjunto de regras que permitem a realização de actividades. Ao brincar a criança experimenta a submissão a

um conjunto de princípios previamente definidos pela natureza da brincadeira. Estas regras incluem as particularidades dos praticantes e das especificidades da brincadeira. Este nível mostra ainda que a criança durante, o exercício das suas actividades, incorpora e vivencia um conjunto de regras que podem ser modificadas em função das necessidades do momento sem, no entanto, perder a regra principal da brincadeira.

O terceiro e último nível destaca o brincar como "(...) um objecto cultural produzido pelos adultos para crianças e que ganha ou produz significados no processo da brincadeira pela imagem da realidade que ele apresenta e transmite". (Brougère, citado por Jardim, 2003, p. 35). Embora seja uma proposta dos adultos não se pode ver o brincar como uma reprodução dos interesses dos adultos, pois a brincadeira sendo uma construção social que coloca a criança no centro de aprendizagem, pode ser considerada um objecto cultural que também responde às necessidades do desenvolvimento social da criança e é por isso que na brincadeira existe um espaço onde a criança pode propor um modelo de brincar que não se cinge apenas à reprodução da cultura do adulto, mas também nas particularidades do desenvolvimento da criança.

No entanto, a procura da compreensão do brincar pode ser vista nas três dimensões acima apresentadas, assim como na ideia do Geertz (1989) sobre a cultura, interpretada na lógica do conceito do brincar e apresentando o brincar como um conjunto de significados construídos por grupos sociais orientados pelas interacções e comportamentos dos membros desses grupos. Por isso, no processo de construção social do brincar, a criança desempenha um papel activo em todos os momentos. A brincadeira pode ser uma invenção do adulto, enquanto orientador ou facilitador da aprendizagem da criança, mas esta brincadeira só ganha a sua função social para aquela criança que a pratica quando ela (brincadeira) se reverte a favor da criança, do seu nível de desenvolvimento, seus interesses e seu processo como um sujeito activo da aprendizagem.

Embora os estudos mostrem a necessidade da brincadeira com uma função cultural específica, verifica-se uma tendência de torná-la em uma reprodução da cultura o que pode colocar a criança na passividade. É importante recordar o artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da criança (1989), no seu ponto 1, "1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística." (Unicef, 2019, p. 25), mas parece que este direito foi substituído por actividades educativas com objectivo de ensinar as crianças a ler, escrever e realizar cálculos matemáticos o que reduz o espaço para que a função social do brincar seja a estimulação do desenvolvimento da criatividade e imaginação.

### **O BRINCAR NO CONTEXTO DO GÉNERO**

A visão da brincadeira é uma das formas que varia de acordo com o tempo histórico e com cada cultura. Brougère (citado por Jardim, 2003, p. 35) fala do brincar como objecto da cultura expressa e que veicula particularidades de significados de géneros dominantes em cada sociedade, podendo ser utilizado para reforçar as desigualdades de género que sempre caracterizaram o processo de socialização da criança com base no brincar.

Na perspectiva de cultura de Stuart Hall (1982, citado por Eagleton, 2005, p. 52) a ideia do brincar, como parte da expressão ideológica da cultura construída e mantida com objectivo de reprodução das relações de poder entre seus membros (pai e mãe, tio e tia, mano e mana, e entre outros), pode também reforçar as diferenças construídas culturalmente em função de géneros.

O brincar não é o único caminho ideológico utilizado para reforçar as diferenças de género, uma vez que a cultura é bastante complexa de tal forma que, desde o primeiro contacto com o mundo, a criança é sujeita a múltiplos valores e normas preestabelecidos para condicionar a forma de agir e de pensar.

Conscientes ou não, os brinquedos são idealizados e construídos pelos adultos para crianças com papel de mediação do desenvolvimento de aprendizagens e apropriação em função dos objectivos sociais que se desejam construir de acordo com a cultura. É nesta perspectiva que o projecto Tchovar validou a utilização de baús pedagógicos com mensagens e brincadeiras específicas sobre o género para reforço do respeito pelas diferenças individuais, sexo, raça, etnia, condição social, crença, religião na educação das crianças nos bairros da cidade de Maputo. Neste sentido, é importante notar que os adultos produzem o brinquedo para raparigas e rapazes, pensando nos papéis sociais que se espera que cada uma das partes venha assumir na cultura.

O pensamento sobre o brincar, a brincadeira e o brinquedo é uma construção histórica que cruza a identidade singular do sujeito e a dimensão cultural enquanto parte de uma ideologia da cultura iniciada muito antes do nascimento da criança, já no período da gestação, os pais sonham com o género da criança que esperam e ao mesmo tempo iniciam um sonho e um processo de organização do brincar e brincadeiras que por vezes não deixam espaço para a criança viver a sua natureza infantil.

No entanto, a pureza da criança e do seu mundo não conhece limites de brinquedos para rapazes ou raparigas, para ela apenas existem brinquedos que respondem as suas necessidades. Pensando na pureza do mundo infantil, os baús pedagógicos do Tchovar transformam-se em vector do desenvolvimento das actividades do brincar, sem quaisquer tipos de discriminação da criança por razão da sua orientação sexual, cor da pele, religião ou condição social.

As limitações culturais do brincar em função do sexo, da cor da pele ou da sua condição física, sem dúvida prejudicam o desejo e o interesse do desenvolvimento das capacidades humanas da criança. Daí que os educadores, no exercício das suas tarefas, têm a responsabilidade de pensar no brinquedo e explorar os baús pedagógicos tendo como imperativo nobre as necessidades de aprendizagens da criança independentemente do sexo, cor de pele estado físico ou mesmo origem cultural.

## RECURSOS PEDAGÓGICOS

A recolha de recursos pedagógicos foi feita pelas duas instituições do Ensino Superior: a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), em Portugal, e a Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Moçambique. Os registos sobre estes recursos foram feitos pelos estudantes de Mestrado da ESEPF, e de Licenciatura da UPM, ambas com cursos de habilitação para o trabalho na área da educação Pré-escolar.

Para os futuros educadores de infância, que participaram neste processo de recolha, embora não tenha sido o objectivo inicial, transformou-se numa oportunidade para a percepção das dinâmicas que envolvem o ser criança e o seu processo de aprendizagem, sobretudo, na percepção de que o brincar que a criança desenvolve não se limita apenas às actividades livres e independentes.

Numa publicação recente são apresentados 19 recursos/dinâmicas de 16 autores-estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, da ESEPF e de estudantes de Licenciatura em Educação de Infância da Universidade Pedagógica de Maputo (Pinheiro et al. 2021). Em algumas destas propostas colocam a criança como centro de aprendizagem e, em termos de conteúdos, os recursos seleccionados incidem mais nas aprendizagens que visam preparar a criança para a escola, sobretudo, para noções elementares de matemática e desenvolvimento da linguagem, como sendo um dos objectivos principais da educação pré-escolar em Moçambique.

A valorização de materiais de desperdício e reciclados foi outra preocupação que esteve na base destas propostas, com a finalidade de ser mais viável a sua (re)criação em qualquer contexto educativo. Todas essas propostas podem ser consultadas em (Pinheiro et al., 2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar pode constituir um meio de aprendizagem e um estímulo ao desenvolvimento da criança, garantindo que os conteúdos se tornem em algo concreto para responder a necessidade de uma aprendizagem que esteja ao alcance da criança, sobretudo do meio onde se encontra inserida, valorizando os conhecimentos sociais e culturais da sua comunidade. O programa educativo para crianças do 1º ao 5º ano de vida sustenta que o tempo do jardim é constituído por um conjunto de actividades que permitem a criança brincar. Esta ideia mostra que o brincar já é em si uma actividade que estimula a criatividade e só brincando as crianças poderão desenvolver actividades que contribuem para um desenvolvimento holístico.

Nas actividades educativas desenvolvidas numa instituição de educação de infância, a presença do educador é indispensável para a implementação de diferentes estratégias e na organização do ambiente onde a brincadeira será desenvolvida. Conforme o Programa educativo (Drivdale, 2012, p.23) “as crianças aprendem melhor quando têm algum controle sobre as suas actividades, por exemplo, quando podem seguir os seus interesses, escolher actividades ou materiais de trabalho, e têm tempo suficiente para realizar a sua actividade”. Esta capacidade da criança aprender de forma autónoma vai permitir ao educador garantir a prática dos princípios de liberdade das crianças nas brincadeiras, na organização do ambiente e dos recursos necessários para melhores formas de avaliar as crianças, de estimular, de incentivar e de identificar crianças com problemas de aprendizagem ou com uma necessidade educativa especial.

Quando a observação como estratégia de aprendizagem é associada ao questionamento como estratégia de avaliação, o educador pode proporcionar à criança contextos de aprendizagem mais ricos no sentido de ela ter acesso, concretamente, a “materiais di-

versificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.11). Enfatiza-se cada vez mais esta necessidade da aprendizagem de crianças em idade de educação pré-escolar estar centrada no brincar, pois este, torna-se na ligação entre a aprendizagem e a capacidade da criança conhecer-se.

Ficou mais claro que a brincadeira tem um grande potencial pelo facto de garantir que as experiências, que podem ser vistas como particularidades individuais da criança com base no seu meio social e cultural, ser parte principal de toda a acção desenvolvida e permite o desenvolvimento das capacidades individuais das crianças.

Esta perspectiva do programa educativo para crianças do 1º ao 5º ano de vida pode também ser encontrada nas OCEPE ao clarificar que

*“Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspectiva de brincar como actividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva et al. 2016, pp. 10-11).*

É esta a ideia que este artigo procura esclarecer, mostrando que a brincadeira é fundamental na aprendizagem das crianças, em qualquer instituição de Educação de infância, ficando o adulto como o observador de toda a acção da criança, estimulando a criança a desenvolver as suas potencialidades, garantir que elas cooperem e desenvolvam habilidades de convivência mútua, que passa também em saber partilhar as suas brincadeiras com outras. Esta actividade deve ser prazerosa em todos os momentos, estimulando a autonomia, curiosidade e vontade de querer vencer, criando estratégias próprias para chegar ao fim, garantindo que todas as brincadeiras sejam acessíveis às crianças com necessidades educativas especiais.

## Bibliografia

- Drivadale, S. K. (2012). *Programa Educativo para crianças do 1º ao 5º ano*. Maputo.
- Eagleton, T. (2005). *A Ideia de Cultura*. São Paulo: Editora Unesp
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- Jardim, C. S. (2003). *Brincar: um campo de subjetivação na infância*. São Paulo: Annablume Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pinheiro, A., Chauque, D., Silva, B., Craveiro, C., Banze, D. & Medeiros, P. (Org.). (2021). *Brincar e tchovar pela infância*. Porto: ESEPF.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)



# **5** *O papel do Educador de Infância*

# A CAPACITAÇÃO DE EDUCADORAS EM MOVIMENTO – UM VEÍCULO PARA A LIDERANÇA DE UMA EDUCAÇÃO ITINERANTE PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

**Teresa da Silva**  
**Susana Damasceno**  
AIDGLOBAL

**Maria Antónia Barreto**  
Instituto Politécnico de Leiria (IPL)

## Resumo

Nos últimos anos, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique tem vindo a dar mais atenção à educação pré-escolar, tendo sido incluída a aprendizagem na primeira infância no novo Programa Nacional de Cooperação para o período 2017-2020. Contudo apenas 4% das crianças com menos de 5 anos frequentam este nível de educação o que compromete o desenvolvimento mental, linguístico e social da generalidade das crianças moçambicanas (DW, 2016). A implementação de jardins de infância é fundamental, mas são necessários modelos pedagógicos alternativos aos modelos tradicionais para mitigar a carência em recursos humanos, pedagógicos e infraestruturas nas comunidades rurais. A AIDGLOBAL, com o suporte financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian, como financiador principal, e do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., como cofinanciador, está a levar a cabo uma proposta de jardins de infância sem espaço físico definido, dinamizados por recursos humanos locais e com recurso a materiais pedagógicos elaborados localmente, no Chibuto, província de Gaza. O projeto “Educadores em Movimento – Uma Educação Itinerante para a Primeira Infância” tem estado muito condicionado nas suas atividades devido ao COVID-19, mas realizou-se a capacitação dos recursos humanos, num momento inicial e mais tarde em Oficinas Pedagógicas.

## Palavras-chave:

Educação de infância Itinerante; Educadoras em Movimento; Bibliotchova; Capacitação; Educação rural em Moçambique.

## Abstract

In recent years, the Ministry of Education and Human Development of Mozambique has been paying more attention to pre-school education, with early childhood learning included in the new National Cooperation Program for the period 2017-2020. However, only 4% of children under 5 years of age attend this level of education, which compromises the mental, linguistic and social development of most Mozambican children (DW, 2016). The implementation of kindergartens is essential, but alternative pedagogical models to traditional models are needed to mitigate the lack of human, pedagogical resources and infrastructure in rural communities. AIDGLOBAL, with the financial support of the Calouste Gulbenkian Foundation, as the main financier, and Camões - Cooperation and Language Institute I.P., as co-financier, is carrying out a proposal for kindergartens with no defined physical space, promoted by local human resources and using teaching materials prepared locally, in Chibuto, Gaza province. The project “Educators in Movement - An Itinerant Education for Early Childhood” has been very conditioned in its activities by COVID-19, but the training of human resources was carried out, initially and later in Pedagogical Workshops.

## Keywords:

Itinerant Early Childhood Education; Educators in Movement; Bibliotchova; Training; Rural Education in Mozambique.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH) de Moçambique tem vindo a dar mais atenção à educação pré-escolar, tendo sido incluída a aprendizagem na primeira infância no novo Programa Nacional de Cooperação para o período 2017-2020. Mas apenas 4% das crianças com menos de 5 anos frequentam este nível de educação o que compromete o desenvolvimento mental, linguístico e social da generalidade das crianças moçambicanas (DW, 2016). A ação do governo moçambicano tem sido insuficiente para mitigar a ausência da educação pré-escolar em Moçambique, especialmente nas comunidades rurais onde existe uma baixa perceção dos pais e da comunidade sobre a importância da educação pré-escolar, um elevado analfabetismo feminino, e ainda insuficientes iniciativas de informação em questões de Saúde e Cidadania, por parte das autoridades, sobre crianças em idade pré-escolar, a par do desconhecimento da língua de escolarização – a língua portuguesa.

É neste contexto, e à semelhança de outras Organizações da Sociedade Civil, que a AIDGLOBAL tem agido para reverter o fraco desenvolvimento da Educação para a Primeira Infância, em Moçambique, através da implementação do projeto “Educadores em Movimento – Uma Educação Itinerante para a Primeira Infância” (EeM).

