

MESA REDONDA

**As questões do atendimento e educação da 1ª infância:
investigação e práticas**

Presidente da Mesa – Teresa Pinto

NO ÂMAGO DA EDUCAÇÃO EM CRECHE – O PRIMADO DAS RELAÇÕES E A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS

Gabriela Portugal¹

Introdução

Durante as últimas décadas, os conhecimentos em torno da importância das experiências precoces das crianças cresceram imenso. Aprendemos, sobretudo, a valorizar o papel das relações interpessoais em todos os aspectos do desenvolvimento da primeira infância, bem como a qualidade dos espaços, onde as relações e todas as experiências acontecem.

Nesta linha de pensamento, neste texto, proponho-me seguir um percurso que se inicia com a assumpção da importância das experiências relacionais precoces no desenvolvimento das crianças; seguem-se algumas considerações sobre experiências de qualidade em creche e aspectos determinantes dessa qualidade, nomeadamente profissionais sensíveis, atentos e conhecedores, clarificação de finalidades educativas e consequente desenvolvimento do currículo. Finalmente, encarando o espaço da creche como o local onde tudo acontece (relações, actividades, desafios), tecem-se algumas ideias em torno da concepção desse espaço. Conclui-se enfatizando a importância da valorização do trabalho que um educador realiza junto de crianças com menos de 3 anos de idade.

Acerca das experiências precoces...

Durante as últimas décadas, os conhecimentos gerados pela psicologia do desenvolvimento, neurociências, estudos sobre programas de intervenção

¹ Professora Associada da Universidade de Aveiro

precoce ou de creche, experiência de profissionais da infância e da clínica, etc., têm evidenciado claramente que as relações precoces têm um impacto decisivo e duradouro na forma como as pessoas se desenvolvem (Shonkoff & Phillipps, 2000). O conhecimento gerado por uma ciência desenvolvimental interdisciplinar, a avaliação de programas de intervenção e escuta da experiência dos profissionais da infância tem reunido consenso em torno de ideias importantes, sintetizadas por Shore (1997): cuidados precoces atentos, afectuosos e responsivos são vitais à saúde e bem-estar da criança (Silva, Martins & Portugal, 2009). Por conseguinte, importa que as famílias experienciem condições de vida que lhes permitam providenciar cuidados sensíveis, previsíveis, geradores de confiança e autonomia nas crianças. Nesta linha, entre outras condições (ao nível da saúde, segurança social, trabalho, etc.), as famílias necessitam de ter acesso a serviços de cuidados e educação de crianças pequenas (creches, jardins-de-infância, escolas) onde sabem que a criança conhece situações geradoras de bem-estar e mobilizadoras de desenvolvimento e de aprendizagens (Portugal, 1998; 2009). Na linha de pensamento de Bairrão (1992), não é possível criar um bom ambiente à criança sem criar uma boa sociedade para todos, salientando-se a importância de se atender aos sistemas de apoio à família, formais e informais, que existem na sociedade para apoiar as crianças e seus pais. Se algumas crianças experienciam vulnerabilidade redobrada porque as suas experiências em casa se caracterizam por tensão ou inadequação, e os contextos alternativos de acolhimento não são de qualidade, há indicações que experiências positivas num contexto parecem proteger as crianças das experiências negativas do outro.

O tipo ou qualidade das experiências precoces pode induzir que a criança em desenvolvimento se torne vulnerável a riscos ou aberta a *influências protectoras* no decurso dos primeiros anos de vida e na idade adulta. Nesta linha de pensamento, assinalava Bairrão (2005) que o curso do desenvolvimento pode ser alterado em idades precoces através de *intervenções eficazes* que mudem o equilíbrio entre *risco e protecção*, alterando as desvantagens em favor de melhores resultados na adaptação (p.8).

Quando a ciência evidencia o impacto das experiências precoces e o quanto a presença de condições adversas pode afectar negativamente o bem-estar e desenvolvimento das crianças, não parece ser compreensível esperar que as crianças tenham 6 ou mais anos para que nos preocupemos com a qualidade dos cuidados e educação oferecida. **Assegurar serviços de creche às crianças e suas famílias de elevada qualidade**, deve ser considerado uma prioridade.

Acerca da qualidade das experiências educacionais da creche...

Trabalhar de forma qualitativamente superior em creche, junto de crianças muito pequenas, requer conhecimentos específicos, competências e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e envolvendo muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família.

A investigação indica que é a natureza e a qualidade das interações (entre o bebé e o educador, entre os profissionais da creche e entre os profissionais e as famílias) que distingue os programas de elevada qualidade; que as crianças desenvolvem expectativas sobre o comportamento das pessoas e sobre elas próprias baseadas na forma como os pais e outros as tratam; que através de interações diárias com os adultos os bebés experienciam as suas primeiras relações de amor (ou desamor...); que os bebés crescem quando confrontados com desafios que se situam no prolongamento das suas actuais capacidades, quando têm liberdade para explorar e quando sentem que os adultos os encorajam e demonstram alegria perante os seus interesses e competências emergentes (Portugal, 1998; 2002; 2005). Torna-se, assim, fundamental que o programa de creche inclua:

- Educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias.

- Grupos pequenos de crianças e uma *ratio* criança-adulto baixa, associados a baixa rotatividade e mobilidade dos técnicos, assegurando-se continuidade nos cuidados à criança.

Ao longo de toda a infância, o tipo de apoio que a criança necessitará por parte do adulto vai-se diferenciando. Independentemente do seu estágio ou nível de desenvolvimento, os bebês necessitam da presença de um adulto à medida que exploram e que conhecem segurança e constroem um sentido de identidade positiva. Assim, se para um bebê muito pequeno o contacto físico próximo é importante para o desenvolvimento de um sentido de segurança, a mesma atitude para com um bebê que se movimenta pode bloquear o seu ímpeto exploratório ou impedir o exercício de autonomia. Práticas desenvolvimentalmente adequadas requerem capacidades de adaptação flexível perante a modificação rápida das necessidades das crianças. Os interesses e capacidades das crianças durante os três primeiros anos de vida modificam-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer actividades interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória.

O tamanho do grupo e a *ratio* adulto-criança é importante, pois grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados, responsivos e respeitadores (atendendo a uma educação inclusiva). Em pequenos grupos, os diálogos entre adultos e crianças, através de gestos, vocalizações, contactos através do olhar, tornam-se facilitados porque há menos pessoas, menos barulho, menos actividades em interferência. Em pequenos grupos, torna-se possível construir relações interpessoais mais positivas com as diferentes crianças, sendo mais fácil ir ao encontro das necessidades e capacidades do grupo. Ainda, em pequenos grupos, torna-se mais fácil conhecer as famílias, estabelecer relações de confiança e respeitar as diferenças culturais e especificidades de cada uma.

Acerca de finalidades educativas e desenvolvimento do currículo em creche...

Trabalhar em creche, atendendo à sua natureza educativa, pressupõe a clarificação das suas finalidades educativas. Onde se pretende chegar? Que objectivos educacionais? O desenvolvimento dos atributos “heart-start” configura-se como a grande finalidade educativa. Como já referido noutro texto (Portugal, 2000; 2002), o papel dos adultos, pais ou educadores, não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmam segurança emocional e encorajamento, ou seja, as fundações “heart-start” para aprender em casa, na escola e ao longo da vida. Estes atributos descritos pela organização americana Zero to Three – National Center for Infants, Toddlers and Families (1992), podem resumir-se do seguinte modo:

1. Confiança – diz respeito a um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo; sentimento de que nas diferentes actividades as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso e que os adultos podem ajudar.
2. Curiosidade – sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer.
3. Intencionalidade – o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de actuar nesse sentido com persistência, claramente em relação com um sentimento de competência, de eficácia.
4. Auto-controlo – capacidade de controlar os comportamentos, de formas adequadas à idade.
5. Estabelecimento de relações – capacidade de ligação a outros, baseado no sentimento de se ser compreendido e de compreender os outros.
6. Capacidade de comunicar – o desejo e capacidade de partilhar ideias e sentimentos com outros. Isto relaciona-se com um sentimento de confiança e de prazer na relação com os outros.

7. Cooperação – a capacidade de conjugar as necessidades e desejos individuais com as de outros numa situação de grupo.

Em síntese, assegurar segurança e estabilidade emocional, alimentar a curiosidade e o ímpeto exploratório, desenvolver o conhecimento social e promover autonomia são prioridades no currículo da creche. **Todas as outras coisas podem ser aprendidas mais tarde.**

Delineadas as finalidades educativas, importa considerar um plano de desenvolvimento e de aprendizagem. Em creche, como trabalhar e assegurar o desenvolvimento das fundações “heart-start”? O que fazer para lá chegar? Que currículo? O que é que os bebés ou crianças muito pequenas necessitam?

Bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem; oportunidades para interacção com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável. O respeito e atenção à criança e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de qualidade (Portugal, 2000).

“O estabelecimento de padrões de interacção, no seio de uma ligação afectiva forte e positiva, disponibiliza a criança para abertura ao contexto físico, social e, mais tarde, simbólico, promovendo a exploração, manipulação, elaboração e imaginação. Tais actividades, por sua vez, estimulam o desenvolvimento psicológico da criança”

(Bronfenbrenner, 1979)

As relações que se estabelecem com um bebé na creche assumem-se como uma verdadeira relação educativa, que vai muito além de uma mera relação de “tomar conta”. Práticas de qualidade enfatizam o respeito pela criança e focalizam-se na promoção da sua implicação e de bem-estar, procurando assegurar a independência na movimentação, exploração e resolução de problemas. O currículo na creche envolve essencialmente o

brincar e as várias oportunidades de exploração e experimentação diversificada que desafiam e amplificam o mundo da criança. Interações, cuidados de rotina, actividades livres e jogo, estando o adulto sempre disponível, são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular, sem esquecer a importância do estabelecimento de relações colaborativas, “alianças” com as famílias, dimensões determinantes da qualidade dos serviços de creche. Efectivamente, o currículo tem de assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, atitudes sensíveis e calorosas por parte dos adultos.

Baseada no texto de Lally et al. (1995) - “Caring for infants and toddlers in groups: developmentally appropriate practice” -, e como já referido anteriormente (Portugal, 2005), salientarei alguns dos conhecimentos e competências dos educadores que melhor parecem suportar o bom desenvolvimento das crianças muito pequenas.

Desde o nascimento até cerca dos 9 meses de idade a criança necessita antes de mais de experienciar **segurança**. A criança necessita de cuidados calorosos que se estabelecem no seio de uma relação próxima com um adulto. É através de interações positivas com os pais e outros adultos significativos que as crianças entendem o mundo como um local seguro, interessante e previsível, onde se sentem compreendidas e as suas acções geram prazer nos outros e em si próprias. Como pares de dança, o adulto e o bebé sintonizam as suas acções, cada um respondendo e influenciando o outro. O papel do adulto é aprender os ritmos de sono e alimentares do bebé, perceber o seu comportamento perante novos objectos e pessoas, perceber as suas preferências na forma de ser alimentado, posto a dormir ou confortado.

