

As comunidades locais no apoio socioeducativo das crianças

Maria João Cardona

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança/Universidade do
Minho, Portugal

mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt

Resumo

A educação das crianças pequenas não se restringe às instituições formais, sendo fundamental considerar todos os apoios a nível educativo e social que direta ou indiretamente, de forma formal ou informal, afetam a sua vida. Neste sentido é fundamental considerar de forma articulada a intervenção dos diferentes serviços de saúde, educação e apoio social que em cada comunidade apoiam as famílias. O papel das organizações não governamentais assume uma importância significativa na vida das comunidades apoiando as famílias a cuidar dos seus filhos. Esta questão é particularmente relevante quando falamos das crianças pequenas, antes da sua entrada na escola. Tendo como exemplo a minha experiência como consultora em alguns países africanos de língua oficial portuguesa, nomeadamente em São Tomé e Príncipe, será feita uma reflexão sobre o papel das redes de apoio locais na organização de respostas socioeducativas para as crianças mais pequenas, em idade pré-escolar, e no apoio às suas famílias.

Palavras-chave: educação de infância, comunidade, organizações não governamentais

Local communities and socio-educational assistance for children

Abstract

The education of young children is not restricted to formal institutions, and it is necessary to consider all educational and social support that directly or indirectly, formally or informally affects their lives. It is therefore essential to articulate the involvement of the departments of health, education and social services that assist families in each community. The role of non-governmental organisations is very important in community life, as they help families care for their children. This question is particularly important in the case of preschool children. Using my experience as a consultant in some Portuguese-speaking African countries, particularly São Tomé e Príncipe, I reflect on the role of local social networks in responding to the education needs of the families of preschool children.

Keywords: childhood education, community, non-governmental organizations

Numerosos textos acadêmicos e de instituições políticas esclareceram os efeitos positivos da pré-escolarização, particularmente do ponto de vista cognitivo, dos desempenhos econômicos, da coesão social, da saúde, etc. (...) São igualmente realçados os efeitos cumulativos a curto, médio e longo prazo do pré-escolar (...). As crianças provenientes do meio étnico minoritário têm melhor êxito na escola primária e secundária quando foram beneficiadas por uma educação pré-escolar de qualidade.

Mais especificamente na África, os autores notaram efeitos positivos do pré-escolar sobre: O desenvolvimento cognitivo (...) As repetições de ano (...) Os desempenhos escolares e sobre a inserção socioeconômica (...).

Todavia, é preciso se precaver contra todo exagero determinista quanto ao impacto do pré-escolar, ou seja, nada comprova exatamente que o fato de não frequentar o pré-escolar seja um obstáculo duradouro na vida de um jovem. Não se pode esquecer que se aprende também fora da escola. Portanto, é preciso prestar muita atenção também à qualidade dos outros meios entre os quais a criança vive antes do pré-escolar, tais como a família, a comunidade (Akkari, Loomis, & Lauwrier, 2012, p. 109).

Falar de qualidade na educação de infância implica a necessidade de analisar a forma como se articulam as respostas dadas pelos diferentes serviços de saúde, educação e apoio social que em cada comunidade apoiam as crianças e famílias, sem esquecer a ação desempenhada pelas organizações não governamentais.

Nesta apresentação pretende-se refletir sobre o papel das comunidades locais no apoio socioeducativo das crianças, partindo de algumas considerações teóricas prévias e das suas implicações nas práticas educativas, exemplificando com trabalhos realizados.

Numa primeira parte procura-se, assim, definir alguns conceitos e pressupostos, subjacentes à reflexão sobre o papel das comunidades locais no apoio às crianças e famílias, assim como sobre a relevância da educação de infância na promoção do sucesso educativo. A importância da educação como valor fundamental no combate à pobreza e na promoção de uma maior igualdade de oportunidades para todos, numa perspectiva de promoção da cidadania, começa na infância. Parte-se do princípio que a resposta às necessidades socioeducativas não é apenas competência da escola, decorrendo em espaços formais e não formais, organizados pelas comunidades locais, e envolvendo todos os seus intervenientes.

Numa segunda parte é apresentado como exemplo um trabalho realizado em São Tomé e Príncipe, para avaliação das características da educação pré-escolar e os fatores a considerar no seu desenvolvimento, estudo realizado na sequência de um processo de reforma iniciado para a educação básica.

