Introdução

O desenvolvimento do ser humano é, nos dias de hoje como sempre foi, estruturado e mediado pelo contexto em que ocorre. As sociedades contemporâneas, nomeadamente as ocidentais, organizam linearmente o ciclo de vida, dividindo-o em faixas etárias e "atribuindo-lhe" uma instituição que o acompanhe, quer seja no seu percurso desenvolvimental, quer seja no trajecto profissional.

A Educação da 1ª Infância, isto é, a educação de crianças de idades compreendidas entre o nascimento e os três anos de idade, em contexto não-parental tem, em Portugal, diferentes modalidades de serviços, nomeadamente amas, amas familiares, creches, creches familiares, ou ainda, em alguns casos, a família alargada ou vizinhança. Estas diferentes modalidades de serviço e de atendimento estão frequentemente, em nosso entender, demasiado marcadas por uma filosofia assistencialista, de que são prova algumas passagens dos textos legais que regulamentam estes serviços. Apesar de se constatar a existência de diferentes modalidades de atendimento não parental à primeira infância, nesta dissertação, centrar-nos-emos na modalidade de Creche. Esta modalidade de atendimento está envolta em ambiguidades, em dicotomias, em pontos de vista divergentes em função dos que, directa e indirectamente, nela participam.

A investigação tem mostrado, de forma consistente, que a 1ª infância é uma fase demasiado importante da vida do ser humano, uma fase em que as mudanças são extremamente rápidas e o cérebro é plástico. A tarefa de educar nestes primeiros anos é, cada vez mais, complexa, quer para pais, quer para profissionais, quer mesmo para quem é responsável por políticas educativas. Com o crescente aumento de famílias nucleares e famílias de filho único, não há circunstâncias para uma experiência educativa acrescida e acumulada e, não raras vezes, ouvimos dizer "se fosse hoje não educaria o meu filho da mesma maneira".

No que concerne aos profissionais, o facto da lei (Despacho Normativo nº 99/89) não exigir o diploma de Educador de Infância para

atender à faixa etária dos 0-12 meses na creche, aliado ao facto dos serviços prestados pelos Educadores de Infância neste contexto não ser contemplado na contagem de tempo de serviço, conduz a que não haja investimento profissional para o atendimento a esta faixa etária. Por muito que um educador goste de trabalhar em creche, é evidente que ele não investirá num campo do qual terá de sair se quiser progredir. A investigação, em Portugal, acaba por sofrer desta menorização, pelo que são reduzidos os trabalhos que têm como alvo crianças destas mesmas faixas etárias. E a formação de educadores, apesar dos esforços desenvolvidos por algumas instituições de formação no sentido de facultar experiências de estágio em contexto de creche, acaba também por deixar ao atendimento à primeira infância um papel menor. Os Educadores de Infância que prestam serviço em contexto de creche são os primeiros a reconhecer a necessidade de uma formação que lhes permita responder de modo mais adequado às "enormes exigências" desta faixa etária, nomeadamente em termos de estratégias pedagógicas. Enquanto profissional e formadora na Educação da Infância e sendo a primeira infância uma fase de desenvolvimento rápido mas vulnerável, sublinhamos a perspectiva de Brazelton e Greenspan (2002) que referem "*não podemos negligenciar as crianças nos primeiros anos de vida*" (p. 12), pelo que não podemos limitar a acção educativa à satisfação das necessidades básicas das nossas crianças, como se isso fosse o necessário e suficiente.

Em termos políticos, cremos que, o "estado da arte" (M.E., 2000), em Portugal, ainda tem muito que crescer e evoluir, pois carece dar enormes passos para que a visão ainda "*idílica e romântica*" da infância se possa transformar e se criem contextos educativos adequados, principalmente no âmbito da Educação da 1ª Infância. O facto da tutela das creches ser do Ministério da Segurança Social, da Família e da Criança tem claramente associada uma mentalidade política e/ou cultural de cariz assistencial, referidas como serviços de "*cuidados*" e de "*guarda*" para as crianças, e uma "*resposta social para as famílias*". A OCDE alertou em 2000 (M.E., 2000) para o facto dos serviços

destinados à primeira infância se dedicarem à "*guarda e cuidado*" das crianças sem que lhes fossem proporcionados "*quaisquer estímulos educativos*" (p. 194). Passados estes anos, sem que ainda nada tenha sido feito, repetimos novamente Brazelton e Greenspan (2002) que dizem "*não podemos continuar a tolerar a complacência que o silêncio implica*" (p. 12).

