

MESA REDONDA

Direitos da criança, intervenção precoce e necessidades da comunidade

Presidente da Mesa – Teresa Vasconcelos

INTERVENÇÃO PRECOCE: EM QUE PERSPECTIVA?

Marina Fuertes¹

A intervenção precoce baseia-se na articulação dos serviços de educação de infância, de educação especial, de saúde, de intervenção social e comunitária para responder às necessidades da criança e da sua família. Não é fácil articular instituições, serviços, domínios científicos e profissionais distintos. Nesta breve comunicação discutem-se quatro orientações para a prática com o intuito de ajudar a estabelecer denominadores comuns entre os profissionais e contribuir para práticas eficazes e humanizadas.

1. Investimento na prevenção e detecção precoce

A legislação nacional prevê iniciativas preventivas e a detecção precoce do atraso de desenvolvimento (Decreto lei nº 281/2009). Seria importante discutir e esclarecer o que se entende por *prevenção e detecção precoce*. Quando o atraso decorre exclusivamente de condições biológicas (incapacidades ou alterações da funcionalidade do corpo), agir cedo é detectar cedo e iniciar prontamente a intervenção com respostas eficazes e individualizadas no âmbito da educação especial. Contudo, a maioria dos problemas de atraso não decorre, exclusivamente, de condições biológicas mas, antes, de condições ambientais (e.g., falta de estimulação e atenção privilegiada, cuidados de educação e saúde adequados, abuso/mau-trato/negligência, pobreza) ou da complexa interdependência biologia-meio (e.g., Rutter, 1998; 2005; Fuertes, 2008). Segundo a literatura, a prevenção pode ser eficaz se realizada -antes ou desde do nascimento- e através de programas de aconselhamento parental (e.g., reforçando as competências parentais e informando os pais acerca do desenvolvimento

¹ Prof. Adjunta da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Lisboa
Email: marinaf@eselx.ipl.pt

infantil). Em famílias de risco, para além destas medidas, os pais podem necessitar de respostas específicas como psicoterapia, terapia familiar ou integrar grupos de pais. Por outras palavras, a intervenção precoce deverá ser dirigida para a criança e suas famílias ou deverá ser centrada na família? Deverá abranger crianças em risco, com atraso de desenvolvimento ou para todas as crianças *“Reconhecendo que a criança, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão”* (Convenção dos Direitos da Criança, 1989).

2. Integrar o modelo de intervenção precoce na articulação de serviços e das organizações

Esta intervenção é confiada a uma equipa multidisciplinar que deverá trabalhar de modo articulado e deverá reconhecer a família como um parceiro competente. A generalidade dos técnicos confronta-se com a dificuldade de implementar um modelo tão exigente, quando as organizações e as estruturas onde trabalham não funcionam de modo flexível e articulado (Bairrão & Almeida, 2002; Pimentel, 2004). Importará facilitar os processos de interdisciplinaridade, incentivar a cooperação institucional entre todos os serviços e profissionais que trabalham com a família, e instituir uma cultura de trabalho em equipa.

3. Investimentos na formação dos técnicos no domínio sócio-emocional

Estudos internacionais indicam que em Portugal cerca de 3% das crianças recebem apoio educativo por problemas sócio-emocionais contrastando com 20% de prevalência noutros países (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Será que, em Portugal, existem menos crianças vítimas de abusos e negligência? Será que o trauma, os problemas de comportamento e de socialização são menos frequentes em crianças portuguesas? É pouco provável. Acresce que o conhecimento científico acumulado nos últimos quarenta anos indica que a organização dos processos sócio-emocionais afecta outras áreas do desenvolvimento e a

saúde mental infantil (e.g., Greenberg, Speltz, & Dekleyn, 1993; Fuertes et al., 2006; 2008; 2009; van IJzendoorn, Dijkstra, & Bus, 1995; van IJzendoorn, Goldberg, Kroonenberg, & Frenkel, 1992; van IJzendoorn, Schuengel, & Bakermans-Kranenburg, 1999). Actualmente, os problemas de vinculação surgem como critério de elegibilidade para a intervenção precoce. A intervenção sugerida no ponto 1 poderia prevenir a ocorrência do dano emocional em muitos casos. Noutras situações, importará realizar um despiste atempado e uma intervenção especializada no quadro do modelo de intervenção precoce e não, meramente, lateral no quadro do modelo clínico. Tal implicará um esforço nacional de formação dos técnicos neste domínio.

4. Intervenção baseada em evidências empíricas

As evidências científicas indicam que as práticas mais eficazes são suportadas por dados empíricos (evidências obtidas de *randomized controlled trial* ou *controlled trials without randomization* provenientes de vários estudos ou de meta-análise, McKibbin, 1998). Com efeito, a própria abordagem de intervenção precoce actual decorre de resultados empíricos. Por esta razão, importa que os técnicos se mantenham cientificamente actualizados. Por outro lado, os investigadores devem comunicar e discutir os seus resultados com as equipas de intervenção precoce estreitando a relação técnicos-investigadores. Deste modo, cria-se uma linguagem técnica comum e aumenta a abrangência de conhecimentos técnicos (Fuertes, 2010).

Estas iniciativas podem contribuir para a melhoria das práticas e beneficiar a própria pesquisa. A intuição, o conhecimento e os quadros de representação dos técnicos fornecem elementos chave para a compreensão dos processos de desenvolvimento e dos contextos onde as interacções se desenrolam. Por outro lado, se os investigadores ajudarem os técnicos a operacionalizar os seus modelos de avaliação e de intervenção com metodologias validadas e *padronizados*, o produto da intervenção torna-se, simultaneamente, objecto de investigação. Num processo recíproco, é possível desenvolver trabalhos de investigação sobre a eficácia dos modelos de intervenção para apoiar a prática clínica e estabelecer uma colaboração

duradoura entre técnicos e profissionais duradoura que alimente novos projectos (dentro e fora da equipa).

Em suma, espera-se as práticas evoluam, progressivamente, para uma lógica preventiva (e menos remeaditiva), suportada pela investigação e dando foco particular às questões do desenvolvimento sócio-emocional. Como defendem Bairrão e Chaves de Almeida (2003) a intervenção precoce não requer investimento económico suplementar nem uma vaga de contratação de técnicos, mas a reorganização dos recursos existentes e a mudança das práticas.

ATENDIMENTO E INTERVENÇÃO PRECOCE A CRIANÇAS EM RISCO DOS 0 AOS 3 ANOS: EM BUSCA DA QUALIDADE¹

Júlia Serpa Pimentel²

“O que há de mais maravilhoso num bebé é a sua promessa e não a sua realização. Promessa que se concretizará sob determinadas circunstâncias”.

