

## 7. Perspetiva educacional: o desafio de ser educador de infância perante a criança em risco

Maria Helena Horta

Segundo a Lei n.º 147/99, de 01 de setembro, uma criança está em situação de risco e/ou perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações, entre outras:

- Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional.

A história que aqui vos venho descrever é verdadeira e passou-se comigo, quando ainda exercia como educadora de infância, decorria o ano letivo de 2001/2002. Relato-vos a história, de forma algo sucinta, que decorreu durante o ano letivo em que tive o Samuel a meu cargo, ao mesmo tempo que vos apresento uma reflexão pessoal, mas fundamentada na literatura da especialidade, sobre o papel do educador de infância perante o caso de uma criança em situação de risco.

Por considerar oportuno e atual, suportei a minha reflexão no documento – recentemente atualizado – orientador da ação educativa e pedagógica do educador de infância: as novas Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

### **A história do Samuel**

Naquele ano letivo tinha a meu cargo um grupo de crianças de 5/6 anos, composto por 20 meninos e 4 meninas<sup>27</sup>. Este grupo já vinha formado como tal desde o berçário, e eu acompanhava-o desde os seus 2/3 anos de idade. Era, portanto, um grupo muito coeso, que gostava imenso de desafios (mais eram os que me colocavam a mim), muito unido e todas as crianças eram amigas, denotando-se uma grande cumplicidade entre si e os adultos que as acompanhavam – eu e a auxiliar de educação – além de demonstrarem um imenso gosto por frequentar o jardim-de-infância.

Segundo o testemunho de alguns pais, com quem também mantínhamos uma excelente relação – pois eram pais que estavam muito envolvidos na ação educativa da instituição/sala – muitas crianças acordavam de manhã, durante o fim-de-semana, e perguntavam com a maior felicidade, se era dia de “escola”, sofrendo uma ligeira “deceção” por não ser dia de estarem com os seus amigos.

---

<sup>27</sup> Os nomes das crianças aqui retratados são fictícios e optei por não apresentar as características institucionais e geográficas porque, além de não ser relevante para a narrativa em si, facilmente poderia comprometer e/ou identificar os envolvidos

Em meados de outubro, eis que, sem aviso prévio, recebemos o Samuel na nossa sala/grupo. O Samuel era uma criança com 5 anos e que vinha reencaminhada pela Segurança Social, por se tratar de uma criança em risco.

Não recebi, na qualidade de educadora de infância que estava a receber a criança, mais informação do que esta. Com a sua mãe apenas consegui falar uma única vez e sempre que tentei agendar uma reunião para que me inteirasse da verdadeira situação familiar do Samuel, nunca vi as minhas intenções respondidas da sua parte. Quem ia levar e buscar o Samuel ao jardim-de-infância era a sua irmã mais velha, na altura com 12 anos.

O Samuel era uma criança fisicamente grande (maior que os outros meninos do grupo). Quando chegou à nossa sala não estabelecia contacto ocular com nenhuma criança, nem com os adultos. Apresentava um olhar ausente, sempre fixo no chão, falava muitas vezes sozinho, não estabelecia qualquer tipo de relação interpessoal e apresentava sempre um ar muito fechado sobre si próprio, o que dificultava qualquer tipo de aproximação.

Fui fazendo as minhas observações e análises – pois à falta de um relatório de desenvolvimento, facilmente suspeitei estar perante um quadro do espectro do autismo – mas à medida que fui desvendando o quadro familiar e social desta criança, comecei a analisar a informação de que dispunha, e que fui construindo, de outra forma e com outro enquadramento. Depressa dissipei as minhas dúvidas e inquietações (relativamente a uma criança com espectro do autismo).

Em conversas informais com a sua irmã, nos momentos de entrega do Samuel (manhãs e ao final do dia) fui traçando o seu quadro familiar: era o quarto de cinco filhos e a mãe estava novamente grávida. A mãe era solteira e, ao que parece, não sabia quem seria(m) o(s) pai(s) dos filhos, dado que, além do rendimento mínimo garantido que recebia, a prostituição seria o seu modo de ganhar a vida.