Este projeto é implementado em 5 comunidades do Chibuto, província de Gaza, Moçambique, por um consórcio constituído por: AIDGLOBAL – Gestora do Projeto; Centro Vocacional e Residencial do Chibuto (CVRC) – parceiro na definição de estratégias sociais e educativas e no acolhimento das diversas iniciativas; Instituto Poli-

técnico de Leiria (IPL) – coordenador científico-pedagógico; Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (CEI-IUL) – coordenador da componente antropológica; Serviço Distrital da Juventude, Educação e Tecnologia do Chibuto (SDJET) e Serviço Distrital de Saúde, Mulher e Ação Social (SDSMAS) – entidades que garantem a articulação do projeto com as políticas públicas. A Fundação Calouste Gulbenkian é o financiador principal e o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. é o cofinanciador. O objetivo global do projeto é contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças em idade pré-escolar, melhorando o seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor, as condições de saúde e a inclusão, através da promoção da Educação de Infância Itinerante (EII).

Com a sua implementação pretende-se mitigar a barreira à assimilação de conteúdos através da educação bilíngue (introdução da língua portuguesa), em idade precoce, e combater a ausência de recursos pedagógicos disponíveis para Desenvolvimento de Primeira Infância (DPI), através da formação de pessoas das comunidades, nomeadamente mulheres, para adquirirem conhecimentos e competências em Desenvolvimento da Primeira Infância e serem educadores em Movimento que dinamizam as atividades EII, nas comunidades rurais de Moçambique. Assim, o número de crianças com acesso a serviços de Educação de Infância aumenta, o que mitiga diretamente a pouca adesão à educação pré-escolar, no distrito do Chibuto, em Moçambique.

O presente trabalho incide sobre os processos de capacitação de mulheres em vários âmbitos para assumirem do papel de “Educadoras em Movimento”.

## **O DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA – IMPORTÂNCIA E CONSTRANGIMENTOS**

### **A situação em Moçambique**

O reconhecimento quanto à importância da Educação de Infância enquadra-se numa das metas do ODS 4 - Educação de Qualidade, que procura garantir que até 2030 todas as raparigas e rapazes tenham acesso ao DPI, aos cuidados e Educação Pré-Escolar (EPE) de qualidade (ONU News, 2017). Ao receberem conhecimentos básicos ao nível da natureza, da saúde e higiene as crianças de 4 a 6 anos vem aumentadas as possibilidades de desenvolvimento das suas capacidades humanas, e podem iniciar o seu percurso escolar estando mais preparadas. Para além da importância das questões socioeconómicas, o DPI contribui segundo Martinez et al. (2012) para o desenvolvimento da criança nos seguintes âmbitos:

- capacidade cognitiva (incluindo habilidades de resolução de problemas, memória e habilidades matemáticas iniciais);
- habilidades motoras gerais (por exemplo, corrida, salto);
- habilidades motoras finas (por exemplo, pegar objetos, segurar um lápis);
- linguagem e comunicação (por exemplo, produção e compreensão de palavras, capacidade de identificar letras);
- desenvolvimento socio-emocional (por exemplo, relacionar-se com colegas e adultos, seguir instruções e cooperar, capacidade de regular as emoções positivamente em situações estressantes);
- saúde (incluindo crescimento e prevalência de morbilidade).

As crianças que têm acesso à EPE têm mais 21 pontos percentuais de probabilidade de serem matriculados na escola primária; mais 14,9 pontos percentuais de probabilidade de se matricularem com a idade adequada; e têm a pontuação cognitiva e a comunicação mais elevados no primeiro ano escolar em Moçambique (Martinez et al., 2017). Verificou-se também que o DPI também gerou repercussões positivas ao nível familiar das crianças matriculadas ao ter aumentado o número de irmãos mais velhos com matrícula escolar. As “escolinhas” lideradas pelas comunidades locais têm o potencial de ser uma opção de política económica para ajudar as crianças a atingir seu potencial de desenvolvimento, mesmo nas partes mais carentes de recursos do mundo (Martinez et al., 2017).

Ainda segundo Martinez et al. (2017), as crianças passam a maior parte do tempo com os pais, e o comportamento dos pais é fundamental para o desenvolvimento infantil. Os pais determinam, não apenas, os recursos e o tempo para investir nos filhos, mas também moldam o desenvolvimento infantil por meio de sua expressão de afeto, cordialidade, sensibilidade às emoções das crianças e envolvimento em atividades que promovam a aprendizagem infantil. A baixa percepção dos pais e da comunidade moçambicana sobre a importância da educação pré-escolar é agravada pela alta percentagem da taxa de analfabetismo - 44,9% (UNESCO citada por DW, 2016); e pela ausência de iniciativas de promoção de Saúde e Cidadania por parte das autoridades públicas, dirigidas a crianças em idade pré-escolar. Dados do Unicef indicam que Moçambique apresenta um dos níveis mais altos da desnutrição crónica no mundo, afetando cerca de 43% das crianças com menos de cinco anos que estão sujeitas ao risco de atraso no seu desenvolvimento (ONU News, 2017).

Observa-se ainda outra dificuldade ao DPI em Moçambique: a ausência de recursos pedagógicos: livros infantis de iniciação à leitura, livros bilíngues, brinquedos, jogos, estórias e outros materiais lúdicos e didáticos de apoio à aprendizagem. Há, portanto, uma necessidade urgente de combater o cenário da ausência de recursos pedagógicos em Moçambique e em África, uma vez que a Educação Itinerante para a Primeira Infância é impossível de ocorrer sem o acesso estes importantes recursos pedagógicos.

### **O projeto “Educadores em Movimento – Uma Educação Itinerante para a Primeira Infância” (EeM)**

A AIDGLOBAL pretende ajudar a reverter esta situação ao desenhar e testar um modelo pedagógico de Educação Itinerante para a Primeira Infância, a ser implementado em comunidades rurais. O projeto piloto propõe respostas locais e sustentáveis que podem ser apropriadas na implementação de uma política governamental. A mais-valia da intervenção assenta na utilização de espaços abertos, nas comunidades, para a execução das atividades com as crianças, na elaboração de recursos pedagógicos a partir de materiais naturais locais, acessíveis e na formação de pessoas das comunidades para adquirirem conhecimentos e competências em Desenvolvimento da Primeira Infância para trabalharem nesses jardins. A experiência decorre no distrito do Chibuto, na província de Gaza.

Este modelo pedagógico que designamos de Educação Itinerante para a Primeira Infância (EIPI), ainda que esteja em desenvolvimento (a pandemia tem dificultado a sua execução), assenta no



princípio de que as autoridades distritais conjuntamente com a sociedade civil, organizada num Conselho de Gestão Comunitária (CGC), podem criar condições para promover o desenvolvimento da primeira infância nas suas comunidades, ajudando na democratização do acesso à educação pré-escolar e combatendo a fraca frequência que existe. As autoridades locais e a sociedade civil organizada, nas comunidades rurais, podem assumir responsabilidades na implementação da política educativa.

Como requisitos a serem garantidos pelos promotores locais desta abordagem de EIPI, destacam-se: escolha de espaços nas comunidades para a implementação de atividades de Educação Infância Itinerante (EII), eleição dos elementos que compõem os CGC e definição das respetivas funções, identificação de mulheres da comunidade com perfil para serem capacitadas e assumirem o papel de “Educadoras em Movimento” (saber português e xichangana, saber ler e escrever, etc.) e produção de recursos pedagógicos sustentáveis.

Os espaços dos jardins de infância são espaços informais nas comunidades (debaixo de uma frondosa árvore), mas organizados para terem o cantinho da leitura, o cantinho da brincadeira, o cantinho do descanso, o cantinho do trabalho cooperativo, etc. Para apoiar esta recriação foi conceptualizado um recurso pedagógico – a Bibliotchova – que sendo móvel, permite circular entre comunidades e servir de apoio quer como biblioteca, quer como estante para arrumação dos materiais dos alunos e da documentação relativa à gestão das atividades, quer, ainda, como meio de apresentação de conteúdos, uma vez que dispõe de um quadro integrado na sua tampa. Este recurso percorre a comunidade todos os dias entre o seu lugar de armazenamento

– a escola da comunidade - e a área onde as atividades de Educação de Infância Itinerante (EII) decorrerem.

A capacitação das Educadoras, neste modelo designadas por “Educadoras em Movimento”, é assumida pelas autoridades locais, como a Direção Provincial do Género, Criança e Ação Social, o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia e o Serviço Distrital da Saúde, Mulher e Ação Social, autoridades que também asseguram a monitorização e supervisionam as atividades de EII. Há um enfoque na criação de recursos pedagógicos de educação pré-escolar a partir de materiais locais acessíveis. O facto de ser uma coprodução e optar-se pelos materiais locais permite assim reforçar a sua sustentabilidade e replicabilidade dentro da própria comunidade e noutras.

Também os CGC e as autoridades locais têm que encontrar soluções financeiras para garantir a dinamização das atividades de EII. A elas cabe decidir sobre o valor da mensalidade, a distribuição de funções entre os pais e cuidadores para garantir a limpeza dos espaços, a contribuição para as papinhas, a gestão da conta bancária, etc.

## **A CAPACITAÇÃO NO ÂMBITO DO PROJETO EDUCAÇÃO ITINERANTE PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA**

### **Metodologia**

Os dados agora apresentados e discutidos foram obtidos com recurso à metodologia descritiva interpretativa que se enquadra no paradigma qualitativo de investigação. Interessa-nos descrever as situações e sobretudo conhecer a percepção dos atores sobre esses acontecimentos. Estamos conscientes que a mudanças de comportamentos e a

introdução da inovação decorrem da apropriação que for feita pelos intervenientes nos processos.

Os dados foram recolhidos em documentos do projeto e em observações de carácter naturalista. A análise qualitativa desses dados foi feita por categorias que decorrem da estrutura organizativa do projeto.

### **O percurso formativo das Educadoras em Movimento**

A fim de garantir a implementação efetiva das atividades de EII nas comunidades, foi necessário desenvolver uma capacitação das *mamas* em Educação de Infância. Esta capacitação tem vindo a desenvolver-se ao longo do projeto, mas de uma forma intensiva em dois momentos:

#### **1º) Formação no início do projeto**

Para esta capacitação, contou-se com a participação das entidades parceiras locais, nomeadamente com os técnicos indicados como pontos focais do Serviço Distrital da Juventude, Educação e Tecnologia (SDEJT) e do Serviço Distrital de Saúde, Mulher e Ação Social (SDSMAS). Os formadores foram identificados no quadro de recursos humanos locais. Foi construído um plano formativo juntamente com a equipa de Gestão do Projeto e o Técnico do Centro Vocacional e Residencial do Chibuto (CVRC), parceiro de implementação desta abordagem, cujas instalações acolheram a ação de formação. As sessões foram frequentadas por 23 mulheres e ocorreram de 21 de outubro a 15 de novembro de 2019, das 9 horas às 15 horas (6 horas por dia), num total de 120h.

Os conteúdos abordados em sessões teórico-práticas foram: direitos das crianças; violação dos direitos; visão do adulto sobre a criança; objetivos da “escolinha” comunitária; abertura e funcionamento da “escolinha” comunitária; regime e funcionamento da “escolinha”; ingresso das crianças nas “escolinhas” comunitárias; programa de atividades; sustentabilidade da “escolinha” comunitária; requisitos para admissão do animador/Educadora em Movimento; órgão da gestão da “escolinha” comunitária; a coordenação da “escolinha” comunitária; composição do conselho técnico do CGC; planificação de atividade da “escolinha” comunitária, intencionalidade educativa das atividades, envolvimento nas “escolinhas” dos pais e encarregados de educação das crianças dos 4 aos 6 anos. A parte teórica da capacitação terminou com uma visita ao Jardim Infantil Nossa Senhora de Boa Nova e ao Centro de Infância Irmã Elisabeth Amaro de Sã com objetivo de integrar o aprendido na sala, colocando-o em prática.

Como metodologia de formação foram promovidas atividades que permitiram às participantes reconhecerem e partilharem entre si os seus receios, as suas expectativas relativamente à sua capacidade de dinamização das atividades com as crianças, à elaboração de materiais pedagógicos.

Foi realizada uma saída à rua, e para isso dividiu-se as participantes em pequenos grupos, e cada grupo foi acompanhado por um dos Educadores Comunitários, que faziam parte da equipa do projeto. Uns foram pelas ruas dos bairros, outros ao mercado e outros ao jardim. Em todos os sítios se encontraram crianças a brincar ou a trabalhar. Esta observação promoveu a reflexão e discussão sobre o que é que as crianças conversam entre elas, onde brincam, se há vigilância de algum adulto por perto, qual a postura dos adultos em relação à criança. Neste momento de formação houve recolha de algumas brincadeiras e brinquedos, o que despoletou uma conversa sobre jogos tradicionais e brinquedos artesanais. Começou-se pela recolha junto dos vários elementos da formação. Um diálogo muito interessante

do ponto de vista da memória e de como ela se abre quando estamos disponíveis. E este foi o mote para a abordar e aprofundar uma outra área da DPI – os recursos pedagógicos.

Começou-se por construir um brinquedo e pensar na abordagem do projeto. Foram realizados vários jogos de quebra-gelo para que houvesse lugar à partilha de histórias de vida com a finalidade de passar a uma mensagem de união.

A exposição às áreas de conhecimento que um educador deve ter em conta no desenvolvimento de uma criança foi particularmente importante e foi feita a partir da realidade da criança do Chibuto. Para isso, foi importante a saída à rua, a fim de observar crianças que não estavam a frequentar a escola ou estavam no período livre de aulas para perceber a que brincam e quais os seus brinquedos.

Este estudo de campo foi uma ferramenta de trabalho para se começar a abordar as áreas de desenvolvimento da criança, atendendo ao contexto em que estão inseridas, bem como os materiais disponíveis e de fácil acesso para se construir recursos pedagógicos. As formandas foram convidadas a agruparem-se, a escolher um brinquedo, a descrever o tipo de brinquedo/ ferramenta, o(s) objetivo(s), a forma de construção e os materiais necessários..., no fundo, uma ficha técnica. No final de cada grupo ter apresentado a sua proposta de materiais a construir, num diálogo aberto e em grande grupo, foi sendo discutido e verificado que há materiais que faz sentido todos os grupos terem à disposição, tais como: uma caixa de letras, uma fila numérica e alguns instrumentos musicais. Foi-se fazendo um levantamento de materiais necessários para a construção dos mesmos, bem como ferramentas para tal. Foi elaborada uma lista de compras conjunta e foi selecionado um elemento de cada grupo, que com um Educador Comunitário, foram ao mercado comprar os materiais para a construção dos recursos pedagógicos.