A frase de Montagu, com a qual iniciamos esta comunicação, introduz de uma forma muito poética a importância que o contexto de vida e de cuidados têm no desenvolvimento de todo e qualquer bebé. Mas é um facto incontestável que as circunstâncias e contextos que rodeiam o bebé, tal como as características genéticas e outros factores biológicos, são determinantes para o seu desenvolvimento futuro. Num primeiro momento iremos referir, de forma muito sintética, algumas das formulações teóricas relativas ao desenvolvimento da criança, remontando às décadas de 60-70, em que são realçados não os factores biológicos mas sim os factores contextuais. De facto, parece-nos que num seminário sobre a Qualidade em Educação dos 0 aos 3 anos, aspectos relativos ao desenvolvimento das crianças neste período devem ser objecto de reflexão.

Etapas de desenvolvimento: tarefas do bebé e tarefas do adulto

Anna Freud (1965/1971) apresenta-nos o conceito de “directrizes de desenvolvimento” que levariam o bebé a passar de estados de dependência

¹ Agradeço a colaboração de Madalena Carreira e Ana Rita Barros na preparação da comunicação oral e escrita

² Professora Auxiliar no ISPA – Instituto Universitário

psicológica e dependência total de cuidados do adulto, à aquisição progressiva da autoconfiança emocional, e do controlo do seu próprio corpo.

Num período de regulação inicial (Schaffer, 1971), de duração variável, a principal tarefa do bebé será estabelecer alguma previsibilidade nos processos biológicos básicos (ritmos de sono e de alimentação) sendo essencial que o adulto reconheça, respeite e se adapte a esses ritmos.

A aprendizagem da utilização das suas competências para iniciar e manter com o adulto um processo de comunicação, cada vez mais complexo, será talvez a característica mais marcante do período seguinte, de *envolvimento interpessoal*. Ao reportório comunicativo do bebé, nomeadamente às suas vocalizações, sorrisos e comportamentos motores de excitação e prazer, o adulto deverá responder em sintonia, adaptando o seu próprio processo comunicativo e interactivo (Stern, 1977/1980). A aprendizagem da regulação mútua da atenção e responsividade ocorre, inicialmente, em interacções face-a-face, e cada díade adulto/criança mostra padrões interactivos específicos que dependem quer das características da criança e do adulto quer de factores sociais e culturais (Schaffer, 1978, 1979, 1996).

De acordo com Erikson (1950/1971), nesta fase da infância, os comportamentos da mãe ou de outros adultos prestadores de cuidados influenciam a forma como o bebé vai apreender o mundo social que o rodeia. A previsibilidade e adequação dos cuidados, o sentimento de que são fontes de prazer e que os seus sinais comunicativos são entendidos, são fundamentais para a aprendizagem da *Confiança Básica*.

A partir dos seis meses de vida os bebés fazem aquisições que lhes permitem uma *exploração activa* do mundo que os rodeia, de uma forma progressivamente mais autónoma da vontade do adulto. Nesta fase, de afirmação pessoal, será fundamental que encontrem adultos que permitam e encorajem a autonomia física e psicológica e que o espaço à sua volta possa ser explorado sem perigo, mantendo-se como base segura para essa exploração.

Capacidades de atenção, progressivamente mais desenvolvidas, permitem que o bebé se interesse, cada vez mais, pelos objectos que o rodeiam. Para a emergência de um período em que há uma plena integração de objectos nos jogos de interacção com o adulto, torna-se essencial a aprendizagem da *partilha do tópico de atenção e da comunicação referencial* sobre algum tópico fora da díade (Schaffer, 1996). Para essas aprendizagens, é fundamental que os adultos atribuam conteúdos socialmente significativos aos actos e vocalizações do bebé.

A partir do início do segundo ano de vida, as aquisições no domínio da *representação simbólica* permitem que as interacções passem a ser maioritariamente verbais, e a criança vai conseguindo comunicar à distância com os diferentes adultos prestadores de cuidados. Os progressos no domínio da linguagem dependem também, evidentemente, da qualidade das interacções dos adultos e da adequação do seu discurso às capacidades de compreensão da criança.

As relações de vinculação (Bowlby, 1969; Ainsworth Blehar, Waters & Wahl, 1978), inicialmente indiferenciadas, envolvem a procura da proximidade e da protecção do adulto em caso de “aflição”. O *estabelecimento de uma vinculação* segura a um ou mais adultos é uma das mais importantes tarefas deste período e só poderá acontecer se os adultos estabelecerem com o bebé interacções de boa qualidade. De facto, mais do que o tempo de permanência, é a qualidade da interacção que permite a formação do vínculo.

Formado esse vínculo numa relação saudável, no decorrer dos seus primeiros anos de vida, o bebé passará de uma fase de total dependência e simbiose com o adulto (Freud, 1971), para uma relação emocional cada vez mais autónoma. De facto, e como refere Sroufe (1989), autonomia e vinculação não são opostas: a relação de vinculação fornece a base para a autonomia e o desenvolvimento da autonomia implica a transformação da relação de vinculação.

Abordagens teóricas recentes sobre o desenvolvimento da criança

Num artigo recente, Sameroff (2010) considera que só uma teoria unificada do desenvolvimento, integrando quatro modelos (alguns dos quais retomam e reelaboram formulações teóricas que temos vindo a referir), permite compreender o desenvolvimento humano. Propõe, assim, que se utilizem, simultaneamente:

- O *Modelo da Mudança Pessoal*, que permite compreender a progressão das competências desde a infância à idade adulta: (a) do funcionamento sensório-motor ao cognitivo; (b) da vinculação aos cuidadores às relações com pares e (c) da diferenciação precoce da sua identidade às identidades culturais da adolescência e idade adulta.

- O *Modelo Contextual*, formulado a partir das diferentes concepções de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998), que enfatiza o envolvimento progressivo da criança nos diferentes contextos e sistemas - micro, meso, exo e macrosistemas – bem como as experiências diferenciadas que estes contextos lhe proporcionam e que têm, no seu desenvolvimento, impacto directo ou indirecto.

- O *Modelo de Regulação* que, ao acrescentar uma perspectiva dinâmica à relação entre pessoa e contexto, permite compreender a evolução da regulação inicial dos factores biológicos (temperatura, fome, sono) à posterior regulação psicológica e social (atenção, comportamento) permitindo compreender a evolução do comportamento interactivo e o aparecimento de interacções sociais cada vez mais vastas e complexas.

- O *Modelo Representativo*, que pressupõe a existência de uma codificação cognitiva das experiências vivenciadas pelo indivíduo “aqui e agora”. Dessa forma, as experiências permanecem no pensamento e permitem a construção progressiva do sentido de si (self) e dos outros.

Também Shonkoff (2010), ao formular o *Modelo Bidesenvolvimental*, considera que as recentes descobertas a nível das neurociências devem obrigar-nos a repensar as complexas relações entre os

factores biológicos e ambientais no desenvolvimento humano. Segundo este autor, há actualmente evidências mostrando que: (1) as experiências precoces são marcadas biologicamente no âmbito do desenvolvimento dos múltiplos sistemas orgânicos, com impactos a longo termo na regulação metabólica, na saúde, bem como na mestria das competências cognitivas, linguísticas e sociais; (2) experiências precoces estimulantes, contingentes, adequadas e previsíveis, promovem um desenvolvimento saudável do cérebro e a regulação dos sistemas orgânicos é facilitada e (3) experiências precoces vivenciadas como ameaças, incertezas, negligência ou abuso, podem ter como consequência distúrbios no desenvolvimento dos circuitos cerebrais e consequente aumento de vulnerabilidade.

