Introdução

A Criança é um ser histórico, marcado pelo momento real da humanidade em que nasce, cresce e se desenvolve. Na Idade Média a infância tinha uma "duração" reduzida, limitando-se à dependência do adulto mas após a conquista da locomoção era "*misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos*" (Ariès, 1981, p. 10). O conceito de criança, bem como o seu papel e posição na sociedade, têm variado ao longo das gerações, sendo influenciados pela "*mistura do conhecimento científico com a definição do valor da vida humana e uma visão do que o futuro irá exigir de nós*" (Evans, 2002, p. 953). Tal como Aquino (2000) refere:

> "*Hoje fala-se muito na criança. Qualquer candidato a cargo político, seja do executivo ou legislativo, não pode deixar de fazer referência à criança, seus direitos e suas necessidades. Tem havido uma série de campanhas patrocinadas por organismos internacionais, como o Ano Internacional da Criança (1979), decretado pela ONU; há entidades destinadas a zelar e promover seu bem-estar como a UNICEF, diferentes ONGs e organismos estatais com programas especiais para a infância. Na mídia, constantemente estão sendo veiculadas imagens ou temas relativos à infância. Há uma enormidade de produtos destinados ao pequeno consumidor, da mesma forma que se utiliza a criança para vender produtos*" (Aquino, 2000, p. 27).

A investigação científica, bem como a vivência de algumas fracções da sociedade, vão influenciando a construção do conceito criança competente e "*sujeito de direitos*", trazendo novos valores ao adulto e à sociedade (Rosemberg, 1989) construindo-se, em última análise, a ideia de "*criança cidadã*" (Aquino, 2000; Sanches, 2003).

Paralelamente, as instituições de acolhimento para a infância foram sendo influenciadas pelas mudanças sociais, culturais e políticas ocorridas nos diferentes países e, de forma diferenciada, introduzindo

filosofias e princípios adequados a estas novas realidades e necessidades.

Este capítulo apresenta a diferenciação entre os diversos conceitos, domínios e a abrangência filosófica associada à Educação da 1ª Infância. Apresentaremos as aparentes e/ou pouco relevantes diferenças nas terminologias utilizadas, mostrando como estão enraizadas em pensamentos profundamente divergentes dos objectivos educacionais e/ou assistenciais.

Por sua vez, a necessidade de alargamento das instituições – creche – parece ser fruto das exigências da industrialização e da reorganização das famílias em torno das obrigações laborais. Os estudos aqui apresentados demonstram que os pais têm em consideração alguns critérios na selecção da modalidade de atendimento para o seu filho e estes são veiculados, não apenas por padrões culturais e sociais, mas também por critérios económicos e de acessibilidade.

Por fim, e porque a Educação para a Infância está formalizada em documentos oficiais, espelho das perspectivas governamentais sobre esta fase da vida do ser humano, apresentamos uma abordagem da legislação portuguesa relativa à Educação para a 1ª Infância comparando-a, por vezes, à de diferentes países.

2.1. Conceitos e abrangências da Educação da 1ª Infância[1]

Os diferentes nomes por que é denominada a Educação da 1ª Infância emergem de raízes culturais e políticas impregnados em cada contexto histórico, social, económico e cultural. Associadas a estas diferenciações estão, certamente, as diversas filosofias e princípios que

[1] Seguindo a lógica da UNESCO (2002), optamos por evidenciar Educação da 1ª Infância, com maiúsculas, quando se abordam questões relacionadas com os contextos educativos, disciplina ou área profissional; educação da 1ª infância, com minúsculas, quando nos referimos ao período inicial do ciclo de vida do ser humano.

regem a acção educativa, nomeadamente no que se refere a objectivos, práticas e metodologias, modalidades de oferta, serviços e instituições que as promovem. Os modelos de oferta de atendimento variam quanto a forma, à quantidade de cuidados prestados e à consciência desse atendimento ao longo do dia, caracterizando-se pela modalidade de prestação de cuidados complementares dos cuidados prestados pelos pais (Howes & Hamilton, 2002).

A UNESCO (1996), considerando que a educação inicial (formal e não-formal) é um *passaporte para a vida*, apresenta, em 2002, a diferenciação entre os diversos conceitos, domínios e abrangência filosófica associada à 1ª Infância.

Assim, a *Educação da 1ª Infância* (*ECE*) engloba a fase da vida entre os zero e os três anos sob o ponto de vista educacional onde o processo de aprendizagem constitui uma parte essencial do processo.

O *Cuidado e Educação da Primeira Infância* (*ECCE*) apresenta a 1ª infância como etapa educativa onde, para além do processo de aprendizagem se consideram determinantes os serviços de cuidados prestados. Ou seja, enfatizam-se neste caso os cuidados em detrimento da educação.

A *Educação e Cuidado da Primeira Infância* (*ECEC*), embora prevendo igualmente a perspectiva de cuidados e de educação, apresentam a educação como principal objectivo.

Outras terminologias propostas pela UNESCO, e que nos parecem apresentar antagonismo entre si, surgem com o *Cuidado da Primeira Infância* (*ECC*) e com o *Desenvolvimento da Primeira Infância* (*ECD*). A *ECC* apresenta apenas como princípios os cuidados prestados, tendo como especiais objectivos a saúde, alimentação e higiene das crianças; como serviço social de apoio às famílias com mães activas no mercado de trabalho remunerado; ou como serviços de apoio a crianças ou famílias desfavorecidas e de risco.

Por sua vez, a *ECD* valoriza o enfoque holístico centrado na criança e seu desenvolvimento apropriado a nível físico, social,

emocional e cognitivo, ou seja, enfatiza o desenvolvimento da criança não valorizando *à priori* a perspectiva de serviço social e de cuidados prestados.