A tarefa de aquisição dos materiais foi “dura”, mas essencial para o exercício da gestão do dinheiro e compreender que comprar em maior quantidade é compensatório, aprender a dividir. Enfim, aprendizagens que um Educador deve implementar na sua prática como exemplo.

Quanto aos materiais propostos, ainda que com alguma afinação foram adequados, criativos e assentes numa capacidade de reaproveitar tudo o que a natureza e o meio envolvente oferece. Até mesmo o “lixo”. Reutilizar foi palavra chave na construção dos recursos. Na elaboração dos recursos é de realçar a importância das *mamanas* mais velhas, que foram fundamentais em todo o processo de construção. Foram elas que ensinaram a bordar e a utilizar a máquina da costura. Foram elas que partilharam contos escutados na sua infância e as mais entusiastas e motivadoras nos grupos.

Alguns dos recursos elaborados na capacitação, foram os seguintes: carrinhos de arame, sainhas, bonecas, livro de imagens, livro de frutas, livro de estórias, livro de números, pião, sacola, corda, *chigovia*, livro de animais, *nhampembe*, viola, *txuva*. Todos foram feitos com materiais naturais locais ou materiais reciclados. Fez-se a exploração pedagógica de todos estes recursos pedagógicos. Estes recursos pedagógicos são parte integrante de um outro recurso conceptualizado para servir de estante, biblioteca e de apoio às atividades de EII. Trata-se da *Bibliotchova* – um recurso pedagógico móvel.

O entusiasmo das formandas na elaboração dos recursos foi grande: “Lembrei-me outra vez de *coruchar*, já tinha esquecido”; “Não foi fácil, eu não sabia nada”; “Eu não sabia que um saco podia ser livro”; “Sozinhos não tínhamos conseguido”; “Não tenho muita coi-

sa a dizer. Só a agradecer a oportunidade”; “Lembrei-me do que fazia quando era criança”.

Esta formação permitiu-nos escolher 10 *mamanas* para desenvolverem as atividades das “escolinhas” comunitárias. Foram selecionadas segundo os seguintes critérios: Domínio da Língua Portuguesa; Dinamismo; Criatividade; Interação com as crianças; Interação com a comunidade; Iniciativa própria; Responsabilidade; Capacidade de pedalar e à vontade em se expressar.

Mais tarde por razões pessoais 2 abandonaram o projeto.

## 2º) Formação ao longo do projeto: Oficinas pedagógicas (OP)

As educadoras selecionadas participaram em 16 Oficinas Pedagógicas que ocorreram em espaços definidos pelos Conselhos de Gestão Comunitária como os espaços para implementar atividades de EII. Os espaços foram alternando de forma a que as 10 Educadoras em Movimento conhecessem os espaços nas 5 comunidades envolvidas no projeto.

O objetivo destas OP foi o de trabalhar o currículo desenhado para esta abordagem de EII. Em cada oficina experimentou-se o desenvolvimento da proposta curricular que, entretanto, foi elaborada, foram identificadas as dificuldades, foram experimentados os recursos pedagógicos criados. Houve simulação de brincadeiras, jogos e cantigas, e foram criados e preenchidos os formulários relativos à gestão das atividades de EII.

Metodologicamente as oficinas decorreram num compromisso entre a prática e a teoria: as atividades práticas foram analisadas à luz da informação recolhida no momento da capacitação inicial e foram elaboradas sugestões para reformulação. Estas Oficinas Pedagógicas foram lideradas pela Educadora de Infância que integra a equipa da AIDGLOBAL.

## CONCLUSÃO

A capacitação das Educadoras em Movimento é fundamental para assegurar as atividades de EII. A decisão de promoção destas ações formativas responde a uma necessidade local – ausência de recursos humanos capacitados para trabalharem na área do Desenvolvimento da Primeira Infância. A capacitação das mulheres, valorizadas no âmbito do projeto, responde também a uma outra necessidade: a da criação local de recursos pedagógicos sustentáveis.

A estratégia de seleção das Educadoras em Movimento, quer, inicialmente pelos CGC, quer, posteriormente, pelos formadores, permitiu reunir um grupo de mulheres que até então não perspetivavam ser educadoras, criando-lhes uma oferta profissional. A formação tem sido também a oportunidade para mobilizar as entidades estatais a nível regional e local, em conjunto com os responsáveis tradicionais do Chibuto.

Esta formação localizada e adaptada aos contextos, assume relevo no quadro de um modelo de jardim de infância rural, alternativo ao jardim de infância “estrangeiro” para grande parte das comunidades moçambicanas que dele não tem acesso ou não se apropriam.

## Bibliografia

AIDGLOBAL. (2019). “Educadores em Movimento” arranca no Distrito de Chibuto. Disponível em: <https://aidglobal.org/educadores-em-movimento-ar-ranca-no-distrito-de-chibuto/>. [Último acesso a 10 de abril de 2021]

- DW. (2016). *Há fraca adesão ao ensino pré-escolar em Moçambique* | DW | 16.09.2016. [online] DW.COM. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/há-fracas-adesão-ao-ensino-pré-escolar-em-moçambique/a-19557042> [Último acesso 10 de abril de 2021]
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010). *Requisitos Mínimos para a Educação, (2ª ed.) - 2010*. Disponível em: [https://inee.org/system/files/resources/INNE\\_Minimum\\_Standards\\_Handbook\\_2010\\_Portuguese\\_%28HSP%29.pdf](https://inee.org/system/files/resources/INNE_Minimum_Standards_Handbook_2010_Portuguese_%28HSP%29.pdf).
- Martinez, S., Naudeau, S., & Pereira, V. (2012). *The promise of preschool in Africa: a randomized impact evaluation of early childhood development in rural Mozambique*.
- Martinez, S., Naudeau, S., & Pereira, V. (2017). *Preschool and child development under extreme poverty: evidence from a randomized experiment in rural mozambique*. World Bank Policy Research Working Paper No. 8290.
- ONU News. (2017). *Em Moçambique, países africanos debatem impulso ao ensino pré-primário*. Disponível em: <https://news.un.org/pt/audio/2017/09/1212581> [último acesso a 10 de abril de 2021]
- UNICEF. (2017). Overview: *MELQO: Measuring early learning quality and outcomes*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002480/248053E.pdf> [último acesso a 10 de abril de 2021]
- World Bank. (2014). *In Mozambique, Helping Kids Get a Strong Start*. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2014/06/26/in-mozambique-helping-kids-get-a-strong-start> [último acesso a 10 de abril 2021]

# LITERACIA EMERGENTE, LITERACIA FAMILIAR E APRENDIZAGEM FORMAL DA LINGUAGEM ESCRITA – PERCURSOS COOPERATIVOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Sofia Jorge Ferreira

Fundação Aga Khan Portugal

## Resumo

As competências de literacia emergente predizem o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que investir no desenvolvimento das mesmas, em contexto de educação pré-escolar e familiar, se reveste de enorme importância. Esta “pré-história” da aprendizagem da leitura (Alves Martins & Niza, 1998) deve ser considerada no início do 1.º ciclo, de modo a que os professores possam agir na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças (Vygotsky, 1978), através da diferenciação pedagógica (Grave-Resendes & Soares, 2002). O conhecimento da lógica subjacente à aprendizagem da leitura e da escrita (Sim-Sim, 2012) é, para esse fim, indispensável, pelo que a Fundação Aga Khan Portugal tem investido em projetos de investigação-ação com enfoque na literacia emergente, literacia familiar e aprendizagem da leitura e da escrita.

## Palavras-chave:

Literacia Emergente; Literacia Familiar; Aprendizagem da Língua Escrita; Investigação-ação.

## Abstract

Early literacy skills predict success in learning to read and write, so investing in their development is of enormous importance. This “prehistory” of learning to read (Alves Martins & Niza, 1998) must be considered at the beginning of the 1st cycle, so that teachers can act in children's Zone of Proximal Development (Vygotsky, 1978), through pedagogical differentiation (Grave-Resendes & Soares, 2002). Knowledge of the logic underlying the learning of reading and writing (Sim-Sim, 2012) is, for this purpose, essential, which is why the Aga Khan Foundation Portugal has been investing in action research projects with a focus on early literacy, family literacy and learning how to read and write.

## Keywords:

Early Literacy; Family Literacy; Written Language Learning; Action-research.

## INTRODUÇÃO

Aprender a ler e a escrever é a principal motivação das crianças quando entram na “escola dos grandes” e o modo como esta aprendizagem se dá nas etapas iniciais é um forte preditor do desenvolvimento das competências de leitura e escrita e do sucesso escolar nos anos subsequentes (Stanovich, 1986). Estudos longitudinais têm demonstrado que as crianças que, no final do 1.º ano, apresentam fragilidades na leitura, raramente alcançam o mesmo nível de proficiência que os seus pares, no final do 1.º ciclo (Juel, 1988; Torgesen, Rashotte, & Alexander, 2001; Suggate, Schaugheny, McAnally, & Reese, 2018). Em Portugal, apesar de as estatísticas de retenção no 1.º ciclo revelarem uma tendência de decréscimo, verifica-se que, em determinados contextos territoriais e sociais, demasiadas crianças continuam a experimentar dificuldades significativas nestas aprendizagens, o que se reflete em taxas de retenção no 2.º ano de escolaridade muito acima da média nacional<sup>1</sup> e de veras preocupantes (Rodrigues, Alçada, Calçada & Mata, 2017). Prevenir o insucesso escolar precoce tem menos custos económicos, sociais e pessoais do que optar por estratégias remediativas, quando o insucesso já se instalou e a retenção já teve lugar (Rodrigues, Ramos, Félix & Perdigão, 2017; Verdasca, 2019). Esta prevenção deve ter em conta que há uma “pré-história” da aprendizagem da linguagem escrita (Alves Martins, 1996), que explicará, em grande medida, as diferenças interindividuais que se observam no

que diz respeito à maior ou menor facilidade com que as crianças aprendem a ler e a escrever (Silva, 2004). Estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática, a AKF Prt tem procurado, em parceria com entidades públicas e privadas, e em cooperação com professores, educadores de infância, professores bibliotecários, famílias, entre outros, promover contextos de ensino-aprendizagem em que todas as crianças possam de forma contínua, integrada, significativa e bem-sucedida descobrir a linguagem escrita e aprender a ler e a escrever. A avaliação destes projetos permite-nos concluir que a mudança de práticas se dá paulatinamente, é potenciada por um trabalho cooperativo transversal à escola, família e comunidade, que contemple espaços-tempos de reflexão apoiada em ferramentas práticas, fundamentada na investigação científica e tendo como horizonte o melhor interesse de todas e cada uma das crianças.

## LITERACIA EMERGENTE, LITERACIA FAMILIAR E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A descoberta da linguagem escrita começa muito antes do início da aprendizagem formal, com as crianças a colocarem hipóteses sobre a funcionalidade e a natureza da linguagem escrita, mais ou menos próximas do princípio alfabético, em função das oportunidades que tiveram para observar e envolver-se em práticas de leitura e de escrita em diversos contextos (Ferreiro & Teberosky, 1986; Alves Martins, Mata & Silva, 2014). O sucesso no processo de alfabetização tem sido associado ao desenvolvimento de compe-

1 - No ano letivo de 2018/2019 (últimas estatísticas disponíveis), a taxa de retenção no 2.º ano situava-se, no continente, nos 4,7% (<https://www.dgeec.mec.pt/np4/248/>).

tências de literacia emergente, através de interações múltiplas em contexto familiar e na educação pré-escolar (Mata, 2012; Sénéchal, 2006; Sénéchal & LeFèvre, 2002) pelo que as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) sublinham a importância de se conceber a aprendizagem da linguagem oral e escrita como “um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal.” (p. 60). De entre as competências de literacia emergente parecem destacar-se a apreensão das funções da leitura e da escrita (Alves Martins, 1996; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994), a consciência fonológica (Silva, 2003) e as concetualizações sobre a linguagem escrita (Alves Martins, Mata & Silva, 2014).

Descobrir e apreender a funcionalidade da linguagem escrita é determinante para o sucesso no processo de alfabetização, já que é nesta descoberta que reside a construção de sentidos e razões para a criança querer aprender a ler e a escrever, construindo um Projeto Pessoal de Leitor (Alves Martins & Niza, 1998; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994). As crianças que possuem um Projeto Pessoal de Leitor revelam mais motivação para aprender a ler e a escrever, sendo mais bem-sucedidas nestas aprendizagens (Alves Martins, 1996). De acordo com Silva (2004), quando as crianças não sabem para que serve ler e escrever, quando não têm um conjunto de razões próprias para realizar estas aprendizagens, então o seu ensino aparece como uma imposição externa e, num contexto de dificuldades, como fonte de desmotivação e de sofrimento.

A consciência fonológica, nomeadamente, a consciência silábica e a consciência fonémica, é uma capacidade que se vai desenvolvendo ao longo do tempo e um forte preditor do desempenho em leitura e escrita (Silva, 2003). A par do conhecimento das letras, a consciência fonológica concorre para a evolução das conceptualizações infantis sobre a natureza da linguagem escrita. Embora não através de percursos lineares e homogéneos, as tentativas de escrita das crianças, com início antes do ensino formal, revelam uma progressão de conceções em que a escrita não tem em conta os aspetos linguísticos (escritas pré-silábicas) até uma escrita que denota a apreensão da realidade alfabética e das convenções ortográficas (Ouellette & Sénéchal, 2008; Alves Martins, Mata & Silva, 2014; Alves Martins et al., 2015).

Diversos estudos têm demonstrado que a dinamização de programas de escrita inventada, promove a consciência fonológica, o conhecimento do nome e sons das letras, e a capacidade de perceber a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, conduzindo as crianças até à apropriação do princípio alfabético (Alves Martins, Mata & Silva, 2014; Alves Martins et al. 2015). Para esta evolução das escritas infantis parece contribuir também a frequência com que as crianças interagem informalmente com os pares e com os adultos em experiências que envolvam a escrita e a leitura. De facto, o tipo e a frequência, das práticas de literacia familiar (atitudes, interesses e usos informais que as famílias fazem da linguagem escrita) parecem ter um impacto significativo no desenvolvimento das competências de literacia emergente (Mata, 2012) já que refletem as oportunidades que as crianças têm para se interrogarem e refletirem sobre as características do sistema de escrita e as funções da leitura e da escrita.

