

QUALIDADE E PROFISSIONALIDADE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

*Ver além dos estereótipos para uma
visão participada da agência da criança*



Ficha Técnica

Título: Aprender

Tema Central: Qualidade e Profissionalidade em Educação de Infância

Ver além dos estereótipos para uma visão participada da agência da criança

Este Suplemento é parte integrante da revista N.º 45 de junho de 2023

Registada na Entidade Reguladora para a Comunicação Social com o nº 127705

ISSN eletrónico: 2184-5255

Diretora: Amélia Marchão

Diretora Adjunta: Maria José D. Martins

Conselho Editorial: Adriana Guimarães; Anne Studer; Gorete Dinis; Isabel Muñoz; Luís Henriques; Luís Pinheiro; Miguel Castro

Coordenadoras do tema central: Alexandra Marques; Mónica Brazinha

Revisão ortográfica: Luís Henriques (Coordenação); Luís Miguel Cardoso; Maria Filomena Barradas; Teresa Oliveira

Colaboram neste Número: Ana Teresa Brito; Irene Figueiredo; Isabel Correia; Lourdes Mata; Mónica Mascarenhas; Pascal Paulus; Raquel Campos Franco

Ilustração da capa: Carolina Fanico (Nota sobre a autora no final deste suplemento)

Capa: Gabinete de Comunicação e Imagem - Politécnico de Portalegre

Composição, montagem e secretariado: Joaquim Marchão

Editor digital: Luís Pinheiro

Indexação da revista: Amélia Canhoto

Propriedade, Administração, Sede do Editor e da Redação:

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre

Praça da República, nºs 23 e 25

7300-109 PORTALEGRE

e-mail: aprender.esecs@ipportalegre.pt

NIPC: 600 028 348 (Politécnico de Portalegre)

Estatuto Editorial: [Ligação online](#)

Revista publicada em regime de Open Access através da OJS

Os artigos e os relatos de experiência que integram este número foram objeto de revisão por pares, conforme as Linhas gerais de publicação adotadas pela revista Aprender.

*Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.
A Direção não se compromete na publicação de todos os artigos recebidos.*

Editorial	3
Nota de leitura	5
O adulto aprendente numa antropogogia prudente Pascal Paulus	6
História de impacto. Fundação Aga Khan Portugal: Investir nos cruciais primeiros anos de vida, através do Programa das Amas Raquel Campos Franco	19
Perfil de competências para Amas - (re)conhecer, valorizar, capacitar Ana Teresa Brito; Lourdes Mata	30
Trajatórias de desenvolvimento pessoal e profissional de um grupo de Amas: aprender no exercício da profissão Isabel Correia; Irene Figueiredo	45
Movimento ser família em comunidade: quando a infância inspira o desenvolvimento comunitário Mónica Mascarenhas	60

Editorial

Muito nos honra o convite dirigido pela direção editorial da revista Aprender para, conjuntamente, coordenarmos o suplemento “Qualidade e profissionalidade em educação de infância”.

Na promoção. Ver além dos estereótipos para uma visão participada da agência da criança da sua missão, visão e valores, a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (Escola Superior de Educação até 2016) tem contribuído, enormemente, para a formação e qualificação especializada e de alto nível de públicos diferenciados, nos seus diversos percursos de aprendizagem ao longo da vida, ao criar, transmitir e difundir conhecimento desde a década de 80. Muitas destas ações entrecruzam-se com a identidade e propósito da Fundação Aga Khan Portugal (AKF) que, também desde a década de 80, tem gerado e difundido conhecimento através da implementação de programas e projetos inovadores. Muito desse trabalho desenvolve-se em parceria com entidades diversas, mormente, através de ações e iniciativas com enfoque na qualificação, formação e desenvolvimento profissional contínuo de docentes, formadores, especialistas e técnicos, como contributo para a melhoria da qualidade da educação, em particular da educação de infância, em Portugal.

Este suplemento apresenta uma coletânea de artigos cujo enfoque incide na correlação entre o investimento nas práticas profissionais e a promoção da qualidade.

O adulto aprendente numa antropogogia prudente, escrito por Pascal Paulus, enquadra o pensamento emergente da AKF no domínio da sua intervenção no campo da educação, desenvolvida em contextos distintos (formais, não formais e informais) e através de projetos e programas nas suas diferentes áreas programáticas (Educação, Sociedade Civil, Trabalho e Empresas, Seniores e Resiliência Climática). Apesar da génese do documento ser interna, a sua partilha intenta colocá-lo acessível a outros para que também o possam utilizar como instrumento e suporte educativo a uma prática reflexiva.

A história de impacto ***Investir nos cruciais primeiros anos de vida através do Programa das Amas*** de Raquel Campos Franco, é uma republicação, sendo a publicação original parte integrante do estudo “O Impacto Social das Fundações Portuguesas” do Centro Português de Fundações. A história retrata o impacto social da Fundação Aga Khan na área da Educação e Desenvolvimento na Infância através do trabalho desenvolvido no Centro Infantil Olivais Sul (CIOS) e, em particular, na resposta educativa de creche familiar. Fundamentado numa visão holística e integrada de suporte à parentalidade, o CIOS tem desenvolvido a sua ação alicerçada numa pedagogia participativa explícita – a Pedagogia-em-Participação –, disseminando a sua experiência e conhecimento por forma a contribuir para a melhoria das práticas profissionais e organizacionais dos serviços prestados às famílias desde o período pré-natal.

Ana Teresa Brito e Lourdes Mata apresentam-nos o Projeto ValChild, um projeto ERASMUS+ desenvolvido entre 2018 e 2021, envolvendo Portugal e outros quatro países europeus na construção de um olhar conjunto sobre a formação e validação das competências das Amas pelo impacto que a capacitação e formação destas profissionais

trará à qualidade da resposta que prestam às crianças e famílias. No artigo **Perfil de competências para Amas - (re)conhecer, valorizar, capacitar**, as autoras apresentam uma proposta de perfil para este grupo profissional assente em referenciais europeus; uma proposta de referência enquanto dimensão constitutiva e de qualidade para a profissionalidade das amas, convidando à sua continuidade e aperfeiçoamento.

O artigo de Isabel Correia e Irene Figueiredo, **Trajetórias de desenvolvimento pessoal e profissional de um grupo de Amas: aprender no exercício da profissão**, destaca a relevância dos processos de formação contínua para o desenvolvimento e desempenho profissional, tendo o estudo como enfoque a profissão de Ama. Face aos desafios da profissão no quadro atual, as autoras fundamentam um olhar crítico sobre as condições do desenvolvimento profissional e da valorização do papel das Amas.

Movimento Ser Família em Comunidade: quando a infância inspira o desenvolvimento comunitário, pela escrita de Mónica Mascarenhas, consiste num relato de práticas sobre uma jornada de colaboração e cooperação no âmbito de uma intervenção de desenvolvimento local e de animação socio-territorial. A narrativa descreve o processo de cocriação de uma rede de diálogo e cooperação envolvendo indivíduos, sistemas e instituições que, colaborativamente, investiram na melhoria da qualidade de vida de uma comunidade, apoiando as crianças e as famílias que nela habitam e participam.

Num diálogo com a ilustradora da capa, Carolina Fanico, que nos traz as suas memórias de infância e que nos provoca a romper com estereótipos associados perenemente às crianças, procurámos neste conjunto de publicações percorrer, por entre diferentes testemunhos, experiências, estudos e relatos, aspetos essenciais do suporte à profissionalidade na construção e aprofundamento de saberes específicos para uma atuação profissional com verdadeiro impacto e que incurse por trajetos de mudança e de inovação em direção à qualidade e à agência da criança.

Nota de abertura

Apaz-nos o tema central do n.º 45 da revista Aprender, **Tecnologias, Educação, Formação e Profissão**, bem como o suplemento que o acompanha dedicado à **Qualidade e Profissionalidade em Educação de Infância**.

Agradece-se ao Editor convidado, Luís Bonixe, e às editoras convidadas Eva Milheiro e Graça Cebola pelo seu labor e atenção na coordenação do tema central, **Tecnologias, Educação, Formação e Profissão**, bem como às editoras convidadas Alexandra Marques e Mónica Brazinha, pela coordenação exímia do suplemento que acompanha este número.

Para além da importância e oportunidade das temáticas abordadas, destacam-se, igualmente, as ilustrações das capas elaboradas por estudantes (neste caso, Alexia Ribeiro e Carolina Fanico) do Instituto Politécnico de Portalegre, da Licenciatura em Design de Comunicação, orientada pelo professor João Sequeira, docente da Unidade Curricular de Desenho II, a quem se agradece.

Usando as palavras do Professor João Sequeira, apresentou-se aos/às estudantes uma proposta que

tinha como objetivo dar resposta ao tema da revista e, em simultâneo, aplicar os conhecimentos adquiridos, ao longo do semestre, sobre desenho de espaço. O desafio foi recebido (...) com grande entusiasmo e os resultados ultrapassaram as expectativas. A importância deste exercício, incide na aplicação do desenho como ferramenta de trabalho nas mais diversas áreas. Aprender a pensar com o desenho permite-nos ver os nossos pensamentos e, assim, chegar a uma solução mais eficaz para o problema em causa. (João Sequeira, junho, 2023)

Na senda das suas palavras, esperamos que o n.º 45 e o seu suplemento nos permitam pensar e usar os nossos pensamentos para responder com razoabilidade, criatividade e responsividade aos desafios e às oportunidades que o mundo atual nos coloca diariamente: por um lado, como versa o tema central, na gestão da tecnologia ao serviço/como recurso da formação e das profissões, e, por outro lado, à gestão da qualidade e da profissionalidade de quantos/as se dedicam às respostas sociais e educativas que agilizam os direitos das crianças mais novas, *rompendo com hegemonias e estereótipos naturalmente aceites*, como se destaca no presente suplemento.

A direção,
Amélia Marchão
Maria José Martins

O adulto aprendente numa antropogogia prudente

The adult learner in a prudent anthropogogy

Pascal Paulus

Resumo

O artigo apresentado surge como um convite interno à reflexão sobre a imagem de adulto aprendente subjacente à multiplicidade de ações, na área da educação e da intervenção e desenvolvimento comunitário, desenvolvidas pela Fundação Aga Khan Portugal (AKF Prt). Privilegia-se o saber técnico em interlocução com práticas reflexivas e assentes numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. O artigo percorre a conceção de aprendizagem por adultos assente na proposta de antropogogia da AKF. Conjugando texto e imagem para uma leitura dinâmica, pretende suportar e inspirar oportunidades de reflexão a partir de múltiplos olhares, lugares e saberes.