As comunidades locais no apoio socioeducativo das crianças

Se a competência dos professores – e o seu incremento, mediante a aprendizagem profissional – é o fundamento da melhoria da prática docente, para que de modo continuado influencie os alunos ao longo dos percursos escolares, deve integrar-se num trabalho colectivo de toda a escola. Tudo isso enquadrado num contexto organizativo, em contextos familiares e comunitários e numa determinada política educativa (Bolívar, 2007, p. 49).

Uma das grandes questões com que se confronta o desenvolvimento dos sistemas educativos é a forma como estes conseguem conciliar as preocupações relativas ao crescimento da rede institucional com a qualidade do seu funcionamento. Questão que nos leva obrigatoriamente a refletir sobre o conceito de qualidade e qual o seu significado.

O conceito de qualidade tem sido tão utilizado na retórica política dos nossos tempos que corre o risco de perder o seu significado. Considerando a sua multidimensionalidade e considerando-o como um conceito dinâmico e subjetivo, suportado por valores que variam no tempo e no espaço, o desenvolvimento da qualidade é um processo que se constrói, dependendo de variáveis ligadas aos contextos, processos e resultados (Pascal & Bertram, 1999).

Estando dependente das várias conceções dos diferentes parceiros que (in)diretamente participam no processo, o conceito de qualidade educativa tem múltiplas interpretações. Cada realidade tem a sua especificidade, os professores e educadores não podem ser meros executores das decisões definidas a nível central (Formosinho, 2005) e o sucesso educativo está dependente de muitas variáveis que dependem da existência das respostas dadas às necessidades socioeducativas das crianças e famílias. O que implica ter que pensar articuladamente as intervenções dos diferentes serviços – da área da educação, da área social e da área da saúde.

Como já nos anos 90 do séc. XX referia Joaquim Bairrão, para uma melhoria da qualidade educativa têm que se conceber “programas englobantes que visem a melhoria dos contextos familiares e da comunidade onde se inserem, como forma de promover a qualidade de vida das famílias e fortalecer as capacidades dos pais como educadores dos seus filhos” (Bairrão, 1990, p. 3).

Também neste sentido Manuela Cardoso (2007, p. 53) reforça a necessidade de adequação do desenvolvimento a cada território, tendo em conta a valorização da sua especificidade, o que leva à necessidade de procurar programas descentralizados e adequados às políticas educacionais e às exigências locais, o que implica a necessidade de agentes de desenvolvimento capacitados.

Até final dos anos 60 (...) o discurso científico e educativo desenvolveu-se quase exclusivamente pela referência ao Estado e traduziu-se essencialmente em obras de reflexão teórica (...) é a partir de meados dos anos 70 e sobretudo durante os anos 80 que se opera uma re-emergência da problemática do “local” na investigação sociológica (Ferreira, 2003, pp. 70-71).

No caso da educação das crianças mais pequenas a importância do papel desempenhado pelas comunidades tem vindo a ser alvo de várias reflexões e estudos.

Esta preocupação tem várias explicações, de acordo com a especificidade da realidade de cada país, tendo em conta a idade das crianças e sobretudo porque na maioria dos casos a atenção das políticas educativas se centra essencialmente no acesso à escolaridade obrigatória – no desempenho escolar –, esquecendo os cuidados prestados às crianças mais pequenas.

Este esquecimento tem implicado a necessidade de as comunidades locais se organizarem em redes sociais ou o recurso a organizações não governamentais para a dinamização de espaços de acolhimento para as crianças em idade pré-escolar enquanto as mães trabalham.

Ao contrário da escola, que foi criada para dar resposta a uma necessidade social, as instituições destinadas às crianças mais pequenas começam por surgir para dar resposta a necessidades sociais e só mais tarde se valoriza o seu potencial educativo.

Para que as crianças pequenas passassem a ser vistas como “alunos” foi preciso operar-se uma grande mudança na maneira de interpretar a sua dependência biológica dando-lhe um novo significado no seio da organização social (Dajez, 1994, p. 9). Esta questão é um problema que tem afetado todos os países mas que tem implicações mais graves nos países mais pobres.

A educação de infância em São Tomé e Príncipe

O estudo da evolução histórica e atuais características da educação de infância na República Democrática de São Tomé e Príncipe pode ser visto como um exemplo revelador da importância que as comunidades locais podem ter para um apoio socioeducativo mais adequado às necessidades das crianças e famílias.