Estas formulações constituem-se como referencial de extrema importância para o desenvolvimento de políticas para o atendimento das crianças em idade pré-escolar (Zigler, Finn-Stevenson & Hall, 2002) e são integradas nas recomendações formuladas pela *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC, 2009), quando refere que: (1) há interdependência entre os diversos domínios do desenvolvimento; (2) há uma sequência entre as aprendizagens e etapas de desenvolvimento; (3) há grande variabilidade inter e intraindividual; (4) o desenvolvimento e aprendizagem resultam da constante interação entre a maturação e a experiência; (5) as experiências precoces têm efeitos profundos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; (6) a sequência do desenvolvimento orienta-se no sentido de maior complexidade, maior capacidade de auto-regulação e de competências simbólicas mais evoluídas; (7) as relações positivas com adultos significativos e responsivos e com os pares promovem o desenvolvimento individual; (8) o desenvolvimento e a aprendizagem são influenciados pela multiplicidade social e cultural dos contextos; (9) as crianças procuram apreender o mundo à sua volta, aprendem de várias formas e há diferentes estratégias que promovem essa aprendizagem; (10) o jogo promove o desenvolvimento da auto-regulação, da linguagem, da cognição e das competências sociais; (11) o desenvolvimento e a aprendizagem pressupõem experiências que “desafiem” a aquisição e treino das novas capacidades e (12) há uma relação constante e biunívoca entre as experiências das crianças e a sua motivação e

abordagem à aprendizagem (e.g., a sua persistência, iniciativa e flexibilidade).

Contextos de qualidade em educação de infância

Antes de equacionarmos quais as características que devem ter os contextos para as crianças dos 0 aos 3 anos, pensamos ser importante abordar algumas questões relativas à noção de qualidade. De facto, as definições de qualidade têm evoluído no sentido de acompanhar os pontos de vista sobre o que é um desenvolvimento adequado e os conceitos prevaletentes sobre o que são as boas práticas em educação pré-escolar. Apesar da relatividade deste conceito, tem havido um esforço no sentido de identificar um conjunto de características que possam ser aceites como indicadores de qualidade geral, isto é, de definir padrões mínimos que, relativamente a cada critério adoptado, demarquem níveis mínimos de qualidade.

A equipa liderada por Thelma Harms (1994, cit. Barros, 2007) aponta alguns aspectos que deverão sempre ser tomados em consideração na avaliação da qualidade dos contextos: (1) a salubridade e a segurança (cumprimento de critérios de licenciamento, higiene, saúde, etc.); (2) as interacções (frequência de interacções adulto-criança; tipologia das interacções, etc.); (3) o currículo (estrutura do programa; adequação das actividades propostas ao desenvolvimento das crianças, etc.) e (4) o pessoal (qualificação e formação dos técnicos; rácio adulto-criança adequado, etc.).

Em 1997, a NAEYC introduz um novo conceito – o de alta qualidade – implicando a existência de um meio ambiente seguro e estimulante promotor do desenvolvimento físico, social, emocional, estético, intelectual e linguístico de cada criança, respondendo igualmente às necessidades e preferências das famílias. A definição de alta qualidade implica ainda a existência de práticas desenvolvimentalmente adequadas, isto é, condições e práticas que contenham, simultaneamente, as dimensões de adequação à idade e individualidade de cada criança (Bredekamp, 1992, cit. por Bairrão, 1998) respondendo igualmente às necessidades e preferências das famílias.

Outros autores (e.g., Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero & LaGrange, 2006, cit. Carreira, 2010) referem que para a avaliação da qualidade deverá ter-se em consideração duas grandes dimensões:

- Qualidade de estrutura, que se refere às variáveis relativamente estáveis e passíveis de regulamentação ou mensuração (e.g., rácio adulto-criança, tamanho do grupo, educação, formação e experiência dos prestadores de cuidados);

- Qualidade de processo, que se refere a características difíceis de regulamentar ou medir devido à sua natureza qualitativa (e.g., práticas desenvolvimentalmente adequadas, interacções adulto-criança e criança-criança, carinho).

No entanto, e tal como refere Bairrão (1998), estes dois tipos de características não devem ser vistos de forma isolada, pois interagem dinamicamente e tendem a estar correlacionados. Pinto, Pessanha, Barros, Grande, Aguiar e Nunes (2009) citam os trabalhos de Vandell e Wolfe (2000) e de Raspa, McWilliam e Ridley (2001) que concluem que os ambientes educativos com melhores índices de qualidade de estrutura tendem a apresentar também melhores resultados relativos a características da qualidade de processo.

Com base nestes referenciais, em 2009, a NAEYC, define que as práticas recomendadas para o atendimento de crianças dos 0 aos 3 anos deverão:

- Basear-se no nível desenvolvimental da criança e actuar na sua Zona de Desenvolvimento Potencial;

- Respeitar e ser responsivas à individualidade de cada criança;

- Constituir experiências de aprendizagem relevantes e significativas para a criança/família;

- Basear-se no conhecimento científico sobre desenvolvimento e aprendizagem (práticas baseadas na evidência).

Considerando que as crianças necessitam de relações de qualidade com qualquer adulto prestador de cuidados e de estar integradas em contextos que proporcionem uma estimulação adequada ao seu desenvolvimento, o National Research Council (2008) refere a importância de conceber instrumentos que possam avaliar adequadamente a qualidade desses contextos. Refere, ainda, que estes instrumentos poderão servir, não só como medidas avaliativas para uso dos responsáveis pelos programas, mas também como instrumentos de desenvolvimento profissional dos educadores e prestadores de cuidados. No mesmo relatório, destacam-se os seguintes instrumentos de observação dos contextos de atendimento para as crianças entre os 0 e os 3 anos:

- Assessment Profile for Early Childhood Programs (Abbot-Shinn & Sibley, 1998/2007);

- Caregiver Interaction Scale (Arnett, 1989);

- The Classroom Assessment Scoring System (Pianta, Laparo & Hamre, 2007);

- Family Day-Care Rating Scale (Harms & Clifford, 1989) – (tradução experimental de Pires (2009);

- Family Child Care Environment Rating Scale (revised edition) (FCCERS-R) (Harms, Clifford & Cryer, 2007) (tradução experimental de Barros, Carreira, Gandres & Pimentel, 2009);

- Infant and Toddler Environment Rating Scale (revised edition) (ITERS-R) (Harms, Cryer & Clifford, 1990) (Tradução portuguesa de Barros, Aguiar & Bairrão, 2006).