Palavras-chave: antropogogia; educação e formação de adultos; adulto aprendente; mediação e intermediação.

Abstract

The present article emerged from an internal invitation to reflect on the adult learner image that underlies the multiplicity of actions, in the area of education and intervention and community development, developed by the Aga Khan Foundation Portugal (AKF Prt). Technical knowledge is privileged in interloction with reflective practices and based on a lifelong learning approach. The article presents the conception of adult learning based on AKF's proposal of anthropogogy. Combining text and image for a dynamic reading, the paper intents to support and inspire opportunities of reflection from multiple perspectives, places and different types of knowledge.

Keywords: anthropogogy; adult education and training; adult learner; mediation and intermediation.

Página | 6

Introdução

Este texto pretende ser um contributo para definir o trabalho de interação educativa no interior das equipas da Fundação Aga Khan Portugal (AKF Prt). Nele, procuram-se fixar alguns conceitos acerca da imagem do adulto aprendente. Como é que ela se forma, quando se olha para a relação que se estabelece coletivamente com o conhecimento a partir do saber experiencial de todas as pessoas? Como é que ela é influenciada quando são incluídos nesse processo de aprendizagem os próprios técnicos da AKF que interagem nos espaços-tempo onde se colocam?

Pain (1990, p. 162) fala de impregnação como um modo de aprendizagem informal, ou seja, “o processo através do qual os indivíduos submersos pelo fluxo contínuo de informações integram os fragmentos do presente.”

O objetivo é que este texto possa constituir um instrumento que nos permita a todos, enquanto técnicos reflexivos, continuar a conceptualizar a aprendizagem das



peçoas e dos grupos de peçoas com o suporte educativo que idealizamos e praticamos, seja em interação direta em micro-territórios, seja em interações alargadas, combinando intermediação direta da aprendizagem com intermediação à distância. Por isso também sentimos a importância de uma clarificação do conceito de *blended learning* (literalmente *aprendizagem mista*) enviesado pela postura instrucional que resulta da hierarquização do conhecimento demasiadas vezes instituída no mundo académico e nas decisões políticas.

APRENDIZAGEM COMO PROCESSO RELACIONAL

O artigo divide-se em duas partes. A primeira parte oferece uma definição da nossa imagem de adulto aprendiz. Sob este título procuramos explicitar a nossa proposta de antropogogia. Utilizamos quatro entradas para facilitar a leitura: o adulto como aprendiz, as suas interações, a relação com a ideia de desenvolvimento sustentável e a interação na sociedade. As três primeiras utilizamos também quando falamos de pedagogia, no âmbito de educação e desenvolvimento na infância. A quarta e última entrada ajudam a situar a aprendizagem no contexto socio-histórico e cultural quando falamos especificamente da aprendizagem de adultos.

A segunda parte é mais dinâmica e proporciona uma série de fundamentações possíveis, a desenvolver coletivamente, em cooperação, através dos novos contributos. Aqui explicitamos o nosso foco: a aprendizagem das peçoas, como seres sociais. Consideramos a aprendizagem como uma característica de muitas espécies, destacando aqui a nossa espécie humana. Para nós, ela resulta das interações, natural e culturalmente definidas.

No caso da cultura humana, sabemos que a aprendizagem decorre da capacidade que cada um ganha quando toma consciência da importância dessas interações, introjetadas e apropriadas através de um diálogo entre elas e da sua própria reflexão pessoal. A educação dá suporte à aprendizagem naquilo que Josso (2008) designa por “self-construction” (que poderíamos traduzir por autoconstrução) e que origina esta capacidade. No entanto, a conceção dominante do termo aprendizagem está associada à educação numa variante específica que identificamos como educação escolar ou escolarização, na qual se concentra, na maioria dos casos, grande parte da educação formal. Apesar de ser indispensável, trata-se de uma particularidade no âmbito da educação.

Fica claro, portanto, que quando falamos de aprendizagem não estamos a falar de educação formal. Quando falamos de educação formal, não estamos a falar de escola.



Quando falamos de aprendizagem estamos a falar de ecossistemas inscritos numa sociedade complexa. As componentes desses ecossistemas são múltiplas e diversas. Em todos eles a educação tem o seu lugar como suporte à aprendizagem. A educação formal e a escolarização são apenas alguns desses ingredientes, que existem cumulativamente ou em simultâneo.

Nos ecossistemas de aprendizagem olhamos para as pessoas e para os papéis que representam, mais do que para as funções que desempenham. Importa-nos entender e conceptualizar a nossa mediação, bem como a intermediação entre as pessoas relativamente a processos de aprendizagem co-construídos e nos quais os aprendentes são co-autores.

A NOSSA IMAGEM DO ADULTO APRENDENTE

Para a presente concetualização utilizamos os critérios da Convenção dos Direitos da Criança, que define criança como “um ser humano com menos de dezoito anos, a não ser que na legislação aplicável à criança, a maioridade seja atingida mais cedo” (artigo 1º) e que foi assinada por 140, e ratificado por 196 de 197, estados-membros, à data da elaboração do presente documento.

Assim, para o nosso trabalho em Portugal, adulto é toda a pessoa com mais de 18 anos. Este pressuposto é extensível aos países da Europa com os quais nos relacionamos.

1. COMO VEMOS O ADULTO E A SUA APRENDIZAGEM?

O adulto está num processo contínuo de (re)concetualização e de significação mediada

Concebemos a aprendizagem do adulto como um processo contínuo. Neste processo contínuo as aprendizagens ancoram em aprendizagens anteriores¹, que começam mesmo antes de nascer, para todo o ser humano. Falamos, portanto, de uma história de vida de aprendizagens (e.o. Cavaco, 2009; Josso, 2008).

Perspetivamos sempre o processo de aprendizagem como um processo de conceptualização e reconceptualização baseado na significação.

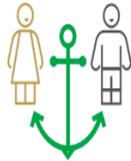
A significação acontece a partir de, pelo menos, três focos de entrada: o local de convivência, o grupo de convivência e os papeis que cada um representa.

¹ No caso da aprendizagem das crianças estamos familiarizados com esta ideia desde o trabalho de Piaget, Vygotsky e quem os seguiu. A pedagogia crítica americana faz de certa forma a ligação com a aprendizagem de adultos, a partir do legado de Paulo Freire.

Os processos de conceptualização implicam mediação. Consideramos que o nosso trabalho consiste em estabelecer essa mediação, explicitar a forma como a concretizamos e contribuir para que outros processos de mediação ocorram:

NOS LOCAIS DE CONVIVÊNCIA

habitação, locais de trabalho, espaços de encontro ocasionais



Procuramos nestes locais (às vezes percecionados como de pertença) as pessoas âncora que tornem sustentáveis os processos de mediação ou de intermediação de projetos de aprendizagem. Estes locais podem ser de habitação, espaço de encontro entre conhecidos e desconhecidos ou de trabalho, ou ainda locais de mero encontro, espontâneo ou organizado.

NOS GRUPOS DE CONVIVÊNCIA

família, comunidade, associação



Trata-se de grupos de pertença: a família, a família alargada, qualquer grupo ou comunidade da qual a pessoa se considera membro pleno. Através da criação de plataformas de entendimento, procuramos envolver líderes associativos, espirituais, comunitários ou outros, para que, no seio do grupo, a mediação dos processos de aprendizagem desejados, individualmente ou coletivamente, se realizem.

NOS PAPÉIS QUE REPRESENTAM

Papéis ≠ Funções

Comunidade de aprendizagem
(visões, papéis...)

Comunidade de prática
(funções...)

As pessoas representam papéis que decorrem, ou não, das funções que desempenham. Estas, por sua vez, determinam a sua relação com a sociedade na qual elas se inserem. Aqui, procuramos dar o nosso contributo na emergência e no desenvolvimento de comunidades de prática, centradas em projetos comuns.

Os saberes e as competências que se vão co-construindo ao longo do processo podem fazer evoluir os grupos para comunidades de aprendizagem, dependendo da forma como gerimos a intermediação na qual participamos.

2. COMO VEMOS AS INTERAÇÕES DO ADULTO APRENDENTE?

Desenvolver o projeto gerador de aprendizagem

A aprendizagem decorre de uma série de interações que o aprendente, desde criança, estabelece quando desenvolve ações, em co-operação, geradoras de competências e saberes. Consideramos quatro modos de interação: a relação com o próprio, a relação com o outro, a interação com os objetos materiais e a interação com os objetos do saber e do conhecimento.

A RELAÇÃO COM O PRÓPRIO (THE SELF)

Cuidar de

SI

Esta serve, basicamente, o propósito de cada pessoa se construir enquanto indivíduo, de se munir da sua identidade e de a desenvolver. Como lembra Foucault (2017) trata-se de um cuidar de si que envolve o conhecer de si próprio: “O si mais não é do que as relações consigo próprio. O si é uma relação. O si não é uma realidade, não é uma coisa estruturada, dada no início. É uma relação consigo próprio. Penso que é impossível dar do si outra definição que não esta relação e este conjunto de relações” (p. 95).

A RELAÇÃO COM O OUTRO

“se-aprendizagem”
“se-educação”

Um outro modo de relação consiste na interação com o outro. Esta interação não só facilita a auto-construção, o “*s’apprentissage*” ou “*s’éducation*” — termos originais que Josso (2008, p. 117) usa quando discursa em francês, traduzida, de modo redutor, por “aprender” e “formar-se” — como é essencial para encetar processos de trabalho, enquanto forma de estar e ser pluralista, congruente com o cultivo de uma ética cosmopolita.

A INTERAÇÃO COM OS OBJETOS MATERIAIS

co-autoria
artesã

É uma interação que decorre do sentido de uso que os objetos têm para cada uma das pessoas. Trata-se, muitas vezes, de uma relação artesanal com os objetos. Enguita (1989) analisa a separação entre os projetos de aprendizagem e a escola instrucional, disciplinarizada. Esta análise vai ao encontro da nossa experiência de terreno, em que percebemos que as construções de projetos de aprendizagem requerem a coautoria dos interessados, tendo eles posse de todo o processo e acesso aos objetos que o concretizam, mobilizando-se para o efeito.