As primeiras instituições para as crianças pequenas foram criadas ainda antes da independência. Ainda em 1947, a Portaria 977/1947 veio regulamentar as condições de trabalho e a necessidade de criar creches para os filhos dos trabalhadores das empresas agrícolas. Mas é sobretudo na década de 60 do séc. xx que começa o desenvolvimento da educação de infância em São Tomé e Príncipe com a Portaria 4765/1965 que define que: “é expressamente proibido que as mães (...) se façam acompanhar dos filhos menores aos locais de trabalho”, determinando

a obrigatoriedade de serem criados “espaços para acolher filhos das trabalhadoras”, o que levou ao início do desenvolvimento de uma rede de creches nas empresas agrícolas de todo o país (Will, 2003).

Depois da independência começam a associar-se a estas instituições – creches e jardins de infância – preocupações pedagógicas, sendo valorizado o papel destas instituições no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A primeira instituição – designada como Jardim de Infância – e com finalidades predominantemente pedagógicas – foi ainda criada em 1960 pelas Irmãs Canosianas.

Gradualmente foram surgindo mais jardins de infância a partir de iniciativas de várias entidades.

A partir de 1980 as instituições para as crianças mais pequenas passaram a depender de um departamento próprio, contando com uma assessoria cubana.

Mais tarde foi criada uma Direção autónoma no Ministério de Educação para a educação de infância que enquadrava cinco departamentos: coordenação, apoio metodológico, administrativo, saúde e nutrição.

Foram então elaborados os primeiros guias programáticos. Paralelamente, foi-se desenvolvendo a preocupação com a formação do pessoal, existindo um grupo de monitoras e encarregadas de creche que realizaram a sua formação em Portugal.

Também no início dos anos 80 do séc. XX é criada uma Escola de Formação que veio a fechar em 1990. A formação de docentes deixou de funcionar até à criação da EFOPE – Escola de Formação de Professores e Educadores no ano 2000.

Em 2002 teve início o funcionamento do Centro de Formação Profissional de São Tomé e Príncipe (Budo Budo), criado no âmbito da cooperação portuguesa, e que entre outras atividades tem formado muitos dos auxiliares de educação que atualmente trabalham nas creches e jardins de infância.

Mas a partir de 1991 verifica-se um retrocesso no desenvolvimento da rede de creches e jardins de infância. A privatização das empresas agrícolas deu origem à degradação e abandono de muitas instituições de educação de infância sem que o Estado conseguisse ter uma resposta eficaz na sua manutenção e desenvolvimento.

Apesar da diminuição da oferta, a procura continuou a aumentar, implicando o agravamento da sobrelotação das instituições já existente.

A par da reduzida percentagem de cobertura institucional existente, é grande a insuficiência de recursos humanos qualificados e excessivo o número de crianças por grupo.

Há também várias indefinições.

Por exemplo não é clara a distinção entre creches e jardins de infância, a não ser pela sua origem histórica diferenciada:

- as primeiras, criadas no tempo colonial, para acolher os filhos das mulheres trabalhadoras, recebendo crianças das várias idades;
- os jardins de infância, criados posteriormente com uma intencionalidade pedagógica mais definida, recebendo preferencialmente crianças a partir dos três anos.

Sob a responsabilidade do Ministério da Educação, o estatuto destes dois tipos de instituições confunde-se, embora tenham diferentes normas de funcionamento.

Em 2003, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 2/2003) veio clarificar alguns aspetos. De acordo com esta lei, o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar (ensinos básico, secundário e superior) e a educação extraescolar (alfabetização; atualização).

A educação pré-escolar não é obrigatória e destina-se a todas as crianças de idade inferior a sete anos. Os objetivos definidos são genéricos e flexíveis, considerando a necessidade de “articulação com o meio familiar”.

É ao “Ministério responsável pela coordenação da política educativa que compete definir as normas gerais” de funcionamento, a nível técnico e pedagógico, assim como “inspeccionar o seu cumprimento e aplicação”.

Compete ao Estado apoiar o desenvolvimento da educação pré-escolar, cuja rede é constituída por instituições próprias “de iniciativa do poder central, regional ou local de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social”.

Apesar de a Lei de Bases falar de educação pré-escolar dos 0 aos 7 anos, nos dados estatísticos disponíveis são apenas consideradas as crianças dos 0 aos 5 anos, considerando um despacho ministerial que determinou que a idade obrigatória de entrada na escola passasse a ser os 6 anos.

Primeiro foram abrangidas por esta determinação apenas as crianças que frequentavam a educação pré-escolar.