O *Cuidado e Desenvolvimento da Primeira Infância* (*ECCD*) sendo uma variante de *Desenvolvimento da Primeira Infância* (*ECD)* tenta não esquecer ou diferenciar o processo de cuidados e o processo de desenvolvimento/educação. O *Cuidado para o Desenvolvimento da Primeira Infância* é uma variante da *ECCD* enfatiza os cuidados prestados que afectam o desenvolvimento e a aprendizagem.

Por fim, e mais recentemente, surge a terminologia *Educare*. Nos últimos anos, a comunidade científica em geral tem enfatizado a importância da 1ª infância do ser humano para o desenvolvimento ao longo de todo o ciclo de vida, cruzando as perspectivas de *ECE* e *ECC*. Caldwell (1995) considera que a dimensão de cuidado e a dimensão educativa deverão estar presentes e serem compreendidas como indissociáveis. Ou seja, os serviços de Educação da 1ª Infância actuais que preconizam o conceito de *Educare* correspondem à família alargada de outrora, e abarcam o ponto de vista das famílias mas também do ponto de vista dos educando. As exigências e as rupturas das mentalidades que esta terminologia implica fazem com que, ainda hoje, não encontre grande eco nos meios e discursos políticos e governamentais. Todavia, não devemos esquecer que o modelo de atendimento é um "*estilo de vida*" para a criança (Howes & Hamilton, 2002).

A natureza *polifacetada* da educação da Primeira Infância (UNESCO, 2002) proporciona a existência de diferentes léxicos, que têm por base enfoques diferenciados em relação aos elementos-chave – cuidado, desenvolvimento e educação. Qualquer que seja a expressão usada relativamente à Educação da 1ª Infância ela requer a presença simultânea dos três elementos-chave embora a ênfase colocada num ou noutro elemento seja fortemente influenciada pelos contextos sociais, históricos, económicos, políticos e pelas próprias tradições culturais.

O conceito de 1ª Infância varia também em função do início da escolaridade obrigatória de cada país e do conceito de primeira infância enquanto "*constructo político*" (UNESCO, 2002) oscilando entre os zero e os dois anos ou entre os zero e três anos, tal como sucede em Portugal.

Os serviços e os programas/currículos destinados à Primeira Infância baseiam-se, segundo a UNESCO (2002), em princípios fundamentais, que poderemos sistematizar em:

1º – Filosofias e práticas holísticas, ou seja, as suas preocupações assentam no bem-estar e no desenvolvimento holístico da criança, concretizados em práticas educativas adequadas à diversidade das crianças envolvidas;

2º – Continuidade pedagógica e integral entre as diversas modalidades de oferta de serviços, permitindo a mobilidade das crianças sem rupturas, inadaptações retrocessos, entre outras consequências;

3º – Articulação entre os diferentes serviços destinados a uma mesma faixa etária, procurando-se eficiência e rentabilização dos recursos existentes;

4º – Continuidade pedagógica e articulação entre os diferentes níveis e programas destinados às crianças, nomeadamente, nas fases de mudanças de creche para jardim-de-infância e deste para a escolaridade obrigatória (primeiro ciclo).

A Rede da Comissão Europeia para o Acolhimento de Crianças considera, entre outras coisas, que os serviços de acolhimento de crianças se devem conceptualizar e desenvolver numa perspectiva *multifuncional*, considerando o vasto leque de necessidades das crianças e dos pais, incluindo "*prestação de cuidados, socialização, educação e apoio*" (Penha, 1996, p. 39). A estes serviços são atribuídas diversas funções, segundo o tipo de serviço prestado, nomeadamente: um sistema dispensado às crianças e às famílias, um sistema social abrangente, uma ferramenta de política social, mas também um

sistema de emprego/local de trabalho e uma profissão para tantas outras pessoas (Ruopp & Travers, 1982).

A evolução da investigação científica sobre o desenvolvimento da 1ª infância, sobre as suas potencialidades e necessidades e sobre a forma de "olhar" a criança nos seus diferentes contextos de desenvolvimento humano estão certamente a influenciar a forma de conceber o novo significado e função da creche enquanto instituição educativa/pedagógica para a Educação da 1ª Infância. Porém, nem sempre as filosofias (políticas e institucionais) acompanham os novos conhecimentos científicos e, segundo Kagan (2002), parece até existir um "*aparente antagonismo*" entre a investigação e as políticas educativas interpretadas em termos dos direitos das crianças.

2.2. Famílias e Educação da 1ª Infância

Todas as mudanças, inovações e evoluções ao longo da História manifestam as exigências das sociedades na procura de um maior grau de adequação do ser humano aos contextos e dos contextos ao ser humano. Rupturas ao nível dos *macrossistemas* económico, social e político ocorrem de forma quase inevitável com consequências nas famílias em geral e nos indivíduos em particular.

A industrialização chamou para o mercado de trabalho toda a família, exigindo a participação e integração no mercado laboral, a concentração espacial de trabalhadores, a contemporaneidade de horários de trabalho, e mesmo a emigração desmantelando valores e papéis familiares e sociais sustentados há longos séculos pela família (Alvarez & Del Rio, 1993).

Nos dias de hoje as realidades familiares evidenciam características e dificuldades inimagináveis há anos atrás. Assistimos a um número crescente de famílias nucleares ou monoparentais, com pais e mães trabalhadores, com a mulher integrada a tempo integral no mundo do trabalho. A natalidade decresceu de forma que se afigura já

assustadora, o número de divórcios aumentou enquanto que o número de casamentos diminuiu. Muitas famílias, sem apoio nas tarefas domésticas e sem apoio da família alargada, entram em colapso.

Os movimentos sociais e económicos obrigaram a reorganizar a estrutura e a função da família, que se tornou mais restrita em tamanho, em valor e em poder, vendo-se, obrigada a confiar os seus filhos, os seus idosos, doentes e deficientes a entidades exteriores à própria família.