Enquanto profissional de Educação de Infância e formadora de Educadores de Infância, tenho pugnado para que esta visão assistencialista deixe de ser dominante e para que a creche ganhe estatuto de instituição educativa. Ora esta batalha só será ganha quando se considerar, em termos filosóficos, políticos e legais que educar na 1ª infância é mais do que "tomar conta", é mais do que dar respostas às necessidades, é mais do que atender às características, é mais do que "dar um bom colo". Educar, no seu pleno sentido (*Educare*), exige o respeito e a valorização das potencialidades das crianças e a sua formação ao nível de valores sociais, culturais e humanos. Por outras palavras, "*Educar é realizar a mais bela e complexa arte de inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter sabedoria e colher com paciência*" (Cury, 2003, p. 9).

Há, pois, em nosso entender, um longo caminho a percorrer para que a creche adquira o estatuto de verdadeiro contexto educativo, estruturado sob filosofia e princípios de desenvolvimento global de todas as crianças, e não um mero contexto de "acolhimento", "cuidado" e "guarda", e organizado em função de necessidade de resposta social para as famílias.

A nossa formação em Educação de Infância e em Ciências da Educação tornou-nos mais sensíveis a estas ambiguidades e/ou lacunas da creche, que poderemos sintetizar na pouca atenção às características de desenvolvimento rápido e acelerado das crianças que, necessitando de experiências sensoriais e motoras adequadas, se tornam dependentes das propostas de estimulação proporcionadas pelo adulto/educador. Esta sensibilidade suscitou maior motivação para o

desenvolvimento desta investigação em Estudos da Criança, enfatizando-se aqui os aspectos e a importância da psicologia do desenvolvimento na Educação da 1ª Infância. O facto de não possuirmos formação especializada em Psicologia, aliada ao facto da inexistência de instrumentos de avaliação do desenvolvimento validados para a população portuguesa nesta faixa etária, levou-nos a optar pela construção de indicadores de desenvolvimento observados nos comportamentos das crianças em determinadas tarefas com determinados estímulos. A observação das crianças, sendo um precioso instrumento de organização do processo educativo, é, ainda, um dos aspectos críticos manifestados pelos educadores na sua acção educativa.

Optámos, então, por organizar a parte teórica desta investigação no sentido de melhor compreender a génese destas mesmas ambiguidades e lacunas, sob um olhar da educação. Assim, começaremos por um capítulo introdutório – **Capítulo 1 –,** que intitulamos *Contextos e sentido do desenvolvimento humano na 1ª infância* – no qual abordaremos o contributo de duas perspectivas teóricas do desenvolvimento – perspectiva ecológica e perspectiva humanista – e suas dimensões. Correndo o risco de se considerar que exibimos alguma presunção, não queremos que este estudo fique confinado a aspectos psicológicos. Estas duas perspectivas permitem-nos ir mais longe do que a influência de uma proposta no desenvolvimento cognitivo, já que ambas consideram as redes de relações que se estabelecem com o outro mais próximo e com o contexto/mundo em que o desenvolvimento acontece. Queremos que este trabalho contribua para mudar algumas práticas no atendimento a crianças de creche. Por isso, situamo-nos em perspectivas relativamente aceites no mundo dos Educadores de Infância. Gostaríamos de contribuir com uma abordagem em que os Educadores de Infância sedimentem um processo educativo intencional na creche enraizado em teoria do desenvolvimento humano, tendo em consideração as crianças

a quem se destina essa acção pedagógica, as diferentes áreas de desenvolvimento e não apenas os aspectos cognitivos (tantas vezes enfatizando apenas competências linguísticas e de raciocínio lógico-matemático).

A revisão bibliográfica efectuada no **Capítulo 2** – *Educação da 1ª Infância: do Cuidar ao Educar* – ajuda-nos, como o próprio nome indica, a perceber o percurso conceptual e filosófico dos cuidados não parentais a prestar às crianças, nomeadamente na fase inicial das suas vidas. Como seria de esperar, este percurso conceptual está intimamente ligado ao percurso social, cultural e económico da sociedade, bem como às mudanças no papel da mulher na sociedade actual. Neste capítulo, analisaremos também o modo como a sociedade portuguesa (sobretudo ao nível do poder político, social e de legislação) foi respondendo aos desafios que as profundas mudanças sociais das últimas décadas colocaram.