De todas as escalas referidas, a ITERS (Aguiar, Bairrão & Barros, 2002) e a ITERS-R (Barros & Aguiar, 2010) são as únicas escalas que têm dados relativos à população portuguesa já publicados.

As outras escalas, cuja versão para crianças dos 0-3 anos não têm ainda dados portugueses, foram também usadas no contexto de investigações realizadas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Não podemos deixar de referir a importância dos trabalhos realizados, nesta área, sob a orientação do Prof. Joaquim Bairrão e que estão compilados em duas obras: o livro *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*, organizado por Portugal (2009), onde se destacam os trabalhos de Pinto, Grande, Novais, Rosário e Barbieri (2009) e de Pinto, Pessanha, Barros, Grande, Aguiar e Nunes (2009) e o número temático da Revista Psicologia “*Contextos educativos e desenvolvimento: visão e obra de Joaquim Bairrão*”, organizado pelo Grupo de Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica com crianças e adolescentes do Centro de Psicologia da Universidade do Porto, onde se destacam os trabalhos de Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima e Peixoto (2009), de Pessanha, Pinto e Barros (2009) e de Pinto, Grande, Felgueiras, Almeida, Pimentel e Novais (2009).

Entre nós, a taxa de cobertura de serviços formais para as crianças com idade inferior a 3 anos que, em 1996, era apenas de 12.65% (Vasconcelos, Orey, Homem, & Cabral, 2003) tem vindo a aumentar progressivamente. No entanto, como referem Abreu-Lima e Nunes (2006), a questão não deve ser apenas a necessidade de proporcionar a todas as crianças um serviço de educação pré-escolar, mas sim de lhes proporcionar um serviço com qualidade.

É neste sentido que o Instituto da Segurança Social, I.P (2005) publica um conjunto de Manuais - Modelos de avaliação da qualidade das respostas sociais - com o objectivo de:

- Criar um instrumento para a auto-avaliação das Respostas Sociais, permitindo rever de uma forma sistemática o seu desempenho;

- Apoiar o desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão de Qualidade, permitindo uma melhoria significativa da sua organização e funcionamento;

- Agregar num referencial normativo, todos os requisitos aplicáveis a uma Resposta Social, independentemente da natureza jurídica do estabelecimento.

A creche é um dos contextos para os quais existe “Modelo de avaliação de qualidade”, “Manual de processos-chave” e “Questionários de avaliação da satisfação dos clientes, colaboradores e parceiros” (Instituto da Segurança Social, 2005 a; 2005 b; 2005 c).

Apesar da indiscutível importância de haver procedimentos que permitam a certificação da qualidade das respostas sociais, no caso concreto da creche, os diferentes formulários cujo preenchimento é exigido ao pessoal (e.g., entradas e saídas, desenvolvimento da criança, plano de desenvolvimento individual) são de tal forma minuciosos que, em nosso entender, dificilmente poderão ser cumpridos. Por outro lado, aspectos relacionados com a dimensão *qualidade do processo*, nomeadamente as interações adulto-criança e entre pares e as actividades desenvolvimentalmente adequadas, apenas superficialmente são objecto de avaliação.

Da investigação que tem sido desenvolvida em contexto nacional e que pretende, através da avaliação da qualidade, promover a melhoria das condições de atendimento para as crianças em idade de creche, destacaremos apenas dois trabalhos que utilizaram a ITERS-R e a FCCERS-R, instrumentos que têm uma estrutura muito semelhante e avaliam dimensões relativas a aspectos estruturais e de processo: (1) Espaço e mobiliário (2) Rotinas de cuidados pessoais/básicos; (3) Escuta e conversação/ Ouvir e falar; (4) Actividades; (5) Interação; (6) Estrutura do Programa e (7) Pais e Pessoal/ Pais e Ama.

Barros (2007) avaliou a qualidade de 160 salas de creche do Distrito do Porto utilizando, como instrumento de observação a ITERS-R, tendo

também analisado as percepções de 110 responsáveis das creches e de 110 pais/mães utilizando Questionários especificamente construídos para esse efeito. Os resultados obtidos com a ITERS-R revelam que as salas observadas têm qualidade baixa, sobretudo nas subescalas *Rotinas de cuidados pessoais* e *Actividades*, não tendo sido observada nenhuma sala com boa qualidade. Os responsáveis e pais atribuem grande importância aos critérios de qualidade incluídos na ITERS-R, sobretudo aos relacionados com as interações e rotinas e avaliam positivamente as creches. Os observadores externos avaliam mais negativamente a qualidade das salas de creche, dado que é comum nas investigações que comparam as percepções dos profissionais e dos avaliadores externos.

Face a estes resultados, Barros (2007) considera urgente que se avalie e promova a qualidade em contexto de creche, nomeadamente através da formação específica de educadoras e auxiliares para trabalharem com crianças antes dos 3 anos. Barros (2007) refere um estudo, realizado por Coelho (2004), em que foram entrevistadas 14 educadoras de creche. Todas as educadoras consideravam que a sua acção deveria centrar-se na resposta às necessidades emocionais das crianças, ocupando a “afectividade” um lugar central, mas referem também a importância da sua acção na promoção do desenvolvimento da criança. As educadoras referiram também a ausência de orientações para o trabalho em contexto de creche e desejavam que, para este contexto e nível etário, essas orientações fossem também definidas pela tutela.

Num projecto de investigação/acção, de carácter exploratório, com o objectivo de avaliar e promover a qualidade dos cuidados prestados em creche familiar, que decorreu nos anos 2009-2010, (Barros, Pimentel, Gandres & Carreira, 2010; Carreira, Pimentel, Gandres & Barros, 2010; Pimentel, Gandres, Barros & Carreira, 2010) foram avaliadas 10 amas de um centro infantil integrado no Centro Distrital de Lisboa da Segurança Social e 21 amas enquadradas em sete centros da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Utilizou-se, como instrumento de observação, a FCCERS-R e, relativamente à qualidade, os resultados obtidos permitem concluir que (1) a qualidade global é mínima/suficiente nas amas de ambas

as Instituições; (2) a subescala Interação é a única onde as amas observadas obtêm resultados considerados bons e (3) a subescala Actividades é aquela em que as pontuações são mais baixas, sendo consideradas inadequadas nas amas da Segurança Social (Pimentel, Barros, Carreira & Gandres, in press).

Todas as amas foram observadas e avaliadas com a FCCERS-R em dois momentos e, entre as duas observações, foi feita uma reunião com as técnicas de enquadramento que as apoiavam. O modelo de consultoria experimentado (adaptado de Buysse & Wesley, 2004, 2005) parece ser eficaz para a promoção da qualidade nos cuidados prestados pelas amas, embora, pela dimensão da amostra deste estudo não haja dados suficientes que suportem uma relação de causa-efeito entre a reunião de consultoria e as diferenças entre a primeira e a segunda observação (Barros et al., 2010).

Até agora temos falado da qualidade dos contextos para crianças com desenvolvimento típico. Poderemos dizer que, no caso das crianças em situação de risco, a qualidade dos contextos e das interações é ainda mais importante.