À medida que o adulto se torna capaz de prever as necessidades das crianças e a forma como responderá a diferentes tipos de estímulos, a criança conhece estabilidade emocional, aprende um sentido de segurança e confiança relacionado com o sentimento de que as pessoas e o mundo são previsíveis e oferecem experiências interessantes.

O dia de um bebé organiza-se em torno de experiências de cuidados diárias (muda de fraldas, vestir, comer, dormir). Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens visuais e tácteis. Quando as rotinas são agradáveis, as crianças aprendem que as suas necessidades e os seus corpos são importantes.

Os bebés necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras. Antes de conseguirem arrastar-se ou gatinhar os bebés dependem dos adultos para os levarem até às coisas e para lhes apresentarem um objecto ou actividade interessante. Um ambiente bem organizado, onde objectos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo.

À medida que a criança se torna mais activa na sua mobilidade a necessidade de **exploração** cresce, alargando a sua **curiosidade** e actividade. A criança começa a construir uma identidade enquanto exploradora, providenciando os adultos apoio, segurança e encorajamento através de olhares, conversas e gestos. Sob um olhar atento e caloroso as crianças desenvolvem sentimentos de confiança e competência. É importante lembrar que nesta fase as crianças necessitam de praticar a independência, mas também necessitam muito de adultos confiáveis enquanto base segura de apoio.

As novas capacidades das crianças que se movimentam pelo seu próprio pé têm um profundo efeito nas relações entre as crianças e os adultos. Os bebés podem agora sair e voltar à base segura que representa o adulto presente. Podem ser atraídos por um objecto ou um lugar mas, à medida que brincam, procuram a segurança que lhes é conferida pelo adulto através de um contacto visual, de uma vocalização ou gesto. Eles dependem de adultos atentos e capazes de criar um ambiente de exploração convidativo e seguro.

Quando começam a movimentar-se os bebés já aprenderam muitas coisas sobre linguagem e comunicação. Agora começam a compreender o significado das palavras e uma nova era na relação começa a emergir.

Escutar é uma competência básica numa situação de comunicação eficaz que os adultos podem modelar mesmo quando as crianças se expressam ainda com uma fala de bebé onde poucas palavras são identificáveis. O educador demonstra o seu interesse em compreender a criança, escutando, observando e fornecendo palavras à criança.

Um contexto desenvolvimentalmente adequado responde às novas e crescentes necessidades de mobilidade da criança (os espaços e equipamentos desafiam a criança na sua mobilidade crescente e fornecem-lhe novas perspectivas do mundo), promove a sua autonomia e o seu interesse pelas rotinas bem como a capacidade da criança em se envolver num leque cada vez mais diversificado de actividades.

A partir dos 18 meses de idade a questão da **autonomia e identidade** torna-se a tarefa desenvolvimental dominante para as crianças, muito associada às dimensões de independência e controlo. Claro que o sentido de segurança que se começou a desenvolver nos primeiros meses e a necessidade de explorar, cada vez mais com um objectivo específico, continuam. Os adultos podem ajudar as crianças a encontrar as formas de afirmação da sua individualidade mais adequadas, permitindo-lhes escolhas sempre que possível e introduzindo orientações ou regras sociais quando pertinente.

Torna-se importante oferecer actividades às crianças que apoiem a autonomia e auto-estima, sem esquecer que na sua procura de independência e auto-confiança as crianças necessitam de oportunidades para serem responsáveis, para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos. O adulto/educador deve estar preparado para lidar com conflitos e disputas, que surgem naturalmente à medida que as crianças aprendem a defender-se, a partilhar e a cooperar com os outros. Existindo uma grande variabilidade no que respeita às competências das crianças, o adulto necessita de aprender quando é

conveniente intervir ou quando pode dar espaço para que as crianças resolvam por eles próprias os conflitos. O desenvolvimento da capacidade para lidar com a tristeza ou com o medo depende, em larga medida, da existência de uma relação segura com adultos compreensivos, que dão atenção num clima de tolerância e que aceitam a expressão de emoções.

Acerca da organização do espaço físico

Um contexto só é bom para as crianças se for igualmente bom para os adultos que nele trabalham. Adultos e crianças necessitam de lugares onde seja agradável viver, onde se conheça funcionalidade, conforto e satisfação estética.

Um dos grandes desafios que se coloca ao nível de contextos de atendimento colectivo reside no evitar as qualidades “institucionais” dessa situação que, facilmente, trazem aborrecimento, frustração, perda de individualidade. Sendo importante que o ambiente não seja demasiado super protector, afectando os movimentos e exploração das crianças é também determinante que este seja esteticamente agradável, caloroso e atento à criação de espaços e momentos de intimidade. A criação de um clima familiar, onde as crianças conhecem segurança e amplas oportunidades para explorações, descobertas e estabelecimento de relações sociais, exercitando a sua autonomia e competências, permite às crianças sentirem-se robustecidas na sua auto-estima. Todos estes elementos não podem deixar de se traduzir na forma como se pensa e organiza o contexto.

Organizar um contexto que respeite as necessidades de todos (educadores, famílias e bebés de diferentes idades...) não é fácil. É importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objectos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança; incluam recantos confortáveis e relaxantes em que o educador está disponível para interagir ou confortar a criança (por exemplo, a existência de um sofá na sala, de uma mantinha e almofadas, são elementos que introduzem uma nota de ambiente familiar e que predispõe à aproximação

entre as pessoas, adultos e crianças); não se ignore ainda a necessidade de locais agradáveis para as famílias e outros adultos, onde se possam sentar confortavelmente a conversar, amamentar ou simplesmente descansar.

Sabemos bem que o ambiente, a parte do currículo que inclui o arranjo espacial e oportunidades para acontecimentos vários, tal como está organizado, pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interacções com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético. Ou seja, tal como está organizado o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.

Se a atenção ao espaço interior da creche é inquestionável e crucial, o investimento nos espaços exteriores afigura-se como prioridade para os próximos tempos. Actualmente, as nossas crianças permanecem fechadas em espaços interiores, confinados e pré estruturados pelos adultos, durante tempos demasiado largos. Ao ar livre, no contacto com areia, terra, água, flores, ervas, plantas, troncos, pedras, etc., as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas, promovendo-se a educação para o abstracto, a criança acedendo física e sensorialmente ao mundo do conhecimento.

Se considerarmos a grande susceptibilidade das crianças muito pequenas a doenças infecciosas, facilmente transmitidas em espaços fechados e quentes, um maior usufruto dos espaços exteriores também se configurará como um meio mais adequado de promover saúde e bem-estar. Salvaguardando as devidas particularidades e distâncias culturais, a experiência dos países nórdicos neste aspecto de permanência alargada e exploração dos espaços natureza por crianças muito pequenas, é de reflectir e ponderar. Importa considerar formas de contextualização nos estabelecimentos de infância portugueses de mais experiências no espaço exterior, o que envolve, naturalmente, uma reconceptualização, reconfiguração e integração desse espaço no currículo.

A concluir

A excelência na creche não é alcançada ou mantida por acaso. A compreensão de todas as dimensões referidas, e a sua concretização na prática, requerem oportunidades continuadas de formação, avaliação e reflexão crítica. Adultos conhecedores, sensíveis, competentes e implicados na criação e sustentação de relações interpessoais de qualidade, bem como de espaços estimulantes, responsivos, confortáveis e promotores de autonomia, em contextos de atendimento colectivo de crianças muito pequenas, são um imperativo em qualquer contexto “creche” que se pautar por um trabalho de elevada qualidade.

O valor de um programa para a primeira infância deve ser permanentemente reflectido e discutido pelos profissionais, considerando o que realmente representa uma experiência benéfica e gratificante para os bebés e suas famílias para, em consonância, adequar objectivos e estratégias. Só com uma verdadeira atitude de atenção e respeito pelas crianças e suas famílias, poderemos assegurar que cada vez mais crianças se sintam bem consigo próprias e com os outros. Observar, perguntar, flexibilizar são atitudes básicas num atendimento responsivo e qualitativamente superior, que não se coaduna nem com uma abordagem baseada no senso comum, nem com uma abordagem técnica e aplicativa. A atitude de respeito e compreensão do outro (criança e sua família), a reflexão crítica e o questionamento continuado de práticas, o empreendedorismo e inovação na resolução de problemas, envolvem profissionais de creche bem formados e que devem ser devidamente valorizados.

Referências bibliográficas

Bairrão, J. (1992). Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: o caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*, 5 (1), 37-55.

- Bairrão, J. (coord.) (2005). *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. Porto: Livpsic.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lally, R. et al. (1995). *Caring for infants and toddlers in groups. Developmentally appropriate practice, Zero to Three*, Washington, DC: Zero to three.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Col. CIDInE, Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola – transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, nº 26, Set/2002, 9-16.
- Portugal, G. (2005). Educar em creche – o primado das relações, *in Perspectivar Educação*, Revista da Escola Superior de Educação de Santa Maria, Porto, nº 10/11, 2005, 17-24.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *In A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 33-67.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas / Revista do GEDEI*, nº1, 85-106.
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Shore, R. (1997). *Rethinking the brain*. New York: Families and Work Institute.

Silva, C.F., Costa Martins, J.M. & Portugal, G. (2009). Vinculação Precoce e Tolerância ao Stress na Vida Adulta: contributos da neurobiologia. *In* Gabriela Portugal (org.). *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 287-298). Aveiro: Universidade de Aveiro.

EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS ATÉ AOS TRÊS ANOS – ALGUMAS LIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

Júlia Formosinho ¹

Introdução

O número de crianças até aos três anos que tem experiência de cuidados e educação fora do contexto familiar – em creches e amas – tem vindo a aumentar. Este aumento está relacionado com as alterações no papel da mulher, decorrentes da sua entrada no mundo laboral por necessidade económica e por afirmação do seu direito à realização profissional.

Esta entrada da mulher no mercado de trabalho, que se acentuou desde a Segunda Guerra Mundial e se intensificou no último quartel do século XX, provocou nas últimas décadas desse século um debate aceso sobre as vantagens e desvantagens para as crianças do atendimento fora do contexto familiar.

Este debate está hoje um pouco adormecido pelo sentimento de inevitabilidade das separações precoces mãe-criança inerente à expansão do trabalho profissional das mulheres e à aceitação do seu contributo relevante para a vida social e política. A crescente preocupação com a promoção de competências académicas precoces das crianças, num mundo onde a escolaridade tem influência decisiva no acesso ao emprego e à qualidade de vida, leva muitas famílias com capital cultural a incentivarem a educação fora do contexto familiar.

Assim, nas últimas décadas do século XX a investigação começa a debruçar-se sobre as experiências das crianças em contextos extra-

¹ Universidade do Minho e Associação Criança

familiares. Hoje dispomos de estudos de natureza vária (etnográficos, experimentais, quasi experimentais) guiados por duas perspectivas (Vandell *et al*, 2010): a da promoção de competências académicas e sociais prévias à entrada para a educação formal (escola primária) e a da preocupação com o possível impacto desenvolvimental dos cuidados não maternos precoces prolongados (extensivos). Esta segunda perspectiva é muito influenciada pela teoria da vinculação e preocupa-se com a possibilidade do vínculo criança-mãe ser afectado pelos cuidados prematuros e extensivos extra-familiares com eventuais resultados negativos no desenvolvimento social da criança e nos seus comportamentos (Belsky, 1986, 1988; Egeland & Hiester, 1995).