A literacia familiar começou a ganhar importância precisamente quando a perspetiva tradicional sobre a aprendizagem da lei-

tura começou a perder protagonismo e o papel ativo da criança na construção de conhecimento sobre a linguagem escrita, uma tarefa eminentemente cognitiva, passou a ser reconhecido (Mata, 1999). Dada a relevância do contributo das famílias para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, tem-se assistido, nas últimas décadas, a um aumento do número de Programas de Literacia Familiar dirigidos a crianças em idade pré-escolar (Viana & Ribeiro, 2014). O objetivo principal destes programas parece ser o de fomentar, junto das famílias, uma tomada de consciência sobre a importância das práticas de literacia familiar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, apoiá-las no (re)conhecimento, valorização e capacidade de exploração das oportunidades de interação com o escrito que existem em todas as famílias (Mata, 1999).

Os programas mais bem-sucedidos parecem ser, precisamente, os que têm em consideração os interesses, forças, potencialidades e vivências sociais e culturais de cada família em torno da leitura e da escrita, ao invés de partirem de uma perspetiva de défice relativamente às competências parentais neste domínio (Auerbach, 1989; Hannon, 1999). Parece ser igualmente importante, a explicitação das razões pelas quais determinadas práticas de literacia familiar têm um impacto no desenvolvimento da literacia emergente e a relação desta com a aprendizagem da leitura e da escrita (Mata, 1999, Hannon, 1999).

Se as famílias, os educadores de infância, os professores de 1.º ciclo e outros profissionais ligados à educação, tiverem conhecimento dos fatores que influem na descoberta e aprendizagem da linguagem escrita, os contextos de desenvolvimento e aprendizagem serão muito mais ricos relativamente à qualidade, frequência e interação que caracterizam as atividades de leitura e de escrita que envolvem as crianças em contexto familiar, social e escolar (Alves Martins & Niza, 1998). Daqui decorrerá a importância da dinamização de projetos de investigação-ação com enfoque na aprendizagem da leitura e da escrita.

## **A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO AO SERVIÇO DAS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA**

A palavra investigação tem origem no latim “investigatio” (“in” + “vestigium”) e refere-se, etimologicamente, ao estudo e compreensão dos vestígios, dos sinais, e daquilo que os provoca (Sousa, 2009). A expressão “investigação-ação” refere-se a uma metodologia de investigação que, em educação, incide no estudo de uma situação pedagógica concreta, em contexto real, verificando o impacto de determinadas ações/modificações pedagógicas ensaiadas com os Educadores (profissionais de educação e famílias) e as crianças (Sousa, 2009).

Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007) trata-se de uma ferramenta poderosa que, através de um estudo sistemático que combina ação e reflexão, contribui para uma investigação ao serviço da mudança e melhoria de práticas, num local e tempo específicos. De acordo com Corey (1953, cit. por Cohen, Manion & Morrison, 2007), a investigação-ação é um processo durante o qual os técnicos (*practitioners*) estudam problemas de modo científico para poderem avaliar, melhorar e desencadear processos de decisão e mudança de práticas em conformidade com os resultados da avaliação. A faceta mais importante da investigação-ação será, por-

ventura, o seu objetivo de estabelecer uma ponte entre a ciência, a investigação e a prática, envolvendo um ou mais profissionais de educação e investigadores em processos sistemáticos, ecléticos, concretos e cooperativos, que se caracterizam pela introdução de: i) um distanciamento deliberado das práticas que têm lugar no dia a dia; ii) novas formas de agir, iii) processos de reflexão críticos (a nível do indivíduo e do grupo sobre as suas próprias práticas, de forma mais sistemática e rigorosa do que a que preside às ações regulares, quotidianas); iv) um enfoque nos desafios sentidos pelos profissionais, com vista à identificação de respostas concretas e à melhoria de práticas, cientificamente fundamentada.

Noffke e Zeichner (1987) salientam que a investigação-ação em contexto escolar tem um cariz de “*empowerment*” já que promove junto dos professores: 1) uma maior consciência do que ocorre em sala de aula; 2) uma maior disposição para a reflexão; 3) uma mudança de crenças e valores, 4) uma maior congruência entre a teoria e a prática pedagógica, ao mesmo tempo que 5) expande as suas perspetivas sobre o processo de ensino-aprendizagem, a escola e a sociedade e, por fim, 6) aumenta a sua autoconfiança e o seu autoconceito enquanto profissionais de educação.

A investigação-ação em educação pode envolver diversos parceiros, entidades locais e supralocais, públicas e privadas, que partilhem da missão educativa, como bibliotecas públicas, associações de base local, organizações não-governamentais, centros de investigação e universidades.

Desde 2007, a AKF Prt tem desenvolvido projetos de investigação-ação com o objetivo de reduzir o insucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita, investindo na última etapa da educação pré-escolar e nos primeiros anos do 1.º ciclo. Embora haja cada vez mais informação, formação e recursos sobre literacia emergente e aprendizagem da linguagem escrita, muitos educadores, professores e outros profissionais de educação continuam a possuir um conhecimento incipiente sobre o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita em crianças de idade pré-escolar e sobre o processo de alfabetização, com uma grande parte dos professores a privilegiar práticas tradicionais de ensino da leitura, não (re)conhecendo outras estratégias pedagógicas que possam surtir mais efeito (Sá, 2015; Santos & Alves Martins, 2014). Nas palavras de Santos e Alves Martins (2014): “...uma intervenção pedagógica que respeite os interesses e necessidades das crianças, implica conhecer de maneira aprofundada aquilo que elas sabem e conceber um processo de construção do conhecimento coerente, pedagogicamente fundamentado, global e articulado...” (p.31) para o qual concorre, inevitavelmente, a formação inicial, mas também a formação contínua para atualização de conhecimentos. Colocar em prática a diferenciação pedagógica, respeitando a individualidade de cada criança e recusando a ideia de que um único método de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita serve todos os alunos, dependerá do conhecimento dos professores e da sua capacidade de encarar a diversidade linguística, cognitiva e sociocultural como uma mais-valia (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Num estudo recente acerca das conceções dos educadores portugueses sobre a escrita (Santos & Alves Martins, 2014) verificou-se que a maior parte das atividades de abordagem à linguagem escrita são atividades de desenvolvimento da linguagem oral e da motricidade fina, inscrevendo-se numa perspetiva tradicional das atividades de preparação para a leitura (cuja eficácia já foi nega-

da), sendo que esta escolha parece estar mais relacionada com aspetos pontuais e de carácter pessoal do que fundamentada em princípios pedagógicos robustos. Também as práticas dos professores de 1.º ciclo parecem denotar a prevalência desta mesma perspetiva, com uma valorização das atividades de preparação para a leitura e de atividades que favoreçam a técnica de descodificação ao longo do 1ª ano (Valente & Alves Martins, 2004). O estudo de Rodrigues *et al.* (2017) parece corroborar esta abordagem dos educadores e professores portugueses, com a maturidade a ser um dos fatores explicativos do insucesso escolar mais invocados, apesar de inúmeros estudos, realizados no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, terem demonstrado, amplamente, a insuficiência desta justificação e a necessidade de se compreender, contrariamente, como cada criança interage com a linguagem escrita em três dimensões fundamentais: a dimensão cultural (funcionalidade da linguagem escrita), a dimensão linguística (funcionamento do código escrito) e a dimensão estratégica (o que é preciso fazer para ler) (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 2001), adotando estratégias de diferenciação pedagógica fundamentadas nessa mesma compreensão.

Também as famílias, parceiros fundamentais na missão de alfabetização das crianças, desconhecem, amiúde, a importância do seu papel e de que forma podem apoiar as crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, aproveitando oportunidades do quotidiano familiar (Mata, 1999). Esta conscientização torna-se ainda mais relevante junto de famílias em risco de exclusão económica e socio-cultural, que parecem privilegiar atividades de cariz marcadamente escolar, não tão eficazes do ponto de vista do desenvolvimento da literacia emergente (Mata & Pacheco, 2009).

Envolver os educadores de infância e professores de 1.º ciclo em projetos de investigação-ação que integrem momentos formativos conjuntos, promovendo a capacidade de reflexão sobre a razão de ser das atividades propostas às crianças e a capacidade de explicitação científico-pedagógica que lhes subjaz, será assim de extrema importância (Sá, 2015; Sim-Sim, 2012). Este conhecimento dos fatores subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita, permitir-lhes-á, ainda, situar as crianças num processo contínuo de descoberta e aprendizagem da linguagem escrita, adotando uma perspetiva de progresso manifestamente mais construtiva do que uma perspetiva de défice que termina, normalmente, em diagnósticos estéreis e em insucesso escolar.

## **DA LITERACIA EMERGENTE À APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA – CONTRIBUTOS DA FUNDAÇÃO AGA KHAN PORTUGAL**

Em consonância com a metodologia de investigação-ação e com a visão da AKF Prt (que procura criar as circunstâncias e as condições, nomeadamente, o trabalho cooperativo, que permitam desocultar saberes, catalisar vontades e estimular a confiança de cada um para que, potencialmente, seja agente de mudança, num processo que é orgânico e natural), os projetos de investigação-ação que serão brevemente referidos, procuram observar sete aspetos estruturantes: 1) Diagnóstico participado dos desafios/problemas; 2) Desenvolvimento de respostas/soluções inovadoras em parceria; 3) Oportunidades de desenvolvimento profissional na modalidade de oficinas de formação – contribuindo para uma prática reflexiva ancorada em diários de bordo e na elaboração de porte-

fólios; 4) Criação de recursos que apoiem a mudança e melhoria das estratégias e práticas pedagógicas; 5) Avaliação de processos através de designs quase-experimentais; 6) Comunicação e 7) Disseminação sustentada.

### **PROGRAMA DE LITERACIA EMERGENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Tratou-se de um programa de sensibilização à linguagem escrita implementado com 34 crianças a frequentar o último ano da educação pré-escolar e educadoras de infância das respetivas salas. Ao longo de 15 semanas, foram realizadas 45 sessões lúdicas, que incidiram na descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem escrita/ Projeto Pessoal de Leitor (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994); no desenvolvimento da consciência fonológica (Silva, 2003) e nas “Escritas Inventadas” (Alves Martins *et. al.*, 2014; Almeida & Silva, 2019). Ao longo do programa, as educadoras de infância participaram com os professores de 1.º ciclo do mesmo Agrupamento de Escolas, numa Oficina de Formação sobre literacia emergente e aprendizagem da leitura e da escrita. A avaliação do projeto demonstrou que as crianças do grupo experimental progrediram em todas as dimensões trabalhadas, nomeadamente, nas suas escritas passando de escritas pré-silábicas a escritas silábico-alfabéticas e, em alguns casos, alfabéticas.

### **CLUBES DE LEITURA E ESCRITA CONTO CONTIGO**

Em parceria com o ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA-IU), este projeto envolveu 66 crianças do 1.º ano e respetivas famílias, bem como os professores titulares de turma. As crianças do Grupo Experimental (n=33) participaram, regularmente, em 46 sessões lúdicas, 4 vezes por semana, em horário pós-letivo, enquanto as crianças do Grupo de Comparação (n=33) frequentaram as Atividades de Enriquecimento Curricular proporcionadas pelas escolas.

As sessões focaram, de forma sistemática, os aspetos linguísticos (aquisição de habilidades metalinguísticas), estratégicos (compreensão dos procedimentos para aprender a ler) e culturais da leitura e da escrita (compreensão das funções da leitura e da escrita) (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 2001) com o objetivo de promover as competências de leitura e escrita de crianças, sinalizadas pelos seus professores no final do 1.º período escolar, como estando em risco de insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Todas as sessões seguiam uma sequência de atividades breves com objetivos precisos: 1) Acolhimento e leitura de uma história; 2) Apoio aos trabalhos de casa; 3) Frase surpresa; 4) Escrita Coletiva; 5) Jogos Fonológicos; e 6) Jogos de Leitura e Escrita.

As atividades visavam o desenvolvimento da consciência sintática, da consciência fonológica – uma vez que o treino das habilidades fonológicas tem impactos positivos na aprendizagem da leitura (Silva, 2003) – e das conceptualizações sobre a linguagem escrita – estabelecimento de relações grafo-fonémicas e descoberta do princípio alfabético (Alves Martins, 1996).

Entre 2007 e 2012, dinamizaram-se 29 Clubes de Leitura e Escrita, em que participaram 156 crianças, de 9 escolas de 1.º ciclo de seis Agrupamentos de Escolas da Grande Lisboa (KCIDADE, 2012). A avaliação realizada ao nível das aquisições das crianças na leitura e

escrita revelou uma taxa de sucesso a rondar os 80 %.

O projeto implicou ainda o acompanhamento regular de professores de 1.º ciclo e de educadores de infância, em contexto de oficina de formação, tendo-se constatado que a sua participação no mesmo favoreceu a tomada de consciência por parte destes profissionais de que: 1) as crianças, antes de iniciarem a escolaridade formal, trazem consigo um conjunto de experiências e de competências de literacia a partir das quais o professor deve desenvolver as suas propostas pedagógicas; 2) no início da escolaridade existe uma forte diversidade no que diz respeito ao nível de desenvolvimento destas competências, derrubando a fantasia de que a turma é um grupo homogéneo e abrindo lugar para a diferenciação pedagógica.

Atualmente, a metodologia do Programa Clubes de Leitura e Escrita está a ser seguida no âmbito do Programa GAP – Gulbenkian Aprendizagem.

### **PROGRAMA DE LITERACIA FAMILIAR CONTO CONTIGO**

A ambição de um maior envolvimento das famílias no desenvolvimento das competências de literacia das crianças, levou a AKF Prt a desenvolver, em 2016, o Programa de Literacia Familiar Conto Contigo, que conta com o apoio institucional do Plano Nacional de Leitura 2027.

O Conto Contigo tem por objetivo principal fomentar o envolvimento familiar em atividades que promovam a literacia emergente das crianças, através de uma abordagem lúdica, significativa e não-formal. Para este fim, prevê a dinamização de 8 sessões centradas na descoberta e compreensão da natureza alfabética da linguagem escrita bem como na apreensão da funcionalidade da leitura e da escrita. Estas sessões, cujas atividades estão cientificamente fundamentadas, têm lugar em bibliotecas escolares e/ou municipais, pelo que o Conto Contigo tem como parceiros na implementação, a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e a Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB). Desde o início, beneficiando de uma parceria científica com o ISPA-IU, o Conto Contigo envolveu, na preparação e implementação das atividades, 382 profissionais de bibliotecas escolares e bibliotecas públicas/municipais, bem como, 18 docentes em exercício nos Centros de Aprendizagem e Formação Escolar em Timor-Leste.