As actuais práticas recomendadas na intervenção precoce (IP) com crianças em risco pressupõem o envolvimento e participação da família bem como o respeito pelos seus valores e cultura. De acordo com McWilliam (2007, 2010), os serviços de IP devem ser prestados nos ambientes naturais e rotinas diárias nos diferentes espaços, nomeadamente na creche, jardim-de-infância e em casa e o apoio na aprendizagem deve ser concretizado de formas diversificadas que incluam experiências de aprendizagem para as crianças com necessidades especiais nos seus ambientes naturais.

Já em 2001, Bricker referia que as práticas de qualidade em intervenção precoce centrada na família devem basear-se num currículo abrangente que assegure o desenvolvimento da criança nas várias áreas através de actividades variadas e desenvolvimentalmente adequadas e que seja implementado nas actividades preferidas da criança, seguindo os seus interesses. Para esta autora, o profissional de IP deverá funcionar como um facilitador do envolvimento da criança nas oportunidades de aprendizagem, aproveitar todas as actividades que proporcionem aprendizagens e

interacções, privilegiar as actividades iniciadas pelas crianças, variando-as e tornando-as mais complexas à medida que as crianças progridem no desenvolvimento e usar reforços naturais e proporcionados pela própria actividade.

Não temos conhecimento de qualquer estudo sobre a qualidade inclusiva dos contextos para crianças dos 0-3 anos realizado em Portugal, sendo essa uma lacuna que urge colmatar. Assim, faremos aqui uma breve referência a dois estudos realizados em contextos de jardim de infância.

Gamelas (2003a) avaliou a qualidade de 23 salas de JI da zona do grande Porto frequentadas por crianças com necessidades educativas especiais (NEE), tendo seleccionado, em cada uma das salas, 1 criança com NEE e uma criança com desenvolvimento típico. Para a avaliação global da qualidade utilizou a Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), traduzida da versão de Harms e Clifford (1980). Para descrição das experiências diárias vividas pelas crianças, a autora utilizou a Escala de observação de actividades no jardim de infância de Palacios e Lera (1991, cit. Gamelas, 2003b). Concluiu que, para as crianças com desenvolvimento típico, as salas de JI asseguram condições mínimas de funcionamento. No entanto, a qualidade de recursos para crianças com incapacidades não satisfaz as condições mínimas de qualidade e adequação ao desenvolvimento. As educadoras das salas observadas dedicam a maior percentagem do tempo a actividades de grande grupo em que as crianças com NEE participam tal como as restantes crianças, tal como participam, com maior ou menor sucesso, quando são realizadas actividades estruturadas propostas pelas educadoras. Mas, fora desse período, passam menos tempo em actividades de pequeno grupo, mais tempo sozinhas, sem se relacionarem com os seus pares e mais tempo em que não estão envolvidas em qualquer tipo de actividade, desenvolvendo também menos actividades de tipo cooperativo e menos actividades paralelas do que os seus pares com desenvolvimento típico.

Mais recentemente, Boavida (2008) investigou a qualidade global e as experiências inclusivas de 50 salas de jardim-de-infância inclusivas

pertencentes a 21 agrupamentos do distrito de Lisboa, aleatoriamente seleccionados. Utilizou a ECERS-NEE e a Quality of Inclusive Experiences Measure (QIEM) de Wolery, Pauca, Brashers e Grant (2000, cit. Boavida, 2008), instrumento cuja adequação e utilidade pretendia, também, estudar. O QIEM engloba sete subescalas: (1) Objectivos e Propósito da Instituição (relativamente à inclusão); (2) Apoios e Percepções do Pessoal (Oportunidades de desenvolvimento pessoal; apoio dos técnicos; tempo de planificação; interacções entre o pessoal e contacto com as famílias); (3) Acessibilidade do Ambiente Físico (ambiente e materiais); (4) Individualização (Estabelecimento, planificação e Implementação de objectivos específicos para as crianças com NEE); (5) Participação e Envolvimento das Crianças (nas mesmas actividades que as crianças sem incapacidades); (6) Contactos e Relações Adulto-criança (Envolvimento, tom, responsividade e apoio nos contactos do adulto com a criança) e (7) Contactos e Interacções Criança-criança (Frequência e natureza dos contactos e interacções). Para a sua cotação é necessária revisão documental, entrevistas estruturadas, questionários, inspecção das várias áreas da sala e recreio, observação directa das diferentes actividades e rotinas da sala e observação directa das crianças na sala.

Boavida (2008) concluiu que a qualidade das experiências inclusivas vivenciadas pelas crianças com incapacidades se afigura de qualidade mínima ou média e, em média, a qualidade global das salas respeita, apenas, cerca de metade dos critérios de qualidade do PACEPE (Abbott-Shim & Sibley, 1998/2007). Os resultados sugerem, ainda que, à medida que aumenta a qualidade global da educação e cuidados prestados a todas as crianças numa sala de educação pré-escolar, aumenta também a qualidade das experiências inclusivas específicas das crianças com incapacidades que frequentam essas mesmas salas.

Tendo ainda analisado um conjunto significativo de documentos legislativos em vigor à data da recolha de dados (Decreto-Lei N.º 319/91; Despacho Conjunto N.º 891/99; Lei-quadro da Educação Pré-Escolar – Lei N.º 5/97; Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – Despacho N.º 5220/97; Normas de Instalações – Despacho Conjunto N.º 268/97;

Despacho N.º 10 856/2005 – Republicação do despacho N.º 105/97; Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei N.º 49/2005; Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância – Decreto-Lei N.º 240/2001; Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância – Decreto-Lei N.º 241/2001 e Decreto-Lei N.º 3/2008 e sua primeira alteração, Lei N.º 21/2008), Boavida (2008) verificou que 78% dos critérios de qualidade do QIEM são mencionados em algum dos documentos da legislação portuguesa, sendo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o documento que inclui mais critérios de qualidade (51%). Constatou ainda que, na legislação analisada, a Individualização e os Contactos e interações criança-criança são as dimensões em que menos critérios de qualidade são mencionados (57% e 60% respectivamente).

De acordo com Shonkoff (2010), das recentes investigações em neurobiologia pode concluir-se que, quanto mais tempo se esperar para investir nas crianças que estão em risco, mais difícil será atingir resultados positivos, particularmente para aquelas que experienciaram disfunções biológicas precoces.

A inexistência de estudos sobre a qualidade inclusiva dos contextos de atendimento para crianças dos 0 aos 3 anos e a baixa qualidade das salas de JI, avaliadas nas duas investigações que referimos, alerta-nos para a necessidade urgente de implementar estudos que permitam identificar, detalhadamente, quais as áreas de maior fragilidade e, simultaneamente, possam contribuir para a melhoria da qualidade dos contextos em que são atendidas as crianças com NEE ou em situação de vulnerabilidade.

Pensamos que preocupações semelhantes estarão na origem da organização deste Seminário por parte do Conselho Nacional de Educação.