Consoante o tempo ia decorrendo, em meados de novembro, começaram a desaparecer, sem qualquer explicação, objetos e brinquedos das crianças da sala. Nunca cheguei a perceber a origem destes desaparecimentos, mas em dezembro, comecei a ter crianças que não queriam ir para o jardim-de-infância. Completamente o oposto do que se passava até então.

O Samuel, como referi, era uma criança fisicamente grande e a sua forma de interagir com os colegas era através da agressividade física, o que levou a que a maior parte das crianças lhe ganhasse medo. De forma brusca e, por vezes, violenta, tentava tirar-lhes os brinquedos ou os jogos que tinham entre mãos, fosse dentro ou fora da sala, como no espaço exterior, sem qualquer tipo de conversa ou de argumento. Era a sua forma de interagir com os colegas e não conhecia outro modo de estabelecer relações interpessoais.

Como é fácil de imaginar, eu sentia que todo o equilíbrio e estabilidade que tinha com aquele grupo estava prestes a desmoronar-se, e constantemente as crianças vinham ter comigo a chorar por causa do Samuel. Em simultâneo, comecei a receber perguntas por parte dos pais: mas quem é o Samuel...?

Todos os dias eu ia para casa a refletir sobre o que poderia fazer com aquela criança, não esquecendo que tinha as outras vinte e quatro a que dar atenção. Constantemente pensava: eu não posso colocar o Samuel de castigo por cada ação inadequada que desenvolva.

Além do castigo não ser apanágio da minha ação educativa e muito menos pedagógica, por outro lado, pensava: a vida do Samuel já é um castigo em si! Não lhe posso dar mais privações do que aquelas pelas quais já passa diariamente. O que esta criança necessita é de AMOR!

Comecei a valorizar as pequenas (mas muito importantes) atitudes do Samuel perante o grupo: fazer um recado na instituição, ter tarefas atribuídas dentro da sala (por exemplo, preparar e arrumar os materiais, as cadeiras, as almofadas, entre outras), assim como valorizava as suas pequenas conquistas (em termos de desenvolvimento e aprendizagem) junto do grupo. Também as valorizava junto da sua irmã, contando-lhe como o Samuel se estava a tornar um menino responsável na sala e a quem confiávamos determinadas tarefas.

Por vezes, atribuía-lhe posições de destaque na sala e no grupo (ser o “chefe” de sala, o “chefe” do comboio, era o Samuel que chamava as crianças para os momentos da higiene, por exemplo). Todas estas atitudes foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo, pois não podia descurar as restantes crianças do grupo e, muito menos, sobrevalorizar o Samuel perante os restantes colegas.

Em meados de dezembro comecei a aperceber-me de que o Samuel já fizera (pelo menos) uma amizade no seio do grupo: com a Maria. A Maria era uma menina que demonstrava uma extrema doçura e que estava a ser criada pela sua avó. Tinha uma irmã, três anos mais velha, que vivia com a mãe (por motivos financeiros e profissionais, não podia ter as duas filhas a seu cargo). Acredito que o Samuel se tenha, de alguma forma, identificado com as características familiares e pessoais da Maria.

A partir do desenvolvimento da relação de amizade entre estas duas crianças, comecei a aperceber-me de que o Samuel já sorria (algo que ainda não tinha presenciado até aí), que já conseguia interagir no espaço exterior com outras crianças, normalmente na presença da Maria, e que já demonstrava outra predisposição para as relações interpessoais.

Nem sempre foi fácil para mim, enquanto educadora, mas a minha principal preocupação era a de fomentar a cooperação entre as crianças, tentando garantir que todas se sentissem valorizadas e integradas no grupo, além de não descurar a criação e a manutenção das necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Muitas vezes chorei “lágrimas de sangue” por pensar que poderia estar a prejudicar as restantes crianças do grupo, numa tentativa de dar amor e proteção ao Samuel. Por outro lado, recordo que se tratava do último ano de frequência no jardim-de-infância e que no ano seguinte as crianças ingressariam no 1.º ciclo do ensino básico. Não que os tivesse de preparar para tal, no sentido mais tradicional do termo, mas não podia descurar

o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento para que melhor pudesse ser favorecida a «continuidade do percurso educativo» (Lopes da Silva, 2012, p. 55).