Lamb (1998, citado por Barnet & Barnet, 2000) considera que nas sociedades contemporâneas não existe o "*mito*" da atenção maternal exclusiva embora tivesse sido muitas vezes utilizado para classificar contextos de educação não familiar como alternativas "*anti-naturais ou anormais*" (p. 340). Como nos diz Didonet (2001)

> "*Centrando a atenção na criança sujeito-de-educação, elide-se a «culpabilização» da mãe que não pode cuidar e educar o seu filho porque tem de trabalhar. Se existe uma instituição social especializada em educação e cuidado de crianças, que atende não apenas àquelas cujas mães não têm tempo para encarregar-se disso, mas a todas que o desejarem, é evidente que não recai sobre a mulher qualquer imputação de descaso. Sendo um lugar de atendimento integral para todas as crianças, e não apenas às provenientes das famílias pobres, define-se o tipo e o conteúdo dos serviços a partir da criança como pessoa-em-desenvolvimento e não a partir de categorias de pobreza, carência, abandono...*" (p. 13).

Actualmente, para além de ambos os pais trabalharem, são também cada vez mais os avós que estão menos disponíveis quer porque integrados na vida activa (Barnet & Barnet, 2000), quer porque querem, finalmente, terem tempo para si próprios. Assim sendo, é cada vez mais frequente e/ou necessário o recurso a modalidades de atendimento extra familiar logo que termina a habitual licença de parto.

Também em Portugal, desde o início do séc. XX, a gradual industrialização e consequente concentração populacional nos centros urbanos, a integração da mulher no mundo do trabalho, a emigração, a guerra colonial e a "*valorização da criança na sociedade e na família*" (M.E., 2000, p. 23) influenciaram de forma evidente as políticas e as práticas educativas. Face a estas transformações sociais, a implementação e a expansão de estruturas especializadas e de serviços de atendimento/acolhimento à infância (nomeadamente as creches) é, como nos diz Portugal (1998) um *facto irreversível* em termos de alternativa à educação familiar.

As mudanças não se sentem apenas na modalidade de atendimento mas também no tempo que os pais dedicam aos filhos. Há estudos recentes que referem que, nos últimos anos, o tempo total que os pais dedicam aos seus filhos diminuiu em 40% (Barnet & Barnet, 2000), e que hoje, mais de 50% das crianças com idades até aos três anos, estão uma parte significativa do dia com pessoas que não são os seus pais biológicos. Nas sociedades contemporâneas mais de metade das mães volta ao trabalho antes de seus filhos completarem um ano de idade e, no caso das mulheres que terminaram a faculdade, essa percentagem aumenta para cerca de 70% dos casos (Diamond & Hopson, 2000). Em Portugal, à semelhança de outros países, a legislação em vigor legitima a ausência das mães trabalhadoras junto dos seus pequenos filhos a partir dos quatro meses.

São os pais quem cria contextos de influência no desenvolvimento do carácter e da personalidade de seus filhos e, simultaneamente, acompanham e desfrutam do seu crescimento e desenvolvimento, em casa ou nas suas interacções nos contextos em que colocam o seu filho (Singer *et al.*, 1998), fornecendo "*não os rudimentos da vida mas a carta de condução para a vida toda*" (Torrado, 2002, p. 58). Para Brazelton e Greenspan (2002) cada vez mais as famílias *prescindem* de permanecer com os seus filhos pequenos entregando-os aos cuidados de outras pessoas durante muitas horas por dia. Estes autores alertam, contudo,

para a necessidade e para a importância de tempos de *interacção directa* e de *interacção mútua pontual* que proporcionem um percurso de *relacionamento continuado*, próximo e consistente. Esta interacção privilegiada e esta continuidade exigem tempo, dedicação, disposição e *disponibilidade descontraída*, requisitos nem sempre disponíveis no dia-a-dia das famílias (Brazelton & Greenspan, 2002). Todavia, é este tempo de disponibilidade total, incondicional e descontraída que constitui a base de sustentação e afecto capaz de desenvolver o potencial de cada criança tornando-a num ser único, seguro e dedicado.

As pressões de tempo estão directamente relacionadas com a crescente necessidade de ambos os pais trabalharem fora de casa e com horários cada vez mais extensos. Face a estas contingências parece que as mães trabalhadoras reduzem o *tempo primário* especialmente atribuído às tarefas de alimentação, higiene e brincadeira, em vez de reduzirem o *tempo secundário* atribuído às tarefas domésticas e a compras (Barnet & Barnet, 2000). Os próprios fins-de-semana cada vez mais não são gozados em simultâneo por pai e mãe devido à extensão e flexibilidade dos horários de trabalho, acabando por se reduzir à reunião no mesmo espaço físico frente à televisão, à visita semanal à família ou ao supermercado para compras e, não raras vezes, à oferta de algum brinquedo ou jogo para "*desculpar a culpa*". A falta de tempo dos pais para estar e brincar com os filhos, justificada pela necessidade de trabalho fora de casa para ajudar ao equilíbrio das economias familiares, faz com que os cuidados prestados às crianças no contexto familiar sejam, não raras vezes, "*mais do tipo impessoal do que emocionalmente afectivos*" (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 17).

Para que os pais possam cumprir de forma adequada as suas responsabilidades na educação dos filhos é necessário de um contexto social que os apoie. Concordamos com Rizzo (2000) quando afirma que "*depósitos ou estacionamentos de bebés são formas desonestas, desumanas e perniciosas de resolver o problema das mães que trabalham fora*" (p. 16). Concordamos porque entendemos que as

creches não devem ser "depósitos ou estacionamentos" mas sim contextos pedagógicos e educativos adequados ao desenvolvimento da criança, mas também um complemento da tarefa educativa da família.