Melluish (2004) organiza a investigação sobre os efeitos do atendimento em creche em três fases a que chama “ondas”:

- a investigação da primeira onda preocupa-se com saber se as separações frequentes da mãe, provocadas pela utilização de serviços de creche, enfraquecerão a vinculação mãe-criança, colocando a pergunta: serão os cuidados extra-familiares maus para a criança?
- a segunda onda reconhece que os cuidados extra-familiares apresentam grande diversidade e, assim, centra-se na questão de saber se há efeitos desenvolvimentais diferenciados do atendimento em contextos com diferentes características, introduzindo deste modo a questão da qualidade dos contextos: diferente qualidade terá diferente impacto?
- a terceira onda de investigação centra-se na questão da relação entre os contextos de atendimento e os contextos familiares e pretende saber se e como a interacção entre estes dois contextos modifica a vivência da criança, quer em família quer no contexto de atendimento¹.

¹ Sendo útil esta organização das diversas investigações sobre os efeitos do atendimento em creche por ondas, é bom lembrar que as fases não são estanques. Por exemplo, alguns estudos da primeira e da segunda onda tiveram já em consideração a interacção contexto de atendimento-família.

1. A questão central da vinculação mãe-criança

Quais os efeitos que a experiência de cuidados e educação precoces fora da família tem na relação mãe-criança? Esta é a pergunta chave do já referido debate sobre as vantagens e desvantagens para as crianças do atendimento fora do contexto familiar.

Trata-se de uma questão complexa pois os resultados da investigação não só são controversos como têm sido muito problematizados e polemizados. A evidência empírica é complexa e a questão social é controversa. Procuraremos extrair lições de alguns estudos centrais, procurando encontrar desafios para a comunidade profissional e para a investigação.

1.1. Os efeitos positivos e negativos na vinculação mãe-criança dos cuidados educativos extra-familiares

O trabalho de Bowlby (1951, 1969) sobre o desenvolvimento da vinculação da criança à mãe enquanto principal cuidadora incentivou a investigação sobre cuidados fora do contexto familiar. A vinculação da criança à mãe pode ser classificada como segura ou insegura, sendo que a vinculação segura é associada com ganhos desenvolvimentais positivos (crianças mais sociáveis e mais competentes socialmente); a vinculação insegura é associada a ausência de ganhos desenvolvimentais (crianças menos sociáveis e com menos evidência de competências sociais ao nível do comportamento).

Nos anos 1980 e 1990 vários estudos apresentam evidência de que os cuidados extra-familiares extensivos no primeiro ano de vida estão associados a estilos de vinculação insegura (Jacobson e Wille, 1986; Owen e Cox, 1988; Schwarz, 1983; Wille e Jacobson, 1984; Vaughn, Gove e Egeland, 1980). Algumas revisões da literatura (Belsky e Steinberg, 1978; Clarke-Stewart e Fein, 1983; Rutter, 1981) concluem que não há evidência

empírica suficiente para falar de influência negativa da educação em contextos extra-familiares na vinculação criança-mãe.

A evidência empírica é, assim, equívoca e ambígua sendo que alguns estudos mostram associações negativas e outras associações positivas entre cuidados extra-familiares e vinculação infantil. Belsky argumenta que há questões metodológicas nestes estudos e apela a uma revisão de estudos com metodologia congruente e com crianças que tivessem, no mínimo, 20 horas semanais de cuidados extra-familiares para, de seguida, apresentando uma meta-análise de quatro estudos (Belsky, 1988), afirmar que uma vinculação insegura está muito mais presente nas crianças que frequentam cuidados extra-familiares.

Mas Thompson (1988) e Clarke-Stewart (1988) criticam Belsky apontando falhas metodológicas quer nos estudos que escolheu analisar quer na interpretação que Belsky faz da evidência empírica veiculada por esses estudos¹. Evidentemente que o debate sobre eventuais malefícios dos cuidados educativos extra-familiares é muito influenciado pelas crenças profundas não só dos diferentes grupos sociais como dos investigadores.

Analisados atentamente os estudos o que se pode concluir é:

- os cuidados extra-familiares variam muito na qualidade das interações adulto-criança (Melluish *et al*, 1990);
- os estudos que mostram um pequeno risco de aumento na vinculação insegura são feitos com amostras de crianças que frequentam cuidados extra-familiares de qualidade baixa (Melluish, 2004);
- os estudos em que os cuidados extra-familiares são, pelo menos, de qualidade moderada (Pierrehumbert *et al*, 1996) não encontram diferenças na vinculação associadas com a frequência de cuidados extra-familiares no primeiro ano de vida;

¹ Não se considere este o espaço para entrar em detalhes técnicos sobre escalas e amostras.

- o comportamento de vinculação parece ser mediado pela qualidade das interações no contexto de atendimento.

1.2. A relação entre cuidados maternos insensitivos e vinculação insegura

Lembrar Ainsworth *et al* (1978) no estudo sobre a qualidade dos cuidados familiares pode ser estimulante. Ainsworth verificou que os cuidados maternos insensitivos estão associados com vinculação insegura e que a vinculação segura está associada com cuidados maternos responsivos.

Benn (1986) reporta que quando mães empregadas providenciam aos filhos cuidados sensíveis e responsivos as crianças desenvolvem vinculação segura enquanto quando mães empregadas providenciam cuidados menos sensíveis e responsivos as crianças evidenciam vinculação insegura. Howes (1990) mostra que a frequência de um contexto extra-familiar, em idade precoce, está associado com menor competência social se as crianças tiveram vinculação insegura com a mãe.

O paralelismo entre o desenvolvimento da vinculação nos estudos que analisam os contextos extra-familiares e nos que estudam os contextos familiares aponta para o papel central, na vinculação mãe-criança, da qualidade da relação e das interações e de uma sensibilidade e responsividade positivas. A qualidade baixa dos cuidados representa sempre um risco qualquer que seja o contexto: a família ou o contexto de atendimento.

1.3. Conclusão

Reconhecendo que os dados não se podem considerar totalmente conclusivos, parece poder apontar-se para uma constelação de factores interactivos no que se refere ao desenvolvimento do vínculo infantil. Tomada em conjunto, a investigação sugere que a associação entre a qualidade de vinculação e os cuidados extra-familiares depende de factores

múltiplos e interactivos tais como as características das crianças, as características da mãe, o comportamento da mãe junto da criança, outras características do contexto familiar e do contexto de atendimento extra-familiar.

Mas a conclusão principal é que a qualidade das relações e das interacções é vital no sentido de que é mediadora da formação positiva de um vínculo que é fundante.

2. A emergência da questão da qualidade dos contextos não familiares de atendimento das crianças

2.1. A necessidade de uma perspectiva ecológica

As conclusões atrás referidas apontam para a necessidade de uma perspectiva ecológica que analise esta importante questão da relação entre segurança da vinculação e qualidade dos contextos de atendimento de uma forma não redutora e abstratizante. Importa sim analisá-la de uma forma densa, compreendendo o fenómeno no seu contexto, compreendendo quer as características do(s) contexto(s) quer a interacção entre contextos, as características dos actores, seus papéis e funções.

Esta necessidade é de natureza científica mas também de natureza social, pois tem uma enorme relevância para as políticas públicas saber que a vinculação é mediada pelas interacções em contexto (seja em casa seja no centro de atendimento) e que os cuidados responsivos da mãe medeiam a vinculação, mesmo quando a criança frequenta contextos não familiares. A formação dos profissionais e a intervenção educativa também beneficiam de saber que a qualidade das interacções entre a família e o contexto de atendimento tem implicações positivas para a criança e para a mãe.

Afastamo-nos de uma linearidade causal e aproximamo-nos de uma complexidade explicativa que é, em muito, relacional e interactiva (Vasconcelos, 2009). Precisamos de abraçar uma teoria da complexidade para a compreensão da experiência de vida da criança se quisermos

favorecer a sua identidade pessoal e social, relacional, e se quisermos criar oportunidades de experiências de aprendizagem ao nível do ser e do estar, do pertencer e do participar.

2.2. O estudo longitudinal do National Institute of Child Health and Human Development

A questão é tão central e a controvérsia que gerou tão rica que mobilizou a opinião pública, a comunicação social e os fóruns de governação. A questão gerou muitos debates no Congresso dos Estados Unidos e levou a um financiamento enorme para aquele que veio a ser o maior estudo sobre cuidados extra-familiares: o estudo do National Institute of Child Health and Human Development que ficou conhecido por NICHD Study.

Este estudo inclui um conjunto alargado de estudos parcelares e tornou-se fonte constante de referência para a literatura na área. O estudo segue longitudinalmente 1300 crianças de 10 áreas dos E.U.A. e inicia-se em 1991.

O estudo coloca duas questões centrais:

a) serão os resultados desenvolvimentais diferentes para as crianças que experienciam exclusivamente cuidados maternos versus as que experienciam também cuidados extra-familiares;

b) existem efeitos diferenciados dos cuidados extra-familiares conforme a quantidade, qualidade e tipo desses cuidados?

O estudo não encontrou efeitos directos da quantidade, tipo e qualidade de cuidados extra-familiares na vinculação criança-mãe. Contudo verificou que a combinação de baixa qualidade de cuidados em casa combinada ou com a baixa qualidade de cuidados extra-familiares (ou combinada com a frequência de mais do que um contexto de cuidados extra-familiares ou com tempo prolongado de permanência no centro onde se

providenciam os cuidados extra-familiares) está associada com o aumento do risco de vinculação insegura.

Em 2003, NICHD study reporta também que quantas mais horas a criança permanece em cuidados não maternos durante os primeiros quatro anos e meio de vida mais provável é que apresente problemas comportamentais mais tarde, níveis mais baixos de competência social e mais conflitos com os professores. Os efeitos mantêm-se quando são controladas a qualidade dos cuidados e factores do *background* familiar. Contudo os efeitos são moderados e a média dos comportamentos problemáticos é baixa.

Maccoby e Lewis (2003) afirmam que quando a investigação identifica riscos associados à frequência de certo tipo de contextos a atitude não deve ser de pânico; deve ser antes de reflexão crítica e pró-actividade no sentido de otimizar as condições dessa frequência melhorando, assim a experiência das crianças pequenas em contexto de creche. Os mesmos autores chamam a atenção para que a investigação etnográfica e experimental sublinha que os serviços educativos extra familiares podem contribuir para o desenvolvimento social se promoverem: a vinculação da criança à escola e ao grupo de pares, uma aprendizagem construtivista e não didáctica, uma motivação intrínseca e internalizada, as estruturas de grupo que suportam o desenvolvimento social.

2.3. Conclusão – o comportamento de vinculação é mediado pela qualidade das interacções nos contextos familiares e nos extra-familiares

Em conclusão, os estudos que investigam a qualidade do contexto extra-familiar de atendimento não encontram diferença na vinculação infantil, por comparação com as crianças que permanecem em casa, quando a qualidade do contexto é pelo menos moderada.