O ano letivo foi decorrendo, com mais ou menos preocupações em relação ao Samuel, mas nunca descurando a atenção sobre o seu processo familiar tão delicado e frágil. Recordo-me que na comemoração do Dia do Pai organizámos uma atividade/gincana entre pais e filhos e pedimos, por várias vezes, à irmã do Samuel (pois era a única pessoa com quem tínhamos contacto direto) que estivesse alguém da família para acompanhar o Samuel nesse dia. Podia ser a mãe, a irmã, um tio...o importante é que estivesse alguém para que a criança não estivesse só nesse dia.

Todas as crianças do grupo tiveram alguém consigo para desenvolver a gincana, menos o Samuel. Acabou por ser a auxiliar de educação a desenvolver o papel de seu par. Nesse dia vi o Samuel chorar, como até aí não tinha acontecido. Nunca lhe tinha visto correr uma lágrima que fosse, mas aquelas que vi correr no seu rosto de menino, de forma silenciosa e com o olhar no chão, ainda hoje me doem quando penso nelas.

No meio da minha dor e desalento por o Samuel ter ficado só neste dia tão importante para o grupo, e que tinha sido planificado com tanto carinho e alegria por todos nós, senti um certo alento por perceber que o Samuel se estava a abrir, pois já demonstrava capacidade de manifestar as suas emoções. Algo estava a ser conquistado.

Já não sei precisar quando, mas foi num dia em que empurrava o baloiço onde o Samuel se encontrava que me disse algo de que nunca mais esquecerei. Nas suas palavras, com o olhar no chão disse-me: Eu já disse à minha mãe que quando tiver o bebé o deve entregar a ti.

Foi nesse momento que percebi que aquele menino, de olhar no chão, com um ar sempre fechado sobre si próprio e para o mundo, me tinha como referência estrutural na sua vida.

### **O papel do educador de infância à luz das *novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar***

Muitas vezes sou assaltada por desabafos por parte de ex-alunos, já formados como educadores, de que a sua formação inicial (na Universidade), não os prepara para a – muitas vezes dura e impiedosa – realidade com que se deparam nas instituições onde exercem funções.

Respondo-lhes sempre que a formação inicial habilita-os para o exercício da profissão docente, mas apenas no decorrer do seu dia-a-dia profissional é que aprenderão a arte de educar. No seu contexto profissional é que se desenvolverão como educadores de infância.

Segundo Cortez (2015), a «questão central da construção identitária passa por uma análise intensiva das conceções individuais e particulares entre si, embora pautadas por processos de identificação e diferenciação com os outros, concretizando-se numa singularidade pessoal e coletiva» (p. 13).

Também eu, com apenas quatro anos de prática docente, não estava preparada para a realidade atrás descrita. Todavia, foi também essa realidade, e a história de vida do Samuel, que se cruzou com a minha de ser educadora de infância, que me ajudou a crescer e a ser a pessoa e (também) a profissional que sou hoje. De acordo com Borges (2012), o percurso de aprendizagem para ser educador/professor «é, fundamentalmente, um processo dinâmico que se inicia com a formação inicial e que se vai construindo ao longo da vida profissional, a par do desenvolvimento pessoal, a história de vida dos protagonistas e das suas singularidades pessoais» (p. 431).

Tenho a certeza de que se me tivesse cruzado com o Samuel no meu primeiro ano de exercício profissional como educadora de infância, o desenvolvimento desta história teria sido, no mínimo, diferente. É necessária maturidade pessoal e profissional para dar uma resposta que nos pareça o mais adequada possível à realidade com que nos deparamos no exercício das nossas funções docentes, pois nesta profissão não há modelos ou receitas a seguir, e muitas vezes são o coração e os nossos instintos pessoais que nos impõem a atuar de determinado modo. Cada vez mais tenho a certeza e a convicção de que é a «pessoa que subjaz ao educador que realmente poderá determinar as mudanças necessárias ao desenvolvimento da sua ação educativa, numa simbiose completa entre a sua motivação intrínseca e o olhar atento às necessidades e expectativas das crianças com quem trabalha» (Horta, 2016, p. 143).