Estudos sobre a influência das características das famílias na selecção das creches ou outras modalidades de atendimento revelam que as crianças oriundas de famílias mais instáveis (Howes & Olenick, 1986; Goelman & Pence, 1987; Kontos & Fiene, 1987), com ligações afectivas inseguras (Howes *et al.*, 1988) ou com baixos rendimentos (Whitebook *et al.*, 1990; Casper, 1996; NICHD *Early Child Care Research Network*, 1997a; Early & Burchinal, 2001) tendem a estar ao cuidado de familiares ou a frequentar os modelos de baixa qualidade e durante mais horas. Early e Burchinal (2001) referem ainda que a pertença a determinado grupo étnico pode sobrepor-se às razões económicas na selecção do tipo de atendimento às crianças. Na realidade estudads estes autores verificaram que as crianças negras tendiam a ficar aos cuidados de parentes enquanto os brancos ou hispânicos não. A este respeito, torna-se interessante verificar que, em Portugal, não existem crianças de etnia cigana a frequentar creches, embora já frequentem jardins-de-infância.

Por sua vez, as crianças cujas famílias são mais sensíveis e estão mais envolvidas no acto de educar têm mais probabilidade de frequentar creches de boa qualidade (Howes & Olenick, 1986; Howes & Stewart, 1987; Kontos & Fiene, 1987; Phillips *et al.*, 1987; Howes, 1990). Os critérios de selecção das creches estão muito associados a factores económicos (custos de atendimento), práticos (localização, a conjugação com os horários dos pais, a existência de vaga, as actividades extra-curriculares) e ainda a informações de terceiras pessoas (por exemplo, relativas a "simpatia", "carinho e atenção", "alegria e boa disposição" dos adultos responsáveis). Estudos realizados sobre o grau de satisfação dos pais quanto à modalidade de atendimento referem que, no geral, os pais se sentem satisfeitos com os

contextos de guarda dos filhos. Todavia, esta satisfação relaciona-se mais com o facto de "*verem seus problemas resolvidos por baixo custo*" do que com o respeito pelas necessidades da criança (Howes & Hamilton, 2002, p. 732).

Reconhecendo a importância vital dos primeiros quarenta e oito meses de vida para o desenvolvimento cerebral, Harry Chugani (s/d, citado em Jensen, 2002) enfatiza a forma como as experiências ao longo do primeiro ano de vida "*podem alterar definitivamente aquilo em que uma pessoa se vem a tornar*" (p. 39). Nesta perspectiva, face ao elevado número de crianças que frequentam a creche nesta fase da vida, Jensen (2002) afirma: "*se os pais compreendessem a importância das oportunidades de desenvolvimento para o cérebro dos bebés nesses meses, talvez mudassem de ideias quanto ao educador do seu filho nesse período*" (p. 39). O ponto de vista deste autor remete-nos para a necessidade premente da existência de creches de boa qualidade capazes de se tornarem contextos de desenvolvimento adequado, em que a criança se conheça a si mesmo, os outros e o mundo no decurso de interacções positivas e gratificantes.

2.3. As instituições e a Educação para a 1ª infância

As primeiras instituições de protecção à infância têm como principais preocupações a satisfação de necessidades básicas de saúde, de higiene e de alimentação das crianças pobres, maltratadas ou abandonadas, não preconizando, intencionalmente, outras propostas de estimulação e desenvolvimento das potencialidades de todas essas crianças. Os primeiros trabalhos de investigação enfatizaram, segundo Howes e Hamilton (2002) o estudo dos efeitos nocivos da institucionalização no desenvolvimento global da criança. Talvez por isto, como nos diz Sanches (2003), a creche tenha "*um estigma*

construído historicamente, uma imagem marcada pela filantropia, dádiva, favor, deficiência e pobreza" (p.16).

A consolidação e a expansão das creches ligada historicamente ao *trabalho extra domiciliar da mulher* e equacionada pelo trinómio *mulher-trabalho-criança* (Didonet, 2001, p. 12) apoiam um dos "*factores limitativos da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens*" (Penha, 1996, p. 39) e está também associada à transformação da família extensa em família nuclear. A mãe que outrora procurasse uma instituição de acolhimento seria considerada incapaz de cumprir com o dever natural, biológico, da maternidade.

A expansão das creches, tendo sido determinada por factores históricos, políticos, sociais e económicos, apresenta uma *trajectória dupla* consoante o estatuto económico das famílias a que se destinam. As suas condições opõem as famílias trabalhadoras ou mais carentes que têm de recorrer a serviços gratuitos a tempo integral – creche assistencialista – ou que procuram alguém que "tome conta" dos seus filhos, às famílias de classe economicamente favorecidas, que dispõem de saber e de possibilidades para seleccionar amas, empregadas domésticas, instituições ou programas mais ricos e propiciadores de desenvolvimento – creche educativa. Como vemos, bem cedo se desenham as desigualdades, aumentando ainda mais a distância entre estes dois grupos (Kahn & Kamerman, 1987; Kagan, 1991; Didonet, 2001; Sanches, 2003).

Em Portugal, à semelhança do que sucedeu em muitos outros países, as instituições de acolhimento a crianças surgiram também com um carácter assistencial, filantrópico ou caritativo (orfanatos, asilos, "Roda", Casa Pia, Casa do Gaiato) para apoio a crianças abandonadas ou maltratadas. Este carácter assistencial das primeiras instituições cingia-se à satisfação das necessidades básicas das crianças preconizando, simultaneamente, uma resposta às necessidades e às tarefas de educação destinadas às famílias das classes pobres e/ou

trabalhadoras e o isolamento das crianças de meios potencialmente de risco. Estas instituições adoptavam, segundo (Kuhlmann, 1998):

> "*Uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos seleccionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados*" (pp. 182-183).

Assim sendo, também em Portugal a educação permanecia "assunto de família" surgindo, consequentemente, a "*associação creche/criança pobre e o seu carácter assistencial(ista)*" (Didonet, 2001, p. 12), pelo que, "*pensar uma proposta nesse contexto polémico, permeado por indefinições, desacreditado e marcado por preconceitos, significa romper com a concepção assistencialista tradicional e discriminadora*" (Sanches, 2003, p. 17).