A INTERAÇÃO COM OS OBJETOS DO SABER E DO CONHECIMENTO

co-autoria
conceitual
cultural
consensual

A representação social destes objetos situa-se, a maior parte das vezes, na escola. Lembramos a ambiguidade com que podemos entender o termo educação. Ele parece estar confinado à escolarização, ou pelo menos, à educação formal. Se for esse o entendimento, consideramos que lhe falta uma parte essencial. O poder que um qualquer governo detém sobre a educação formal através do currículo escolar origina que este mesmo currículo valorize determinado saber em detrimento de outro. Constrói olhares específicos sobre o conhecimento. A este olhar é associada a ideia de

identidade cultural, instaurando-se hierarquias validadas pelo peso dado a esta mesma educação formal.

Em vez de pensarmos no currículo — eventualmente definido através de metas — como o que leva à apropriação de determinado conhecimento, advogamos a interação entre a experiência pessoal e os objetos do conhecimento, baseada em projetos de aprendizagem, em coautoria, promotores da apropriação dos objetos de conhecimento, e que regulam, como efeito corolário, o domínio de um currículo muitas vezes mais amplo que o nacionalmente prescrito.

3. QUAL É A NOSSA IDEIA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE UM PROJETO ANTROPOGÓGICO?

REALIDADE



(Re)construção social



Projetos em cooperação



Abordagem isomórfica



Aprendizagem

Vemos a aprendizagem essencialmente como um esforço de diálogo no presente e de estudo do passado. Situamos esta aprendizagem dialogada nas propostas de Paulo Freire de *educação da libertação* (ou *educação problematizadora*), baseada na indissociabilidade dos contextos e das histórias de vida na formação de sujeitos, que ocorre por meio do diálogo e da relação, ou pós-Freire, sustentados nas perspetivas socioculturais do desenvolvimento humano. Com o que a antropologia e a sociologia nos trazem, consideramos que a aprendizagem das pessoas se organiza numa relação dialética entre o próprio e os outros, no quadro de um grupo de pertença, promovendo uma construção social da realidade, a par da co-construção de projetos comuns que desenham o futuro coletivo.

A PARTIR DO LOCAL DE CONVIVÊNCIA



A co-construção de ações com objetivos comuns dá sentido alargado a estes projetos. Inclui o sentido de pertença que, por sua vez, contribui para a sustentabilidade destes projetos de futuro coletivo. O esboço dos projetos assenta na vivência da realidade, procura a resolução de problemas comuns, a partir de olhares diversos, próprios de cada um que participa na sua elaboração e que cada um consolida através da explicitação de ideias. Implica a necessidade de trabalhar em espaços-tempo culturais intermédios e interativos, de gestão participada, isomórfica com a gestão que aspiramos para a sociedade como um todo.

Importa estabelecer a diferença entre educação de adultos e formação de adultos — este último termo chega-nos através do conceito de aprendizagem ao longo da vida. A este respeito, Carmen Cavaco (2009, p. 726) refere:

O discurso da aprendizagem ao longo da vida contribui para a instrumentalização da educação de adultos ao serviço do desenvolvimento económico e da resolução dos problemas sociais, o que justifica o relevo atribuído à formação profissional de ativos empregados e desempregados. (...) A formação é entendida como um direito, mas, sobretudo, como um dever que cada indivíduo deve assumir.

No âmbito do nosso trabalho, consideramos que a educação de adultos corresponde a processos desenvolvidos pelo adulto aprendiz que ultrapassam a mera necessidade formativa associada à formação profissional, institucionalizada ou não.

4. COMO VEMOS A INTERAÇÃO DE ADULTOS NO SEIO DA SOCIEDADE?

Interação continuada com a população

Como atrás referido, a nossa relação com as pessoas inscreve-se num sistema de interações que visam a aprendizagem mútua, particularmente numa população constituída por adultos.

Para caracterizar estes sistemas, retomamos os três focos de entrada: o local (ou os locais) de convivência, o grupo (ou grupos) de convivência e os papéis que o indivíduo representa, incluindo as funções que desempenha.

Quando situamos a nossa proposta de interação especificamente em função da convivência social (compreendida como *convivencialidade societal*, conforme Illich, 1976), os primeiros locais de interação são o local privado onde as pessoas vivem em comunidade restrita e os locais públicos onde interagem uns com os outros.

A PARTIR DE GRUPOS DE CONVIVÊNCIA



Neste caso e também especificamente nas questões sociais, os grupos de pertença focados serão, no nosso trabalho, todos os que se nos revelam. Por exemplo, o grupo nacional, o grupo de refugiados onde se integra a pessoa, o grupo cultural, o grupo etário... Em cada uma destas situações o trabalho de aprendizagem consiste em ver as pessoas para além das fronteiras grupais, que são artificiais, porque resultam apenas da imaginação das mulheres e dos homens.

A PARTIR DOS PAPÉIS QUE REPRESENTA



A relação profissional difere da relação societal. Por exemplo, colegas de profissão de diferentes pontos do planeta reagem de forma diferente se se encontram num congresso da profissão ou na qualidade de cidadãos de um país acolhedor versus cidadão imigrante ou refugiado do seu país. Temo-lo observado entre professores, médicos, enfermeiros, outros técnicos altamente qualificados.

Da mesma forma, a relação instrucional (ou seja, aquela que se baseia no paradigma da instrução num contexto de educação formal) provoca geralmente uma relação hierárquica uniforme, independentemente dos locais de proveniência, entre quem já esteve numa situação de educação formal.

Considerações finais

A Fundação Aga Khan (AKF) é uma agência da Rede Aga Khan para o Desenvolvimento (AKDN), presente em Portugal desde 1983. A sua ação tem como

objetivo melhorar a qualidade de vida, através de inclusão social, cultural e económica para fomentar uma sociedade plural com uma ética cosmopolita que beneficie todos.

Para o efeito, elegeu agir em cinco áreas temáticas em Portugal: sociedade civil, seniores, trabalho e empresa, educação e educação e desenvolvimento de infância. As cinco áreas são trabalhadas através de programas e projetos, implementados diretamente e em parceria, focando-se no ciclo de vida das pessoas, através da investigação-ação de soluções inovadoras e sustentáveis.

Por ser uma fundação que desenvolve e implementa programas e projetos próprios, investindo em metodologias participativas suportadas numa sua visão de mudança a longo prazo, fomenta processos de trabalho e de aprendizagem com profissionais, mas também com jovens e adultos. Esse trabalho tem permitido uma reflexão contínua que se ancora na antropologia que este artigo propõe. A aprendizagem vista não como resultado de ensino, mas fruto de uma forma de relação social específica entre pessoas e/ou entre pessoas e grupos de pessoas.

Tem sido este movimento contínuo de diálogo que tem informado o trabalho desenvolvido no Centro Infantil Olivais Sul, na formação de amas e outros cuidadores de crianças pequenas, na contextualização da Pedagogia-em-Participação com equipas em creche e educação pré-escolar, ou ainda com profissionais de saúde, com líderes locais ou de organizações da sociedade civil, diretores de agrupamento de escolas, docentes e não docentes, pais e todos aqueles que procuram coconstruir uma sociedade pluralista e do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia das Ciências de Lisboa. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Editora Verbo.

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Educa e Unidade I&D de Ciências de Educação.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Educa.

Dewey, J. (2009 [1916]). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.

Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola*. Artmed Editora.

Foucault, M. (2017). *O que é a crítica? seguido de A cultura de si*. Texto e Grafia.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra.

Golan, N. (2014). Anthropogogy: NIRIC Educational Model. <http://habitualvision.blogspot.pt/2016/10/anthropogogy-niric-educationalmodel.html>.

Josso, M. C. (2008). Aprender a viver e gerir as mudanças in R. Canário e B. Cabrito (orgs), *Formação e Educação de adultos*, pp 115-125. Educa.

Illich, I. (1976). *A convivencialidade*. Publicações Europa-América.

Pain, A. (1990). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. L'Harmattan.

Wenger, E. (2011). *Comunidades de prática. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

GLOSSÁRIO

Antropogogia: Para Golan (2014) antropogogia significa “acompanhar uma pessoa (seja qual for a sua idade) através de aprendizagem significativa em direção a mudança comportamental de imediata implementação”. Vemos a antropogogia como uma eco-antropogogia, em consonância com as propostas da universidade cooperativa e da economia social. Trata-se do acompanhar de processos de aprendizagem de crianças e adultos.

Co-construção: Consideramos que, para que um processo de aprendizagem tenha sentido para todos os envolvidos, ele tem que ser co-construído, ou seja, em que cada um contribui com aquilo de que é capaz para atingir um objetivo comum, no quadro de uma comunidade de pertença, e os diversos contributos estimulam e promovem, por sua vez, a criação de outros. A cocriação que daí resulta pode ser diferente do inicialmente imaginado por quem iniciou o processo, e ninguém tem, à partida, a ideia do produto final.

Comunidades de prática: As comunidades de prática são, na sua origem, comunidades de interapoio, seja para fins profissionais, seja para fins associativos. Temos aprendido que elas são muito eficazes quando reúnem pessoas com saberes e experiências diferentes em torno de projetos de trabalho localizados. Wenger (2011) considera fundamental a existência de três dimensões numa comunidade: um compromisso mútuo, um empreendimento conjunto, um reportório (discursos, instrumentos, ...) compartilhado.

Comunidades de aprendizagem: Segundo Wenger (2011) as comunidades de aprendizagem são grupos de pertença que se constituem em redes de dimensões interligadas, em que a significação, a prática, a continuidade e a identidade são elementos estruturantes. “Convertem-se em lugares de identidade na medida em que possibilitam trajetórias, quer dizer, na medida em que oferecem um passado e um futuro que se pode experimentar como uma trajetória pessoal. A este respeito, uma comunidade pode fortalecer a identidade de participação dos seus membros” (p. 261).

Currículo: Programa de desenvolvimento de trabalho intelectual. Este programa orienta a relação entre as experiências individuais e coletivas das pessoas que desenvolvem um processo de aprendizagem sustentado por um dispositivo de educação formal. Consideramos que só no âmbito da escola organizada e obrigatória dos Estados-Nação este currículo é prescrito, por norma por quem legisla.