Antes da preocupação com o ensino e a transmissão de qualquer conhecimento e conteúdo (pré) escolar, penso que o que realmente importa na educação de infância é «apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social» (Costa, 2016, p. 4), muito em particular quando se trata de crianças em situação de risco.

À luz das novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5) é destacada «a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados». Essa sempre foi a minha principal preocupação enquanto educadora do Samuel.

Um dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância (Lopes da Silva et al., 2016) é o facto do desenvolvimento e da aprendizagem serem considerados como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança. Quer isto dizer que as interações e as relações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, bem como outras experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que se move, constituem oportunidades de aprendizagem que irão contribuir para o seu processo global de desenvolvimento.

A juntar a estes fatores estão as características únicas de cada criança, a nível motor, social, emocional, cognitivo e linguístico. A interligação entre as particularidades de cada criança, o seu processo de maturação biológica e as experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com capacidades, características e interesses próprios, com um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem. Tendo estes fatores em conta, na assunção de um ambiente culturalmente rico e estimulante,

que tentava promover no seio do grupo de crianças, bem como no desenvolvimento de um processo pedagogicamente coerente e consistente, em particular com as minhas conceções e ideais de educação de infância, sempre reuni esforços para a promoção do desenvolvimento de relações afetivas estáveis entre as crianças do grupo com quem trabalhava (Lopes da Silva et al., 2016). Tentei que o Samuel fosse acolhido e respeitado no seio do grupo já existente, mas que também entendesse que deveria respeitar os demais, promovendo um sentimento de bem-estar para que se lhe produzisse uma vontade de interagir com os outros e com o mundo.

Porém, como nos é recordado pelas novas OCEPE, a criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância. Também eu estava consciente de que o Samuel recebia inúmeras influências de outros contextos, nomeadamente do seu seio familiar, tão frágil, cujas práticas educativas (ou a falta delas – apesar do ato educativo nunca ser neutro) e a própria cultura influenciavam o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Por ter consciência, hoje mais do que nunca, de que o desenvolvimento da criança se processa como um todo, também a «sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade» (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

Nunca mais tive notícias do Samuel ou de alguém da sua família. Sei que dei o meu melhor, que fiz tudo o que estava ao meu alcance, tentando colmatar de alguma forma as lacunas existentes no seu seio familiar. Hoje estou grata ao Samuel por me ter ensinado algo que não se aprende na formação inicial, nem em qualquer contexto de formação contínua: é com Amor que se educa! Com esta criança tomei verdadeira consciência do papel que um educador de infância pode ter na sua vida: como alguém de referência estrutural para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Hoje estou grata também ao Clube Soroptimist Internacional (SI) Tavira-Portugal pela oportunidade que me deu de retirar esta história da gaveta das minhas memórias profissionais e de a partilhar com os leitores. História que, acredito, fez de mim melhor pessoa e melhor profissional.

## Referências

- Borges, M. L. (2012). *Da prática à praxis: os saberes experienciais dos professores na construção do ser professor do 1.º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Cortez, M. G. (2015). *A profissão de educador de infância e o género masculino*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo a I. Lopes da Silva (Coord.), L. Marques, L. Mata. & M. Rosa, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (p. 4). Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática*. Viseu: PsicoSoma.
- Lopes da Silva, I. (2012). Dilemas e problemas da avaliação nas primeiras idades. Em M. J. Cardona & C. M. Guimarães, *Avaliação na educação de infância* (pp. 151-170). Viseu: PsicoSoma.

Lopes da 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.

**Legislação consultada**

Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Lei n.º 147/99, de 01 de setembro – Lei de proteção de crianças e jovens em perigo.