

Entrevista com
Teresa Sarmento sobre formação de Educadores Infantis.

Entrevista concedida em novembro de 2010 para Analúcia de Morais Vieira



Por Analúcia de Morais Vieira

Teresa Sarmento iniciou a sua actividade profissional como Educadora de Infância, tendo prosseguido estudos com a realização da Licenciatura em Ensino de História e Ciências Sociais e, posteriormente a realização do Doutoramento em Estudos da Criança. Actualmente é Professora no Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, de que é actualmente Vice-Presidente, pertencente ao Departamento de Ciências Sociais da Educação, onde se tem dedicado à docência e à investigação sobre as problemáticas da infância, da formação de profissionais da educação e das parcerias educativas. Nesse sentido, os seus estudos e intervenção têm-se direccionado às questões das crianças nos seus contextos de vida, ou seja, no seu desenvolvimento educativo a partir das interacções que estabelecem com os agentes educativos formais (professores) e informais (pais, outros familiares, comunidade). Das suas produções escritas, realçam-se os livros *A Escola e os Pais*; *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*; *Infância, Família e Comunidade: As Crianças como Actores Sociais*.

(ANA)CONSIDERANDO TODA SUA TRAJETÓRIA COMO PROFESSORA PESQUISADORA, COMO VOCÊ VÊ A INFÂNCIA HOJE EM PORTUGAL E NOS PAÍSES QUE JÁ VISITOU?

O meu olhar sobre a infância, na actualidade, é preenchido por cores muito diversas, tanto quanto são diferentes as condições das crianças em função do contexto socio-económico-cultural-familiar em que vivem. O conceito infância é demasiado geral, integrando todas as crianças; define, em princípio, um estado marcado por uma fase etária, idealmente caracterizada por um conjunto de direitos de protecção e de provisão, bem como de uma forte dependência do adulto. Nalguns países, defende-se (mas pratica-se pouco!) o direito de participação das crianças na tomada de decisão em áreas centrais das suas vidas; nestes países, as crianças têm visto reconhecido, por alguns sectores, um estatuto de competência, de individualidade. Noutros, as crianças continuam a ser entendidas como os infantes, os sem-voz, subordinados integralmente ao ‘querer’ dos adultos. No entanto, mesmo nos países em que há já uma visão mais aberta sobre as crianças como sujeitos de direitos, e actores sociais activos nos seus espaços de vida, também se encontram muitas discrepâncias resultantes quer de variáveis de ordem cultural, quer de ordem sócio-económica. Na Europa, por exemplo, tido como um continente bem desenvolvido, os índices de pobreza estão em rápido crescimento, resultantes da grave crise económica que grassa por todos os países, ainda que com mais incidência nalguns dos mesmos. Esta pobreza tem uma incidência muito forte na vida das crianças, a todos os níveis; reflexo disto, por exemplo, o abandono de algumas crianças dos infantários que frequentavam, quando os seus pais se encontram no desemprego, privando-as assim de um processo de socialização

mais amplo e fortalecendo nelas a noção de impossibilidade e de desigualdade face a outras crianças que, por estarem em situação diferente, podem aceder ao convívio diário e estimulante de uma organização educativa.

Um outro problema com que lidam as crianças de hoje, é a sobre-ocupação do tempo, caso que afecta muito em particular as crianças portuguesas: com a escola a tempo inteiro, as crianças passam oito a onze horas nas instituições educativas (quanto mais pequenas são, mais horas passam nessas instituições), cujo modelo organizacional é de tempo compartimentado e super-organizado, sob o controlo próximo dos adultos, no mesmo espaço, com as mesmas pessoas, afastadas da comunidade, com relações intergeracionais restritas. Ou seja, nesta base, cada criança não dispõe de um tempo próprio, em que possa definir a sua vontade de brincar, ou de se relacionar com outros, ou de estar com a sua família.

Nestes aspectos, a liberdade das crianças que vivem em sociedades menos urbanizadas, continua ainda mais garantida, pese, contudo, o facto de estarem sujeitas a condições de precariedade muitas vezes adversas.

Em síntese, eu não encontro, hoje em dia, uma infância uniforme, fácil de caracterizar. Pelo contrário, eu vejo muitas crianças em situações muito diversas, com uma grande desigualdade de situações entre si; crianças que continuam a ter como principal vontade o desejo de brincar, de terem tempo para estarem com os seus próximos, de se quererem fazer ouvir no sentido de que lhes seja reconhecido o direito de viverem com serenidade e alegria o seu tempo de meninos.