Os estudos, tomados em conjunto, sugerem que o comportamento de vinculação é mediado pela qualidade das interacções que a criança

experiência, nos contextos familiares e nos contextos fora do espaço familiar.

3. A promoção de uma interação positiva adulto-criança

A qualidade de vinculação é preditora de vários aspectos do comportamento sócio-emocional posterior: uma vinculação pobre tem consequências desenvolvimentais de longo prazo. Ora o comportamento de vinculação é mediado pela qualidade das interações que a criança experimenta.

3.1. Implicação da investigação sobre vinculação para as políticas públicas e para os processos de transformação praxiológica

Consequentemente, as políticas públicas – políticas de apoio à família e políticas educativas – devem promover as condições para desenvolver uma vinculação segura. Assim, as crianças que experimentam uma dose dupla de baixa qualidade de cuidados (no centro e na família) devem ser objecto de uma atenção especial, pois são crianças potencialmente em risco.

Se a experiência prematura e prolongada em contextos educativos extra-familiares com características negativas pode trazer problemas, então o importante é que a formação dos vários tipos de profissionais de atendimento à criança e as intervenções educativas promovam e sustentem a transformação das circunstâncias que representam risco para a criança, a família e a sociedade.

O desafio advém de os processos de transformação praxiológica serem complexos, longos e pouco compatíveis com os ciclos eleitorais normais. Contudo a investigação tem vindo a sugerir, mais e mais, a via transformativa. Maccoby e Lewis (2003) chamam à atenção que uma forma de lidar com esta situação é a de nos focarmos na experiência das crianças e nos contextos de atendimento e ver quais as transformações possíveis para os tornar mais favoráveis ao desenvolvimento social positivo.

Finkelstein (1982) verificou que quando as actividades educativas foram alteradas para facilitar o exercício das competências sociais e reduzir a agressão, os resultados obtidos foram bons.

Um conjunto de investigações portuguesas (Araújo, 2011; Cardoso, 2011; Lucas, 2006; Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2011) identificam as dimensões centrais a transformar e o modo de o fazer.

Um estudo recente em contexto de processos transformativos do atendimento em creche (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2011) dirige-se a três questões, a saber: quais as características centrais de uma pedagogia que facilita a educação para a diversidade; quais as características do modelo de formação de educadores que motiva os profissionais para um processo de inovação e mudança; quais as características dos processos pedagógicos transformativos que se verificaram sucedidos. No que se refere à última questão, o estudo verificou que a reorganização do dia, numa rotina flexível e consistente que promove intencionalmente actividades respeitadas entre as crianças conduz à melhoria das interacções sociais entre crianças e ao respeito mútuo. O mesmo estudo verifica que dois sustentáculos centrais de transformação das actividades, ao longo do dia, residem na qualidade da organização e estimulação do ambiente e na qualidade da interacção adulto-criança.

3.2. As perspectivas pedagógicas socio-construtivistas na promoção de uma interacção positiva adulto-criança

Todas as perspectivas pedagógicas de natureza sócio-construtivista dão um relevo central à questão da interacção adulto-criança, considerando-a o coração da pedagogia, como é o caso da Pedagogia-em-Participação (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008), colocando a educação como relação no cerne da pedagogia), como é o caso de Reggio Emília (Malaguzzi, 1998), ou chamando à atenção da importância das relações de confiança, no caso do modelo High/Scope (Post e Hohmann, 2003); o mesmo é verdade para o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) (Niza, 2007; Folque, 2008).

Todas as perspectivas pedagógicas que se situam na família das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007) analisam a questão do adulto de referência, as suas qualidades, os seus papéis e funções. A proposta pedagógica de Goldschmied & Jackson (2000) para a educação e cuidados em creche é reconhecida internacionalmente como inovadora a este nível e salienta a necessidade de interacções próximas quotidianas, procurando desenvolver uma vinculação positiva entre crianças e adultos específicos (adulto de referência, *key person*). Isto exige a definição de um tempo diário propício a que o adulto de referência dê atenção ao seu pequeno grupo, escutando cada criança, desenvolvendo as relações e interacções, propondo actividades lúdicas e interessantes, fazendo uma pedagogia conversacional. Implica também o envolvimento e compromisso do adulto com a família das crianças a seu cargo.

O consenso em torno da centralidade das interacções levou os investigadores a interrogarem-se sobre a questão de saber se se pode aprender a promover interacções de qualidade. Colocando a questão em termos de pedagogia, trata-se de conceptualizar as interacções enquanto dimensão central da pedagogia em creche (e da educação de crianças em geral) e, portanto, de desenvolver dispositivos e instrumentos para a promoção de interacções positivas que conduzam a ganhos desenvolvimentais e à aprendizagem.

A resposta positiva à questão da possibilidade de aprender a promover interacções de qualidade levou ao desenvolvimento de instrumentos de observação que visam não só analisar e avaliar as características das interacções como também criar um ponto de partida para as transformar. Entre esses instrumentos, e pela sua elevada utilização em contexto europeu e especificamente em contexto português, salienta-se a escala do empenhamento do adulto (Laevers, 1994) amplamente utilizada, no Reino Unido, por Bertram e Pascal (2009) em contextos de creche, pré-escola e escola primária (Oliveira-Formosinho, 2008).

Tomada em conjunto, a investigação realizada com esta escala, permite dizer que é possível melhorar os estilos interactivos adulto-criança e, portanto, qualificar a mediação pedagógica do adulto tornando-a mais sensível e estimulante (Oliveira-Formosinho, 2009; Novo, 2010). Verifica-se também que esta área de desenvolvimento profissional é complexa e requer tempo e apoio continuado aos processos profissionais desenvolvimentais.

4. A questão das aprendizagens em contextos extra-familiares

Investigações mais recentes desenvolvidas pelas ciências do cérebro informam-nos que a qualidade dos cuidados e das interacções nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Os primeiros anos representam uma janela de oportunidade para uma intervenção que pode fazer a diferença na vida das crianças, podendo quebrar com os ciclos de pobreza inter-geracional que tendem a reproduzir-se (Shonkoff e Meisels, 2000).

Conscientes da importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento cognitivo, social, afectivo dos retornos extraordinários que o investimento nestes primeiros anos traz para o sucesso das crianças iremos apresentar os resultados da investigação psicológica e da investigação educacional sobre o impacto da frequência de contextos extra-familiares no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças.

4.1. O impacto da frequência de contextos extra-familiares no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças – as preocupações da investigação

Quando se analisa a investigação sobre o impacto da frequência de serviços extra-familiares nos anos da infância, verifica-se que a primeira preocupação foi a de saber se as crianças que frequentam instituições de atendimento apresentam um *desenvolvimento* diferente daquelas que não frequentam. Rapidamente os estudos verificaram que os cuidados de

atendimento em centro não são uniformes e que, pelo contrário, apresentam uma grande diversidade de características, tal como existe diversidade na idade com que cada criança inicia a frequência do contexto, no tempo diário de permanência, na duração de frequência desse contexto (de alguns meses a alguns anos). Tais diferenças têm impacto no desenvolvimento.

A segunda preocupação da pesquisa situou-se na compreensão do *impacto diferenciado nas aprendizagens* das diferentes experiências das crianças, consoante a qualidade dos serviços, os tempos de experiência, as idades de frequência. Desde cedo uma questão captou a atenção dos investigadores: a da importância da interação entre a experiência em casa e a experiência no contexto de atendimento, sendo esta hoje uma questão central.

Ao contrário da investigação sobre educação pré-escolar que é relativamente consistente, a investigação sobre o impacto do atendimento em creche é mais contraditória, sendo que alguns estudos reportam impacto negativo, outros não encontram impacto e outros ainda reportam impacto positivo. A discrepância dos resultados é provavelmente devida às características muito diversificadas dos contextos de atendimento em interação com características das crianças e das famílias. O equilíbrio entre a qualidade do atendimento no centro e em casa medeia o tipo de efeitos.

Existe paralelismo entre estas conclusões e as que referimos sobre o impacto diferenciado da qualidade da interação nos contextos familiares e extra-familiares na vinculação mãe-criança.

4.2. O impacto da frequência de contextos extra-familiares no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças – resultados da investigação

Nas últimas duas décadas tem-se investigado os efeitos destes programas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança procurando evidências empíricas para os efeitos da qualidade destes

serviços, tendo os estudos controlado algumas variáveis tais como a educação da mãe, a estrutura da família e a origem étnica das crianças.

As questões centrais focalizadas nestes estudos são: será que a qualidade do atendimento extra-familiar está ligada ao desenvolvimento cognitivo e social da criança? Os efeitos são duradouros? Os efeitos são diferenciados de acordo com o *background* das crianças?

As fontes iniciais principais de dados para estudar a questão do impacto da frequência de contextos extra-familiares nas aprendizagens das crianças são os estudos feitos no âmbito dos programas de intervenção para crianças em risco, tais como o projecto Perry e o Abecedarian. Estes estudos de intervenção com populações em desvantagem investigam os efeitos longitudinais da frequência dos contextos extra-familiares criados por esses projectos. Trata-se de programas de alta qualidade e muito intensivos, por vezes chamados programas de demonstração, o torna dificuldade a generalização dos seus resultados.

São menos os estudos de que dispomos e que examinam os efeitos de outros programas, de programas para a população em geral. A questão é então a de saber os efeitos dos programas correntes, típicos, que variam muito na qualidade das experiências que providenciam.

Vários destes estudos encontraram associações positivas entre qualidade dos serviços de atendimento, o desenvolvimento cognitivo da criança e a competência social. Estes estudos controlaram as diferenças no *background* familiar que também estão associadas com o desenvolvimento da criança (Lamb e Ahnert, 2006; Vandell, 2004; Vandell *et al*, 2010).

Os dados do NICHD SECCYD são consistentes com aquelas conclusões. A qualidade do atendimento prediz níveis mais elevados de competências pré-académicas, de desenvolvimento linguístico, de memória.

Alguns estudos encontraram ainda efeitos de curto prazo da qualidade do atendimento aos níveis cognitivo, social e emocional, nos anos da pré-escola (Vandell *et al*, 2010) e nos anos de escola primária. Estamos perante

a permanência, a curto prazo, dos ganhos da frequência dos contextos de qualidade.

Um estudo muito recente investiga a prevalência desses efeitos na adolescência (Vandell *et al*, 2010) e verifica que a qualidade elevada do contexto de atendimento é preditora de realização cognitiva-acadêmica mais elevada aos 15 anos de idade. Verifica também que a associação verificada entre qualidade e realização é mediada, em parte, pelos efeitos que o atendimento em creche tem quer na realização actual, quer na pré-escola e na escola primária. No mesmo estudo, a qualidade elevada do atendimento em creche apresenta-se como preditora de melhor comportamento social, reportado como comportamento mais adaptativo.

4.3. O impacto da frequência de contextos extra-familiares em crianças de meios sociais (des)favorecidos

As famílias escolhem o serviço que usam e há evidência empírica disponível para afirmar que famílias com diferentes características escolhem tipos diferentes de serviços – é o chamado *family selection factor*. Burchinal e Nelson (2000) verificam que diferentes famílias seleccionam serviços diferentes os quais implicam experiências diferenciadas das crianças com implicações ao nível dos ganhos desenvolvimentais. As famílias mais favorecidas sócio-economicamente tendem a escolher melhor qualidade de atendimento para as suas crianças. As outras têm possibilidades de escolha mais reduzidas por razões económicas e por razões culturais, pelo que muitas vezes os seus filhos frequentam contextos de pior qualidade.