Como ferramentas práticas de apoio ao programa, a AKF Prt desenvolveu um Manual de Implementação, de que constam 12 planificações de sessões, e uma aplicação gratuita para telemóvel (*app* Conto Contigo) que dá acesso a atividades que incidem sobre as competências de literacia emergente e a pistas sobre a pertinência das mesmas para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A avaliação do Programa incide sobre o incremento das práticas de literacia familiar já que o objetivo das sessões é, mais do que o desenvolvimento imediato das competências de literacia emergente das crianças que nelas participam, facilitar um contexto de índole prática em que as famílias possam envolver-se em atividades de leitura e escrita com a mediação de um profissional. É a capacitação das famílias, refletida no que vai acontecendo em contexto familiar, entre as sessões do programa, o principal objetivo do mesmo.

Fazendo valer o conhecimento adquirido com o desenvolvimento e implementação do Programa de Literacia Familiar Conto Contigo em Portugal continental, a Fundação Aga Khan Portugal, com

o apoio do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, acaba de lançar uma iniciativa de Literacia Familiar na Ilha de Moçambique, com enfoque no desenvolvimento da literacia emergente e aprendizagem da leitura e da escrita. A estratégia passará pela adaptação do programa ao contexto local, valorizando as histórias locais de tradição oral, ambicionando fixá-las em suporte escrito.

### PROGRAMA INTEGRADO DE PROMOÇÃO DA LITERACIA - PIPL

O Programa Integrado de Promoção da Literacia (PIPL), tem vindo a ser desenvolvido em concelhos da Área Metropolitana do Porto, desde o ano letivo de 2018/2019, sendo um Título de Impacto Social em que a AKF Prt se assume como investidor social e co-gestor, tendo como parceiro de implementação a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e, como parceiro científico, o ISPA-IU. O PIPL contratualizou como métrica de avaliação da sua eficácia, uma melhoria em 30% das competências de literacia das crianças na educação pré-escolar e de alunos no 1.º ano de escolaridade. As competências de literacia avaliadas são consideradas competências preditoras do sucesso na aprendizagem da leitura e contemplam competências metalinguísticas (e.g. consciência fonológica) e aspetos ligados à motivação para a leitura e escrita (e.g. funcionalidade da linguagem escrita). Também o conhecimento das letras é contemplado na avaliação, uma vez que é um forte preditor do progresso na aprendizagem da leitura e da escrita (Alves Martins, 1996).

Nos dois primeiros anos letivos, o PIPL envolveu 92 docentes em Oficinas de Formação sobre Literacia Emergente, Literacia Familiar e Aprendizagem da Leitura e da Escrita onde foram planificadas e refletidas estratégias pedagógicas que envolveram 1569 alunos. A avaliação revelou que no ano 1 (2018/2019) a melhoria foi de 95,08% e no ano 2 (2019/2020, coincidindo com a pandemia e encerramento das escolas), de 58,20%. No ano letivo corrente, o programa envolve 14 professores de 1.º ciclo, 30 educadores de infância e 937 crianças, e tem decorrido com as adaptações exigidas pela situação pandémica que ainda decorre.

### PROGRAMA DE LITERATURA INFANTIL E DIVERSIDADE

Atualmente, a AKF está a iniciar um projeto de investigação-ação que visa estudar o impacto da literatura infantil no desenvolvimento da empatia (Nikolajeva, 2013; Fernandes & Mata, 2017), das identidades culturais (Harrington, 2016) e da motivação para a leitura de crianças do 4.º ano de escolaridade (Sharma & Christ, 2017; Thomas, 2019) através da dinamização de um Programa de Leitura Mediada de Literatura Infantil. Para a implementação do Programa, professores titulares de turma e professores bibliotecários serão envolvidos em momentos formativos com enfoque nas temáticas da literatura infantil, das competências socioemocionais, da diversidade e do pluralismo. As crenças dos professores sobre a diversidade serão também objeto de estudo. Tendo em consideração o resultado de investigações anteriores (Cress, 2000; Thomas, 2019), espera-se que, no final da intervenção, haja diferenças significativas relativamente à capacidade de empatia, valorização da identidade cultural e motivação para a leitura das crianças que participem no programa face às do Grupo de Comparação. Espera-se, de igual modo, que no final do programa, se verifique uma

maior consciência intercultural e abertura à diversidade por parte dos professores envolvidos (Castro, 2010).

### CONCLUSÃO

A Fundação Aga Khan Portugal tem vindo a considerar a literacia como uma área central para a concretização da sua missão: a melhoria da qualidade de vida, através do fortalecimento da inclusão social, cultural e económica com o intuito de promover uma sociedade pluralista com uma ética cosmopolita em que todos saiam beneficiados (AKF Prt, 2021). Promover o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita passará por criar contextos de investigação-ação, que contemplem o desenvolvimento profissional de educadores de infância e de professores de 1.º ciclo, envolvendo-os em diálogos informados, reflexivos e construtivos, numa lógica de continuidade das aprendizagens, não obstante a necessidade imperiosa de observar na educação pré-escolar uma abordagem lúdica (Sá, 2015). Passará, ainda, por fomentar a articulação entre a escola e a família valorizando as práticas culturais em torno da leitura e da escrita que nesta têm lugar.

Ao longo dos últimos anos, dinamizaram-se projetos de investigação-ação, de cariz programático, com o objetivo de traduzir as recomendações da investigação sobre a aprendizagem da leitura e da escrita para uma linguagem prática que respeite os interesses, capacidades e estilos de aprendizagem de cada criança, contribuindo para uma educação verdadeiramente equitativa e inclusiva.

### Bibliografia

- Almeida, T., & Silva, A. C. (2019). Escritas inventadas no Jardim-de-Infância: comparando dois programas de intervenção. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita—Percurso de investigação. *Análise Psicológica*, 32(2), 135-143.
- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2015). Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(2), 137-144.
- Auerbach, E. R. (1989). Toward a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59(2), 165-182.
- Castro, A. J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198-210.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les Chemins de la Lecture*. Paris: Magnard.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (2001) *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris: RETZ.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Observation. *Research methods in education*, 6, 396-412.
- Cress, S. W., & Holm, D. T. (2000). Developing Empathy Through Children's Literature. *Education*, 120(3), 593-597.
- Fernandes, A., & Mata, L. (2017). Estás triste? Tenho medo! Que raiva! Ele está alegre. Efeitos de uma intervenção sobre emoções a partir de histórias tradicionais. *REIPE - Revista de Estudos e Investigación en Psicología e Educación*, Extr.(1), 259-263.



- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Artes Médicas.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Hannon, P. (2000). Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal*, 26(1), 121-138.
- Juel, C., & Leavell, J. A. (1988). Retention and nonretention of at-risk readers in first grade and their subsequent reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 21(9), 571-580.
- Mata, L. (1999). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1, 65-77.
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *Exedra. Revista Científica do ESEC, Número Especial*, 219-227.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Braga: Centro de Investigação em Educação-CIEd, Universidade do Minho.
- Nikolajeva, M. (2013). Picture books and emotional literacy. *The reading teacher*, 67(4), 249-254.
- Noffke, S. E., & Zeichner, K. M. (1987). *Action Research and Teacher Thinking: The First Phase of the Action Research on Action Research Project at the University of Wisconsin-Madison*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED295939>
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child development*, 79(4), 899-913.
- Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T. & Mata, J. (2017). Apresentação de resultados do projeto aprender a ler e a escrever em Portugal - relatório de progresso. Retrieved from [https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio\\_progresso.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf)
- Rodrigues, A., Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (2017). *Organização escolar: Os agrupamentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Sá, C. M. (2015). Literacia emergente e passagem da educação pré-escolar para o 1.º ciclo. *Saber & Educar*, 20, 84-94.
- Santos, A. I., & Alves Martins, M. (2014). Conceções dos educadores portugueses sobre a linguagem escrita: um estudo de caso. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología Y educación Vol. 1*, 26-34.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific studies of reading*, 10(1), 59-87.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Silva, C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1, 22, 187 – 190.
- Sim-Sim, I. (2012). *Desenvolvimento profissional no ensino da língua. Contribuições do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)*. Edições Colibri. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–406.
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Thomas, K. L. (2019). Building literacy environments to motivate African American boys to read. *The Reading Teacher*, 72(6), 761-765.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of learning disabilities*, 34(1), 33-58.
- Valente, F., & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 22(1), 193-212.
- Verdasca, J. (2019). *Sucesso escolar, desígnio da comunidade educativa*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10174/25565>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society – The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L. & Santos, S. (2014). Falar, ler e escrever no jardim de infância. Como a investigação suporta a ação. In *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*, (pp. 44-77). Lisboa: Santillana.



Este artigo original e inédito foi redigido para o Congresso Africa pela Infância e tem uma licença Creative Commons – Atribuição – Não comercial – Compartilha Igual 4.0 Internacional.

# ABORDAGEM EXPLORATÓRIA ENTRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA EM BISSAU (UNIVERSIDADE CATÓLICA- FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO) E MAPUTO (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA – FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA).

Ana Levy Aires

Projeto Somos Moçambique II (Beira/Sofala)

FEC - Fundação Fé e Cooperação

## INTRODUÇÃO

Esta análise realiza-se no quadro do Projeto Tchovar pela Educação de Infância nos bairros de Maputo, nomeadamente das atividades: A.3.2 - Realização de estágios de estudantes de Educação de Infância e Psicologia da Universidade Pedagógica nos Estabelecimentos de Educação Pré - Escolar que integram o Projeto Tchovar e atividade A.3.3- Produção de *papers* científicos sobre Educação de Infância que reforcem as capacidades de advocacia sustentada sobre a especificidade da formação de educadores de infância, no âmbito da formação de professores, reforçando a capacidade das Instituições de Ensino Superior advogarem a importância da Pedagogia da Infância e da Formação Específica de Profissionais para o desenvolvimento holístico da criança dos 0 aos 6 anos, a sua crescente inserção na escolaridade e na vida social.

A partir da confrontação de índices de monografias/trabalhos finais de curso, de estudantes da licenciatura em educação de infância de duas instituições de ensino superior – uma na Guiné-Bissau (Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Católica de Bissau) e outra em Moçambique (Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica de Maputo), pretendeu-se iniciar uma abordagem exploratória/comparativa sobre o lugar da prática pedagógica e dos problemas decorrentes da formação em contexto para a aprendizagem e constituição de uma identidade própria da profissão de educador -de-infância nas Instituições de Ensino Superior consideradas.

Este trabalho tem como principais objetivos:

Contribuir para o desenvolvimento de conhecimento mútuo entre instituições de ensino superior parceiras da FEC, numa lógica de cooperação e replicação de saberes e boas práticas entre países; Aumentar a visibilidade das instituições de ensino superior parceiras da FEC e aumento da sua capacidade de trabalhar em redes de internacionalização científica e pedagógica;

Concorrer, de acordo com as prioridades do Departamento de Cooperação e Desenvolvimento da FEC, para a promoção de estudos comparativos entre Projetos com objetivos similares, potenciando sinergias entre países.

## METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

**Universidade Pedagógica – Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia).**

Foram analisados 15 Índices de trabalhos de culminação de cur-

so e respetivos resumos da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia Da UP de Maputo. Os trabalhos foram, aleatória e livremente, selecionados, pelos pontos focais da Universidade para a comunicação com o Projeto Tchovar, durante o mês de julho de 2019. Foi possível agrupar os índices e resumos apresentados em quatro eixos temáticos de base:

Envolvimento Parental (4);

Estratégias de Prevenção Rodoviária (3);

Inclusão Social de Crianças com Necessidades Educativas Específicas (4);

Temas Diversos de Pedagogia (Expressão Musical; Estratégias para a socialização de crianças dos 0 aos 5 anos; Oficinas Pedagógicas - Educação de Infância não formal em locais sem estabelecimentos de educação de infância formal; O papel da Escola no combate ao abuso sexual de crianças) (4).

A abordagem metodológica é, em todos os trabalhos de culminação de curso, uma metodologia qualitativa que conjuga recolha bibliográfica, análise documental (nomeadamente, a de orientação da atividade pedagógica nos estabelecimentos de educação pré-escolar tutelados pelo Ministério de Género de Criança e Ação Social – Programa Educativo para Crianças do 1º ao 5º ano (2011), observação localizada num estabelecimento de educação pré-escolar ou escolar que permita a constituição de estudos caso localizados ou temáticos (por, exemplo: Estratégias adotadas pelos professores para a inclusão de alunos epiléticos (eixo temático 4). As análises produzidas nos trabalhos de culminação de curso conduzem à descrição contextualizada de situações, identificação de problemas (constrangimentos e dificuldades), limitações de recursos e como são (ou não) ultrapassados, permitindo um diagnóstico das situações e a formulação de recomendações. Os trabalhos não integram nenhuma componente/proposta concreta de ações de transformação da realidade a executar pelos estudantes.

## Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Católica de Bissau

Foram analisados índices de 41 monografias<sup>1</sup> de final de licenciatura do curso de educação de infância elaboradas entre 2015 e 2018<sup>2</sup>.

Globalmente os documentos analisados atestam a seguinte forma de organização dos trabalhos:

1 – Apesar do desequilíbrio quantitativo entre o número de trabalhos a que se acedeu das duas universidades considerou-se que para esta fase exploratória inicial este dado (a ser corrigido numa fase seguinte do trabalho) não deveria inibir abordagens iniciais, não conclusivas e apenas orientadoras de futura pesquisa.

2 – 2015: 2; 2016: 6; 2017: 25; 2018: 8

#### 1-Tema

Problema-conceitos (gênese, história, contextualização cultural) e questões/problema.

2 - Componente teórica (Contextualização teórica -autores e teorias e cultural (a situação na Guiné-Bissau)

3 - Componente Prática - Proposta Pedagógica

4 - Bibliografia e anexos

No ponto 3 (proposta Pedagógica), observa-se a preocupação em encontrar as condições de aplicação que promovam as melhores formas de aprendizagem pelas crianças. Destaca-se o jogo e a experimentação como meios privilegiados de aprendizagem, a função socio educativa da educadora (modelo e facilitadora), a importância da articulação com a família e da compreensão do contexto cultural de proveniência das crianças. Nalguns casos, nomeadamente nos trabalhos que estudam as questões das crianças com Necessidades Educativas Especiais e os Contos tradicionais há uma problematização do choque entre tradição e respeito pela criança. Observa-se em todos os trabalhos o enfoque no papel do educador e a especificidade do que é “ensinar” em Educação-de-Infância (o educador modelo, a organização do ambiente educativo e a preocupação com a formação em valores das crianças. É patente a inclusão de uma dimensão reflexiva do próprio estagiário que conduz ao delineamento de soluções pedagógicas, a experimentar e refletir a aplicação e o seu contexto socio cultural.