A melhoria da qualidade dos contextos de educação e cuidados para as crianças em idade pré-escolar tem vindo a ser referida como uma necessidade premente por todos os autores que, em Portugal, têm feito investigação neste domínio. Esperamos que, na sequência deste Seminário, venham a ser definidas algumas orientações sobre as práticas educativas

mais adequadas e que a promoção da qualidade dos contextos para as crianças dos 0 aos 3 anos seja, finalmente, considerada uma prioridade.

Referências

- Abbott-Shim, M. S., & Sibley, A. N. (2007). *Perfil de Avaliação para Contextos de Educação Pré-escolar (PACEPE): Versão para Investigação II*. (C. Aguiar, Trans.). Trabalho não publicado (Original publicado em 1998).
- Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- Ainsworth, M. *et al* (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. pp. 41-88
- Barros, A. R., *et al* (2010). Promoção da qualidade dos cuidados prestados em amas e creches familiares: três estudos de caso. In C. Nogueira, I. *et al* (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. pp. 1739-1753. Consultado em: <http://www.actassnip2010.com>
- Barros, S. A. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Texto policopiado)
- Barros, S. & Aguiar, C. (2010) Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (4), 527-535.
- Barros, S., Aguiar, C. & Bairrão, J. (2006). Escala de avaliação do ambiente de creche: edição revista. In C. Machado (Ed.), *Actas da XI conferência internacional de avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 689-697). Braga: Psiquilíbrios.
- Boavida, T., Aguiar, C., & Pimentel, J. S. (2008). Medida da qualidade das experiências inclusivas: dados relativos às qualidades psicométricas

- dos dados. *XII Actas de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.2151-2165). Braga: Psiquilibrios.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. vol. 1: Attachment. London: Hogarth Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology. 5th Edition. Vol.1: Theoretical models of human development* New York: John Wiley and Sons. pp.993-1028
- Buysse, V. & Wesley, P. W. (2004). A framework for understanding the consultation process: Stage-by-stage. *Young Exceptional Children*, 7 (2), 2-9.
- Buysse, V. & Wesley, P. W. (2005). *Consultation in early childhood settings*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Carreira, M. et al (2010). *Qualidade dos cuidados prestados em amas e creches familiares: um estudo comparativo*. In C. Nogueira, et al (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. pp. 1789-1804. Consultado em: <http://www.actassnip2010.com>
- Erikson, E. (1950/1971) *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Freud, A. (1965/1971). *Infância normal e patológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Gamelas, A.M. (2003a). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica.
- Gamelas, A. M. (2003b). Contributos para o estudo da qualidade de contextos pré-escolares inclusivos. *Psicologia*, vol. XVII (1), 195-226.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Bailey D. B. (1986). *ECERS special items*. (Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill). (Equipa portuguesa do ECCE, Trad.).

- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2007). *Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition (FCCERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Instituto da Segurança Social (2005a). *Modelo de avaliação da qualidade – Creche*. Consultado em:
http://195.245.197.202/preview_documentos.asp?r=16679&m=PDF
- Instituto de Segurança Social (2005b). *Manual de processos-chave – Creche*. Consultado em:
http://195.245.197.202/preview_documentos.asp?r=16680&m=PDF
- Instituto de Segurança Social (2005c). *Questionários de avaliação da satisfação: clientes, colaboradores, parceiros – Creche*. Consultado em:
http://195.245.197.202/preview_documentos.asp?r=16681&m=PDF
- Lima, I. A., & Nunes, C. (2006). A escala de avaliação do ambiente em educação de infância – versão revista (ECERS-R). In C. Machado (Ed.), *Actas da XI conferência internacional de avaliação psicológica: formas e contextos*. Braga: Psiquilibrios. pp. 689-697
- Leal, T. *et al* (2009). Qualidade em Educação Pré-escolar. In *Psicologia Vol. XXIII (2) – Contextos Educativos e Desenvolvimento: visão e obra de Joaquim Bairrão*, 43-54.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 – a position statement of the National Association for the Education of the Young Children*. Washington DC: NAEYC.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 – a position statement of the National Association for the Education of the Young Children*. Washington DC: NAEYC.
- National Research Council (2008). *Early childhood assessment – why, what and how. Committee on Developmental Outcomes and Assessments for young children*, C. E. Snow & S. B. Van Hemel, Editors. Washington: The National Academic Press.

- Palsha, S. & Wesley, P. (1998). Improving quality in early childhood environments through on-site consultation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (4), 243-253.
- Pessanha, M., Pinto, A. I. & Barros, S. (2009). Influência da qualidade dos contextos familiar e de creche no envolvimento e desenvolvimento da criança. *Psicologia Vol. XXIII (2) – Contextos Educativos e Desenvolvimento: visão e obra de Joaquim Bairrão*, 55-72.
- Pimentel, J. S. *et al* (2010). Promoção da qualidade dos cuidados prestados em amas e creches familiares: delineamento de um estudo de investigação/acção. In C. Nogueira, I. *et al* (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. pp. 2994-3008. Consultado em: <http://www.actassnip2010.com>.
- Pimentel, J. S. *et al* (no prelo). *Avaliação e promoção da Qualidade dos cuidados prestados em creche familiar: primeiros resultados de um estudo de investigação/acção*.
- Pinto, A. I. *et al* (2009). Intervenção precoce: uma abordagem dimensional do desenvolvimento humano. In G. Portugal (Org.) *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 49-62
- Pinto, A. I., *et al* (2009). Educação e investigação em idades precoces. In G. Portugal (Org.) *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 63-76
- Pinto, A. I. *et al* (2009). Investigação em idades precoces: o legado de Joaquim Bairrão. *Psicologia Vol. XXIII (2) – Contextos Educativos e Desenvolvimento: visão e obra de Joaquim Bairrão*, 21- 42.
- Pires, R. (2009). *Qualidade do atendimento em creche familiar*. Faro: Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas na Universidade do Algarve (texto policopiado).
- Portugal, G. (Org.) (2009). *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81 (1), 6–22.

- Schaffer, H.R. (1971). *The growth of sociability*. Harmondsworth: Penguin Books
- Schaffer, H.R. (1977/1979). *Saber ser mãe*. Lisboa: Moraes Editores.
- Schaffer, H.R. & Crook, C. (1978). The role of the mother in early social development. In H. McGurk (Ed.) *Issues in social development*. London: Methuen and Co. Lda, pp. 55-78
- Schaffer, H.R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell Publishers
- Shonkoff, J. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 81 (1) 357-367.
- Sroufe, L. A. (1989). Relationships, self and individual adaptation. In A. Sameroff & R. Emde (Eds), *Relationships and disturbances in early childhood- a developmental approach*. New York: Basic Books, pp.70-94
- Stern, D. (1977/1980). *Bebé-Mãe: primeira relação humana*. Lisboa: Moraes Editores.
- Vasconcelos, T. et al(2003). *Educação de infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Zigler, E., Finn-Stevenson, M. & Hall, N. (2002). *The first three years and beyond: Brain development and social policy*. New Haven: Yale University Press.