Imagem do adulto aprendente: A nossa imagem de adulto aprendente é a de uma pessoa de mais de 18 anos, que utiliza a reflexão como base para o seu projeto pessoal de aprendizagem, relacionando para o efeito a sua experiência pessoal com a experiência de outros e com o conhecimento conceptualizado.

Educação de adultos: No nosso propósito consideramos a educação de adultos como um conceito amplo. Abrange toda a educação não formal ou formal que suporta parcialmente ou integralmente um projeto de aprendizagem individual ou coletivo de pessoas adultas e decorre de uma tomada de consciência das suas necessidades e das formas de resolução dos problemas. A educação de adultos não é para nós nem sinónimo de formação nem de escolarização de adultos. Estas duas atividades são

aspectos muito específicos, para operacionalização de uma área restrita da educação formal de adultos, por norma ligadas à profissionalização e graduação.

Educação formal: A educação formal estabelece a relação entre experiências de vida individuais e coletivas de um grupo de pessoas com o conhecimento conceptualizado. Pode ocorrer em diversos contextos e assumir ou não a forma de escolarização.

Escolarização: Identificamos o termo escolarização com a forma específica de educação formal disponibilizada a crianças ou adultos, em local próprio, acompanhada por técnicos especializados em educação, para desenvolver um currículo, por norma, centralmente ou localmente prescrito. Para Dewey, a educação formal sob a forma de escolarização corre o risco de alterar rapidamente a educação humanista e cosmopolita em educação do cidadão nacional.

Funções desempenhadas: Nos contextos em que trabalhamos, as pessoas – incluindo nós próprios – têm muitas vezes uma função específica atribuída hierarquicamente ou por designação direta. A função desempenhada pode facilitar ou dificultar a monitorização de processos de aprendizagem das pessoas envolvidas, muito devido à forma como o próprio interpreta o poder associado à função.

Papéis representados: Independentemente das funções que uma pessoa desempenha, esta tem um papel específico num grupo de trabalho. O papel que representa pode ter a ver com o conhecimento que tem (de parte) dos outros participantes, de informação relevante que detém e que não é do conhecimento de todos, ou de uma experiência própria. A forma como gere o seu papel no grupo interfere diretamente com os projetos de aprendizagem de todos.

Pessoa âncora: Uma pessoa de uma comunidade, uma organização ou um contexto de trabalho que se constitui como elemento de referência, como recurso, como “modelo”, a quem os outros elementos reconhecem competência. Trata-se de um “bom líder” na medida em que facilita os processos de mediação ou de mudança desejados pelo grupo.

Plataforma de entendimento: Base de trabalho negociado. Esta base de trabalho pode ser provocada por nós, através de mecanismos de diagnóstico participativo ou de discussão participada acerca dos princípios de trabalho a seguir. A base de trabalho pode também ser estabelecida a partir de uma reflexão prévia na qual nos envolvemos com um parceiro.

Relação: “O que constitui o denominador comum entre duas ou mais coisas; aquilo que permite relacionar um facto a outro.” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa, Verbo, p. 3168). Aproxima-se do francês “*relation*”.

Relacionamento: “Processo de estabelecer conexão entre coisas diferentes; ato ou efeito de relacionar” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa, Verbo, p. 3168). O termo aproxima-se do francês “*rapport*”, uma relação dinâmica com um determinado assunto.

Suporte educativo: Definimos como suporte educativo qualquer interação entre pessoas, eventualmente sustentado por meios técnicos, com uma intencionalidade de mediação de um ou vários processos individuais ou coletivos de aprendizagem.

Notas sobre o autor:

Pascal Paulus
educaçao.akportugal@akdn.org
Fundação Aga Khan Portugal
ORCID: 0000-0003-4431-2949

O autor declarou a não existência de conflito de interesses

Recebido em: 07/06/2023

Aceite, depois de revisão por pares, em 29/06/2023

História de impacto

Fundação Aga Khan Portugal *

Raquel Campos Franco

Investir nos cruciais primeiros anos de vida, através do Programa das Amas¹

Ama desde 2001, Emília Laranjeira iniciou a sua atividade ligada à Segurança Social e transitou para a alçada da Fundação Aga Khan a partir do momento em que esta assumiu a gestão do Centro Infantil Olivais Sul². *“Com a Segurança Social não tinha grande apoio para o trabalho com os meninos (...) Deram-me cadeiras e uma mesinha e pronto”,* partilhou Emília.

“Mas os meninos não podiam estar todo o dia a brincar só por brincar. Comecei a arranjar lápis, canetas, comecei a fazer por mim e elas acharam bem. Íamos à rua e trazíamos um bichinho, ou umas folhinhas. ... Mas não passava disto.”

Página | 19

Explica que a visitavam para ver, para saber o que os pais diziam, mas *“não havia um valorizar do que os meninos faziam.”* Chegou a criar um painel na sala, onde expunha os trabalhos dos meninos, e eles sentiam-se valorizados, *“quando os pais chegavam, iam a correr mostrar”,* mas como diz, *“foi por mim, não havia nenhuma orientação,*

* Publicação original: Franco, R. (Coord.), et al. (2021). História de Impacto. Investir nos cruciais primeiros anos de vida através do Programa das Amas. Fundação Aga Khan Portugal. In R. Franco (Coord.), A., Lourenço, C. Azevedo, L. Sopas, & L. Fernandes. *Estudos de Caso - Parte integrante do estudo O Impacto Social das Fundações Portuguesas* (pp. 11-27). Centro Português de Fundações.

A revista Aprender agradece à autora do artigo e ao Centro Português de Fundações a autorização para a sua republicação e por todas as facilidades concedidas.

Esta republicação obedece ao texto disponibilizado pela autora, Raquel Franco

¹ Esta história baseia-se nas entrevistas à Dra. Alexandra Marques a 27.1.2021 e a 2.2.2021 (Diretora de Educação da Fundação); à Ama Emília Laranjeira a 15.2.2021; à Dra. Mónica Brazinha a 15.2.2021 (Educadora de Infância, Coordenadora do Programa das Amas), e à Dra. Zara Merali (Técnica de Monitorização e Avaliação); e à Prof. Doutora Isabel Correia a 16.2.2021 (Formadora da Bolsa associada ao Programa das Amas, Educadora de Infância, com experiência em várias funções e formação académica na área da formação de adultos), bem como em vários documentos disponíveis no site da Fundação/AKDN (Relatórios & Contas 2017, 2018, 2019, Brochura de 2018 sobre a Aga Khan Development Network, relatório “The Ismaili Imamat and the Aga Khan Development Network in Portugal”), no site do Centro Infantil Olivais Sul e em vários documentos fornecidos pela Fundação.

² A Fundação Aga Khan denomina-o internamente “Centro Integrado, Criança, Família, Comunidade”.



porque não se valorizava o trabalho das crianças; as nossas avaliações eram feitas pela nossa entrega, pelas nossas iniciativas, mas o trabalho da criança não era valorizado.” Entretanto veio a Fundação, fizeram reuniões com as amas, *“quiseram saber os nossos interesses”*, como recorda Emília. *“Quando se começou a entrar na Pedagogia de Participação, de que eu gosto imenso, (...) é por a criança em primeiro lugar, e não o adulto, é valorizar o que fazem, incluir os pais nas suas aprendizagens (...)”*. Reconhece o trabalho da Fundação, realizado *“com muita entrega, muita explicação, muita paciência”*.

“Para mim abriu-me o horizonte, as perspetivas, levou-me a aperfeiçoar ainda mais o meu trabalho e saber enquadrar todos estes ensinamentos. Como ama eu nunca tinha aprendido isso. Desde que a Fundação se aliou à Segurança Social (...) eu falo por mim, os meus horizontes abriram-me todo um saber, toda uma aprendizagem.”

A Fundação Aga Khan

A Fundação Aga Khan Portugal é uma agência da Rede Aga Khan para o Desenvolvimento (AKDN). Foi instituída em Portugal a 30 de março de 1996 por Sua Alteza o Aga Khan, pela Fundação Aga Khan Reino Unido e pela Fundação Aga Khan com sede na Suíça. A atividade da Fundação Aga Khan em Portugal remonta, contudo, a 1983, por intermédio da Fundação suíça. É equiparada a Instituição Particular de Solidariedade Social desde 1997.

A Fundação Aga Khan Portugal pretende, acima de tudo, promover a inclusão social, cultural e económica, contribuindo dessa forma para a construção de uma sociedade plural com uma ética cosmopolita, ambicionando melhorar a qualidade de vida da população. Para o efeito, elegeu agir em cinco áreas temáticas em Portugal: **sociedade civil, seniores, inclusão económica, educação, e educação e desenvolvimento de infância**. No âmbito da Educação e Desenvolvimento de Infância intervêm desde o pré-natal até aos 9 anos (abrangendo assim todo o 1º ciclo do ensino básico), e na área da Educação intervêm dos 10 anos em diante. As cinco áreas são trabalhadas através de dois programas principais: o Programa K-Cidade e o Programa de Educação e Desenvolvimento de Infância. Estes focam-se no ciclo de vida das pessoas, através da investigação-ação de soluções inovadoras e sustentáveis nessas áreas. O trabalho é desenvolvido principalmente através de parcerias estratégicas com o Governo, o Patriarcado de Lisboa, universidades, associações profissionais, outras fundações, organizações da sociedade civil, empresas, incluindo a integração em iniciativas desenvolvidas no âmbito de programas da Comissão Europeia e da OCDE.

Quando a Fundação iniciou a sua atividade em Portugal realizou um diagnóstico de necessidades, para compreender onde poderia acrescentar mais valor. O tema da infância emergiu como fundamental também neste país, como já o era noutras geografias onde a Rede Aga Khan para o Desenvolvimento opera. Foi, sobretudo, identificada a dimensão pedagógica da educação de infância, que carecia de investigação e de aprendizagem a partir da experiência dos profissionais. É nesta altura que a Fundação procura um parceiro académico para a apoiar no desenvolvimento de

uma abordagem pedagógica participativa, que se veio a concretizar numa parceria duradoura com a Universidade do Minho e, mais tarde, com a Associação Criança.

A Educação e Desenvolvimento de Infância tornou-se, assim, desde cedo, uma área prioritária da atividade da Fundação Aga Khan em Portugal, primeiro através do apoio a outras organizações, e a partir de finais dos anos 90 com atividades próprias, assumindo-se, assim, hoje a Fundação, como quase exclusivamente operativa em todo o espectro de ação.