As revisões de literatura (Vandell *et al*, 2010; Halle *et al*, 2009; Melhuish, 2004; Burchinal *et al*, 2000) reportam que a evidência disponível actualmente permite afirmar que os efeitos são diferenciados para as crianças de meios sociais desfavorecidos economicamente e para as crianças de meios sociais favorecidos economicamente.

No que se refere às primeiras – crianças de meios sociais desfavorecidos economicamente - dispõe-se de evidência empírica

consistente para afirmar que os serviços de atendimento de qualidade elevada têm impacto desenvolvimental positivo aos níveis cognitivo, social, linguístico; a qualidade baixa está associada a impactos negativos ou à ausência de benefícios, sendo que a ausência de benefícios deve ser considerada já um impacto negativo.

Quando a qualidade dos serviços é pobre, os efeitos da baixa qualidade dos contextos tem efeitos a vários níveis: na vinculação mãe-criança, no desenvolvimento social, na aprendizagem da língua materna, no desenvolvimento cognitivo.

A necessidade da qualidade dos serviços de atendimento educacional torna-se visível e demonstra-se que a disponibilização concomitante de qualidade de atendimento em centro com visitas domiciliares é altamente eficaz. Dispomos já de conhecimentos relevantes sobre a importância da qualidade do contexto de atendimento, a importância das interações contexto-família, a importância das visitas domiciliares.

No que se refere às crianças de meios sociais favorecidos economicamente a literatura dispõe de duas conclusões centrais: a frequência de contextos educativos, mesmo de alta qualidade, parece não ter efeitos acentuados no desenvolvimento cognitivo e linguístico. Contudo a qualidade baixa dos serviços do atendimento pode provocar deficits cognitivos e linguísticos.

4.4. A necessidade de colaboração escola-família

A investigação mostra que a interação, a comunicação e colaboração entre a família e o serviço de atendimento promovem ganhos desenvolvimentais das crianças mais significativos e contribuem para a compreensão da identidade e da competência da criança e sua realização. Contribuem ainda para a diminuição do stress familiar e para o desenvolvimento profissional dos cuidadores/educadores,.

Parece, assim, evidente que precisamos de políticas de protecção à família para que os pais possam ter tempo de qualidade com os seus filhos e, ao mesmo tempo, precisamos, socialmente, de serviços de educação em creche; mas precisamos também de desenvolver a colaboração e comunicação entre a creche e a família.

5. Dez critérios importantes para o desenvolvimento da qualidade dos contextos educativos de creche

As **variáveis** identificadas como com mais impacto na qualidade educativa em creche e, portanto, nos ganhos das crianças são:

1º a interacção positiva família-creche e o envolvimento parental significativo, que facilitam a compreensão mútua e o respeito bem como a colaboração nas aprendizagens das crianças;

2º a interacção adulto-criança afectuosa, responsiva, frequente que respeita e empatiza com a criança e lhe responde criando-lhe espaço e desafios;

3º as visitas familiares que desenvolvem o conhecimento mútuo e a colaboração;

4º os grupos de crianças socialmente heterogéneos que integram diferenças e semelhanças entre as crianças;

5º a segurança, saúde e acessibilidade que promovem o bem-estar da criança e a confiança dos pais;

6º o ratio adulto-criança adequado que permite interacções mais frequentes, comunicação individualizada, conversação quotidiana;

7º o tamanho do grupo que permite tanto cooperação e interacção como desenvolvimento das identidades pessoais e relacionais;

8º os espaços e tempos bem organizados que se tornam um apoio à acção da educadora e um manancial de desafios à auto-iniciativa da criança, à sua agência, aos processos de aprendizagem experiencial e lúdica;

9º as pedagogias explícitas cuja intencionalidade educativa promove as identidades e relações, as experiências e significações das crianças e a reflexão do profissional¹;

10º o recrutamento e formação dos vários profissionais (educadores, auxiliares) para compreender a competência da criança e a promover através da aprendizagem experiencial.

6. A formação de cuidadores e educadores: da formação inicial à formação em contexto de trabalho

6.1. A formação inicial dos profissionais de creche

A formação inicial de educadoras para creche pode considerar-se deficitária em quase todas as realidades que a literatura revela, excepcionando muito poucos programas alternativos no âmbito de pedagogias explícitas.

Em Portugal, a formação inicial de educadoras para trabalhar em creche é muito limitada: a um módulo, a uma ou duas visitas a creches para fazer observação e revela muito pouca especificidade, isto é, não é contextualizada na realidade social e educacional da creche, não é referida às pedagogias explícitas para creche (Coelho, 2005; Lucas, 2006; Cardoso, 2011; Araújo, 2011).

¹ Os governos não devem impor pedagogias, mas antes desenvolver políticas públicas facilitadoras das pedagogias participativas plurais. Devem ainda promover a prestação de contas das instituições educativas através de sistemas de supervisão, inspeção e monitorização da qualidade. Promover uma diversidade de pedagogias explícitas e de sistemas de monitorização da qualidade é uma tarefa urgente.

Estamos perante um caminho longo a percorrer na formação inicial pois para creche não é obrigatório o grau de licenciatura e ter um grau não é garantia de prestação de serviços de qualidade. A formação inicial está distante da **profissão educadora**, não se constituindo assim numa primeira etapa de desenvolvimento profissional pois não cria identidade profissional.

A formação contínua é escolarizante e tem uma organização sectorizada de conhecimentos que não promove o desenvolvimento e a acção profissional.

6.2. A formação em contexto de trabalho dos profissionais de creche

Neste panorama torna-se urgente formação referida ao contexto ou formação contínua em contexto de trabalho que se caracteriza por:

- ser referida ao contexto e focada nos problemas do quotidiano praxiológico;
- permitir a melhoria contínua da aprendizagem profissional;
- permitir a continuidade da experiência educativa da criança;
- facilitar o envolvimento parental;
- promover a estabilidade dos profissionais que se motivam com a observação e escuta dos ganhos das crianças;
- monitorizar e avaliar internamente os processos e as realizações ;
- dispor de uma amigo crítico, de um formador em contexto que faz mediação pedagógica.

Isto representa um complexo desafio para as políticas públicas, as políticas de formação e a cultura profissional que obriga a pensar em prioridades para acção. É pois urgente:

- promover uma comunidade de aprendizagem inter-institucional dos formadores de educadoras de infância que partilhem pedagogias explícitas, as utilizem na formação, as tornem objecto da investigação;

- incentivar a formação de formadores em contexto para a rede nacional de creches;

- incentivar a melhoria dos mecanismos de supervisão pedagógica e de direcção pedagógica nos centros de educação de infância;

- integrar educação em creche e educação em pré-escola num quadro teórico compatível;

- desenvolver orientações pedagógicas para os serviços de creche que promovam a agência da criança e a sua participação, celebrem o jogo e a brincadeira, integrem educação e cuidados, integrem a escola e a família.

6.3. A investigação praxiológica da Associação Criança: a promoção de uma pedagogia transformativa a partir da formação em contexto

Os dados de que, na Associação Criança, dispomos sobre qualidade de atendimento em creche (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008) causam preocupações. Identificam uma realidade que, numa escala Lickert de cinco pontos (muito baixo, baixo, médio, médio alto, alto) nos coloca em níveis indesejáveis. Estes dados corroboram outros poucos estudos disponíveis, especificamente os de Bairrão e sua equipa (1989, 1990, 1995, 1998).

Os dados serviram-nos para promover investigações praxiológicas que visam:

1º perguntar como transformar esta realidade partindo do reconhecimento da realidade actual e pondo-a em diálogo com realidades possíveis (Lucas, 2006; Cardoso, 2011; Araújo, 2011);

2º experimentar a transformação colaborativa de contextos de atendimento e fazer investigação praxiológica que estuda a integração de mudanças e inovação no âmbito de aprendizagem experiencial das crianças com a aprendizagem experiencial das profissionais (Lucas, 2006; Cardoso, 2011; Araújo, 2011);

3º monitorizar constantemente os ganhos interactivos das crianças e dos adultos através de sistemas de avaliação internos e externos (Lucas, 2006; Cardoso, 2011; Araújo, 2011).

As conclusões extraídas da investigação praxiológica da realidade em transformação dizem-nos que é possível transformar a prática e passar da formação em contexto dos profissionais para a transformação dos contextos educativos em que estão inseridos:

- se nos centrarmos nas práticas para as transformar em práxis, no processo complexo de desconstrução-construção;
- se o formador em contexto, o amigo crítico, conhecer as pedagogias explícitas para a educação em creche;
- se se constituir uma comunidade reflexiva que trabalha sobre problemas, desafios, actividades e projectos do quotidiano;
- se a pessoa da profissional sentir bem-estar neste processo;
- se monitorizarmos os ganhos de crianças e dos adultos ;
- se aceitarmos uma pedagogia da lentidão (promover o bem-estar e o envolvimento da criança em 0,7 pode demorar um ano - Laevers, 2005);
- se aceitarmos que promover a qualidade das interacções adulto-criança é um processo ainda mais lento, mas que todos os estudos dizem ser uma chave central para a porta da qualidade;
- se promovermos o bem-estar e envolvimento das famílias;

- se fizemos da documentação, como escuta da criança, o ponto de partida para negociar com cada criança e com cada grupo as aprendizagens (Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2011; Azevedo e Sousa, 2010).

Podemos concluir que o aprender é simbiótico: o fascínio de verificar que as crianças aprendem mais e são mais felizes, motiva os profissionais para a reconstrução do conhecimento profissional prático. Esta reconstrução, por sua vez, reverte em novas aprendizagens para as crianças. A interactividade destes processos requer tempo. Esculpir no tempo a inovação, sem pressas mas com a urgência de servir, garante a simbiose das aprendizagens. Uma pedagogia da lentidão conquista ganhos duradouros.

Bibliografia

- Aboud, F. E. (2007). Evaluation of an early childhood parenting programme in rural Bangladesh. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 25(1), 3-13.
- Anderson, M. (2005). *Uncovering gender differences in the effects of early intervention: A reevaluation of the Abecedarian, Perry Preschool, and Early Training Projects*. MIT Department of Economics.
- Andersson, B-E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857-866.
- Andersson, B-E. (1992). Effects of Day-Care on Cognitive and Socioemotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish Schoolchildren. *Child Development*, 63, 20-36.
- Araújo, S. B., & Costa, H. (2010). Pedagogia-em-Participação em creche: Concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos de Educação de Infância (Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância)*, 91, 8-10.