(ANA) NO QUE DIZ RESPEITO AO TRABALHO DESENVOLVIDO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTUGAL, O QUE VOCÊ CONSIDERA DE POSITIVO E NEGATIVO?

Eu não gosto tanto de dicotomizar qualquer situação. Aproxima-me mais analisar o estado em que se encontra a formação e fazê-lo numa perspetiva histórica, ou seja, reflectir como se tem processado a mesma ao longo das últimas três décadas. Naturalmente, situo-me no caso português, uma vez que é neste que tenho desenvolvido a minha investigação e experiência docente; o caso português está muito articulado com o caso europeu, já que as fronteiras do conhecimento estão abertas desde há muito tempo.

Iniciei a minha actividade profissional como educadora de infância (professora de infantil), tendo, por isso, passado por uma escola de formação inicial de formação de educadoras de infância e, posteriormente, ao fim de um ano de trabalho directo com crianças, passei a integrar o corpo docente de uma escola de formação e, mais tarde, a Universidade, o que me permite ter uma visão transversal sobre como se tem desenvolvido a formação. AO longo dos anos, a investigação sobre educação e, particularmente, educação de infância, tem crescido quantitativa e qualitativamente, o que é, sem dúvida, um dos factores fundamentais para a mudança. Trinta anos atrás os cursos possuíam uma componente prática muito forte, imprescindível e rica, no entanto, pouco fundamentada teóricamente. Lembro-me que nos anos finais da década de setenta, existia um ou dois livros dedicados à educação de infância, e cujos autores não eram portugueses. Hoje, proliferam no mercado, inquantáveis obras de teor, âmbito e perspectivas muito diversas, o que obrigam o profissional a seleccionar o que mais se adequa ao seu interesse de formação.

Ao mesmo tempo, a obrigatoriedade de os professores do ensino superior realizarem as suas investigações nas áreas de docência, faz com que os mesmos aprofundem o conhecimento sobre os saberes próprios da profissão, preparando-os melhor nos seus papéis formativos.

Nestes quatro últimos anos, com as alterações a nível dos currículos de formação, a componente prática teve uma diminuição muito significativa, o que estamos a ver que é uma falha muito grande neste processo; ao mesmo tempo, as dinâmicas criadas entre professores e alunos, e o trabalho desenvolvido na base do incentivo à auto-pesquisa e à pesquisa partilhada, está a levar a que se encontrem outras formas de superar essas falhas. Esta situação chama a atenção para a forma como vai acontecendo a formação ao longo da vida, aspecto para o qual as profissionais estão muito sensibilizadas; ou seja, é hoje uma certeza que a formação inicial é só um primeiro passo, um pequeno andaime que se coloca neste árduo projecto que é ser professor. Se ao longo da vida profissional outros andaimes não forem montados, a acção profissional corre sérios riscos de desmoronar.

(ANA) QUAL A CONSEQUENCIA DAS CONCEPÇÕES QUE TEMOS HOJE PARA A INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA?

Nem sempre existe uma relação directa imediata entre as concepções e a intervenção educativa. Em termos da influência entre investigação e medidas políticas, sabe-se que há um período longo de tempo (cerca de 10 anos) até que haja evidência dessa relação. O mesmo se passa com os livros: ou seja, o período de espera entre a produção da investigação, a publicação e distribuição da mesma e a sua incorporação pelos leitores-profissionais, pode levar cerca de

dez anos. Isto quer dizer que ainda que as concepções sobre a infância tenham passado já por um longo processo de mudança, a sua influência nas práticas formativas ainda não está tão sedimentada como seria desejável. Há, de qualquer forma, outras estratégias de divulgação, de reflexão das mudanças que se vão difundindo nos contactos próximos ou nas interações académicas que sempre se vão processando. As concepções actuais sobre a criança enquanto ser competente, com vez e voz reconhecidas, obrigam a uma reconstrução de mentalidades mais até do que de práticas. E estes processos, como se sabe, são muito morosos; rejeitar a concepção antiga de que a ‘criança não tem querer’, para outra em que a ‘criança já tem voz’, implica transformações profundas a nível das sociedades. Nesta altura, há algum desfazamento entre o mundo académico em que estes saberes já se constituem como verdades, e o mundo externo ao mundo académico, para quem estas verdades ainda não são mais do que dúvidas. Para além disso, mantém-se a força das vozes conservadoras, dos ‘velhos do restelo’, como dizemos em Portugal, cuja distribuição de vontades está claramente definida e verticalizada dos adultos para as crianças. Este é um processo em andamento, estou em crer, em que uns e outros temos que, continuamente, reflectir nas novas formas de ser e de estar com as crianças.