Em 2008, considerando a dificuldade de acesso a este tipo de ensino e as situações de desigualdade causadas por esta situação, é determinado que todas as crianças passem a frequentar a escola obrigatória com “a idade de 6 anos completos ou a completar até 31 de Dezembro”.

Em 2006/07 a educação pré-escolar tem uma rede de instituições distribuída por todos os distritos do país mas ainda muito insuficiente.

Nos últimos anos a evolução das matrículas na educação pré-escolar tem vindo a crescer a um ritmo mais elevado do que a taxa de crescimento do número de crianças, o que parece evidenciar o reconhecimento social e educativo do trabalho realizado. A taxa de pré-escolarização

é ainda muito baixa: 22% no ano de 2005/06, sendo inferior a 5% para as crianças com menos de 3 anos e 46,9% para as crianças dos 3-5 anos. Entre 2005/06 e 2008/09 o número de crianças inscritas aumentou de 6723 para 7413 no ensino público, existindo mais 1100 crianças inscritas no ensino privado.

Mas estes valores são calculados relativamente aos Censos de 2001, já ultrapassados. Continuam a existir crianças não registadas quando nascem, ou que as famílias registam mais tarde. Este problema está a ser alvo de uma preocupação particular por parte do Governo, que está a divulgar uma campanha para que as crianças sejam registadas na maternidade.

Muitas crianças de 5 anos estão já inscritas na 1ª classe do ensino básico.

Da análise do número de crianças inscritas no primeiro ano de escolaridade é possível constatar esta situação, nomeadamente quando se observa que a taxa de frequência é sempre acima dos 100% (Umbelina/ME, 2006, p. 23).

Esta questão tem vindo a afetar a gestão do sistema e não é benéfica para as crianças que precocemente entram na escola. Mas revela que as famílias se preocupam com a educação das crianças mais pequenas e têm consciência que é precocemente que se prepara o sucesso escolar.

Os números disponíveis referem-se quase exclusivamente às crianças de 2-3 anos, sendo praticamente inexistentes as instituições que recebem crianças com menos de 2 anos.

O acolhimento dos bebés é uma das lacunas mais graves. Muitos acompanham as mães nos locais de trabalho, outros ficam com irmãos pequenos, vizinhos. Não há informações claras sobre esta situação.

Considerando a relevância deste primeiro ano de vida no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, este problema é uma das questões cruciais a considerar.

A precariedade da rede institucional existente tem dado lugar à criação de instituições ilegais, que iniciam o seu funcionamento sem ter em conta a legislação em vigor e sem aguardarem pela necessária fiscalização do Ministério, que também não tem meios de controlo suficientes.

Existem várias lacunas na legislação em vigor que não tornam claro quais os pré-requisitos mínimos para poder ser dada a autorização de funcionamento. Paralelamente, a existência de um número muito insuficiente de pessoal qualificado é sempre uma questão que condiciona a atuação do Ministério.

Relativamente ao apoio a nível da alimentação, higiene, saúde, social, começamos por destacar a intervenção do PAM – Programa Alimentar Mundial – que dá apoio às instituições de educação de infância. Para muitas crianças a refeição dada na creche é a única que consomem durante todo o dia.

Em algumas instituições existe a preocupação de enriquecer o ar-

roz/cereais fornecidos pelo PAM com outros alimentos, como peixe, frutos, etc. Noutras mesmo as crianças que trazem lanche de casa são obrigadas a consumir a refeição do PAM, o que é excessivo para a sua idade. Observa-se frequentemente o acondicionamento deficiente dos alimentos fornecidos pelo PAM.

A falta de água é outro problema que afeta muitas instituições, dificulta a higiene e num clima quente, é um problema grave a falta de água potável, filtrada ou desinfetada, que possa ser consumida pelas crianças.

A nível do apoio do Ministério da Saúde, os delegados das várias zonas apoiam as crianças desde que nascem e desempenham um papel fundamental. Mas esta intervenção não é articulada com o trabalho desempenhado pelo Ministério da Educação.

Em relação à Segurança Social o apoio restringe-se às crianças que frequentam a escola obrigatória, um aspeto que tem implicado a defesa da obrigatoriedade da educação pré-escolar (4 e 5 anos). Em muitas localidades, o único apoio social às crianças (0-5 anos) e famílias é dado pelas organizações não governamentais (ONG).

Quanto à intervenção das autarquias a nível da educação de infância, esta é muito variável, existindo alguma indefinição relativamente às suas competências.