- Araújo, S. B. (2011). *Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância. Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, S. B. (em publicação). Pedagogias participativas em creche: Análise de algumas similitudes e contrastes. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Azevedo, A., & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância (Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância)*, 91, 34-39.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar. Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., & Macedo-Pinto, I. (1989). Care and education for children under age 6 in Portugal. In P. P. Olmstead & D. P. Weikart (Eds.), *How nations serve young children: Profiles of child care and education in 14 countries*. Ypsilanti: High/Scope Press Editor.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barros, S. A. (2007). *Qualidade em contexto de creche: Ideias e práticas*. Tese de Doutoramento em Psicologia, não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Belsky, J. (1986). Infant day care: A cause for concern? *Zero to Three*, 6, 1-7.
- Belsky, J. (1988). The "effects" of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 235-272.
- Belsky, J., & Steinberg, L. D. (1978). The effects of day care: A critical review. *Child Development*, 49, 929-949.
- Benn, R. K. (1986). Factors promoting secure attachment relationships between employed mothers and their sons. *Child Development*, 57, 1224-1231.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2006). *The baby effective early learning programme: Improving quality in early childhood settings for children from birth to three years*. Birmingham: Centre for Research in Early Childhood.
- Bertam, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Manual*. Coleção Aprender em Companhia da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*, 3, 355-533.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Volume I - Attachment*. London, England: Hogarth Press.

- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins Jr., R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of centre-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development, 71*(2), 339-357.
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância (Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância), 91*, 4-7.
- Cardoso, G. B. (2011). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança – Área de Especialização em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância. Braga: Universidade do Minho.
- Clarke-Stewart, K. A. (1988). The "effects" of infant day-care reconsidered: Risks for parents, children and researchers. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 293-318.
- Clarke-Stewart, A., & Fein, G. G. (1983). Early Childhood programs. In M. Haith & J. Campos (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 2, Infancy and developmental psychobiology*, 917-1000. New York: Wiley.
- CNE (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios, Relatora Teresa Vasconcelos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coelho, A. M. S. (2005). *Educação e cuidados em creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, não publicada. Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Early Child Care Research Network (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development, 74*.

- Egeland, B., & Hiester, M. (1995). The long-term consequences of infant day-care and mother-infant attachment. *Child Development*, 66, 474-485.
- Farran, D. C. (2000). Another Decade of Intervention for Children Who Are Low Income or Disabled: What Do We Know Now?. In Jack P. Shonkoff & Samuel J. Meisels (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, Cambridge: Cambridge University Press, 510-548.
- Field, F. (2010). *The foundation years: Preventing poor children becoming poor adults*. The report of the Independent Review on Poverty and Life Chances. London: HM Government.
- Finklestein, N.W. (1982). Aggression: Is it stimulated by day care? *Young Children*, 37, 3-8.
- Folque, M. A. (2008). *An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese Pre-schools*. Tese de Doutoramento em Filosofia. Instituto de Educação da Universidade de Londres.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2007) *Developing learning Communities: the final report on the evaluation of the impact of the NPQICL leadership programme. (Final report)*. Pen Green Research, Development & Training Base & Leadership Centre & National College for School Leadership. June, 2005.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. (2008). Working with young children in Portugal. *Working with young children in Europe*, Pamela Oberhuemer (Ed.). München. Staatsinstitut für Frühpädagogik.

- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Goldschmied, E. e Jackson, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Ediciones Morata.
- Halle, T., Forry, N., Hair, E., Perper, K., Wandner, L., Wessel, J., & Vick, J. (2009). *Disparities in Early Learning and Development: Lessons from the Early Childhood Longitudinal Study – Birth Cohort (ECLS-B)*. Washington, DC: Child Trends.
- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment to kindergarten? *Developmental Psychology*, 26, 1-12.
- Jacobson, J.L., & Wille, D.E. (1986). The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period. *Child Development*, 57, 338-347.
- Kamerman, S. B. (2000). Early childhood intervention policies: An international perspective. In Jack P. Shonkoff & Samuel J. Meisels (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press, 613-629.
- Laevers, F. (1994). *Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (ASOS-ECE)*. Leuven: Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. (Ed.) (2005). *Well-being and Involvement in Care. A process-oriented self-evaluation instrument*. Bélgica: Kind en Cezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University
- Lucas, M. M. (2006). *A reconstrução da pedagogia em creche: Um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

- Maccoby, E. E., & Lewis, C. C. (2003). Less day care or different day care? *Child Development, 74*, 1069-1075.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflection* (pp. 49-97). Greenwich, CT: Ablex.
- Melhuish, E. C., Lloyd, E., Martin, S., & Mooney, A. (1990a) Type of childcare at 18 months: II Relations with cognitive and language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*, 861-870.
- Melhuish, E. C., Mooney, A., Martin, S., & Lloyd, E. (1990b). Type of childcare at 18 months – I. Differences in interactional experiences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*, 849-859.
- Melhuish, E. C. (2004). A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds: *Report to the Comptroller and Auditor General*. London: National Audit Office.
- Moore, A. C., Akhter, S., & Aboud, F. E. (2008). Evaluating an improved quality preschool program in rural Bangladesh. *International Journal of Educational Development, 28*, 118-131.
- National Institute of Child Health and Human Development - NICHD - <http://www.nichd.nih.gov/research/supported/seccyd/overview.cfm>
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino e S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação*. Colecção Infância n.º 1, 3ª edição. Porto: Porto Editora, pp. 123-142.

- Novo, R. (2010). *A aprendizagem profissional da interacção adulto-criança: um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto e M.A. Pinazza, *Pedagogias(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed Editora, pp. 13-36.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2011). Early diversity education: Beginning from birth. *European Early Childhood Education Research Journal*. January 2011.
- Oliveira-Formosinho, J., & Azevedo, A. (2011). *Pedagogia em creche: Qualidade, documentação, diversidades*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed.
- Owen, M. T., & Cox, M. (1988). Maternal employment and the transition to parenthood. In A. E. Gottfried & A. W. Gottfried (Eds.). *Maternal employment and children's development: Longitudinal research*. New York: Plenum.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A., & Halfon, O. (1996). Child care in the preschool years: attachment, behaviour problems and cognitive development. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 201-214.

- Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: Efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Dissertação de doutoramento em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Rutter, M. (1981). Socio-emotional consequences of daycare for preschool Children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51, 4-27.
- Schwarz, J. C. (1983). *Infant day care: Effects at 2, 4, and 8 years*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Detroit, Michigan. ED 233-806.
- Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (Eds.) (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Oxon: Routledge.
- Sylva, K., & Pugh, G. (2008). Transforming the early years in England. In Elizabeth Wood (ed.), *The Routledge reader in early childhood education*. Oxon: Routledge.
- Thompson, R. (1988). The effects of infant day care through the prism of attachment theory. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 273-282.
- Valsiner, J., & Winegar, L. T. (1992). Introduction: A cultural-historical context for social "context". In L. T. Winegar e J. Valsiner (ed.), *Children's within social context*. Pp. 1-18. Vol. 1: Matatheory and theory. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Young Development. *Child Development, 81*(3), 737-756.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vaughn, B., Gove, F. L., & Egeland, B. (1980). The relationship between out-of-home care and the quality of infant-mother attachment in an economically disadvantaged population. *Child Development, 51*, 971-975.
- Watanabe, S. E., Donzella, B., Alwin, J., & Gunnar, M. R. (2003). Morning-to-afternoon increases in cortisol increases for infants and toddlers in child care: Age differences and behavioral correlates. *Child Development, 74*.
- Wille, D., & Jacobson, J. (1984). *The influence of maternal employment, attachment pattern, extrafamilial child care, and previous experience with peers on early peer interaction*. Paper presented at the meeting of the Infant Conference on Infant Studies, New York, NY, USA.

ESCUTANDO EDUCADORAS DE INFÂNCIA DE CRECHE

Clara Craveiro¹

Quero, antes de mais, agradecer o convite que me foi feito para participar neste Seminário e saudar o CNE por ter decidido empreender a discussão em torno de um tema prioritário como é a Infância dos 0 aos 3 anos e a creche. Quero, também, saudar as pessoas da mesa e cumprimentar o público em geral.

Vou procurar, em resposta ao que me foi pedido, lançar algumas pistas para reflexão, sem obviamente ter a pretensão de esgotar todas as circunstâncias que estão relacionadas com este tema.

Num momento em que parece estarmos convencidos da importância da creche na educação e cuidado das crianças da 1ª infância, sentimos uma necessidade de olhar para esta valência com uma maior atenção e de examinar a profissão de educador de infância em creche com uma maior acuidade. Assim, pretendemos com esta comunicação:

- 1- Levantar algumas questões relacionadas com o trabalho dos educadores de infância de creche;
- 2- Reflectir sobre a imagem de criança e uma abordagem educacional em creche;
- 3- Apresentar algumas considerações finais

Esta comunicação é naturalmente influenciada pelo conhecimento da realidade e, ainda, pela realização de um conjunto de entrevistas a educadoras de infância que trabalham na valência de creche. Não

¹ ESE Paula Frassinetti - Porto

pretendemos, assim, generalizar a realidade que aqui se vai apresentar, apesar de acreditarmos que ela mostra um retrato do que é vivido em muitas creches.

Caracterização das educadoras de infância entrevistadas

Maria é educadora há 10 anos numa IPSS. Rita é educadora numa instituição que pertence à Santa Casa da Misericórdia, trabalha aí há 8 anos. Inês trabalha, desde há 5 anos, num Estabelecimento Particular com fins lucrativos. Este ano lectivo, Maria encontra-se a trabalhar numa sala de dois anos, Rita trabalha com um grupo de crianças de 1 um ano e Inês trabalha com um grupo de crianças de 2 anos.

As educadoras destas instituições rodam pelas valências de creche e Jardim de Infância, acompanhando os grupos de crianças desde que entram, no berçário ou na creche, até ao final dos 5 anos.

1. Algumas questões relacionadas com o trabalho dos educadores de infância de creche

A creche na legislação e na perspectiva das educadoras de infância entrevistadas

Numa perspectiva de percebermos o que a Lei define como objectivos para a creche, recorreremos ao Despacho Normativo nº99/89 e verificamos que a legislação se refere a aspectos de atendimento, cuidados e desenvolvimento da criança. A legislação enfatiza a perspectiva assistencialista; de apoio às famílias e de resposta às necessidades básicas das crianças.

Por seu turno, as educadoras entrevistadas declaram não abdicar da função de educar em creche e enfatizam a vertente de articulação entre cuidados e educação, através de afirmações como:

“As crianças de creche requerem cuidados e resposta às necessidades básicas, mas o trabalho de educar está presente em todos os momentos...”
(Maria)

“...cuidar e educar são dois aspectos que não podemos esquecer no trabalho de creche” (Inês)

“Cuidar e educar não são incompatíveis.” (Rita)

Para as profissionais de educação de infância, a creche é um lugar de interligação intensa entre educação e cuidados (Oliveira-Formosinho, J., 2002)

Intencionalidade educativa – o que é? Como se concretiza?