(ANA) QUAL A RELEVÂNCIA DO BRINCAR E DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O brincar e a afectividade são centrais na prática docente na educação infantil; para mim esse é um ponto inquestionável. Anos atrás a profissão de educadora era desvalorizada pelo facto de se considerar que o brincar não tinha sentido

educativo e de que o ‘colo’ era para ser dado pelas mães, nunca por uma profissional. Ainda hoje, muitas estudantes de graduação confrontam-se com comentários no sentido de que para se ser educadora não é preciso tirar um curso superior. A forte associação entre o afecto e as funções maternas e o baixo valor social atribuído a essas funções, até porque desenvolvidas por mulheres, tem sido o grande argumento justificativo dessas representações. Por outro lado, não podemos ignorar que muitas educadoras, receosas de que o seu estatuto profissional esteja em risco por um exercício profissional que integre estas componentes, gostam de o recusar enquanto prática do quotidiano.

Na minha perspectiva, sedimentada em longas leituras e, sobretudo, em observações directas, o brincar é, de facto, a forma mais séria de as crianças aprenderem. É com o brincar que as crianças exploram situações novas, é com o brincar que as crianças assumem diferentes papéis sociais, é no brincar que as crianças se confrontam com incertezas, desafios, dúvidas, riscos para os quais, progressivamente, e a sós ou em grupo, vão encontrando soluções para as mesmas. Quanto à afectividade, cada vez mais os professores de crianças têm que assumir a relação afectiva com cada criança como a base para o desenvolvimento integral das mesmas. As nossas crianças precisam de ‘colo’, de muito ‘colo’, no sentido do reconhecimento das mesmas como pessoas numa idade em que o afecto é o pilar que garante a construção de uma segurança que lhes permita crescer numa vida saudável e desafiante.

(ANA) COMENTE SOBRE SUA VINDA A ESEBA PARA O “I SEMINÁRIO INTERNACIONAL CRIANÇA, FORMAÇÃO DOCENTE, COTIDIANO ESCOLAR E FAMÍLIA” OCORRIDO EM NOVEMBRO DE 2010?

A minha passagem pela ESEBA constituiu um momento muito significativo na minha aprendizagem pessoal e profissional. Realço com particular destaque o sorriso aberto e a verdadeira interacção que observei entre as professoras e cada uma das suas crianças. Cada menino ou menina manifestava sentir-se significativa para a sua 'tia', porque em cada momento que a chamava recebia toda a atenção da mesma. Essa alegria e bem-estar que pude sentir, é, concerteza, uma base muito estruturante para a acção educativa.

Enquanto profissional, em cada uma das minhas intervenções tive que fazer um exercício de relativização, procurando que os meus saberes tivessem algum sentido num contexto diverso daquele em que actuo normalmente. Por exemplo, falar das dificuldades colocadas em Portugal quando se tem que deslocar crianças 20 kms para poderem estar numa escola com infra-estruturas para garantir o acompanhamento que merecem, acaba por ser tornar estranho quando as dimensões geográficas no Brasil fogem completamente aos nossos referenciais. Neste sentido, como professora, permitiu-me reforçar a ideia de que não é possível transportarmos uma mala de saberes para qualquer quadrante do mundo, aí abri-la e transmitir o que lá está dentro; o saber é construído nas interacções, e só na base do diálogo podemos alargar os nossos conhecimentos e aprendizagens. Assim, nas conversas que mantive com os profissionais da ESEBA, pude-me aperceber do grande interesse dos mesmos em continuar a abrir caminhos, a olhar para trás apreciando as flores que germinaram, mas continuando a lançar sementes que permitam tornar o jardim cada vez mais florido.

Desta estadia ficou-me também a certeza de como é importante o contacto com realidades diferentes: obriga-nos a desconstruir crenças que, se demasiado estruturadas, nos impedem de manter uma capacidade de análise da realidade

social e educativa, leva-nos a perceber que o saber só tem sentido se construído na relação com os outros; e que a partilha de preocupações e do interesse genuíno sobre a educação das e com as crianças nos tornará melhores na nossa acção como pedagogas.