Para além da criação de mais instituições surge a necessidade de criação de espaços de acolhimento não formais, enquadrados por ONG, autarquias, associações comunitárias. Estes espaços podem ser uma boa solução para os bebés, ou como complemento para o horário das instituições para as crianças não ficarem sozinhas na rua.

O envolvimento mais ativo das famílias e comunidades a nível da gestão das instituições e do acolhimento socioeducativo das crianças mais pequenas é fundamental para o desenvolvimento qualitativo da educação de infância.

Algumas questões a refletir

(...) o processo de pré-escolarização está numa encruzilhada de múltiplas influências, sejam elas familiares, culturais, governamentais e internacionais. Também é útil jamais considerar o pré-escolar distante da reflexão sobre a totalidade da educação básica e sobre a exclusão social. Se a extensão do impacto da pré-escola sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e suas trajetórias nos parece pertinente e legítimo, ela não deve perder de vista as representações e as crenças dos atores envolvidos na educação da primeira infância, em particular os educadores e os pais (Akkari, Loomis & Lauwerier, 2012, p. 125).

Como referem Dahlberg, Moss e Pence (2003), as instituições educativas têm que ser espaços sociais, culturais e discursivos em que as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros parti-

participantes dos grupos sociais de que fazem parte.

Só a dinâmica de trabalho conjunto de várias instituições, formais e não formais, existentes nas comunidades pode permitir um maior “des-envolvimento” de todos e todas na educação das crianças numa perspectiva de justiça social e de defesa dos direitos humanos (Cardoso, 2007, p. 56).

Este “des-envolvimento” começa na infância – através da educação – numa perspectiva de participação, justiça social e cidadania.

As bases do sucesso educativo começam a delinear-se antes da idade escolar, apesar de as reformas educativas raramente terem em conta como prioridade o desenvolvimento da educação de infância.

Andei no jardim de infância do aeroporto do Príncipe. Eu gosto do jardim porque lá é bonito. E aprendi muitas coisas... (Rodrigo, 6 anos, cidade de Santo António, Ilha do Príncipe, 12/12/2009).

Uma resposta completa às necessidades das crianças e famílias não se esgota a nível do apoio educativo e carece de uma maior articulação com os serviços da área social e da saúde. Para haver mudança é necessário o envolvimento e a participação de todos e todas. Sem mobilização social as mudanças não têm bases de sustentabilidade.

O fracasso das políticas é, como o inferno, sempre culpa dos outros. (...) Um dos aspectos das estratégias de mudança passa por uma resposta clara às seguintes questões: quem quer fazer a mudança, quem a conduz, quem a avalia? (...) Os sistemas educativos ainda não encontraram os sistemas de condução negociada que aliem coerência e debate, legitimidade formal e base sociológica (Perrenoud, 2002, p. 19).

Referências

- Akkari, A., Loomis, C., & Luwrier, T. (2012). Investir no pré-escolar na África Subsaariana. Uma síntese da literatura internacional. *Nuançes: Estudos sobre Educação*, 22 (23), 107-129.
- Bairrão, J. (1990, junho). Educação pré-escolar em zonas desfavorecidas. *Encontro organizado pela Fundação Calouste Gulbenkian sobre educação pré-escolar* (documento não publicado).
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: Onde situar os esforços de melhoria? In Leite, C., & Lopes, A., *Escola, currículo e formação de identidades* (pp. 13-51). Porto: ASA.
- Cardoso, M. (2007). *Cabo Verde e São Tomé e Príncipe – Educação e infraestruturas como fatores de desenvolvimento*. Porto: Afrontamento.
- Dajez, F. (1994). *Les origines de l'école maternelle*. Paris: PUF.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed.

- Ferreira, F. I. (2003). *O estudo do local em educação. Dinâmicas sócio-educativas em Pasredes de Coura*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, F. I. (Org.), *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-53). Porto: ASA.
- Pascal, C., & Bertram, T. (Coord.). (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: Uma incapacidade mesclada de cansaço. In Duarte, J. B. (Dir.), *Igualdade e diferença. Numa escola para todos* (pp. 17-44). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Umbelina, J. de S./ME. (2006). *Estatísticas e indicadores de educação em São Tomé e Príncipe nos anos lectivos 2004/05 e 2005/06*. MEC (documento não publicado).
- Will, E. T. (2003). Educação pré-escolar. Garantia de um bom começo para toda a vida. *Seminário Nacional: Investir na educação das raparigas. Investir no futuro*, S. Tomé, MEC/UNICEF (documento não publicado).