De facto, se as educadoras não abdicam da função de educar, então, como concretizam a intencionalidade educativa que advogam para o trabalho de creche? Em resposta a esta pergunta, pudemos verificar que, inicialmente, as entrevistadas mostraram alguma hesitação e dificuldade em exprimir o que é a intencionalidade educativa, para depois a definirem de um modo diversificado e ao mesmo tempo inespecífico, como se pode verificar pelas citações a **seguir apresentadas**:

“através das actividades e intenções definidas no Projecto Pedagógico da creche” (Rita)

“nas actividades e experiências que proporcionamos às crianças, às vezes planeadas outras vezes não” (Maria)

“concretiza-se em actividades e experiências que proporcionamos às crianças com o objectivo de estimular, de desenvolver ou de proporcionar aprendizagens” (Rita)

“ao cuidar também estamos a educar, não é?” (Maria)

*“através das situações e actividades do dia a dia com as crianças”
(Inês)*

“através da organização do ambiente educativo do espaço, do tempo e do grupo” (Inês)

*“ao organizar um ambiente que dê resposta às necessidades das crianças e proporcione bem-estar, riqueza de estímulos e desenvolvimento”
(Rita)*

Pela diversidade de respostas que mostramos anteriormente, é possível revelar que as intencionalidades educativas tanto podem estar definidas em intenções no Projecto Pedagógico, como podem estar presentes nas actividades e experiências proporcionadas às crianças, como podem achar-se em acções de cuidado das crianças ou concretizadas através da organização do ambiente educativo (espaço, tempo e grupo).

Acresce referir que ora são definidas como intenções, ora como objectivos, ora como actividades de estimulação e de desenvolvimento ou como acções que levam a criança a realizar aprendizagens.

Poderemos dizer que, a este nível, as educadoras necessitam de encontrar alguma direcção. A formação neste domínio seria um factor importante, no sentido de reflectir sobre as intencionalidades educativas em creche e no sentido de sustentar a concretização dos propósitos de educar nesta valência.

Preparação e formação de profissionais de creche

Todas as educadoras deste estudo, têm o Curso de Licenciatura em Educação de Infância, mas no sentido do que vínhamos dizendo, são elas próprias que afirmam que tiveram durante a formação inicial e contínua pouca preparação para trabalhar em creche.

Há uma educadora que diz:

“No curso de Educação de infância (refere-se à formação inicial) tivemos pouca preparação para trabalhar em creche. A formação sobre Jardim de Infância foi muito boa, mas sobre creche foi menor, mesmo os estágios foram curtos... só alguns dias... muito poucos...” (Maria)

Outra educadora que refere:

“Eu acho que precisava de saber mais sobre o trabalho em creche, gostava de fazer um trabalho diferente...” (Rita)

E outra que afirma:

“Eu frequentei uma Pós-graduação sobre “Educação da criança em creche”, foi muito bom, fiquei a saber mais sobre o trabalho em creche. Mas também lhe digo que as auxiliares que eu conheço precisavam também de formação... precisavam todas de muita formação...” (Inês)

Horas de trabalho e exigências profissionais

Estas educadoras trabalham cerca de 7 horas por dia e 35 horas por semana. A carga horária de contacto directo com as crianças é de cerca de 30 h semanais. As horas de trabalho não- directo são as restantes 5h semanais ou seja 1h diárias. Esta 1h nem sempre é ocupada para os fins a que se destina, como para planificar e preparar actividades; reflectir e avaliar o trabalho e para atendimento às famílias.

Como se pode ver pela citação apresentada:

“No nosso caso, 1 das horas do trabalho não directo diário, é usada para darmos o almoço às crianças, por isso fica pouco tempo para preparar, registar e avaliar actividades” (Rita)

O tempo para planificar, preparar materiais e actividades e avaliar torna-se escasso, por isso, muitas vezes, é fora do horário de trabalho que as educadoras fazem estas tarefas, com conseqüente prejuízo da qualidade do

trabalho e da intencionalidade educativa que se coloca ao planificar, preparar actividades e avaliar.

Como refere uma das educadoras:

“Registos? Avaliação? Faço, mas muitas vezes tenho de os fazer em casa, aos fins de semana e noutros momentos fora do horário de trabalho”
(Inês)

A acrescentar a este sentimento, as entrevistadas referem que o trabalho da educadora de creche nem sempre é devidamente valorizado.

Percepção social e das famílias sobre as finalidades da creche

As educadoras do estudo consideram a relação com as famílias e o seu envolvimento no trabalho realizado na creche muito importante.

No entanto, a educadora Rita sente que:

“Ainda há alguma desvalorização por parte dos pais do trabalho que é feito na creche. Através das reuniões de pais nós explicamos muito do que fazemos, pois inicialmente eles têm ideia de que é só cuidar...” (Rita)

A educadora Inês refere a este propósito:

“... mas se nem o poder político valoriza e tem noção dos benefícios da creche para as crianças, como há-de um pai ter? Sabe quem tem uma grande influência e uma força muito grande neste discurso junto dos pais? São os pediatras e os psicólogos. Se um pediatra explicar aos pais por que acha que a creche tem vantagens para os filhos, eles ouvem e são influenciados... Era importante haver um trabalho interdisciplinar entre estes vários profissionais que estão ligados à infância... Haveria, certamente, um impacto cultural diferente na percepção que a sociedade tem sobre a creche” (Inês)

De facto, quanto a este aspecto há um sentimento generalizado de desvalorização profissional, provocado por falta de reconhecimento da importância da creche e das funções do educador, o que pode levar a uma falta de investimento nesta valência e na faixa etária dos 0 aos 3 anos.

Sistema de avaliação da qualidade

O divulgado Sistema de Gestão da Qualidade desenvolvido pelo Instituto de Segurança Social - ISS, IP tem vindo a criar nas creches (directores, educadores de infância, etc.) uma preocupação com o início da implementação dos documentos sugeridos pelos Manuais de Gestão da Qualidade das Respostas Sociais, mesmo naquelas instituições que ainda não fizeram o pedido de “*acompanhamento e certificação de qualidade*” (Maria), como é o caso das creches apresentadas neste estudo.

“Este ano lectivo, vamos pedir ao ISS, IP o apoio para o processo de certificação de qualidade, mas já temos vindo a usar uma série de documentos do Manual dos Processos-chave na nossa creche. Como por exemplo o PDI, os registos de recepção e entrega da criança [...]. A elaboração destes documentos, o preenchimento diário de alguns deles e o registo imediato de algumas situações, [...], fazem com que o trabalho com as crianças seja interrompido frequentemente, como por exemplo ao ter de registar, no impresso próprio, a hora de entrada e de saída das crianças [...], etc.” (Maria)

“Ao usar o Manual de Processos-chave temos de fazer registos diários e uma avaliação mensal para monitorizar todo o trabalho. Torna-se um processo com um grande peso burocrático[...].” (Rita)

“O Manual de Processos-chave tem aspectos positivos e outros menos... Mas no início custava mais, aqueles registos... agora estão mais automatizados. Também arranjei estratégias para evitar interromper constantemente o trabalho com as crianças.” (Inês)

As educadoras entrevistadas questionam-se sobre se, deste modo, não se estará a colocar em causa alguma qualidade dos serviços prestados.

2. Imagem de criança e uma abordagem educacional em creche

Neste ponto, pretendemos apresentar uma prática desenvolvida, numa sala de 2 anos, numa instituição onde foi realizada Formação em Contexto de Trabalho. Esta formação contribuiu para a alteração da imagem de criança que os educadores de infância possuíam e, conseqüentemente, deu origem a uma nova abordagem educacional em creche.

Reconhecimento da competência da criança

As educadoras passaram a reconhecer que a criança é competente a muitos níveis, tais como ser capaz de expressar os seus desejos e intenções numa diversidade de linguagens; possuir um desejo natural de comunicar, de se relacionar com os outros e estar aberta a intercâmbios (Rinaldi, 1999).

Este facto levou a uma abordagem educacional que implica mais ouvir as crianças do que o adulto falar; que implica valorizar as suas produções como forma de expressão do conhecimento que têm do mundo e da concretização dos seus planos (Rinaldi, 1999). Levou, também, a uma abordagem educacional que valoriza fortemente a interacção e a comunicação entre o adulto e a criança e ao encontro da criança com o grupo para partilha e confronto de ideias e de questões.

Reconhecimento das potencialidades da criança

Reconhecer que a criança tem potencialidades, curiosidade e um desejo natural de saber; reconhecer que a criança é capaz de concretizar as suas ideias, os seus planos e fazer coisas por si própria (Rinaldi, 1999), significou partir para uma abordagem educacional que fomenta o encontro da criança com questões e experiências ricas e diversificadas sobre o

conhecimento do mundo e que fomenta as produções e as realizações das crianças (Rinaldi, 1999).

Reconhecimento da “agência” da criança

“Dispor de agência significa ter poder e capacidades que, através de seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta” (Barnes, 2000, apud Oliveira-Formosinho, 2007:27)

Reconhecer que a criança tem “agência”, implicou uma abordagem educacional que dá à criança espaço para agir, para ser autónoma em situações do quotidiano; que implica liberdade para a criança experimentar, fazer escolhas, decidir e participar nos acontecimentos. Esta abordagem requer sempre um forte apoio e a mediação do adulto.

Reconhecimento da voz da criança

Reconhecer que a criança é capaz de transmitir ideias, desejos, interesses, pontos de vista, perspectivas, opiniões e que também é capaz de construir saberes e de participar no seu itinerário de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, J., 2007), significou encetar uma abordagem educacional que dá espaço às ideias das crianças e em que o adulto parte delas para preparar a sua acção. Esta abordagem procura valorizar a escuta das crianças e considerar que ela é capaz de construir conhecimento e de participar na sua aprendizagem, através da interacção com os contextos de vida e com as experiências que o educador lhe proporciona.

3. Considerações finais

Com base no que foi exposto, advogamos que se promovam acções de:

Reconhecimento da função e importância da creche

- Reconhecimento da função social e educativa da creche;
- Expansão e generalização progressiva da creche, pelo menos às crianças de 2 anos, sob tutela do ME;
- Maior atenção do governo central e das autarquias/municípios para com as questões da 1ª infância (implementação de políticas direccionadas para a 1ª infância e a família; legislação adequada; investimentos).

Intencionalidade educativa, numa articulação entre cuidados e processo educativo

- Definição das funções, das finalidades e do sentido das práticas em creche;
- Investigar e cultivar novas formas de organizar o trabalho em creche;
- Incentivar os registos e a documentação pedagógica como base para o trabalho de equipa de preparação e acção na creche.

Formação de educadores de infância e auxiliares de acção educativa de creche

- Sensibilização das Escolas Superiores de Educação e das Universidades para prestarem uma maior atenção e profundidade, na formação inicial de educadores de infância, às questões relacionadas com a creche;
- Formação contínua especializada e pós-graduada que preparem para uma melhoria das práticas, para uma intervenção de qualidade e promotora de inovação;

- Formação contínua/formação em contexto de trabalho que responda às necessidades de melhoria da qualidade das práticas pedagógicas em creche e ao desempenho profissional específico nesta valência, quer para educadores de infância, quer para auxiliares de educação.

Adequação das horas de trabalho com as exigências profissionais

- Horário que permita uma adequada e equilibrada gestão e organização do trabalho, tendo em conta todas as responsabilidades que, na creche, os educadores são chamados a assumir.