O TRABALHO EM TANDEM NA ASSOCIAÇÃO CULTURAL "MOINHO DA JUVENTUDE"

Isabel Marques Monteiro¹

Vou falar sobre a experiência de trabalho que desenvolvemos no Moinho da Juventude. Mas antes de falar sobre o trabalho prático irei contar como nasceu a nossa Associação.

O Moinho nasceu no princípio dos anos 80, com uma pequena biblioteca, que funcionava aos domingos, onde as crianças iam buscar livros e levavam para casa. No início eram poucas crianças, mas quando demos conta já existiam 700 crianças inscritas na nossa biblioteca. Por isso, decidimos, em conjunto com a Lieve, o Eduardo e mais três colegas, criar um espaço com jogos e pequenas actividades, passeios e idas à praia, porque vimos que as crianças do Bairro não tinham um local onde pudessem ocupar o seu tempo livre.

Desde pequena, com os meus 12/13 anos, não tive direito a crescer como criança, porque tive a responsabilidade de tomar conta dos meus irmãos enquanto os meus pais iam trabalhar. É por isso que, no Moinho, tento dar às crianças com quem trabalho diariamente a oportunidade de serem crianças e a ambição de terem uma vida diferente daquela que eu tive.

Cresci tanto a nível pessoal como profissional, tive a vontade de estudar e participar em formações e cursos para poder intervir e ensinar correctamente às crianças tudo o que ia aprendendo. Quando entrei no Moinho só tinha o 5º ano incompleto, mas neste momento, ao fim de vários anos, já tenho o 12º ano e a promessa de ir para a Universidade para tirar o curso de Educadora de Infância.

¹ Associação Cultural “Moinho da Juventude”

No Moinho trabalhamos em conjunto, a educadora e a auxiliar. A educadora tem a teoria e a auxiliar a prática e a experiência da vivência dos pais, uma vez que conhece o meio, a cultura e a língua, o que é uma mais-valia. Trabalhamos sempre em conjunto valorizando a participação dos pais, com vista a atingir um objectivo comum.

As actividades são planeadas em conjunto, sempre tendo em conta o desenvolvimento de cada criança. Por isso, o trabalho é sempre em *tandem*.

Ao princípio os pais eram pouco participativos nas reuniões em grande grupo e sentíamos que não falavam sobre as suas dúvidas. Por isso, depois de reflectirmos passámos a organizar reuniões com almoços ou lanches e com isso começámos a ter mais participação dos pais. Mas como queríamos ainda uma maior participação dos pais, começámos a fazer reuniões por sala com convívio e actividades em que os pais fazem “presentes” para os seus filhos. Assim, temos uma participação de cerca de 80% das famílias nas reuniões.

No Moinho temos vários núcleos:

A Creche Familiar com 80 crianças dos 3 meses aos 3 anos.

A Creche “A Árvore” com 60 crianças dos 4 meses aos 3 anos.

O Jardim de Infância com 80 crianças dos 3 aos 6 anos.

O Pulo tem como objectivo principal a formação parental, onde temos quatro “mães de Bairro” que vão a casa das famílias trabalhar as pequenas noções básicas, como por exemplo: fechar-abrir, grande-pequeno, alto-baixo. Estes conceitos vão ajudar as crianças quando iniciarem o seu percurso escolar.

O CATL – Centro de Actividades de Tempos Livres tem 180 crianças dos 6 aos 18 anos.

O horário destes núcleos é sempre de acordo com o horário dos empregos dos pais. O Moinho trabalha para a comunidade e com a

comunidade, sempre respeitando as suas culturas, para que a população do Bairro tenha uma vida digna.

Comentário

UMA GRAMÁTICA DE REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0-3 ANOS A PARTIR DOS DIREITOS DA CRIANÇA

Catarina Tomás¹

As crianças são um “bem escasso”, ouvimos hoje a Dr.^a Maria José Nogueira Pinto afirmar isso, e é verdade: a sociedade portuguesa em 24 anos perdeu cerca de um milhão de crianças [o número de crianças dos 0-14 anos em 1981: 2 508 673 crianças; em 2005: 1 644 231. Saldo: menos 964 442, em 24 anos (39%); fonte: INE, 2006]. É interessante quando estudamos a história dos direitos das crianças percebemos que falamos de direitos das crianças quando elas são menos, pelo menos nas sociedades ocidentais.

Também é verdade que fizemos mais pelas crianças nos últimos 500 anos do que nos 50 precedentes, contudo, a situação hoje das crianças é complexa e se conseguimos promover e garantir alguns direitos temos muito outros que estão longe dessa concretização.

Três ideias centrais transversais à mesa redonda e a todas as outras apresentações:

(i) Discutiui-se a importância que a educação de infância tem para as crianças e para as suas famílias. Sabemos como contribui, de forma decisiva, para combater desvantagens e desigualdades sociais, culturais, económicas, étnicas, etc., ou seja, todas as dimensões da vida social. Também foi dito pela Prof. Doutora Marina Fuertes que as intervenções

¹ ESE de Lisboa - ctomas@eselx.ipl.pt ou catarinatomas@gmail.com

mais efectivas e eficazes envolvem uma educação intensiva, precoce, de qualidade, focalizada na criança em paralelo com um trabalho com as famílias e com a acção concertada entre as diversas instituições da comunidade, públicas e privadas. Um desses exemplos foi-nos hoje apresentado pela Dr.^a Liliana dos Santos e a D. Maria Isabel Monteiro da Associação Cultural Moinho da Juventude, nomeadamente no trabalho desenvolvido na creche. Uma ideia central que fica é a de que a eficácia da intervenção precoce será conseguida e melhor assegurada por uma abordagem que envolva a criança, a família, as instituições educativas, como já foi referido, adoptando uma abordagem multi e pluridisciplinar e um trabalho integrado e de parceria.

(ii) Podemos afirmar que todas as apresentações estão ancoradas à ideia de que as crianças dos 0-3 anos são actores sociais, são seres humanos, são pessoas. Há diversidade de infâncias e de crianças e todas têm direitos conforme consagrado na Convenção dos Direitos das Crianças, ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. O que a Prof. Doutora Júlia Pimentel afirmou, assim como outras pessoas, disseram hoje, é mais um contributo para combater a ideia dos paradigmas que algumas investigações na área da Sociologia da Infância têm vindo a denunciar e que ainda vigoram sobre a infância (Tomás, 2007): (i) infância é um caso paradigmático de como se constrói uma identidade sobre a condição da norma de não-cidadão, do que aquilo que Casas denomina pelos ainda-não (1992) e as crianças foram, e continuam a ser, consideradas pela *negatividade constituinte* (Sarmiento, 2004) e não como actores sociais; (ii) e, o paradigma da criança utente/cliente. Defende-se aqui o paradigma da criança-cidadã, com acção e voz e com direitos, nomeadamente o direito à educação desde que nasce.