Face a tudo isto consideramos que se tornava necessário romper com esta concepção preconizando-se uma nova perspectiva da Educação de Infância em contextos de qualidade para todas as crianças.

Actualmente, as realidades sociais e económicas da maior parte dos países (quer sejam desenvolvidos, pobres ou em vias de desenvolvimento), e as respectivas alterações despertadas pelas necessidades de índole económica e social, apontam para a necessidade da criação de serviços e modelos de atendimento extra familiar ou não-parentais que cuidem das crianças mais pequenas, mas com outro tipo de preocupações que ultrapassam em muito as meramente assistenciais.

A mudança nas realidades originou mudança na pesquisa científica sobre o atendimento em creches, que se centra agora na

questão "*como é que a qualidade do atendimento influencia o desenvolvimento da criança?*" (Howes & Hamilton, 2002, p. 732). O foco de análise centra-se nos efeitos da frequência das creches no desenvolvimento da criança, numa perspectiva de intervenção/ cooperação educacional. Estes autores, fazendo uma revisão da literatura científica sobre o desenvolvimento das crianças nos diferentes contextos de atendimento, consideram que os efeitos sofridos pelas crianças são *relativamente independentes* das diversas modalidades de serviços que frequentam, já que dependem, essencialmente, da "*qualidade das relações que a criança é capaz de estabelecer e sustentar com os adultos e pares*" (idem, p. 726).

Não sendo as creches um *invento moderno* o que há de *novo* nas actuais creches é, essencialmente o elevado número de famílias que recorre aos seus serviços e a pouca idade com que iniciam a frequência neste tipo de atendimento (Barnet & Barnet, 2000).

A criança, ao ser integrada na creche – uma nova e precoce *escola de massas* – com objectivos e actividades por vezes muito afastadas das suas experiências junto dos progenitores, corre o risco de deixar de participar no conjunto da unidade familiar e passar a ser mero espectador de actividades isoladas e sem resultados visíveis e próximos (Alvarez & Del Rio, 1993). Poderemos dizer que a criança corre o risco de ficar dependente desse *amor institucional* característico de todos aqueles que pela sua idade ou incapacidade ficam dependentes de outros cuidadores que não da família (Brazelton & Greenspan, 2002).

A procura da creche por parte de classes sociais muito diferenciadas permitiu que a função desta instituição deixasse de estar associada a um sentimento de *mal necessário* da família e da sociedade para poder, cada vez mais, assumir-se como uma proposta conjuntural passível de favorecer o desenvolvimento e a estimulação de cada uma das crianças (Carvalho, 1997, 2001). Em Portugal, como em muitos outros países, é necessário e urgente uma investigação e um

conhecimento mais amplos e abrangentes sobre a qualidade das creche, já que, ainda hoje a creche

> "*…continua a representar (…) um conjunto de «mistérios» mas também de «descobertas»; um conjunto de «ansiedades» mas também de «satisfações»; um campo de saberes ainda pouco questionado mas merecedor de respeito e de olhares atentos que ajudem na sua dignificação e integração num sistema educativo-pedagógico mais abrangente*" (Marchão, 1999, p. 36).

A nossa experiência profissional, junto das crianças mas também junto das famílias, mostra-nos a forma como a creche, enquanto "prolongamento" do lar se pode tornar relevante face a todo um conjunto de circunstâncias e problemáticas, medos e inseguranças, mas também a "dureza" dos "compromissos" a que a criança bem pequena já está obrigada. O bebé quando vai para a creche é obrigado a sair do seu espaço reservado, e ainda tantas vezes desconhecido da família. Até então, todos os membros da família se centravam nas suas expressões, nas suas vocalizações, nos seus gritos, … Era o mais pequenino, o mais frágil, o mais delicado, o que precisava de mais atenção e protecção. Mas, três ou quatro meses após o seu grito de vida, ei-lo a pertencer a uma "sociedade laboral", com horários, entrando de manhã cedo, faça frio ou calor, no seu mundo de "trabalho", sempre com tarefas ao ritmo que o educador/ "chefe" considera adequado. Após um longo dia de separação das suas principais fontes de segurança mas, espera-se que inserida num contexto carinhoso, atencioso e estimulante, lá vêm, ao fim da tarde, o pai ou a mãe, dar por terminado esse período de "trabalho". E como os ritmos das crianças pequenas são bem diferentes dos adultos, não raras vezes a atenção familiar do final do dia se resume ao jantar e ao banho apressados, já que a criança pede pelo seu sono da noite.

As exigências sociais e económicas levam as famílias e a própria sociedade a criarem "*mil lugares e jeitos*" de atender as crianças (Didonet, 2001, p. 11). São os pais a escolherem horários diferenciados

um do outro para atenderem às creches, são instituições a oferecerem serviços de forma ininterrupta para atenderem aos horários laborais dos pais. Mas, se a criança é um ser humano único e irrepetível "*que nenhuma clonagem conseguirá uniformizar*" também "*nenhuma imaginação prévia ou desejo externo poderá modelá-la se ela mesma não entrar como sujeito dessa construção*" (ibidem). Por conseguinte, as instituições para a Educação da 1ª Infância terão de ser instituições educacionais com "*a missão de acolher, de ser lugar do encontro e de estar aberta para o novo, o original, o criativo*" (ibidem) e que, nessa "missão de acolher" dão resposta às características, necessidades e potencialidades da criança como ser único e irrepetível.

Como dissemos atrás, as famílias e a sociedade criaram "mil lugares e jeitos" para atender *as* crianças mas, diríamos nós, sem atender *às* crianças. Face ao aparecimento desregrado de algumas destas modalidades de atendimento (por exemplo, amas, amas familiares, creches familiares, creches), os diferentes poderes políticos tentaram produzir enquadramentos legais que as regulassem. É sobre as orientações legais para as creches que nos iremos, de seguida, debruçar.