Os dois programas principais da Fundação Aga Khan em Portugal constituem o âmbito da atuação da organização e albergam dentro de si múltiplos outros programas e ações. O **Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano – K’Cidade** iniciou-se em Lisboa em 2004. Tem como objetivo o desenvolvimento de processos de mobilização de pessoas e organizações para a construção de sociedades plurais, fortes e seguras. Quando o programa arrancou, a Fundação já tinha experiência na área da infância, pelo que esta área integrou naturalmente o desenho do K-Cidade. Houve sempre pessoas da Educação nas equipas do programa, numa visão multi-input que desde a origem o caracterizou. O **Programa de Educação e Desenvolvimento de Infância**, por sua vez, integra o trabalho desenvolvido no K-Cidade, bem como, em simultâneo, da assunção pela Fundação da gestão do Centro Infantil Olivais Sul, elemento chave na atuação da Fundação nesta área.

A Fundação Aga Khan Portugal tinha em 2019, 103 colaboradores, um ativo total superior a 48 milhões de euros e um fundo de capital de 42 milhões de euros incluindo um resultado líquido de 9 milhões de euros. As principais fontes de financiamento da Fundação são as contribuições e donativos efetuados por Sua Alteza o Aga Khan, juntamente com o cofinanciamento mobilizado através de propostas apresentadas a organizações governamentais (incluindo autarquias), instituições europeias, bem como a outras instituições e fundações nacionais e internacionais, para o desenvolvimento de projetos de inovação comunitária.

O Programa que pretende assegurar às crianças um bom começo de vida

O Programa de Educação e Desenvolvimento de Infância valoriza os primeiros anos de vida e coloca o foco na qualidade do ecossistema criança-família de forma a fortalecer sistemas e instituições que invistam no desenvolvimento das crianças, das famílias e dos profissionais. Procura a sustentabilidade alicerçada em processos de desenvolvimento profissional contínuo e formação em contexto de professores e promove o intercâmbio de práticas, numa lógica de investigação-ação que valoriza a pedagogia da infância participativa, em particular a Pedagogia-em-Participação, abordagem da Associação Criança desenvolvida pelos Professores Júlia e João Formosinho da Associação Criança (ver caixa).

A Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação é a perspetiva educativa no Centro Infantil Olivais Sul e trata-se da criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações. No coração das crenças, valores e princípios desta perspetiva educativa está a democracia. Os centros de educação deverão então ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores.

Adaptado de Oliveira-Formosinho, J. e J. Formosinho (2013), A Pedagogia-em-Participação:

A perspetiva educativa da Associação Criança, Porto Editora.

O Programa teve origem quando a Fundação assumiu a gestão do **Centro Infantil Olivais Sul (CIOS)**, em 2009, a convite do Instituto de Segurança Social (ISS, IP), que assim vinha reconhecer a atividade que a Fundação já desenvolvia na dimensão pedagógica da infância. A Fundação Aga Khan em Portugal não tem na sua missão a gestão de equipamentos, o que acontece noutras geografias, pelas mãos de uma outra agência da AKDN. Mas a Fundação acabou por aceitar o repto do ISS, IP e encarar esta assunção como uma oportunidade. O protocolo foi assinado ao fim de dois anos de negociações, tendo a Fundação assumido então o CIOS, que significava passar a gerir uma creche, creche familiar e um jardim-de-infância. Este Centro infantil, que já era conhecido pela excelência das suas atividades enquanto parte da rede pública, tornou-se, com a Fundação Aga Khan, num laboratório vivo para partilhar conhecimento, inspirar outros e a partir do qual se desenvolvem programas que colocam em prática os princípios da participação, equidade, a Investigação-Ação, a Pedagogia-em-Participação e se procura concretizar a visão pluralista e de qualidade de vida por via da educação. A atividade na área da infância, que vinha a ser desenvolvida no âmbito do Programa K-Cidade, passa então para este novo Programa. São quatro os seus focos: **(1) integração e qualidade de serviços, (2) literacia, (3) parentalidade e (4) cuidadores**, tendo estes dois últimos como prioridade contribuir para a melhoria das práticas profissionais e organizacionais nos serviços para famílias desde o período pré-natal até aos 3 anos.

- (1) A **integração e qualidade de serviços**, por sua vez, pode ser entendida de três formas: (a) integração entre setores que atuam na área da infância – pode ser a cultura, a educação, a saúde, a justiça, a segurança social, são todos chamados a intervir; (b) integração ao longo dos momentos de transição na vida das crianças, que se desejam seguras, com significado, e que não representem ruturas; e, finalmente, (c) integração ao nível da governança, seja nacional e local, ou regional e local.
- (2) Em 2019, e no âmbito da **formação em contexto**, a Fundação formou 19 formadores de 7 organizações em Pedagogia-em-Participação; em literacia familiar formou 308 professores e professores bibliotecários, em parceria com a Rede de Bibliotecas Escolares e com a Direção-Geral do Livro, Arquivo e Bibliotecas, no âmbito do Programa Conto Contigo, com apresentações em 8

eventos científicos; formou em contexto 75 educadores (Alcochete, Coimbra, Porto); e produziu as Brochuras Ler + Dá Saúde, em parceria como Plano Nacional de Leitura, que chegaram a 300 Unidades de Saúde Familiares.

- (3) No âmbito da promoção da **parentalidade** foram dados contributos para o desenho da Estratégia de Intervenção Integrada com Crianças e Jovens para a Cidade de Lisboa 2020-2030 liderando o Subgrupo de Trabalho de Crianças e Jovens - Competências parentais, no âmbito do Plano de Desenvolvimento Social de Lisboa; e foram produzidos novos recursos no âmbito do Programa Gerar.te – Modelo ecológico de desenvolvimento parental para a infância (conceção – 6 meses) para apoiar a escala através do sistema nacional de saúde. (4) O âmbito dos cuidadores será aprofundado a seguir.

Toda a atuação da Fundação Aga Khan em Portugal resulta de uma visão holística e integrada do desenvolvimento da infância por um lado, e do desenvolvimento comunitário por outro, com o objetivo de melhorar práticas e políticas.

O Programa de Formação e de Capacitação de Amas e Outros Cuidadores de Crianças Pequenas da Fundação Aga Khan

Desde 2016 que a Fundação Aga Khan tem vindo a desenvolver ações centradas na promoção do desenvolvimento profissional de amas e outros cuidadores em contexto de educação e cuidados da infância em creche e creche familiar. Como afirma Alexandra Marques, Diretora de Educação da Fundação Aga Khan, “*é um dos nossos principais programas e radica no que nós, como gestores do CIOS, podemos conhecer*”. A creche do CIOS tinha associada a si uma creche familiar, que consistia num conjunto de amas apoiadas pelas educadoras do Centro infantil que, nas suas casas, cuidavam de crianças entre os 3 e os 36 meses, cada ama com 4 crianças. Quando transitou para a gestão da Fundação, eram 19 as amas do CIOS. As creches familiares em geral, tipicamente, tinham na sua génese pessoas, sem formação específica, muito centradas nos cuidados, sem qualquer dimensão educativa. Nas palavras de Alexandra Marques,

“obviamente que as crianças têm que estar cuidadas, alimentadas, devem dormir, devem estar limpas, mas a ama pode e deve ser muito mais do que isso, sobretudo se faz parte de uma creche familiar que tem por detrás uma âncora que é uma creche, um espaço de educação formal com educadores e equipas”.

A intervenção da Fundação Aga Khan neste âmbito começou, então, pelo experimentar de uma forma completamente diferente de gerir a creche familiar, dando-lhe uma dimensão educativa que não tinha antes. Este programa foi chamado de “Construindo pedagogias participativas na creche familiar”. Com base numa abordagem de Investigação-Ação, o programa centrou-se na adaptação e experimentação de uma **abordagem educativa participativa** para creche familiar, através de supervisão, acompanhamento e formação, visando a prestação de um serviço integrado de qualidade. A questão que pautava todo este trabalho era a seguinte: *Como é que se*

trabalha com estas profissionais valorizando a dimensão de aprendizagem da criança para lá do desenvolvimento conseguido através do cuidado? (ver caixa)

O trabalho inicial da Fundação com as Amas, no Centro Infantil Olivais Sul

Como explica Mónica Brazinha, técnica de Educação e responsável pelo Programa das Amas e da creche familiar durante a sua existência: *“no início focamos, por exemplo, na questão do espaço e materiais - de que forma é que as amas olhavam para o espaço, para os materiais que tinham, se eram materiais que realmente possibilitavam uma diversidade de experimentação por parte da criança, ou não, ou eram aqueles objetos mais estereotipados que obrigam ao uso imediato (...), fomos trabalhando com a exploração de materiais naturais. (...) Começámos a falar da conceção da imagem da criança e do papel dos adultos (...) A importância dos técnicos era fundamental pela questão pedagógica, mas elas (as amas) (...) tinham uma função educativa que era muito importante, porque elas é que estavam, no dia-a-dia, com aquelas crianças. Portanto, poderem assegurar que a rotina era pensada, flexível de qualquer forma, respeitando na mesma aquilo que era o dia a dia em casa. (...) tudo isso foi pensado conjuntamente com cada ama, individualmente. Manter esses hábitos que eram bastante ricos para as crianças, as idas ao exterior, o convívio com outros, naquele ambiente que as amas no fundo proporcionam, um ambiente familiar, ambiente muito próximo daquilo que as crianças têm em casa. Mas (...) quisemos que elas também pensassem na dimensão educativa, no papel do adulto na faixa etária que é crucial, dos 0-3. Portanto, em articulação com as técnicas, em articulação com o resto da equipa do Centro Infantil, também envolvendo as colegas da creche e do jardim de infância, haver uma maior proximidade também entre as amas e a própria instituição em termos físicos. Poderem vir mais vezes à instituição, e assim alargar as redes de contacto das crianças, para também aumentar a sua confiança e o seu sentido de segurança a estarem com mais adultos e mais crianças do que aquelas que eram o grupo dos quatro (com a ama).”*

O programa, na fase de arranque da gestão do Centro infantil, envolveu diferentes etapas, que incluíram desde a organização do espaço da casa das amas, dos seus tempos, à supervisão das amas e à utilização do espaço da creche do CIOS. Foi alicerçado num contexto de formação contínua das amas da creche familiar, como forma de assegurar o seu desenvolvimento profissional, bem como ajudá-las a construir um ambiente de aprendizagem significativa para as crianças, com a participação das famílias.