A existência de creches é uma realidade insofismável nas sociedades ocidentais, apesar de, nas mais evoluídas, estarmos a assistir a uma espécie de "arrepio", com a reivindicação de maiores facilidades e apoios para os pais que pretendam assumir a educação dos filhos, nos três primeiros anos de vida, em contexto exclusivamente familiar. Sendo as creches uma realidade para uns, uma "inevitabilidade" para outros e uma necessidade para muitos, o foco da questão começou a colocar-se em relação à sua qualidade, muito em função dos seus efeitos sobre o desenvolvimento das crianças. O **Capítulo 3** – *As Creches: a complexidade das propostas e as consequências no desenvolvimento* – apresenta a revisão de alguns estudos que deram contributos relevantes para a construção do conceito de qualidade em creche, bem como de estudos que procuraram analisar os efeitos de frequência deste contexto educativo no desenvolvimento das crianças. Sendo o conceito de qualidade socialmente determinado, para além de serem apresentados diferentes indicadores de qualidade – *estrutural* e *processual* – da creche e sua influência no desenvolvimento das crianças, analisaremos também a

legislação portuguesa sobre esses indicadores de qualidade estrutural e processual.

Referimos, no início desta introdução, a concepção das creches como contextos de guarda, concepção muito enraizada em termos sociais e cremos que "cristalizada" em termos de textos legais. Mencionámos, também, que esta concepção teve (e tem ainda) repercussões importantes, quer na formação inicial dos Educadores de Infância, quer mesmo na sua formação contínua. Defendemos, por isso, a necessidade de promover, na formação destes profissionais, competências para a Educação da 1ª Infância. A "fuga" dos Educadores de Infância do atendimento à primeira infância radica na falta de competência pedagógica para o atendimento a este nível. Lembremos que, embora muitas das salas de creche não tenham um Educador de Infância a tempo inteiro com as crianças, há sempre um Educador que é "responsável" pela sala, isto é, responsável principalmente pela supervisão do trabalho desenvolvido pelas auxiliares. Ora, a nossa experiência profissional em contexto de creche, na formação de Auxiliares de Acção Educativa a desenvolver actividade em Creche, e na formação inicial e contínua de Educadores de Infância tem-nos mostrado, de forma dramática, o vazio de actividade pedagógica intencional neste nível, com diversos argumentos como "são demasiado pequenos", "são demasiado dependentes", "são demasiado incompetentes", "são demasiado imprevisíveis"; ou, ainda, "precisam é de rabinho seco, barriga cheia e algum colo (mas pouco, para não ficarem "mal habituados")". A fim de desmontar este tipo de argumentos, temos orientado muita da nossa investigação ao longo destes últimos anos (Carvalho, 1999a, 2000c; 2001c; 2003), no sentido de mostrar que, afinal, as crianças de creche possuem amplo acervo de competências e enormes potencialidades a desenvolver. Temos experimentado e incrementado várias propostas pedagógicas (Carvalho, 2000a; 2000b; 2002; Carvalho *et al.*, 2000), discutido as suas dificuldades de implementação e os seus resultados com os

profissionais envolvidos, temos seguido crianças desde os 4 meses até à entrada no 1º Ciclo.

Tirando partido desta experiência acumulada, e no sentido de apresentar um conjunto de propostas trabalho no contexto de creche, ganhou forma o *Portas para Estimulação Sensorial Múltipla (P.E.S.m.),* que é apresentado no **Capítulo 4**. O *Portas para a Estimulação Sensorial Múltipla* assume-se como um conjunto de propostas pedagógicas que segue uma lógica de *consciência sensorial* (Brooks, 1966). O nosso objectivo, pegando nas palavras do autor, "*não consiste na aquisição de competências, mas antes na liberdade para explorar sensitivamente e em aprender nessa exploração*" (p.5).

Deliberadamente não lhe chamamos Programa. Deliberadamente também não introduzimos nesta dissertação um capítulo dedicado aos programas de estimulação. Esta opção tem subjacentes três principais razões. Em primeiro lugar, a organização de um programa estruturado seria uma "receita" pronta a usar sem ter em consideração o grupo "concreto" de crianças, suas características, seus desenvolvimentos, suas necessidades e potencialidades, bem como descontextualizado de todo o trabalho pedagógico desenvolvido com o grupo de crianças. O trabalho pedagógico na creche implica, necessariamente, o estabelecimento de um projecto educativo com objectivos e metas a atingir, sob o ponto de vista desenvolvimental. Estabelecer a linha de base do desenvolvimento de cada criança e traçar um fio condutor desse mesmo desenvolvimento, implica traçar um percurso a desenvolver, distanciando-se muito do "tomar conta" e deixar que as crianças brinquem e ocupem o seu tempo. A organização e contextualização desta proposta estão, assim, dependentes de um determinado grupo de crianças orientado por um determinado Educador de Infância, enquadrados numa determinada creche de um determinado meio.