Mudança da percepção social da creche

- Valorização e visibilidade da profissão através da divulgação dos benefícios e da importância da creche para o desenvolvimento das crianças e do reconhecimento do papel educacional e social da creche;

- Abertura das creches aos pais e criar condições para uma maior comunicação/relação entre educadores e famílias, incentivando a participação activa dos pais, a continuidade educativa e a complementaridade entre creche e famílias;

- Fomentar o diálogo (debates, encontros, seminários) e o trabalho conjunto entre os diferentes profissionais que têm responsabilidade sobre as crianças da 1ª infância (saúde; pediatria; psicologia...);

- Divulgação das finalidades da creche e do trabalho dos educadores de creche através dos meios de comunicação social.

Reconhecimento e equiparação do serviço docente exercido em creche

- A execução do princípio da paridade, estabelecido no artigo 18º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), que

se traduz na progressiva equiparação do estatuto sócio-profissional dos educadores da rede privada (Ensino Particular e Cooperativo, IPSS's e Misericórdias) aos educadores da rede pública;

- Parceria e coordenação entre os ME e MTSS e co-responsabilização das políticas para a faixa etária dos 0 aos 3 anos

Garantia de avaliação da qualidade

- Abertura de um debate sobre sistemas de avaliação da qualidade em creche, no sentido de se encontrar uma simplificação de procedimentos, um modelo pedagogicamente adequado e promotor de boas práticas;

- Garantir a auto e hetero-avaliação entre profissionais e a monitorização da qualidade das respostas educativas em creche, por elementos externos, sem sobrecarregar as instituições com demasiadas exigências burocráticas;

- Reforço das actividades de fiscalização e de inspecção;

- Incentivar a investigação e a divulgação de práticas de qualidade em creche para que possam ter um efeito multiplicador (seminários, debates, publicações).

Reconhecimento da criança pequena como *sujeito de direitos* (participante, competente, com agência e voz)

- ME deverá assumir a tutela pedagógica da creche, pelo menos no grupo dos 2 anos, no sentido de garantir uma abordagem educacional em contexto com *formalidade* educacional.

Bibliografia

- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto – um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In Oliveira-Formosinho, J. e Kishimoto, T. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thompson Ed., pp. 41-49.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J; Kishimoto, T. e Pinazza, M. *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Ed. pp.13-36
- Portugal, Gabriela (2000). Educação de bebês em creche - Perspectivas de formação teóricas e práticas, in *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Porto: Porto Editora, pp. 85-106
- Post, Jacalyn; Hohmann, Mary (2003). *Educação de bebês em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rinaldi, C. (1999) O currículo emergente e o construtivismo social In Edwards, Gandini e Forman. *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed Ed.

Legislação

Despacho normativo nº 99/89 de 27 de Outubro – Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com fins lucrativos

Comentário

Eu estava a pensar que a melhor forma de poder dizer alguma coisa que vos seja útil em relação com o que eu sei, era fazer aqui um bocadinho o percurso destas três intervenções e pensando também nas primeiras. E eu destacava, para vocês verem até onde é que eu vou chegar, esta ideia de que a Professora Júlia nos falou, começando por dizer uma coisa muito bonita que, na verdade, é o desafio que traz a qualidade.

A Prof. Júlia relevou a importância da vinculação das crianças que estão na creche, dos 0 aos 3 anos.

E neste ponto, eu gostaria de fazer um parêntesis para vos dizer que, como pedopsiquiatra, considero que dos 0 aos 3 anos temos: o bebé dos 0 aos 2 e depois a criança pequena aos 3 anos. Isto, estou a pensar em desenvolvimento neuropsicológico e motor. E eu penso que isto é muito importante para o que hoje se está aqui a discutir.

Mas estava então eu a dizer que a professora Júlia nos falou na importância da vinculação, da qualidade da interacção mãe-criança, desta ideia dos cuidados continuados. E isto é fundamental. Continuados em casa e continuados na creche.

As mãos que cuidam o bebé durante o dia na creche devem ser as mesmas no dia seguinte, ou pelo menos haver só dois ou três pares de mãos, como em casa a mesma coisa: as mãos do pai, as mãos da mãe, às vezes as mãos da avó e do irmão mais velho. Mas é muito importante para a criança ter a ideia do tónus das mãos que pegam no bebé, pois isso vai dar-lhe imensa segurança.

¹ Pedopsiquiatra

A professora Júlia, aliás, falou aqui de uma coisa que eu penso que se liga a uma outra que antes se tinha falado, que é este binómio: cuidar e educar. Parece-me a mim que se existe a Segurança Social e o Ministério da Educação, para a criança não existe, para a criança existe cuidar e educar. E eu penso que se cuida educando, e educa-se cuidando, porque cuidar é mais qualquer coisa. A criança sente, tem a ver com conter o seu corpo, conter o seu pensamento, conter a sua parte motora. E educar é ensinar o mundo, que é alguma coisa que tem a ver com o adulto, desde que ele pega num bebé e começamos a falar com ele: “Olá bebé, estás bom?” Isso já é toda uma parte também de educar, cuidando com a voz, com o tom de voz, a voz que é conhecida, a voz que é diferente, a voz mais melodiosa, enfim. Mas é importante, penso eu, que este cuidar e educar faz pensar em muita coisa e faz pensar que na verdade cuida-se educando e educa-se cuidando.

Depois eu pegava no que disse a professora Gabriela, sobretudo numa coisa que é muito cara para mim, que é a questão dos espaços. E a professora Gabriela relevou a ideia do primado das relações e da importância dos espaços, o espaço da intimidade e o espaço da Natureza. E houve alguém que disse que “finalmente o mundo é corpo e grupo”, e que portanto esta ideia da criança poder vincar bem os pezinhos na Natureza é extremamente importante para lhe dar confiança, para que ela vá ao desafio, e se possa criar a qualidade de que se falou no princípio.

Finalmente, a professora Clara falou-nos aqui de uma coisa que eu prezo muito, porque há 30 anos que ando nisto e trabalho muito com as educadoras, é esta ideia da necessidade de que os pais tenham uma boa percepção do trabalho das educadoras. E aqui voltamos outra vez a esta ideia de cuidar-educar e família-escola, que também foi falada e que eu penso que é extremamente importante. E há estudos. Eu tinha-vos trazido aqui um livro que eu acho que poderá ser importante para vocês lerem que se chama *A Escola aos 2 anos*. O prefácio é do professor Boris Cyrulnik e ele fala bem desta situação de que quanto mais o espaço creche e o espaço família estiverem juntos para tratar, para cuidar, para educar aquela criança, melhores resultados há.

E, por outro lado, melhor se respeita aquilo que a professora Clara também falou, que eu julgo que é extremamente importante, que é a agência da criança, e que a secretária de Estado também, para os mais velhinhos, da capacitação.

Isto tudo são situações que eu fui pensando e fui juntando aqui, porque me cabia este papel de educadora. Pensei que talvez vos pudesse transmitir muito rapidamente que tudo isto para mim tem a ver com uma coisa que vocês conhecem, porque é uma coisa que dá doenças nas crianças mas que aqui não é a que vocês costumam pensar. Há uma zona no nosso cérebro que se chama amígdala, portanto não é a daqui (garganta), é a daqui (cabeça). E eu posso dizer-vos rapidamente que a amígdala é aquilo que faz com que a humanidade possa vir ao Homem. Todos os remédios que a gente dá às crianças neste momento que têm dificuldades de comportamento, que têm dificuldades de relações sociais, que têm dificuldades em expressar os seus afectos, que são tímidas, impulsivas, hiperactivas, desconcentradas, o que vocês quiserem, tudo são remédios que vão tratar esta zona aqui. Esta zona tem a ver com o medo, e era isto que eu vos queria deixar.

Freud quando chegou aos Estados Unidos, eu disse isso à professora Teresa há pouco, disseram-lhe que estavam muito contentes por ele finalmente, o pai da psicanálise, estar nos Estados Unidos. E ele disse: “não estejam contentes que eu trago-vos a peste.”

E aqui a amígdala também vos vai trazer a peste, no sentido em que, eu estive aqui a pensar, e tentei ter o pensamento o mais científico possível. Tudo o que foi dito aqui de bom e de mau tem a ver com abrimos ou não a porta a esta parte do cérebro, e que finalmente é só o poder não dar medo às crianças, tudo aquilo que ajudar a não dar medo. Desde que a criança acorda, o pai e a mãe têm de os vestir a correr, têm de os meter no carro, há um trânsito infernal. Há depois uma situação em que se chega à creche e às vezes não é a educadora que geralmente está que pode receber. Há vicissitudes, há contratempos, há imprevisíveis. Tudo isso pode criar medo à criança.

E o medo não vai ao desafio. O medo não vai à qualidade. O medo é aquela situação que faz com que a pessoa em vez de viver para uma vivência relacional, vai viver para uma sobrevivência pessoal. E isto, eu penso que é qualquer coisa que é extremamente importante reflectirmos todos em conjunto: pedopsiquiatras, educadores, pediatras. Porque se nós conseguíssemos – e eu penso que é tão simples. Não há dúvida de que, por exemplo, estando nós neste país, a gente pode dar à criança esta ideia de que “eu sou capaz de estar lá fora no jardim, eu aprendo os medos, eu aprendo aquilo que posso fazer e aquilo que eu não posso fazer.” E todas estas situações em que este medo afectivo também pode ser minorizado porque mãe e educadora falaram.

Agora há uma moda na Pediatria que eu penso que também há nas creches que já vi. É que deixou de ser *a* mãe do João ou *a* mãe da Teresa, passou a ser *aquela* mãe...Quer dizer, são coisas que a gente vai deixando resvalar mas que, não há dúvida, não fazem parte do humano e a única coisa que fazem é estimular esta amígdala. Ou seja, é estimular o medo que não tem pensamento, não tem reflexão. É a zona do cérebro que nos dá o reagirmos de imediato, quer com o corpo quer com o pensamento.

Neste momento, por exemplo, os estudos das Neurociências mostram que os psicopatas e os grandes assassinos da História, vivos, a quem se fez estes exames do cérebro, têm a amígdala hiperactiva. Quando a amígdala está hiperactiva não há culpabilidade, não há equidade, não há esta coisa com que nós nascemos todos: em princípio, o humano não faz mal ao outro e quer equidade. E isso deixa de existir.

E se vocês virem é o que se passa em todo o lado na nossa vida, quer nas creches, quer nas lojas, quer na rua, quer no trânsito, quer nos nossos trabalhos. E eu penso que é uma coisa que é extremamente importante neste momento em que se fala na escola dos 0 aos 3, ainda por cima no nosso país, onde há muitos factores de medo, com a crise, com tudo aquilo que a gente ouve nas notícias. As notícias são os sítios onde as crianças vão apanhar mais medo, porque ainda por cima dos 0 aos 3 anos têm sobretudo representações mentais visuais e auditivas e não verbais. Vai ser o grande

momento também dos traumatismos, daquilo que a gente chama as memórias traumáticas que não puderam ser postas em linguagem, e que vão ficar noutra zona do cérebro que se chama o hemisfério direito, onde é mais doloroso sentir as coisas, porque ainda não há palavras para as dizer.

São tudo situações que eu vos queria deixar aqui e penso que é muito melhor depois começarmos a discutir que o medo é qualquer coisa que tem de se tentar obviar o mais possível, quando se pensa neste projecto fantástico que é as crianças poderem ter educação dos 0 aos 3 anos.