No caso da Universidade Pedagógica, a dimensão reflexiva da prática do estagiário como potenciadora de ação transformativa não se parece estabelecer como elemento central das problematizações apresentadas. Essa metodologia poderia ser essencial para o reforço da especificidade da profissão através do desenvolvimento por parte dos estudantes de ações planeadas/avaliadas/reformuladas que contribuíssem para soluções pedagógicas diferenciadas para as situações problema identificadas.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sugere-se que a atividade (Realização de estágios de estudantes de Educação de Infância e Psicologia da Universidade Pedagógica nos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar que integram o Projeto Tchovar) possa ser uma oportunidade de aplicação dessas soluções, tendo em vista o reforço da ligação à realidade concreta, como elemento central e integrador das atividades realizadas nas Unidades Curriculares teóricas e teórico-práticas, para a afirmação da especificidade do saber, saber ser e saber ensinar em educação de infância.

No caso da Universidade Católica de Bissau os índices analisados parecem indicar preocupações com a constituição de uma profissão nova na Guiné - Bissau em que ser e ensinar a ser é tão importante como saber para transmitir conhecimentos técnicos.

Os indicadores analisados parecem inserir-se coerentemente nas linhas de investigação definidas na Instituição do Ensino Superior e que são:

Desenvolvimento global das crianças dos 0 aos 6 anos;

Estudo das práticas educativas na família e em organizações sociais para a infância (identificar e compreender praticas educativas culturais e étnicas);

Construção de materiais didáticos para a formação da 1ª infância a partir da cultura;

Formação de educadores, professores, monitores e formação de formadores na realidade da Guiné-Bissau.

Em ambos os casos considera-se que o desenvolvimento de atividades de intercâmbio e parceria científica e pedagógica potenciaria a aprendizagem partilhada, consolidação da experiência de duas realidades concretas e a internacionalização do conhecimento produzido.

#### FONTES DOCUMENTAIS:

Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da UP de Maputo- Índices de trabalhos de culminação de curso e respetivos resumos (ano letivo 2018)

Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Católica de Bissau - índices de monografias de final de licenciatura do curso de educação de infância (2015 a 2018).

FEC (2018) - Candidatura Projeto Tchovar a Concurso para Apoio a Iniciativas-Piloto na Educação Pré-Escolar. Iniciativas Gulbenkian para a Inovação no Desenvolvimento (2018 -2020)

FEC (2016) - Candidatura Projeto Cultura i Nô Balur (Parte B. Formulário de Apresentação do Pedido Completo - Formação de grupos de estudo temáticos - A7- 2018)

# A JORNADA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EQUIPAS EDUCATIVAS COLABORATIVAS

Joana de Sousa

Mónica Brazinha

Fundação Aga Khan Portugal

## Resumo

O artigo apresenta um processo vivenciado por auxiliares, educadoras de infância, animadora sociocultural e a liderança pedagógica no âmbito de uma jornada de desenvolvimento profissional contínuo desenvolvida no Centro Infantil Olivais Sul, uma instituição de educação de infância em Lisboa gerida pela Fundação Aga Khan Portugal desde 2009.

O estudo enquadra-se na investigação praxeológica (Formosinho, 2016) e documenta, analisa e interpreta os processos e as realizações destas profissionais na reconstrução do ambiente educativo e na recriação das práticas educativas.

Pretendemos salientar, com este estudo, a importância de um desenvolvimento profissional contínuo situado nos contextos de trabalho onde as lideranças institucionais, os educadores de infância, auxiliares e animadores socioculturais exercem a sua ação profissional. Ressaltando ainda a centralidade do seu envolvimento na criação de condições que facilitem e fomentem a colaboração entre todos os profissionais, enquanto processo empoderador e sistemicamente sustentável para a construção da qualidade em educação de infância.

## Palavras-chave:

Desenvolvimento Profissional Contínuo; Formação em Contexto; Participação; Colaboração; Transformação Pedagógica.

## Abstract

This paper presents a process experienced by assistants, core practitioners, cultural animators and the school leadership during a journey of continuous professional development taken place at Olivais Sul Childhood Centre, an early years setting in Lisbon managed by the Aga Khan Foundation in Portugal.

The study is a praxeological research (Formosinho, 2016) documenting, analysing, and interpreting the processes and achievements experienced by these professionals towards the reconstruction of the educational environment and the transformation of their practices.

With this study we intend to highlight the importance of a continuous professional development situated in the working environments where the professional action of school leaderships, core practitioners, assistants and cultural animators take place. Also underlining the centrality of their involvement in the creation of conditions that enable and foster collaboration between all professionals, as an empowering process, systemically sustainable, that levers quality in early childhood education.

## Keywords:

Continuous Professional Development; Contextual Professional Learning; Participation; Collaboration; Pedagogical Transformation.

## INTRODUÇÃO

Uma educação de infância de qualidade pode ter efeitos benéficos e duradouros, nomeadamente atenuar efeitos da pobreza em crianças pequenas e sustentar a inclusão de crianças provenientes de grupos diferentes. João Formosinho diz que “qualidade e equidade são duas faces da mesma moeda” (citado por Formosinho e Figueiredo, 2014, p. 29). O desenvolvimento de uma educação de infância de qualidade, que inclua todas as diferenças, exige que se invista consistentemente no desenvolvimento profissional do pessoal educativo (Bennett, 2013).

No Centro Infantil Olivais Sul<sup>1</sup>, além de apoiar a contextualização de uma pedagogia participativa, a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013), que conceptualiza as crianças e os adultos como agentes e colaboradores do processo educativo, a Fundação Aga Khan Portugal (AKF Prt) cria oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo do pessoal educativo

e da liderança pedagógica. A educação é uma das prioridades da AKF em qualquer geografia por ser fundamental para o bem-estar dos indivíduos, das comunidades e nações. De modo particular, a educação de infância e a valorização dos primeiros anos de vida tem sido uma área em que a a fundação em Portugal tem investido desde 1983, colocando o foco na qualidade das respostas que assegurem condições equitativas para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para o efeito tem apostado em parcerias sólidas, nomeadamente aquela que foi desenvolvida com a Universidade do Minho e, mais tarde, com a Associação Criança e que veio a resultar no Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância da AKF Portugal. Este programa tem como espaço privilegiado de intervenção o Centro Infantil Olivais Sul, no qual se tem vindo a afirmar a convicção de que o trabalho para a educação e o desenvolvimento da infância, feito em conjunto e de modo participado, contribui para a melhoria da qualidade de vida de muitas crianças e para a elevação da qualidade da educação de infância e desenvolvimento de muitos profissionais.

A apresentação do artigo organiza-se em três partes: a primeira parte enquadra teoricamente o estudo desenvolvido; a segunda

1 – Em 2009, a Fundação Aga Khan Portugal assume a gestão do Centro Infantil Olivais Sul, com as respostas educativas de creche, creche familiar (encerrada em 2017) e educação pré-escolar, e como um contexto de experimentação e demonstração da qualidade em educação de infância, mantendo o estatuto de IPSS.

parte descreve a opção metodológica; a terceira parte apresenta o estudo de caso propriamente dito, isto é, descreve, analisa, e integra as informações recolhidas de modo a esclarecer sobre a trajetória de reconstrução da prática pedagógica e de transformação da qualidade do ambiente educativo para melhor servir as crianças, famílias e equipas educativas.

### **UM DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO ORIENTADO PARA AQUELES QUE QUER SERVIR – crianças, famílias e equipas educativas**

O desenvolvimento profissional contínuo da equipa educativa do Centro Infantil Olivais Sul enquadra-se na perspetiva de formação de profissionais de educação de infância da Associação Criança, a formação participada em contexto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001). Nesta perspetiva, a formação dos profissionais é orientada para as crianças e famílias que serve, através da transformação do quotidiano educativo e da prática pedagógica. É um processo que põe a formação ao serviço da transformação por via da contextualização de pedagogias participativas (neste caso específico, a Pedagogia-em-Participação) que se tornam o andaime para a educação das crianças. Como tal, reconhece-se aos profissionais a capacidade para refletir na e sobre a sua prática (Schön, 2000) e os conteúdos teóricos são traduzidos em hipóteses de trabalho capaz de transformar o quotidiano de práticas (Machado e Formosinho, 2009) em benefício do quotidiano de aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

No Centro Infantil Olivais Sul coloca-se a contextualização da Pedagogia-em- Participação no centro do desenvolvimento profissional contínuo para uma reflexão crítica contínua sobre as relações existentes entre o que se faz e o que as crianças aprendem, compreendendo que a ação pedagógica e a organização do quotidiano educativo são o meio para a aprendizagem da criança. Um desenvolvimento profissional contínuo focado na construção da qualidade da ação e do quotidiano vai refletir-se na qualidade da aprendizagem das crianças.

Assim, a criança e adulto são reconcetualizados como detentores de competência e agência, com capacidade e gosto pela colaboração, como protagonistas e coautores da aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). Aprender torna-se um processo feito em companhia dos pares e dos adultos, porque “se aprende em companhia a ser e a sentir, a pertencer e a participar, a explorar e a comunicar com múltiplas linguagens, a narrar sobre o vivido e aprendido e a criar significação” (Oliveira- Formosinho e Formosinho citados por Sousa, 2016, p. 8). Esta aprendizagem participada e colaborativa é orientada pelos eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação, enquanto âncoras para desenvolver ambientes educativos como contextos de viver-aprender e criar aprendizagem para todos – crianças, famílias e profissionais. A investigação praxeológica proposta pela Associação Criança (Oliveira- Formosinho e Formosinho, 2018) aponta para a importância de os profissionais disporem de uma definição clara da intencionalidade educativa que, no quotidiano, os ajude a regular a ação, uma ação que se quer inclusiva e procure o sucesso para todos (crianças e adultos).

A formação participada em contexto é um processo que exige abertura à transformação, empatia e respeito nas interações for-

mativas para que se criem encontros formativos que, progressivamente, definam colaborativamente propósitos e focagens, a partir da leitura de sinais de situações problemáticas e do desejo de criar respostas para o quotidiano das práticas e da aprendizagem das crianças (Sousa, 2016). É um processo de natureza relacional e interpessoal que integra simultaneamente o indivíduo, o intrapessoal (Wenger, 2001), um processo que se faz através de uma “jornada de aprendizagem em companhia” (Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, 2009, p.83) onde se participa, se questiona, se reflete dialogicamente, onde se negocia e se vai afirmando o desenvolvimento de um referencial educativo comum, a Pedagogia-em- Participação.

É uma perspetiva de desenvolvimento profissional em contexto que promove a construção de equipas educativas colaborativas, porque “[se] considera que tanto as educadoras, como as auxiliares de educação têm o direito a desenvolver a sua identidade de aprendentes e a serem apoiadas para o fazer” (Formosinho e Figueiredo, 2014, p. 30). O estudo desenvolvido pelo projeto VALUE – Value Diversity in Education and Care (Van der Mespel et al., 2020) afirma que o reconhecimento apoiado desta identidade profissional, entendida como sentir-se mais competente, mais detentor de conhecimentos e mais envolvido na equipa, é considerado pré-requisito essencial para “o desenvolvimento de um trabalho bem sucedido com crianças e famílias, em contexto de educação de infância, bem como para a existência de uma participação efetiva no trabalho de equipa colaborativo” (p. 13). Ainda de acordo com este estudo (Jensen, Hulpia, Režek e Sousa, 2020), as lideranças das instituições de educação de infância têm um papel relevante no sucesso e na sustentabilidade de jornadas de desenvolvimento profissional centradas no reconhecimento da identidade profissional e na colaboração, porque definem uma visão clara que orienta todas as atividades de desenvolvimento profissional contínuo, asseguram condições estruturais que permitem a participação em pé de igualdade, a reflexão e o envolvimento de todos os profissionais nas jornadas de desenvolvimento profissional e apoiam a colaboração e a transformação colaborada entre profissionais através de uma liderança partilhada.

Jornadas de desenvolvimento profissional que se baseiam numa abordagem participativa, como o é a formação participada em contexto, e que envolvem desde o início todo o pessoal educativo, dos profissionais com funções pedagógicas aos profissionais com funções de liderança, em processos de reflexão sobre e para o quotidiano da sua prática pedagógica, reforçam positivamente a colaboração entre profissionais para o desenvolvimento de uma abordagem de educação e cuidados integrados (*educare*), respeitadora e inclusiva da diversidade que existe entre os grupos de crianças, famílias e profissionais (ibidem).

### **METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: A INVESTIGAÇÃO PRAXEOLÓGICA COMO EXPERIÊNCIA DE PESQUISA QUE FUNDE PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SUSTENTADOS NA DEMOCRACIA**

Este artigo apresenta um estudo realizado no Centro Infantil Olivais Sul, envolvendo 13 auxiliares, 1 animadora sociocultural, 6

educadoras de infância e a diretora, durante o ano letivo 2019-2020, entre março e maio de 2020. A investigação centra-se nos processos que constituem equipas educativas colaborativas, numa instituição de educação de infância que adota uma abordagem participativa explícita para o desenvolvimento profissional contínuo do seu pessoal educativo, a formação participada em contexto, e para a educação das crianças, a Pedagogia-em-Participação. Trata-se de uma investigação praxeológica que tem como objetivo principal investigar uma experiência de desenvolvimento profissional contínuo como transformação do quotidiano de práticas das equipas educativas em benefício do quotidiano de aprendizagem das crianças. A investigação praxeológica revisita a investigação-ação “não para a negar, mas para a transformar, no sentido de melhor cumprir o desiderato de fundir a ação e a investigação, incluindo as vozes dos participantes” (Oliveira- Formosinho, 2016, p.18). O estudo assume a “pessoalidade” do contexto que quer investigar, ou seja, a proximidade entre as investigadoras, o contexto, os sujeitos investigados e a reflexão partilhada de informação analisada e interpretada pelas investigadoras, para construir compreensão profunda e tornar real a transformação do contexto e dos participantes na investigação (Sousa, 2016). Neste seguimento obriga-se a ser coerente com os critérios de rigor e ética da investigação qualitativa. O estudo sustenta as suas considerações éticas no código ético desenvolvido pela EECERA (Bertram et al., 2016), a Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância. Requereu a obtenção de consentimento informado e voluntário por parte dos participantes na investigação, a partir da explicitação do objetivo do estudo e dos interesses das investigadoras. Requereu ainda garantir a confidencialidade dos dados e assegurar o direito à privacidade e ao anonimato, embora os participantes renunciassem a este direito decorrente da abertura e da confiança mútua construídas ao longo do ano letivo, entre investigadoras e participantes. Todavia, a ética e o rigor da investigação impõem o compromisso de que nenhuma informação os expusesse negativamente através da devolução e da partilha dos dados utilizados no âmbito da investigação, valorizando a voz dos participantes em todas as etapas do estudo (ibidem).