2.3.1. Legislação portuguesa para a Educação da 1ª Infância

Hoje em dia as instituições têm um enquadramento legal de fundo que as controlam, inspeccionam e orientam. Portugal possui também o seu enquadramento legal para as creches, no qual todavia consideramos haver algumas dicotomias e divergências nos diversos documentos reguladores das políticas educativas.

No nosso país, a Educação da 1ª Infância e a Educação Pré-escolar são claramente consideradas duas etapas diferentes da infância e não direccionadas no mesmo sentido. Esta perspectiva está bem patente na própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro), posteriormente revalidada pela Lei-Quadro 5/97, de 10 de

Fevereiro, quando se afirma que a educação pré-escolar se destina às crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e

> "*…A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário*".

Neste documento é excluída da Educação Pré-escolar qualquer referência aos serviços destinados à 1ª infância. O último documento existente que veicula e legitima contextos formais para a 1ª infância – creches – regulamenta as normas de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos – o Despacho Normativo nº 99/89, datado de 27-10-89. Este Despacho Normativo, emanado da Secretaria de Estado da Segurança Social, considera creches como os estabelecimentos que acolham cinco ou mais crianças (norma I, 2), determina as normas e as condições mínimas (norma I, 1) que garantem o bom funcionamento (norma XVIII, 3) e a qualidade de atendimento das crianças, dadas as suas características de vulnerabilidade e as horas de permanência nesses estabelecimentos (norma XVII).

Este documento estabelece como objectivos das creches:

> "*a) Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afectiva e física, que contribua para o seu desenvolvimento global;*
>
> *b) Colaborar estreitamente com a família, numa partilha de cuidados e responsabilidades, em todo o processo evolutivo de cada criança;*
>
> *c) Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detectadas.*" (Norma II).

Nos objectos atrás elencados ressaltam duas preocupações: i) a aposta no atendimento individualizado e adequado ao desenvolvimento global de cada criança (norma II, *a)*) em estreita articulação e colaboração com a família nas responsabilidades e cuidados (norma II, *b)*) garantindo a continuidade da acção educativa (norma XIV, *1-b)*), e ii) uma colaboração no despiste precoce de crianças com necessidades educativas especiais (norma II, *c)*). Todavia faltam, em nosso entender, documentos que operacionalizem estes objectivos tornando-os mais claros e concretos. Ao longo de todo este documento é referido, apenas e só, os cuidados e o desenvolvimento não fazendo qualquer alusão à vertente educativa ou sua articulação com os aspectos de cuidados e desenvolvimento.

Por outro lado, parece-nos revelador que um dos objectivos estipule o despiste precoce de deficiências ou inadaptações e, simultaneamente, admita inexistência de um educador de infância no grupo de crianças com idades compreendidas entre os três meses e a aquisição da marcha. Este mesmo objectivo suscita também alguma perplexidade quando apenas se refere a deficiências e inadaptações e não faz qualquer tipo de referência a sinais de precocidade, tal como a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê.

Um outro aspecto que consideramos digno de registar na legislação portuguesa é o facto de o atendimento às creches até aos 6 anos estar entregue a dois ministérios diferentes, eles próprios com objectivos, finalidades, intenções e tarefas bem distintas e distantes. A Educação para a 1ª Infância, o serviço a ela associado e todo o seu enquadramento legal depende do Ministério da Segurança Social, da Família e da Criança, enquanto que a Educação para a 2ª Infância e toda a orientação, inspecção e enquadramento depende do Ministério da Educação. Como tivemos oportunidade de referir noutro contexto, as políticas educativas parecem organizar os serviços destinados à infância em "ilhas isoladas" e com um certo "*estrabismo divergente*" (Carvalho, 2000) que não permite ver nem fazer aplicar, com nitidez e coerência, os

critérios de qualidade imanados de diferentes documentos científicos. Ou seja, tenta-se olhar para Infância, como duas etapas da vida diferenciadas. Porque estruturalmente separadas, não é possível traçar um percurso contínuo do desenvolvimento de uma criança pois as leis regulamentadoras do Estado quebram o próprio desenvolvimento no início da vida.

Este olhar diferenciado para as diferentes idade da infância não passou despercebido à equipa que realizou o Estudo Temático sobre Educação e Cuidados para a Infância em Portugal da OCDE (ME, 2000) cujo relatório nos diz que:

> "*Ao definir legalmente o início da educação pré-escolar aos três anos de idade e na ausência de qualquer papel a desempenhar pelo Ministério da Educação no grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade, está-se a desperdiçar uma valiosa oportunidade de reforçar os alicerces da aprendizagem para toda a vida dos cidadãos portugueses mais novos. Foi-nos dado a entender que a situação gerada foi devida a razões financeiras e a uma apreensão com a passagem de um sector tão dispendioso para a tutela do Ministério da Educação*" (pp. 211-212).

Tal compartimentação é reiterada pela *visão romântica e idílica* da infância que, por um lado "*pode ajudar a que as necessidades no campo da saúde e da segurança sejam satisfeitas*" mas, por outro, pode tornar "*os adultos demasiado protectores e limitadores das oportunidades que as crianças precisam de ter, no sentido de explorarem e serem estimuladas pelo seu meio*" (M.E., 2000, p. 204). Este alerta da OCDE tem implícita uma reflexão da convenção dos Direitos da Criança aprovada pelas Nações Unidas em 1989 onde se refere de forma clara que a educação da criança deve "*desenvolver a personalidade, as atitudes e a capacidade mental e física até ao máximo das suas potencialidades*".