Entretanto a Fundação acabaria por encerrar a sua creche familiar por reforma das amas e por um enquadramento legal emergente que dissuadiu a adesão à atividade por parte de potenciais interessadas. Mas o trabalho da Fundação nesta área não parou, pelo contrário.

Disseminar para gerar mais impacto na educação de crianças pequenas – os guias, a formação e acompanhamento, a sensibilização

Falar de impacto social da Fundação Aga Khan na área da Educação e Desenvolvimento de Infância implica, necessariamente, começar pelo Centro Infantil. O impacto do Centro deriva de uma visão holística e integrada alicerçada numa pedagogia de infância explícita e da sua aplicação em contexto comunitário, o que resulta na melhor qualidade de vida das crianças. E são mais de 160 crianças que passam pelo Centro por ano. Além disso, como refere Alexandra Marques, *“na área da infância,*

nomeadamente através do Instituto de Segurança Social e do Ministério da Educação, a Pedagogia-em-Participação é sempre referenciada como uma abordagem a ter em consideração quando se fala na qualidade na educação de infância.”

Há depois o impacto nas amas, como testemunha Alexandra Marques:

“Ao nível do Programa das Amas há um impacto muito visível naquilo que foi o trabalho direto com a creche familiar do CIOS, no modo como estas profissionais evoluíram naquilo que era a sua autoestima, a sua identidade profissional e o modo como atuavam.”

Especificamente na área do Programa das Amas, o impacto gera-se hoje, sobretudo disseminando. Via guias que se redigem e difundem, formação que se desenha e organiza, e sensibilização que se faz

“num diálogo contínuo com outras instituições, com a tutela e procurando inovar com propostas concretas que permitam qualificar outros profissionais, nomeadamente, amas e supervisoras de creche familiar, redefinindo outras respostas que alarguem a cobertura de serviços para crianças até aos 3 anos.”
(Alexandra Marques)

(1) Os Guias

A partir do conhecimento adquirido, também pela experiência, e na linha da ambição da Fundação de melhorar práticas e políticas, e de trabalhar com uma abordagem de investigação, a Fundação começou a redigir o que aprendera. Assim, e para suportar a disseminação das aprendizagens, editaram em 2015 um Guia para Amas e Outros Cuidadores, que inclui o Guia de Formação, e mais recentemente, em pré-lançamento, o Guia de Supervisão. Este último guia tem uma vertente pedagógica e não técnica por si só, valorizando o papel educativo da ama, cuja supervisão tem que ser assegurada pelo enquadramento de um técnico com formação em pedagogia.

(2) A Formação e o acompanhamento

O desafio sentido pela Fundação Aga Khan com a sua creche familiar era apenas uma pequena parte da realidade por todo o país. Assim, e em linha com a forma de atuação da Fundação, havia que disseminar o aprendido, promovendo o bem comum. Respondendo a um desafio do ISS.IP, desenhou o Curso formativo “Construir Práticas Educativas 0-3”, que arrancou no ano letivo 2017/18 apoiado numa bolsa de formadores, constituída em parceria com a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e com a Fundação Bissaya Barreto, e que se constitui como uma comunidade de aprendizagem. A Bolsa integra hoje 11 profissionais, especializados em educação de infância e na formação de adultos, com uma ampla experiência na área. Desde então, formaram 130 profissionais, entre amas e auxiliares de educação em creche, neste que é um curso de formação contínua, de 25 horas. Para além destas ações de formação, a Fundação realizou também outras iniciativas certificadas pela APEI: (a) Sessões Temáticas (4 horas) e (b) 4 *Webinars* (90min), ambos tendo como destinatárias educadoras-técnicas de enquadramento de creche familiar. Em preparação está ainda

um curso de formação inicial de 150 horas, que poderá vir a ser realizado para a ama aceder à profissão, mediante condições previstas em legislação recente.

Assim, a Fundação desenvolve um modelo de intervenção que transcende o Centro Infantil, disseminando o que aprende para que outros aprendam também. (Figura 1)



Figura 1 | A forma de operar da Fundação Aga Khan, no domínio do Programa das Amas e outros cuidadores

(Fonte: equipa do estudo)

Como partilhou Isabel Correia, formadora da Bolsa e com ampla experiência em diversos domínios ligados à educação de infância:

“Eu estou em crer que, fazendo esta aposta - começamos por um pequeno grupo e vamos conseguindo, ampliando e disseminando esta formação -, eu penso que vamos, com toda a certeza, contribuir para termos pessoas mais qualificadas, e para podermos inclusivamente contribuir para termos um atendimento de mais qualidade para crianças dos 0 aos 3 anos, porque temos um grande défice a esse nível. Precisamos, efetivamente, de aumentar, além do número de respostas, a qualidade dessas respostas. (...) e não só do ponto de vista das crianças (...), estamos também a pensar nas famílias – eu capacito estas profissionais, que por sua vez ficam mais capazes para intervir com estas crianças, e elas adquirem conhecimento para poderem também disseminar junto das famílias. (...) porque deixamos de ter a família tradicional (...) e estamos perante famílias que não têm suporte (...) e a pessoa próxima pode ser a ama.”

Assim, o impacto não é só ao nível da criança, mas ao nível da família. O impacto é ainda maior, que é o de “qualificar as nossas comunidades”, acrescenta Isabel Correia. No que respeita a qualificação das amas, Isabel Correia salienta também a importância de as capacitar para que sejam capazes de apoiar os pais no processo de deteção precoce de deficiências no processo de desenvolvimento das crianças. Estando as crianças em amas 8, 9 horas por dia, os pais quase não as veem brincar. As amas, pelo contrário, são observadoras privilegiadas do processo de desenvolvimento destas crianças, e têm, segundo a especialista e formadora, que ser ensinadas a ler sinais indiciadores de deficiências no desenvolvimento das crianças que cuidam. Daí, sugere, a formação tem que contemplar esta dimensão, articulando com os profissionais de

intervenção precoce, serviço ancorado em três Ministérios, integrando profissionais de Saúde, Educação e Segurança Social, como é o caso de Isabel Correia.

A formação implica também acompanhamento. Nas palavras de Alexandra Marques:

“O modo de trabalhar é em si mesmo um modo de aprender e de inspirar e influenciar outros, enquanto implementadores. A estratégia de escala está radicada na formação de profissionais que possam apropriar-se deste know-how sistematizado por nós e que possam fazer uso dele, sendo que nós não nos retiramos do processo, mas da responsabilidade de fazer a implementação. É uma lógica de tornar um bem comum aquilo que conseguimos fazer com outros. Não retemos para nós. Mas não nos retiramos também do processo a partir do momento que formamos outros. Vamos acompanhando, queremos monitorizar. E esse é um processo que estamos a aprender a fazer também. Porque a Fundação tem esta perspetiva de produzir conhecimento, implementar, sistematizar e colocar ao dispor de outros.”

(3) A sensibilização

Apesar destes desenvolvimentos, que se sedimentaram, primeiro, no CIOS, e se disseminaram, via formação e produção de recursos da iniciativa da Fundação Aga Khan, o enquadramento legal não é, ainda, propiciador de melhores condições para o desenvolvimento da educação da infância. Não só porque as crianças mais pequenas não estão incluídas no sistema educativo, como a legislação enquadradora das amas não é impulsionadora da profissão. De facto, a Lei de Bases do Sistema Educativo deixou, em 1986, as crianças mais pequenas fora do sistema educativo. Mas em 2009 o Conselho Nacional de educação emitia uma visão diferente da patente na lei (ver caixa).

Crianças dos 0 aos 3 anos continuam fora do sistema educativo português

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português não inclui a educação dos 0 aos 3 anos. Em 2009 foi consagrada a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, mas não se integrou a educação em Creche no sistema educativo português. Continuam a existir carências graves em termos de quantidade de creches disponíveis, e na qualidade do atendimento à primeira infância. A educação e cuidados das crianças dos 0-3 anos no nosso país é tutelado pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social. O serviço é assegurado por uma rede de creches e de creches familiares ou amas, pertencentes a instituições sobretudo de solidariedade social. Há grande diversidade na qualificação e qualidade do acompanhamento das crianças.

Assim, “a creche deve irradiar um serviço de creches familiares e de amas, monitorizado pelos serviços da própria creche, que garanta a formação e supervisão das amas. Estas poderão fazer trabalho de campo (estágio) na creche e visitá-la regularmente com o respetivo grupo de crianças. A supervisão das amas deve ser assegurada (...) por educadoras supervisoras que, conjuntamente com as amas, assegurarão o acompanhamento do trabalho pedagógico, mas também, a deteção precoce de necessidades das crianças.”

Recomendação “A Educação dos 0 aos 3 anos”,
Conselho Nacional de Educação, Teresa Vasconcelos, março 2011

O enquadramento legal da atividade das Amas (ver caixa) tem limitado o acesso à profissão. A intenção de se passar de uma ‘atividade’ para uma ‘profissão’ veio associada a um

conjunto de exigências, nomeadamente de qualificações que é de valorizar, mas a um processo de licenciamento que tarda em ser cabalmente implementado e a resposta de potenciais interessadas não está a ser a desejada. Desde a implementação da Lei em 2015 até janeiro de 2021, efetivamente, só existem 15 amas em regime livre³.

O enquadramento legislativo principal da atividade das Amas

Decreto-lei nº 115/2015: Estabelece os termos e as condições para o acesso à profissão de ama e o exercício da respetiva atividade, bem como o regime sancionatório aplicável àquela atividade.

Portaria nº 213/2015: Proceda à fixação das taxas, quer pela emissão da referida autorização, quer pela sua substituição.

Portaria nº 226/2015: Sobre o seguro obrigatório de acidentes pessoais das crianças em Ama.

Portaria nº 232/2015, de 6 de agosto: Define os termos a que obedece a creche familiar.

Despacho nº 8243/2015: Definição do equipamento e do material necessários ao exercício da atividade de Ama e as condições de higiene e de segurança habitacionais.

Decreto-lei nº 94/2017, de 9 de agosto: Termos e condições para o acesso à profissão e o exercício da atividade de Ama.