(iii) Num país como Portugal onde a pobreza e a exclusão social são fenómenos muito recorrentes o crescimento do subsistema de educação de infância (pré-escolar) constitui um factor muito relevante. No entanto, há que referir que em Portugal a prioridade política continua a ser a educação a partir dos 3 anos de idade, deixando de fora o grupo etário dos 0 aos 3 anos. Foi igualmente referido a necessidade de considerar a educação para as

crianças pequenas, numa função social mas também educativa, ou seja, como afirma Vasconcelos (2000) o Ministério da Educação tem que assumir também funções mais amplas e sistemáticas no atendimento às crianças dos 0-3 anos. Esta reivindicação foi aqui acompanhada por uma forte ênfase na necessária expansão e desenvolvimento da rede de creches (Prof. Doutora Júlia Formosinho e Prof. Doutora Gabriela Portugal).

Podemos, então, afirmar que toda esta discussão se prende com a urgente definição de uma política concreta para a infância em Portugal.

A situação da infância em Portugal, apesar dos significativos avanços nas últimas décadas, continua a ser pautada por um conjunto de indicadores preocupantes como, por exemplo, o aumento percentual da pobreza infantil. A própria intervenção social com crianças e com as famílias carece de meios de diagnóstico que sejam adequados e eficazes. Não há nenhum espaço institucional de análise permanente e continuada sobre as crianças. Desde a extinção da Comissão Nacional para os Direitos da Criança que em Portugal não se realizam estudos sobre o estado de aplicação da Convenção sobre os Direitos da Criança e, em geral, não existem dispositivos de análise e monitorização das políticas públicas com impacto nas crianças. Assim, podemos afirmar que é necessário a criação de um Observatório sobre a Infância e sobre as Crianças em Portugal de forma a congregar os dados existentes sobre a infância que nos permitam cartografar a situação das crianças portuguesas assim como proporcionar o diagnóstico, estudo e monitorização das políticas públicas para a infância, de que a intervenção precoce é uma dimensão importante.

Finalmente, podemos identificar um conjunto de desafios no trabalho de intervenção com as crianças que decorre do debate que aconteceu hoje nesta sala:

(1) A definição de objectivos quantificáveis a nível nacional para os Direitos da Criança em geral e para a intervenção precoce em particular, devem ser baseados em diagnósticos e em evidências empíricas, que já hoje foram apresentados aqui alguns exemplos. É necessário investir nos diagnósticos, no seu acesso por parte dos técnicos e das equipas, na

divulgação e na discussão desses mesmos dados. Só assim é possível pensar numa política para a infância e numa política de intervenção precoce eficaz e eficiente com melhorias significativas na capacidade de trabalho em rede.

(2) O investimento na avaliação do impacto de medidas de política adoptadas, como a criação do sistema nacional de intervenção precoce na infância (SNIPI). Estamos a falar da necessidade de monitorizar os direitos da criança e a intervenção precoce a nível nacional, o que deveria ajudar a identificar de uma forma mais clara as áreas em que se necessita de melhorar a sua performance, incluindo se possível uma análise comparativa. Aparece-nos como urgente o estabelecimento de uma estrutura comum, ainda que considere a diversidade de perspectivas, ao trabalho na área da intervenção precoce, o que requer uma estratégia explícita e integrada que englobe políticas para a infância e para a família que tornem as crianças e famílias, em geral, e a educação dos 0-3, em particular, uma prioridade política. Não se podendo esquecer de considerar as questões estruturais como as questões de políticas de emprego e as políticas laborais.

(4) Reforçar a capacidade de prevenção do risco e formação contínua das equipas. Face às mudanças sociais aceleradas necessitamos para problemas novos, soluções novas. É necessário adaptar e inovar as respostas na definição de novas estratégias e mecanismos de intervenção. Neste sentido é necessário também a mudança de paradigma de uma lógica comunitária, de envolvimento e co-responsabilização de todos os parceiros sociais.

Assim, a aposta terá que ser na formação das equipas: mais qualificadas e com melhor aproveitamento dos recursos. A experiência e as boas práticas nacionais nesta área devem ser recolhidas e divulgadas.

(5) Uma política integrada para a infância não pode ignorar a participação das crianças, conforme consagrado na Convenção dos Direitos da Criança. Tem-se observado um aumento do interesse em ouvir as crianças, nas suas múltiplas linguagens, sobre as suas experiências, os seus conhecimentos e representações e na área da intervenção precoce, ou em qualquer outro tipo de intervenção, terá que considerar esta dimensão.

Considerando aqui, obviamente, o respeito pelas questões éticas, metodológicas e legais inerentes a esse processo. Estamos, desta forma, a considerar as crianças não como objectos da intervenção mas como sujeitos de direitos e como actores sociais, com competência, agência e acção, o que se enquadra no princípio defendido por Boaventura de Sousa Santos, da *ecologia dos reconhecimentos* (2003), neste caso, dos saberes e das práticas das crianças.

Para ir terminando, defender que todos estes desafios se baseiam no respeito, na salvaguarda e na promoção dos direitos das crianças tais como se encontram definidos na Convenção e a base para a implementação de uma política para a infância em Portugal. É urgente em Portugal definir uma política de infância que seja abrangente e multidimensional, contemplando todas as dimensões de bem-estar das crianças e a garantia dos seus direitos. Políticas integradas, inclusivas e estruturantes que exige uma adequada orientação, que supere a prevalência de práticas assistencialistas e garanta uma afectação de recursos com verdadeiros efeitos multiplicadores (REAPN, 2009).

O reconhecimento de tudo isto coloca a obrigação nos adultos educadores (aqui entendidos em sentido lato) que têm a responsabilidade, o dever e o poder de respeitar, proteger e cumprir os direitos das crianças.

O sociólogo palestino Edward Said disse que, para alguns, a inteligência consiste em simplificar uma realidade espessa e espinhosa. Para ele, ela consiste em lhe acrescentar sempre mais complexidade. Em suma, este seminário é mais um contributo para uma realidade ambicionada em prol das crianças e com as crianças.

Aspirar a sistemas de educação e cuidados para a infância que apoiem amplas aprendizagens de qualidade, equidade social, participação e democracia, apoiados no espírito da Convenção dos Direitos da Criança senão a curto prazo, os próprios direitos da crianças terão curto prazo!

Referências bibliográficas

- Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de los niños y las niñas. *Anuario de Psicología*, 53, 5-1.
- REAPN (2009). Pobreza Infantil. Em *Análise. Documentos de Apoio*, n. 18: 1-8.
- Tomás, C. (2007). Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças. Diálogos entre crianças de Portugal e do Brasil. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Santos, B. S. (org.) (2003d). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Em Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma Vida Decente*. Porto: Edições Afrontamento, 735-775.
- Sarmiento, M. (2004), *Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância*, V Congresso Português de Sociologia. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade «um projecto que se constitua em verdadeiro contrato mobilizador». *Revista Iberoamericana de Educação*, n. 22.