A metodologia deste estudo foi realizada através da utilização de documentação densa sobre os processos de desenvolvimento profissional contínuo e os processos transformativos, organizada no portfólio de intervenção e pesquisa das investigadoras. Esta documentação reúne uma variedade de técnicas de recolha de dados que inclui notas de campo das investigadoras, registadas durante as interações com os participantes no âmbito da formação participada em contexto; a documentação pedagógica da jornada de desenvolvimento profissional contínuo, organizada pelos participantes no respetivo portfólio de desenvolvimento profissional; as entrevistas semiestruturadas realizadas a educadoras de infância, auxiliares, animadora sociocultural e diretora do Centro Infantil Olivais Sul. A utilização de documentação densa dos processos e das realizações da formação participada em contexto permite que se registre a aprendizagem experiencial, tornando-se um instrumento de questionamento e reflexão sobre o modo de fazer e pensar e como ponto de partida para a reconstrução do fazer e pensar pedagógicos, porque é a partir da análise da realidade que se torna

possível perceber as dificuldades e os aspetos sobre os quais agir tendo em vista a transformação e a melhoria da ação profissional (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008). Esta documentação foi analisada e categorizada com recurso a técnicas de análise de conteúdo (Máximo-Esteves, 2008) e a congruência e a credibilização dos resultados da investigação sustentaram-se na triangulação da informação recolhida, nomeadamente usando múltiplos métodos para estudar um problema (notas de campo, entrevistas, análise de documentação) e cruzando perceções de vários informantes – educadoras, auxiliares e diretora (Denzin e Lincoln, 2000).

### **A JORNADA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COLABORATIVO E OS SEUS CONTRIBUTOS PARA A RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DA QUALIDADE DO AMBIENTE EDUCATIVO**

O estudo relata a jornada de desenvolvimento profissional contínuo das equipas educativas do Centro Infantil Olivais Sul num momento específico do ano letivo 2019- 2020: o primeiro confinamento compulsivo da população portuguesa. Perante esta realidade, a direção da instituição organiza condições de trabalho a distância, com tempos de comunicação entre as equipas educativas, com as famílias e as crianças, com a direção e a equipa da formação.

Da comunicação estabelecida entre equipas educativas, direção e equipa da formação emergiu a organização de uma jornada de desenvolvimento profissional colaborativo, sustentada em processos dialógicos centrados na ação desenvolvida no quotidiano educativo. Decide-se pelo desenvolvimento de uma jornada centrada no conhecimento profissional das auxiliares e da animadora sociocultural, em articulação com a ação desenvolvida no seio das equipas educativas, em particular com as educadoras. O enfoque dado ao conhecimento profissional foi enquadrado na abordagem pedagógica explícita desenvolvida no Centro destacando quatro dimensões-chave para a partilha de experiências, a reflexão, o diálogo, a projeção de melhorias da ação: (1) Cuidados de saúde e bem-estar; (2) Desenvolvimento e aprendizagem; (3) Educação de infância; (4) Comunicação com as famílias.

Como tal, a organização da jornada compreendeu disposições distintas de grupos (individual, pares, pequenos grupos e grande grupo), tempos (sessões síncronas e assíncronas realizadas em duas plataformas digitais enquanto canais privilegiados de comunicação) e atividades (leituras, visualização de vídeos, reflexões escritas, participação em fóruns de discussão, a par da filmagem de práticas simuladas, do desenho de plantas e da elaboração de posters e maquetes. Esta organização diversificada facilitou o acesso aos recursos pedagógicos e a procura de apoio dos pares e da equipa da formação, bem como a partilha de ideias, dúvidas. Respeitou os ritmos individuais e as diferentes identidades profissionais em presença e promoveu a vivência de um processo formativo dinâmico e interativo, mas também reflexivo e crítico. O compromisso com este processo formativo implicou, por parte das mediadoras, uma postura atenta e flexível para uma adequação contínua do processo formativo à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional das participantes. Escutar as vozes das auxiliares no decorrer deste processo foi essencial para honrar esse

compromisso e implementar, continuamente e de forma contextualizada, essa flexibilização e adequação:

“É difícil a escrita, mas tem sido possível. Por vezes, sinto que me falta companhia para me ajudar nestes processos. As leituras e a reflexão [com os pares e as mediadoras] ajudam bastante para as situações do nosso dia a dia no trabalho.” (Emília L., auxiliar, notas de campo, abril 2020)

A criação de um clima de confiança e de bem-estar permitiu que, naturalmente, emergissem expectativas e desafios, individuais e coletivos, provindos da ação profissional quotidiana: “As formações vêm complementar aquilo que fazemos, vêm dar sentido e significado ao que fazemos no dia a dia.” (Carla M., auxiliar, entrevista realizada em abril 2021).

A abordagem conversacional e a complexificação de cada discussão permitiram às participantes a identificação e o aprofundamento das principais ideias e conceitos-chave da Pedagogia-em-Participação, assim como a co-construção de um glossário, explanando os princípios basilares para uma coerência pedagógica. Este exemplo reforça a importância das reflexões individuais e coletivas, em processos de auto e hetero formação, como aspetos-chave para a resignificação da ação profissional:

“[A nossa formação é] Rica na partilha, no aprofundamento de conceitos, [porque] usa a nossa prática para explicar e compreender conceitos da Pedagogia-em-Participação complexos. Por exemplo, aprendi que a criança tem agência.” (Emília L., auxiliar, entrevista realizada em abril 2021).

Reforça-se também que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional contínuo concretizam-se através da criação de espaços e tempos de encontro, partilha, reflexão e tomada de decisões com os profissionais da instituição. Na formação contínua, e em particular na formação participada em contexto, torna-se fundamental a existência de estruturas de apoio que suportem a criação deste ambiente (trans)formativo:

“O investimento no desenvolvimento profissional é fundamental pelo empoderamento do profissional e das equipas; e isto reverte em práticas colaborativas de todos os elementos, ou seja, asseguram que todos participam em todas as dimensões da instituição. Acreditamos que fazer o caminho juntos é melhor do que fazê-lo isoladamente.” (Júlia S., diretora, entrevista realizada em abril 2021)

O respeito pela diversidade, individual e coletiva, de conhecimentos e experiências, e da sua integração na cultura organizacional, criam os alicerces para espaços crescentes de escuta, autonomia, valorização e contributo para as tomadas de decisão dentro das organizações:

“Há um investimento na capacitação de cada pessoa, no reconhecimento do que faz e ajudá-la a fazer melhor. A capacidade para refletir resultados e processos sugerindo planos de melhoria. É preciso criar tempos e espaços para refletir sobre os caminhos percorridos e a partir desta reflexão também

...as melhorias para continuar a caminhar. (...) As mudanças e transformações precisam de tempo, mas conquistámos espaços e tempos de partilha que reverteram em crescimento profissional e pessoal de cada pessoa e das equipas. Existe maior colaboração nas práticas das profissionais, das equipas.” (Júlia S., diretora, entrevista realizada em abril 2021)

Na voz da direção do Centro Infantil Olivais Sul vemos assumido o papel das lideranças organizacionais no desenho de estratégias de suporte ao desenvolvimento das jornadas de aprendizagem dos seus colaboradores. Importa, assim, realçar a importância dos conhecimentos e das experiências individuais e coletivos serem incorporados em cada jornada de desenvolvimento profissional, num diálogo entre a teoria e a prática, e atribuindo-lhes significado através de processos colaborativos dialógicos:

“(…) Temos este espaço de partilha, de confiança, de participação, tudo pode ser pensado e feito em colaboração; nada é feito em isolamento. Trabalhamos juntas e as críticas são sempre bem recebidas porque são construtivas.” (Carina F., educadora de infância, entrevista realizada em abril 2021).

“(…) foi feita muita reflexão à luz das nossas próprias reflexões (...) e a leitura do guia [para Amas e outros cuidadores] torna-se muito útil com os pontos de destaque e as situações que refletem a prática, porque nos ajudam a refletir.” (Carla M., notas de campo, abril 2020)

A relevância do trabalho colaborado e da participação na organização do ambiente educativo, que sustente a qualidade das práticas, assentam também na utilização sistemática de instrumentos de monitorização e avaliação dessa mesma qualidade.

A apropriação gradual de vários recursos de suporte a uma prática educativa de qualidade espelha a contextualização de conhecimentos e saberes aprofundados no âmbito da formação. Suportadas nos processos de reflexão e diálogo participado, as participantes passaram a integrar na sua prática profissional a implementação das escalas de empenhamento do adulto (Bertram e Pascal, 2009) e de bem-estar e envolvimento da criança (Laevers et al., 2005). Embora inicialmente essa implementação tivesse sido apoiada pelas mediadoras, passou a ser gradualmente concretizada, e autonomamente, pelas próprias auxiliares em cooperação com as suas colegas da equipa educativa (as educadoras).

Esta apropriação começou, primeiramente, pela visualização de vídeos e análise autorreflexiva em torno de cada escala, seguindo-se, nas sessões síncronas, de momentos de reflexão e discussão coletivas. Nestes momentos é realçada a relevância destes instrumentos enquanto recurso de apoio às pontes entre teoria à prática. Reforça-se, também, que a sistematicidade da sua implementação facilita a sustentação de práticas que promovem bem-estar e, inerentemente, a inibição de comportamentos que provocam mal-estar. Através da visualização de vídeos de crianças a desenvolverem diferentes atividades, realizaram-se exercícios de observação, análise e interpretação dos sinais e indicadores do bem-estar e do envolvimento das crianças. Importou compreender que ações, gestos, expressões da criança eram reveladores de indicadores, isto é, que indicador (ou indicadores) se encontrava presente (ou não).

“Notou-se pelas suas expressões corporais e faciais que a criança se sentia bem com aquela interação, que se sentia segura, que estava feliz.” (Beatriz N., auxiliar, notas de campo, março de 2020)

“Na sala, costumo comentar com a [educadora] Carina o que observo destes sinais. Para ter um feedback daquilo que estou a ver, para ver se estou certa ou não. Partilhamos ideias e tiramos dúvidas.” (Emília L., auxiliar, notas de campo, maio 2020)

Destes momentos de discussão coletiva evidenciaram-se dois aspetos essenciais da qualidade do processo de ensino-aprendizagem: a interdependência entre o bem-estar e o envolvimento da criança, e a qualidade das interações do adulto com as crianças. Emergiu então a questão: que ações/condições potenciam a presença (ou a ausência) de sinais de bem-estar e de envolvimento? Para responder usou-se como suporte a escala de empenhamento do adulto (Bertram e Pascal, 2009), procedendo à análise reflexiva das interações positivas (ou não) do adulto. Esses exercícios de análise recaíram sobre vídeos nos quais as participantes eram as protagonistas no desempenho da sua função. Estes vídeos, como forma de registo das interações adulto-criança, ajudaram as participantes a avaliar a sua própria ação enquanto profissionais de educação de infância. Criaram oportunidades de revisita dos momentos registados e, na posse de um maior distanciamento das situações vividas, e de análise das interações potenciadoras de bem-estar, de autonomia, de envolvimento das crianças:

“Esta é uma situação de estimulação (semear). [A Anita descreve o que acontece no vídeo]. Identifiquei os indicadores de bem-estar e depois atribuí o nível 4, um nível elevado de bem-estar. E depois refleti sobre a minha ação e o que poderia ter feito para dar mais autonomia às crianças, porque reconheci ter tido uma ação muito diretiva.” (Anita S., animadora socio-cultural, notas de campo, maio 2020)

“Eu estou a mudar a fralda a uma boneca; o adulto é carinhoso, diz o que está a fazer, fala com a criança, tem gestos cuidadosos; e a criança sente-se com segurança e confiança, sente bem-estar.” (Emília L., auxiliar, notas de campo, abril 2020)

O conhecimento dos sinais e indicadores de bem-estar e envolvimento da criança, bem como das categorias de empenhamento do adulto, fundamenta-se no princípio ético de proporcionar bem-estar à criança, reconhecendo-se que a criança apenas se poderá envolver na aprendizagem e aprender se sentir bem-estar. A educadora Clara R. descreve como o perfil atitudinal do adulto esteve no centro da jornada de desenvolvimento profissional contínuo da equipa educativa:

“O nosso foco foi a escala de empenhamento [do adulto] e procurámos analisar as nossas interações com as crianças, tendo em conta as três dimensões dessa escala: sensibilidade, estimulação e autonomia. O objetivo era de facto melhorarmos a qualidade das interações com as nossas crianças. Posteriormente, procurámos relacionar o bem-estar das crianças e o seu envolvimento nas mesmas situações analisadas com a escala de empenhamento do adulto, sabendo que

todas estas dimensões são fundamentais para a aprendizagem das crianças.” (entrevista realizada em novembro 2021)

Outra dimensão relevante neste processo prendeu-se com a sua respetiva documentação, considerando-se, por isso, essencial a construção de portfólios de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Este recurso pedagógico, da autoria de cada participante, teve como propósito a organização do percurso formativo vivido e das aprendizagens realizadas. Novamente tornou-se essencial escutar as participantes naquilo que eram as suas considerações sobre esta experiência ao nível das conquistas, dificuldades e soluções identificadas:

“[O portfólio] contribui para refletirmos mais, para fazermos comparações entre o que fazíamos antes e fazemos agora, para ver como podíamos fazer melhor, muito importante para regressar lá e lembrarmos e voltarmos sempre a refletir sobre o que andamos a fazer.” (Fátima R., auxiliar, entrevista realizada em abril 2021)

Por sua vez, a auxiliar Maria M. refere que, na sua experiência, a construção deste recurso pedagógico implicou tempo de apropriação, suportado por partilhas entre pares, revelando-se um recurso muito útil para a compreensão do seu desenvolvimento profissional:

“Foi preciso haver partilha para começar a construir, mas depois foi algo que já fazíamos com à-vontade. Até acho que acabou por ficar longo! Mas foi algo que gostei de fazer. Rever como começámos a trabalhar e como fomos evoluindo. Rever também experiências que foram muito ricas para a nossa prática com as crianças, as famílias e a equipa.” (entrevista realizada em abril 2021)

A abordagem conversacional, as leituras e a escrita reflexiva, a par da construção do portfólio, sustentam-se nos valores e princípios de democracia e equidade da Pedagogia-em-Participação. É num ambiente de inclusão, participação, colaboração que se experiênciam reconhecimento e valorização da identidade profissional, e se afirma o sentido de autoria da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

“Acho que esta pedagogia que fazemos no CIOS, a Pedagogia-em-Participação, tem esta preocupação com os valores e vivemo-los no nosso dia a dia na escola; e ao mesmo tempo também se preocupa com a aprendizagem dos conteúdos, mas de uma maneira que envolve as crianças e os adultos.” (Carla M., auxiliar, notas de campo, abril 2020)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitar os processos e as realizações alcançadas permite-nos destacar aspetos centrais desta jornada de desenvolvimento profissional contínuo, que se constituem em lições aprendidas para a sua sustentabilidade, bem como para a sua replicação. Primeiro, o envolvimento e o apoio da direção são fundamentais na construção de práticas colaborativas no seio e entre equipas educativas, porque criam as condições necessárias e garantem a



disponibilidade de recursos para desenvolver jornadas de desenvolvimento profissional contínuo. Além disso, podem assumir um papel mediador e encorajador que apoia os profissionais a apresentar iniciativas, a participar ativamente nas discussões, a colaborar com os pares, bem como “a arriscar assumir novos papéis no seu trabalho com as crianças e as famílias” (Van der Mespel et al., 2020, p. 25). Uma direção que facilita estes processos constitui-se numa liderança que institui os profissionais enquanto recursos internos para a sustentabilidade da qualidade das práticas colaborativas das equipas educativas e do quotidiano de aprendizagem das crianças (Sousa, 2016). A liderança que inspira e co-constrói uma comunidade educativa inclusiva da diversidade, num quotidiano de participação e aprendizagem, tem como foco uma filosofia (organizacional e pedagógica), valores e ideias que alimentam a longo prazo a visão e a missão desta mesma comunidade (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008).