Ver, ainda: <https://eportugal.gov.pt/fichas-de-enquadramento/como-iniciar-a-atividade-de-ama>

Segundo o ISS.IP, são hoje 1.837 as amas existentes em Portugal, repartidas pelos seguintes tipos: 207 enquadradas no ISS, 1.615 enquadradas em creches familiares de IPSS, além das 15 em regime livre já referidas. Desconhece-se a dimensão do fenómeno de amas ilegais, mas existe e, segundo especialistas, cresceu nos últimos anos. E isso consiste num risco social tremendo, como explica Alexandra Marques:

“não só para as crianças e os seus pais, como para as próprias amas, assim desprovidas de proteção em termos de condições laborais. As próprias famílias ficam também de fora da possibilidade de participação do Estado para as mensalidades, como as que têm nas creches de Instituições Particulares de Solidariedade Social. Além disso, em territórios mais despovoados, com menos crianças, não existe forma de viabilizar estruturas de creche.”

A Fundação Aga Khan tem já em marcha um projeto de promoção de constituição de uma cooperativa de amas, que procurará responder a uma parte destes problemas. Como explicou Zara Merali, Técnica de Monitorização e Avaliação no Programa das Amas, espera-se um piloto para breve, para testar o conceito e o trabalho com os parceiros. *“É um trabalho em sistema, porque envolve diversos atores, cada um com os seus papéis e responsabilidades para a criação de uma resposta.”* Segundo Mónica Brazinha, *“não se trata de fazer promover as amas em detrimento das creches”*, o objetivo do projeto é proporcionar uma maior diversidade de respostas às famílias – a ama como escolha ou quando não há vaga em creche, mas também a ama para complementar horários praticados pela creche, ou simplesmente como apoio quando os pais precisam de se ausentar para algum compromisso, nos casos em que optaram

³ Dados fornecidos pela Segurança Social à Fundação Aga Khan.

por ficar em casa com a criança. Este projeto parte da consciência de que as necessidades das famílias continuam a ser muito superiores às respostas existentes. E que as amas, devidamente qualificadas e apoiadas no seu desenvolvimento profissional, podem desempenhar um papel fundamental na etapa crucial do desenvolvimento das crianças, dos 0-3 anos e no alargamento das respostas, cuja cobertura nacional é atualmente de 51%, diversificando as respostas.

“Tal não significa não investir na creche e no tanto que há ainda a concretizar, mas sim incluir outros serviços qualificados, em que a creche familiar e as amas podem ser estratégicas para garantir que o direito à educação de qualidade é assegurada por uma rede profissional e com uma visão holística e integrada de suporte à parentalidade”. (Alexandra Marques)

Notas sobre a autora:

Raquel Campos Franco

rcampos@ucp.pt

Católica Porto Business School

ORCID: 0000-0003-2524-4397

Página | 29

A autora declarou a não existência de conflito de interesses

Recebido em: 28/04/2023

Aceite, em 12/06/2023

Perfil de competências para Amas - (re)conhecer, valorizar, capacitar

Childminder competence profile - recognizing, valuing, empowering

Ana Teresa Brito
Lourdes Mata

Resumo

Neste artigo, apresenta-se o Perfil de Competências para Amas ValChild, clarificando a base da sua construção e a pertinência da sua definição para a profissionalidade de Amas na Europa. Hoje há uma evidência robusta sobre os primeiros anos de vida para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sabemos que as interações e experiências positivas são fundamentais na construção de uma forte arquitetura cerebral e que a capacitação e formação dos profissionais contribui decisivamente para um ambiente seguro, acolhedor e caloroso. A resposta de qualidade que as Amas podem dar a crianças e famílias tem, neste contexto, uma especial relevância. O perfil foi elaborado tendo em conta referenciais Europeus, destacando-se os portugueses. No âmbito do projeto, salienta-se o seu reconhecimento por especialistas. Evidenciam-se, a partir das suas cinco grandes áreas, as competências para que apontam e os eixos sistémicos que as caracterizam. Finaliza-se perspetivando a proposta de perfil à luz da Educação de Infância em Portugal, destacando-se a relevância da continuidade do seu aperfeiçoamento, como ferramenta de apoio à qualidade na profissionalidade das amas, nomeadamente através da formação e creditação de competências.

Palavras-chave: perfil para amas; educação de infância; qualidade e profissionalidade.

Página | 30

Abstract

In this article, the ValChild Profile of Competences for Childminders is presented, clarifying the basis of its construction and the relevance of its definition for the professionalism of childminders in Europe. Today there is robust evidence about the early years of life for children's well-being, development, and learning. We know that positive interactions and experiences are fundamental in building a strong brain architecture and that the empowerment and training of professionals contributes decisively to a safe, nurturing, and warm environment. The quality response that childminders can give to children and families has, in this context, a special relevance. The profile was drawn up considering European benchmarks, emphasizing the Portuguese. Within the scope of the project, its recognition by specialists is underlined. From its five main areas, the competences to which they point and the systemic axes that characterize them are highlighted. The final part of the report places the Profile proposal into perspective in the light of Early Childhood Education in Portugal, stressing the relevance of the continuity of its improvement, as a tool to support the quality of the professionalism of childminders, namely through training and accreditation of competences.

Keywords: Childminder profile; early childhood education; quality; and professionalism.

1. Introdução

Este artigo enquadra-se num dos produtos do projeto ValChild que visava a elaboração de um Perfil onde se identificassem as competências centrais de uma Ama para uma resposta de qualidade na Educação para a Primeira Infância. O projeto VALCHILD (<https://www.valchild.eu/>) foi um projeto ERASMUS+ (2018-2021), envolvendo parceiros de cinco países (França, Irlanda, Países Baixos, Grécia e Portugal). Tinha como finalidade mobilizar as realidades, práticas e conhecimentos de cada um dos países, aprofundando-os e desenvolvendo-os, de modo a contribuir para um olhar conjunto sobre a formação e validação das competências das Amas. Pretendia-se não só desenvolver e propor ferramentas eficientes e personalizadas para apoiar a admissibilidade, avaliação e acreditação de conhecimentos e competências das Amas, como aumentar a sua acessibilidade ao ensino e formação profissional. Procurava-se assim obter um padrão comum para os vários países, mas este afigurava-se complexo pois existiam diferenças legais sobre o que se espera de uma Ama, nas funções atribuídas, na certificação, no processo de validação de competências e até na idade das crianças que acolham.

A constatação desta complexidade levou a que se procurasse encontrar um padrão partilhado, como ponto de partida para a concretização dos objetivos do Projeto. O Perfil de Competências para as Amas elaborado - doravante, Perfil para Amas - resultou, assim, da identificação, por parte dos parceiros do ValChild do que seria fundamental considerar num perfil transversal aos diversos países europeus de competências essenciais para a profissão de Ama.

2. *Corpus* Teórico

2.1. O fundamental começo da vida

O conhecimento que hoje temos sobre a relevância dos primeiros 1000 dias de vida (Cusick & Georgieff, 2016), como fundação da Pessoa na sua plenitude, oferece-nos uma oportunidade para potenciar novas teorias da mudança e estratégias inovadoras que apoiem o bem-estar e desenvolvimento de crianças, famílias, profissionais e comunidades. Neste contexto, existe uma base científica muito robusta sobre a importância das relações na expressão do bem-estar inerente ao cuidar e ser cuidado. O relatório “Das Melhores Práticas aos impactos Transformadores” do Center on the Developing Child da Universidade de Harvard (2016) afirma a força que relacionamentos atenciosos, adultos carinhosos e experiências positivas no início da vida têm na construção de uma forte arquitetura cerebral para as crianças (Brito, 2019).

É com esta lente que aproximamos o nosso olhar das crianças mais novas, que “são altamente dependentes de um ambiente acolhedor e amoroso e de recursos físicos e económicos” (Sarmiento & Veiga, 2010, p. 22), para que o bem-estar, transversal na Convenção dos Direitos da Criança, se traduza em realidade (Brito, 2020).

A capacitação e formação dos profissionais é, então, central para potenciar este ambiente seguro, acolhedor e caloroso de que as crianças necessitam. Como afirmam Shonkoff e Fisher, “resultados substancialmente melhores para crianças vulneráveis

podem ser alcançados com uma maior atenção ao fortalecimento dos recursos e capacidades dos adultos que cuidam delas” (Shonkoff & Fisher, 2013. p. 1). Esta afirmação tem sido continuamente reforçada ao longo da última década, com múltiplas evidências sobre o impacto da aquisição de conhecimentos, ajustamento das crenças e maiores níveis de percepção de autoeficácia, no aumento da qualidade das práticas dos profissionais em contexto de educação de infância (Egert et al., 2018; Markussen-Brown et al., 2017).

2.2. A importância de respostas com qualidade no apoio a crianças e famílias em Educação de Infância - o papel das Amas

A necessidade de oferecer respostas de qualidade, para proporcionar o melhor começo de vida possível às crianças e suas famílias e a constatação de que a procura de serviços de apoio para crianças dos 0 aos 3 anos tem vindo a aumentar por parte das famílias, sublinha a relevância da resposta que as Amas podem oferecer.

É, neste contexto, relevante sublinhar que se considera Ama em Portugal a pessoa que

“mediante pagamento pela atividade exercida, cuida na sua residência de crianças até aos três anos de idade ou até atingirem a idade de ingresso nos estabelecimentos de educação pré-escolar, por tempo correspondente ao período de trabalho ou impedimento da família” (Decreto-Lei n.º 115/2015, Artigo 3º).

Desde 2015, é necessário cumprir um conjunto de requisitos e condições que permita às Amas registarem-se como tal, quer “no âmbito de uma instituição de enquadramento de amas ou mediante contratualização da prestação de serviços diretamente com os pais ou com quem exerça as responsabilidades parentais (família)” (Decreto-Lei n.º 115/2015, Artigo 2º).

Do ponto de vista do reconhecimento de competências para exercer a profissão, a atual legislação portuguesa (Decreto-Lei n.º 115/2015) prevê que possam ser, desde logo, reconhecidas através de aprendizagens formais (formação de nível superior em educação de infância) e experiência profissional (a quem comprove ter experiência no cuidado de crianças, adquirida no exercício de funções em creche, durante, pelo menos, um ano, nos últimos dois anos).