Este "divórcio" entre o percurso educativo ao longo da infância, perfeitamente definido pela separação de cuidados e de educação, traz

associados diversos problemas, nomeadamente: i) a fragmentação do atendimento originado pela separação das esferas administrativas; ii) a descontinuidade dos programas em que a criança está envolvida; iii) a competição nos funcionários, dificultando a investigação e a avaliação nestes contextos. (Kagan, 1989). Também em relação a este aspecto a equipa da OCDE (ME, 2000) afirma:

> "*O estatuto e a formação de docentes para crianças dos 0 aos 3 anos de idade tem-se revelado bastante mais fraco no sector dos serviços de cuidados dos 0 aos 3 anos do que nos jardins-de-infância, o que poderá ter consequências negativas na qualidade daqueles serviços. Para além da necessidade de reconsiderar o papel do Ministério da Educação no sector do grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade e por razões que se prendem com a melhoria e manutenção da qualidade, o estatuto e os salários dos trabalhadores do sector precisam ser examinados*" (p. 212).

O Relatório Preparatório sobre as políticas da Educação e Cuidados para a Infância em Portugal, apresentado pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação à OCDE (M.E., 2002), sinaliza alguns aspectos relevantes quanto à perspectiva assistencialista e caritativa ainda associada, no nosso país, às creches, como se este contexto de desenvolvimento, tão presente na nossa realidade e circunstâncias sociais, se destinasse, apenas e só, à *guarda*, ao *acolhimento*, aos cuidados e à satisfação das necessidades básicas da criança. O direito da criança à educação desde o nascimento, não é compatível com estruturas de cariz unicamente assistencialista, de *guarda* e *acolhimento* (e, por isso, dependentes da responsabilidade do Ministério da Segurança Social, da Família e da Criança), reservando as respostas *predominantemente educativas* (da responsabilidade do Ministério da Educação) para crianças com idades superiores a três anos de idade.

Aliás, este Relatório Preparatório para a OCDE (M.E., 2000) apresenta a creche como "*uma resposta social de âmbito socio-educativo*" que deve proporcionar "*condições adequadas ao desenvolvimento harmonioso e global e cooperando com as famílias em todo o seu processo educativo*" (OCDE, p.43), sem que esta perspectiva educacional ou pedagógica seja estipulada nos próprios objectivos da instituição creche.

Este mesmo relatório apresenta também, em nosso entender, algumas contradições. Por um lado refere que "*O direito ao* ***acesso*** *aos cuidados da primeira infância e à educação pré-escolar é universal*" (p. 61). Esta afirmação apontada no Relatório levanta duas questões fundamentais: por um lado, a universalização das ofertas na 1ª e 2ª infâncias e, por outro lado, a diferenciação de "cuidados" e de "educação". Enquanto que os serviços prestados nos jardins-de-infância oficiais são gratuitos, os "*cuidados*" prestados nas creches não o são, já que estas instituições são particulares (com ou sem fins lucrativos) e, consequentemente, existem "comparticipações"[2] dos pais para o funcionamento das mesmas. A universalização das ofertas educativas gratuitas abrange, apenas e só, crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Mas a primeira infância é ainda uma fase em que a criança tem o direito ao acesso de "cuidados" e parece carecer de serviços educativos e pedagógicos. A própria formulação desta afirmação tem implícita a perspectiva de acolhimento e guarda associada às creches, traduzida no vocábulo *cuidado*, reservando a perspectiva educacional ao período seguinte da infância onde já se utiliza o vocábulo *educação*.

Um estudo realizado por Liu e colaboradores (2001), sobre os diferentes papéis de "*cuidado*" e "*educação*" nas creches para crianças até aos três anos, revela que os pais esperam que a educação seja uma componente essencial nos programas para os seus filhos, assim como esperam um nível de profissionalismo considerável e qualificação de

[2] Entende-se por "comparticipações" as mensalidades que os encarregados de educação pagam à instituição em função dos seus rendimentos *per capita*

toda a equipe de profissionais. Ou seja, este estudo desafia os pressupostos e políticas educativas, também fortemente presentes em Portugal, que preconizam "*cuidados para umas crianças e educação para outras crianças*" (Liu *et al.*, 2001, p. 385). Daí que este estudo alerte as entidades governamentais quer para as necessidades e desejos dos pais, quer para a necessidade de se consciencializem sobre o valor dos investimentos em recursos humanos na procura de um melhor nível de qualidade nos serviços prestados à infância.

2.3.2. Cuidar e Educar

Face ao que consideramos conceitos diferentes, cremos ser necessário definir e diferenciar de forma clara e objectiva o que são ou devem ser, os actos de *cuidar* e de *educar*. Esta diferenciação, mas também complementaridade, pode ser encontrada no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* do Brasil (M.E.C, 1998).

Por ***cuidar***, este documento entende que é um processo de estar atento e *comprometido* com o crescimento e desenvolvimento da criança enquanto pessoa com singularidade própria, identificando e respondendo às suas necessidades e "*confiando em suas capacidades*" (M.E.C, 1998, p. 25). Alerta ainda para o facto das necessidades básicas do ser humano serem *comuns*, mas as formas de as identificar, valorizar e satisfazer serem *construídas socialmente*, dependendo da "*compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação*" em cada fase de desenvolvimento (ibidem).

Por ***educar*** este Referencial Curricular entende o processo de "*propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal*". Preconiza, ainda, o desenvolvimento das capacidades e potencialidades do ser humano "*afectivas, emocionais, estéticas e éticas*" com vista à formação de cidadãos "*felizes e saudáveis*" (M.E.C., 1998, p. 23).

Uma das premissas básicas da educação é entender que o "*comportamento infantil faz parte do sistema comunicativo com o meio envolvente*", sendo estas mensagens "*recebidas, codificadas, interpretadas e agidas pelos pais sob a forma do seu comportamento de prestação de cuidados*" (Lester, 1995, p. 189). Educação é, na perspectiva de Demo (1998), o suporte essencial para o ser humano pois imbui-o, formalmente, com "*a habilidade crucial de manejar a arma mais potente de combate que é o conhecimento*" e sob o ponto de vista político "*alimenta a cidadania*" (p. 47). Educar uma criança significa convertê-la num ser autónomo, proporcionando-lhe as regras necessárias à sua segurança existencial capaz de activar o seu potencial dinâmico e construir positivamente a sua personalidade (Dolto, 2000). Defendemos por isso que não é apenas a partir dos 3 anos de idade que se deve apostar na formação e o desenvolvimento equilibrado com vista à sua "*plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário*" tal como se refere na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, mas desde o nascimento.