Em segundo lugar, a organização de um Programa estruturado estaria alheio do contexto em que a proposta se insere. Ou seja, em nosso entender, os estímulos a apresentar devem ser naturais,

frequentes, acessíveis e económicos no contexto físico e social em que o desenvolvimento acontece, pelo que deverá ser organizado pelo próprio educador. Os estímulos aqui apresentados são apenas alguns dos trabalhados com as crianças que constituíram o grupo de pesquisa. Todavia, o *P.E.S.m.,* desenvolvido num outro contexto, deverá ser constituído por estímulos que se orientem por esses princípios, ou seja, serem naturais, frequentes, acessíveis e económicos.

Em terceiro lugar, o educador tem um papel determinante no processo de estimulação, pois é ele quem organiza e promove experiências de aprendizagem significativas para cada uma das crianças. Neste sentido, o educador não deve apresentar qualquer proposta/estímulo que constitua um qualquer *P.E.S.m.* em que não acredite ou que não goste, pois o seu papel e a sua presença são determinantes na forma de apresentar e propor esses materiais.

A Segunda Parte desta dissertação, dedicada ao Estudo Empírico, compreende quatro capítulos e representa um contributo, que se poderia dizer pessoal, para a sustentabilidade de uma proposta metodológica adequada ao desenvolvimento de cada criança. O objectivo desta segunda parte da dissertação tem como principal finalidade a apresentação e discussão dos resultados configurados pela pesquisa.

No **Capítulo 5** – *Método* – descreve-se a metodologia da investigação empírica realizada, que teve a duração de dois anos lectivos e que decorreu em duas fases distintas. Os objectivos gerais desta investigação são: 1º) recolher indicadores de desenvolvimento observados nas crianças face aos estímulos com vista a organizar um grupo de pesquisa constituído por crianças que apresentassem ritmos de desenvolvimento diferenciados: Grupo P e Grupo L. 2º) perceber e comparar o modo como as crianças com indicadores diferenciados de ritmos de desenvolvimento reagem às tarefas propostas. Neste capítulo, são também apresentados os procedimentos de amostragem e de desenvolvimento do *P.E.S.m.*, bem como os critérios de análise das respostas das crianças. Serão, ainda, incluídos neste capítulo os

instrumentos de avaliação a usar junto dos Educadores de Infância, a fim de avaliar o impacto do *P.E.S.m.*.

Os Capítulos 6 e 7 centram-se na análise dos dados. No **Capítulo 6**, será apresentada a – *Análise dos dados relativos à Etapa 1: Estudo Exploratório* – e uma reflexão sobre diferentes aspectos institucionais e metodológicos importantes para o desenvolvimento da Etapa 2. No **Capítulo 7** expõe-se a – *Análise dos dados da Etapa 2* –, com o objectivo de explicitar a influência de cada estímulo na actividade produzida pelas crianças, em termos de qualidade e em termos de quantidade. Este capítulo comporta, também, uma análise comparada da evolução das respostas de duas crianças nas duas etapas.

No **Capítulo 8** – *O P.E.S.m. sob o olhar dos educadores* – apresenta a análise das avaliações dos educadores da nossa *Aventura dos Cinco Sentidos na Creche*, feita através de um questionário na Etapa 1 e de uma entrevista na Etapa 2. Considerando que toda a organização do processo educativo depende, em grande parte, do educador e da forma como este conceptualiza a infância, tornava-se necessário analisar o seu "olhar" sobre o desenvolvimento, repercussões e efeitos do *Portas de Estimulação Sensorial Múltipla* junto das crianças e/ou junto da sua prática educativa.

Finalmente, apresentamos as – *Reflexões finais* – deste estudo, reflectindo sobre a importância desta investigação relativamente às propostas capazes de promoverem o desenvolvimento de cada criança na creche, mas também a sua possível colaboração junto do processo de tomada de decisões ao nível das políticas educativas e ao nível da formação de educadores de infância.

Desta forma, globalmente, pretendemos, ainda, contribuir para a inovação de propostas de intervenção intencional no âmbito das famílias e das creches, não só através de actividades de estimulação das competências, mas também através de experiências rodeadas de afecto e de comunicação com os outros – pais/filhos, educador/criança e criança/criança.