Segundo, situar a jornada de desenvolvimento profissional contínuo numa abordagem participativa à formação dos profissionais para o desenvolvimento de uma perspetiva educativa participativa com as crianças fomenta a construção de quotidianos de prática e de aprendizagem das crianças colaborativos. Ambientes participativos de aprendizagem (de adultos e crianças) são essenciais para experimentar o reconhecimento das identidades, para construir pertença e participar com sentido de autoria e coautoria. Uma abordagem participativa remete para a partilha e a criação colaborada, trata-se de “trabalhar juntos para a criação de ideias novas e pô-las em prática no seio da comunidade educativa” (Jensen, Hulpia, Režek e Sousa, 2020, p. 38). Como terceiro aspeto central, importa salientar que jornadas de desenvolvimento profissional contínuo assentes numa abordagem participativa não se encerram em retóricas do saber profissional na educação de infância, porque se abrem à experimentação situada e fundamentada do pensar, do dizer, do sentir e do fazer de cada profissional (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018). Uma experimentação que possibilita aos profissionais ver, sentir e refletir, na ação, a sua agência e competência para a (re)organização do ambiente educativo, para o desenvolvimento de interações respeitadas e participativas com as crianças e suas famílias.

Finalmente, é na conectividade destes três aspetos, a par com o papel sensível, estimulante e autonomista dos mediadores das jornadas de desenvolvimento profissional, que se constrói a sustentabilidade de quotidianos de práticas colaborativas e da qualidade do quotidiano de aprendizagem das crianças. Criar espaços e tempos de encontro para a partilha da diversidade de saberes e experiências do quotidiano profissional, para a reflexão sobre a diversidade de partilhas sustentando-se em saberes explícitos e éticos, para o debate contínuo sobre como melhor servir as crianças, as famílias, a comunidade, representa resgatar os profissionais do isolamento para, em companhia, construir os andaimes que sustentam a qualidade da educação de infância no quotidiano.

## Bibliografia

- Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In *A escola vista pelas crianças* (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 13/03/2011, disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C. & Whalley, M. (2016). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (1), iii-xiii, disponível em <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1120533>
- Brazinha, M., Furtado, A., Almeida, S. & Varela, C. (2017). *Guia para Amas e outros cuidadores*. Lisboa: Fundação Aga Khan.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Formosinho, J. (2016). Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. *Sensos* 11, vi (1), 15-39.
- Formosinho, J. & Figueiredo, I. (2014). Promovendo a equidade num contexto de educação de infância: o papel das equipas educativas colaborativas. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 3 (1), 25-42.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach. Research Report*. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Jensen, B., Hulpia, H., Režek, M., & Sousa, J. (2020). *Supporting the collaboration between ECEC core and assisting practitioners. Endline report of the VALUE project in 4 countries (BE, DK, PT, SL)*. Copenhagen, Denmark: DPU. Consultado em 07/01/2021, disponível em [https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2020/12/Endline-Report\\_single-page\\_V3.pdf](https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2020/12/Endline-Report_single-page_V3.pdf)
- Laevens, F. (Ed.). (2005). *Well-being and Involvement in Care. A process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Leuven: Kind e Gezin and Research Centre for Experiential Education. Consultado em 07/01/2013, disponível em <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>
- Machado, J. & Formosinho, J. (2009). Professores, escolas e formação: políticas e práticas de formação contínua. In *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxiológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxiológica* (pp. 17-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A. & Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: Um estudo de caso. In *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 81-98). Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (Orgs.). (2001). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

---

Consultado em 30/03/2019, disponível em <https://www.centro-olivais.com/wpcontent/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2018). A formação como pedagogia da relação. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 27 (51), 19-28. Consultado em 25/09/2018, disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4963>

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

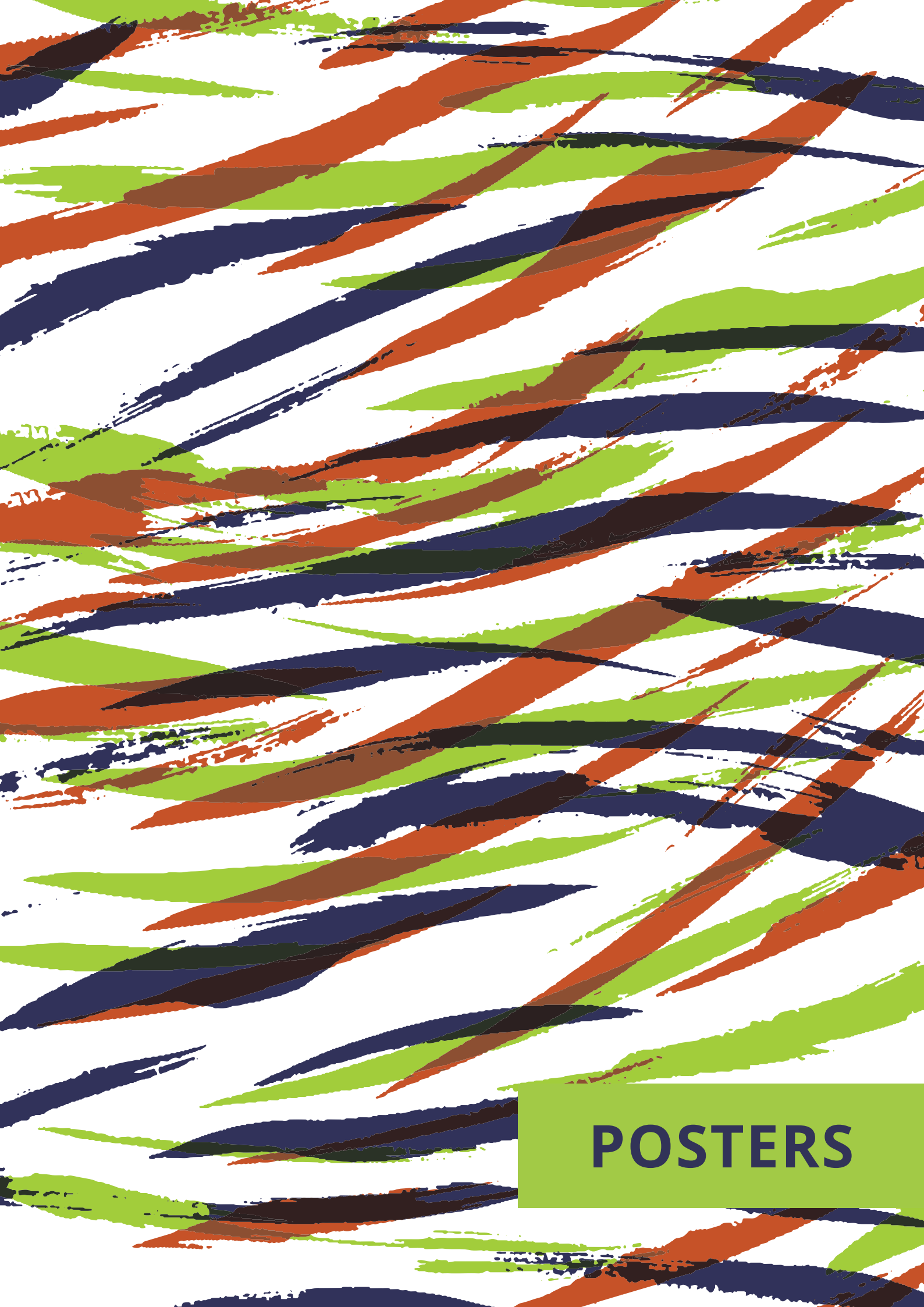
Sousa, J. (2016). *Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados, Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.

Van der Mespel, S., Brazinha, M., Hulpia, H., Jensen, B., Marquard, M., Reek, M. & Sousa, J. (2020). *VALUE Roadmap. Pathways towards strengthening collaboration in early childhood education and care*. Belgium: VBJK. Consultado em 07/01/2021, disponível em [https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2021/01/ROADMAP-PT\\_print-version.pdf](https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2021/01/ROADMAP-PT_print-version.pdf)

Wenger, E. (2001). *Comunidades de prática: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.



Este artigo original e inédito foi redigido para o Congresso África pela Infância e tem uma licença Creative Commons – Atribuição – Não comercial – Compartilha Igual 4.0 Internacional.



**POSTERS**

# PASSO A PASSO... APRENDER, CONSTRUIR E BRINCAR

Passo a Passo...  
Aprender, Construir e Brincar



## Baús Pedagógicos



Construídos com base na experiência da Organização Não Governamental (ONGD) FEC (Fundação Fé e Cooperação na Guiné-Bissau e em Moçambique em projetos de educação. Materiais pedagógicos, contextualizados na cultura local, organizados em 5 Kits – Kit de Fof de Conto, Kit Conhecimento do Mundo, Kit Expressões, Kit Jogos e Kit da Biblioteca destinados a crianças em idade pré-escolar.

Materiais facilmente replicáveis, criados por artesãos locais e/ou agentes educativos com recurso a materiais locais e reutilizáveis que tenham disponíveis



### Possibilitam:

- Criar um ambiente pedagógico adequado à primeira infância
- Facilitar o desenvolvimento holístico da criança
- Reconhecer a criança enquanto competente, ativa na construção do conhecimento e da procura de soluções no seu dia a dia
- Favorecer situações, elementos e ambientes característicos da realidade conhecida das crianças, reforçando o desenvolvimento de sentimentos de identidade e pertença a uma comunidade e cultura



## Passo a passo - Aprender a Infância

Formação pedagógica a artesãos e a agentes educativos sobre Ser Criança, Práticas Pedagógicas, Materiais e Ambientes de Aprendizagem adequados à Infância



## Passo a passo - Construir

Guia Do Brincar ao Construir BAUS PEDAGÓGICOS – Apoio à construção e utilização dos Baús Pedagógicos

Listadas e descritas as ferramentas pedagógicas pertencentes aos Baús Pedagógicos. Para cada Kit inclui-se: Listagem de Materiais; Áreas de desenvolvimento e principais competências desenvolvidas; Sugestões de exploração e Guia de construção passo a passo

### Permite:

- Contribuir para uma visão da criança como competente e co-constutora da aprendizagem
- Estimular práticas educativas que tenham os interesses da criança como ponto de partida;
- Inspirar à aquisição e construção de novos materiais para a Educação de Infância

## Passo a passo - Brincar e Aprender

Adultos e crianças aprendem enquanto brincam juntos com propostas que incentivam novas experiências e aprendizagens



Passo a passo, a formação para artesãos e educadores possibilita APRENDER a infância, a criança, e a importância da brincadeira

Passo a passo, CONSTRUIR materiais pedagógicos de qualidade para promover aprendizagens autónomas, ativas e livres por parte de crianças

Passo a passo, aprender através do BRINCAR, com adultos, crianças e materiais que fomentam o vínculo afetivo, a socialização, o respeito e a igualdade

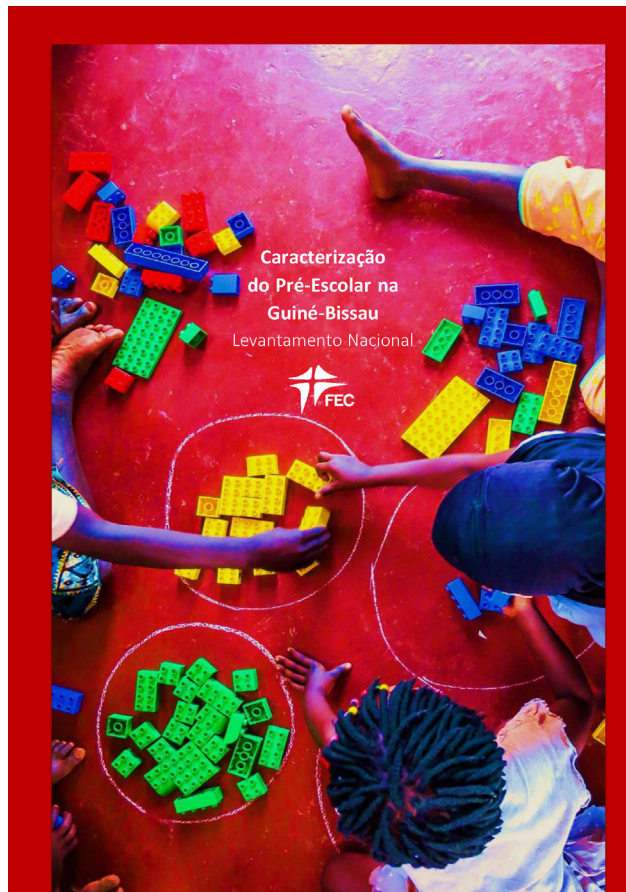
Esta experiência da FEC resultou da implementação dos projetos: *Trocar pela Educação de Infância nos Bairros de Maputo (2019-2021)*, uma parceria Othukuma-Juntos II (2018-2020) - Reforço das Capacidades da Rede de Educação Pré-Escolar da Província do Niassa, uma parceria



[Clique aqui para ver o poster online](#)

# CARACTERIZAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU

## LEVANTAMENTO NACIONAL



[Clique aqui para ver o poster online](#)

# DESAFIOS DE DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM MOÇAMBIQUE EM TEMPOS DE COVID-19



Clique aqui para ver o poster online

# FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

## Congresso Internacional África pela Infância



### Formação de Recursos Humanos de Educação da Infância

Programa de Apoio à Reforma do Sistema Educativo da Guiné Bissau  
(PARSE-GB)

FEC – Fundação Fé e Cooperação  
Guiné-Bissau

[Clique aqui para ver o poster online](#)