O Estudo Temático da OCDE (M.E., 2000) refere que muitas das questões que se levantam em relação à Educação para a 1ª Infância são questões "*conhecidas*" da equipa do Ministério da Educação, mas entende que é necessário dar-lhes "*relevo*" salientando que "*algumas questões estão relacionadas com perspectivas profundamente culturais que não vão mudar de um dia para o outro, mas que poderão, com o tempo, evoluir progressivamente*" (p. 203). Sublinhamos, para além dos já citados, alguns dos comentários inseridos neste documento:

- "*A maioria das crianças é colocada em contextos informais, exteriores aos centros organizados…*" (p.193) sendo esta oferta informal "*muito heterogénea, dedicando-se, na generalidade, a prestar guarda e cuidados às crianças e não lhes proporcionar quaisquer estímulos educativos*" (p. 194);
- "*A oferta de serviços para as crianças com idades inferiores a 3 anos, é praticamente inexistente. Formosinho (1996) sugere que este estado de*

coisas se deve a resíduos perceptuais da tradição social a qual, no passado, considerava a educação da infância como prerrogativa exclusiva e particular de cada família. Quanto mais pequena for a criança, mais forte é esta percepção" (p. 192). Esta "*oferta de serviços formalmente organizados é insuficiente, especialmente nas zonas urbanas*" (p. 194);

- "*O Ministério da Educação não está envolvido nos serviços prestados à primeira infância, não existindo, portanto, qualquer enquadramento curricular ou educativo por ele orientado*" (p. 194) pelo que "*mais deve ser feito para dar resposta às necessidades das crianças mais pequenas e dos pais* (p. 201);
- A "*visão romântica e idílica*" sobre a infância pode "*ajudar a que as suas necessidades no campo da saúde e da segurança sejam satisfeitas, podendo igualmente tornar os adultos demasiado protectores e limitadores das oportunidades que as crianças precisam de ter, no sentido de explorarem e serem estimuladas pelo meio*" (p. 204);
- Por isso "*a questão não se coloca ao nível da variedade dos cuidados e iniciativas educativas que existem, mas sim ao nível da diversidade da qualidade dos serviços que são oferecidos às famílias e ao nível da diversidade de acesso. Embora muitas organizações estejam a trabalhar no sentido de resolver este último problema, o acesso aos estabelecimentos existentes, particularmente aos de alta qualidade, continua a depender mais do local onde moram e do estatuto sócio-económico das famílias, do que propriamente das suas necessidades. Presentemente, o direito social à educação pré-escolar de qualidade não tem força legal*" (p. 209).

Como vemos, não há uma definição e explicitação claras e objectivas da postura política sobre a Primeira Infância, amplamente traduzida na legislação ou em determinações governamentais portuguesas. Não há, para a Educação da 1ª Infância, um enquadramento filosófico operacionalizado em práticas adequadas e é inexistente a clarificação de deveres e direitos dos profissionais que atendem esta faixa etária.

Para a Educação Pré-escolar o Ministério da Educação publicou e organizou diversas iniciativas de formação para os educadores de infância destinados ao conhecimento e aplicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.* Relativamente à Primeira Infância verifica-se a total ausência deste tipo de "guia" de apoio ao trabalho pedagógico e metodologias educativas para crianças com idades compreendidas entre os quatro e os trinta e seis meses, em creches. Torna-se, por isso, necessário que todos os actores implicados, directa ou indirectamente, no processo de crescimento do ser humano (família, escola, comunidades educativas, religiosas, etc.), providenciem um sistema de acções de apoio ao desenvolvimento da criança.

Políticas educativas uniformizadas ou comparáveis exigiriam uma definição clara, objectiva e *operacional* (UNESCO, 2002) dos serviços para a Primeira Infância, bem como a sua interligação com os restantes serviços e instituições educacionais e sociais especialmente dedicados às crianças que, em última análise, constituiria o verdadeiro sentido de *Educare*.

Este estatuto "maior" que a 1ª Infância tem de conquistar é defendido por investigadores tão conceituados como Brazelton e Greenspan (2002) que afirmam:

> "*A primeira infância é simultaneamente a fase mais crítica e a mais vulnerável no desenvolvimento de qualquer criança. A nossa investigação, bem como as de outros, demonstra que é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral. Se não for nessa fase, é certo que a criança em desenvolvimento pode ainda vir a adquiri-las, mas a um preço muito mais elevado e com hipóteses de sucesso que vão diminuindo à medida que decorre cada ano. Não podemos negligenciar as crianças nesses seus primeiros anos de vida*" (p. 12)[3].

[3] O sublinhado é da nossa autoria para evidenciar os aspectos que nos parecem mais marcantes.

Como educadores tomamos como nossas as palavras destes investigadores, defendendo que "*não podemos continuar a tolerar a complacência que o silêncio implica*" (p. 12). Por isso, partilhamos com Sanches (2003) a convicção de que a construção de um projecto educativo para a creche exige "*que se considere as crianças e seus profissionais como seres históricos, criadores de cultura e sujeitos de direito. É preciso enfrentar a realidade. Mascará-la ou ignorá-la é fugir ao compromisso e continuar com medidas paliativas*" (p. 20).

É urgente e imperioso quebrar os silêncios e deixar cair as máscaras exigindo-se às creches qualidade capaz de criar novos desafios, novas aprendizagens, novas descobertas e novos conhecimentos através da criação de ambientes ricos e estimulantes, bem como de um processo educativo adequado, intencional e que responda de forma eficaz às características, necessidades, competências e potencialidades de cada criança.