Neste contexto, e porque existe uma singularidade no papel e função de Ama, é necessário reunir evidências sobre as competências definidas para as amas a nível Europeu e, concretamente, as que são exigidas no nosso país.

2.3 Definição das competências profissionais das Amas - da Europa aos países parceiros, com enfoque em Portugal.

Na pesquisa realizada para encontrar documentação significativa que incidisse na descrição das competências das Amas, destacam-se três etapas: a pesquisa a nível

Europeu; o contributo específico dos países parceiros no Projeto ValChild e, concretamente, do contexto nacional português nesta definição.

A nível Europeu, destaca-se o Perfil 5311 do European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO) - Amas e outros cuidadores, que define as competências destas profissionais. No entanto, como o Perfil da ESCO também inclui uma ampla gama de perfis relativos a outras ocupações e formações (e.g. *babysitters*, auxiliares de ação educativa) não satisfazia a singularidade do Perfil para Amas que se procurava baseado na especificidade da sua ação.

Destacou-se, então, nesta pesquisa a nível Europeu, o resultado de um outro projeto ERASMUS+ Child in Mind (2016-2019) que definia como competências para as Amas cinco áreas fundamentais: a criança em desenvolvimento - apoiar o desenvolvimento holístico; promover a interação positiva entre crianças; promoção de ambientes seguros para a Ama e as crianças; brincar - criar oportunidades para as crianças dentro de casa; conhecimento do trabalho com famílias e comunidades locais (ValChild, 2020a). Analisadas sob a perspetiva da definição das funções de uma Ama, apresentavam já uma maior especificidade e articulação com a singularidade da sua função.

Numa segunda etapa, a pesquisa centrou-se na análise da documentação sobre competências profissionais para Amas e outros cuidadores nos países parceiros e noutros países europeus, verificando-se que diferiam substancialmente entre si, estando estas diferenças particularmente relacionadas com a definição e formalização do trabalho das Amas em cada país. Destacavam-se, como competências comuns, as que se incluíam nos domínios da segurança e saúde.

Portugal, por sua vez, apresenta no catálogo Nacional de Qualificações, da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP, 2020), na Área de educação e formação, nos Serviços de Apoio a Crianças e Jovens (761), um conjunto de Unidades de Competência pré-definidas para a formação das Amas, em cinco domínios fundamentais: enquadramento legal e princípios éticos e deontológicos no exercício da atividade de ama; desenvolvimento da criança dos 0 aos 3 anos; saúde, nutrição, higiene, segurança, repouso e conforto da criança dos 0 aos 3 anos – regras básicas; cuidados de rotina diária e atividades promotoras do desenvolvimento da criança; e modelos familiares e formas de parentalidade.

Foram ainda consultados os módulos de formação definidos pela Fundação Aga Khan para a formação de Amas no âmbito do Programa de Formação e Capacitação de Amas e outros Cuidadores de Crianças Pequenas (Brazinha et al., 2017). Estes alicerçavam-se numa visão holística das dimensões de educação e cuidados na infância, fundada numa perspetiva socioconstrutivista. A formação estava organizada em 4 módulos: cuidados de saúde e bem-estar; desenvolvimento infantil e aprendizagem; educação de infância; e envolvimento das famílias.

3. Processo e abordagem metodológica na elaboração do Perfil de competências das Amas

Para a elaboração do perfil das amas contribuíram atividades mais globais no âmbito dos vários objetivos do projeto e outras mais direcionadas especificamente para a identificação das competências a introduzir no perfil.

No âmbito geral do projeto, foi consultada a documentação anteriormente apresentada sobre as competências de uma Ama. Também foi desenvolvido um Inquérito por questionário a 100 especialistas dos países parceiros (e.g. responsáveis pela validação de aprendizagens prévias, empregadores responsáveis políticos/reguladores/organismos nacionais certificados, formadores) de modo a conhecer processos de validação de competências e, também, a identificar recursos e informação relevante neste processo. Deste questionário, destacam-se, como resultados relevantes no âmbito deste artigo, o enfoque dado pelos participantes à ausência de um padrão/perfil profissional comum de Amas, reforçando os resultados da análise documental realizada.

Toda a informação recolhida permitiu, então, elaborar uma primeira proposta para o Perfil para Amas e um conjunto de outros materiais de suporte ao processo de validação de competências. O processo de testagem desses produtos foi desenvolvido durante *webinars* de pequena escala e workshops online em Portugal, Irlanda e França.

Em Portugal especificamente, foram realizados dois workshops, um dirigido a amas (N=13) e outro a especialistas (N=26), responsáveis de estruturas diversas com conhecimento e responsabilidades nesta área (e.g. Segurança Social, Fundação Aga Khan, Direção Geral de Educação, Escolas de Formação, ANQUEP). Pretendia-se que as/os participantes refletissem sobre a pertinência do processo e dos vários instrumentos a usar na validação e certificação de competências, entre os quais o Perfil. Após a realização dos workshops foi ainda enviado um breve questionário aos especialistas participantes para que apresentassem, de modo mais focado, as suas ideias sobre os vários instrumentos apresentados. Um dos tópicos das questões direcionava-se especificamente para o perfil questionando sobre a sua pertinência, adequação às funções e indicadores de competência.

No total, 139 participantes compareceram aos seis eventos realizados, para avaliação dos produtos do projeto, onde se incluía o Perfil, transversal, na sua essência e princípios, a cada um dos produtos elaborados.

4. Resultados

4.1 Perfil de competência das Amas

O Perfil da Ama (ValChild, 2020b) foi organizado tendo em consideração a recolha de informação diversa e os Perfis ou áreas de competência já existentes, e apresentados anteriormente, baseando-se tanto no programa Europeu Child in Mind, como nas propostas da ANQEP e da Fundação Aga Khan (Valchild, 2020a; ANQEP, 2020; Brazinha et al, 2017). Identificaram-se, assim, cinco áreas de competência (Figura 1). Estas áreas resultaram de uma integração dos diferentes aspetos considerados nos referenciais

consultados e permitem uma visão integrada na atuação da Ama não só ao nível da sua profissionalidade, como na organização do espaço, ação junto das crianças e também interação com as famílias e a comunidade.

Figura 1

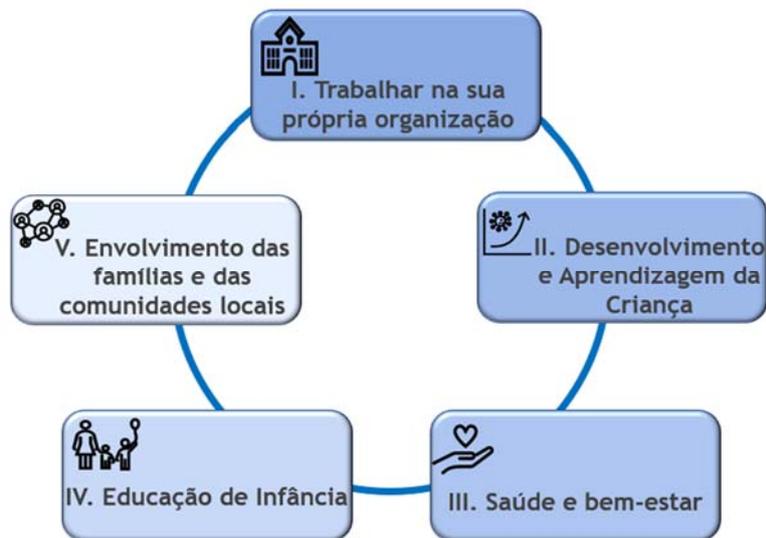
Esquema geral ilustrando as áreas de competência consideradas no Perfil ValChild em comparação com áreas identificadas por outras entidades.

<u>Child in Mind</u>	ANQEP	<u>Aga Khan</u>	Perfil ValChild
Criança em Desenvolvimento	Desenvolvimento da Criança	Desenvolvimento infantil e aprendizagem	Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança
Interação Positiva entre crianças			
Promoção de ambientes seguros para a Ama e as crianças	Saúde, nutrição, segurança, repouso	Cuidados de saúde e bem estar	Saúde e bem-estar
Brincar - criar oportunidades para as crianças em casa	Cuidados da rotina e atividades promotoras do desenvolvimento	Educação de infância	Educação de Infância
Conhecimento do trabalho com famílias e comunidades locais	Modelos familiares e formas de parentalidade	Envolvimento das famílias	Envolvimento das famílias e das comunidades locais
	Enquadramento legal e princípios éticos		Trabalhar na sua própria organização

Estas cinco áreas de competência podem considerar-se como estando articuladas entre si e resultando numa visão holística do papel e atuação de uma Ama (Figura 2).

Figura 2

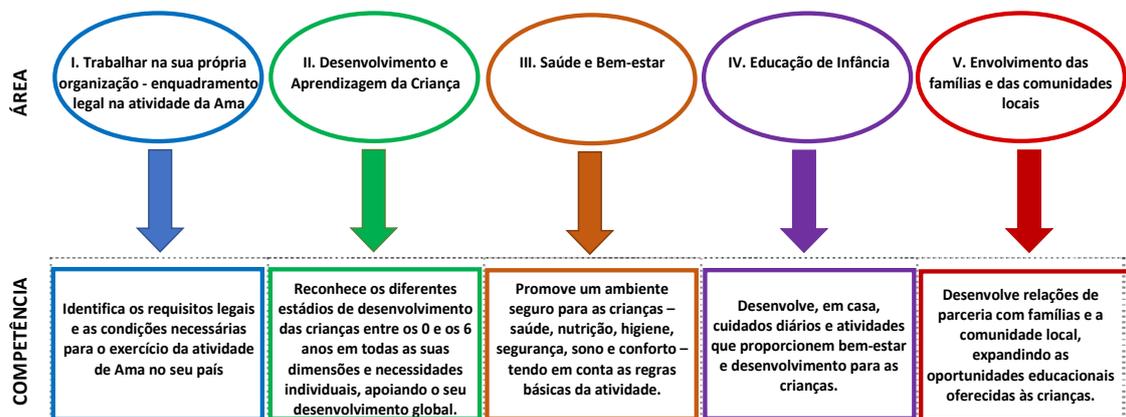
Esquema geral com as áreas de competência do Perfil da Ama



Para cada uma destas áreas de competência foram, então, identificadas competências específicas (Figura 3).

Figura 3

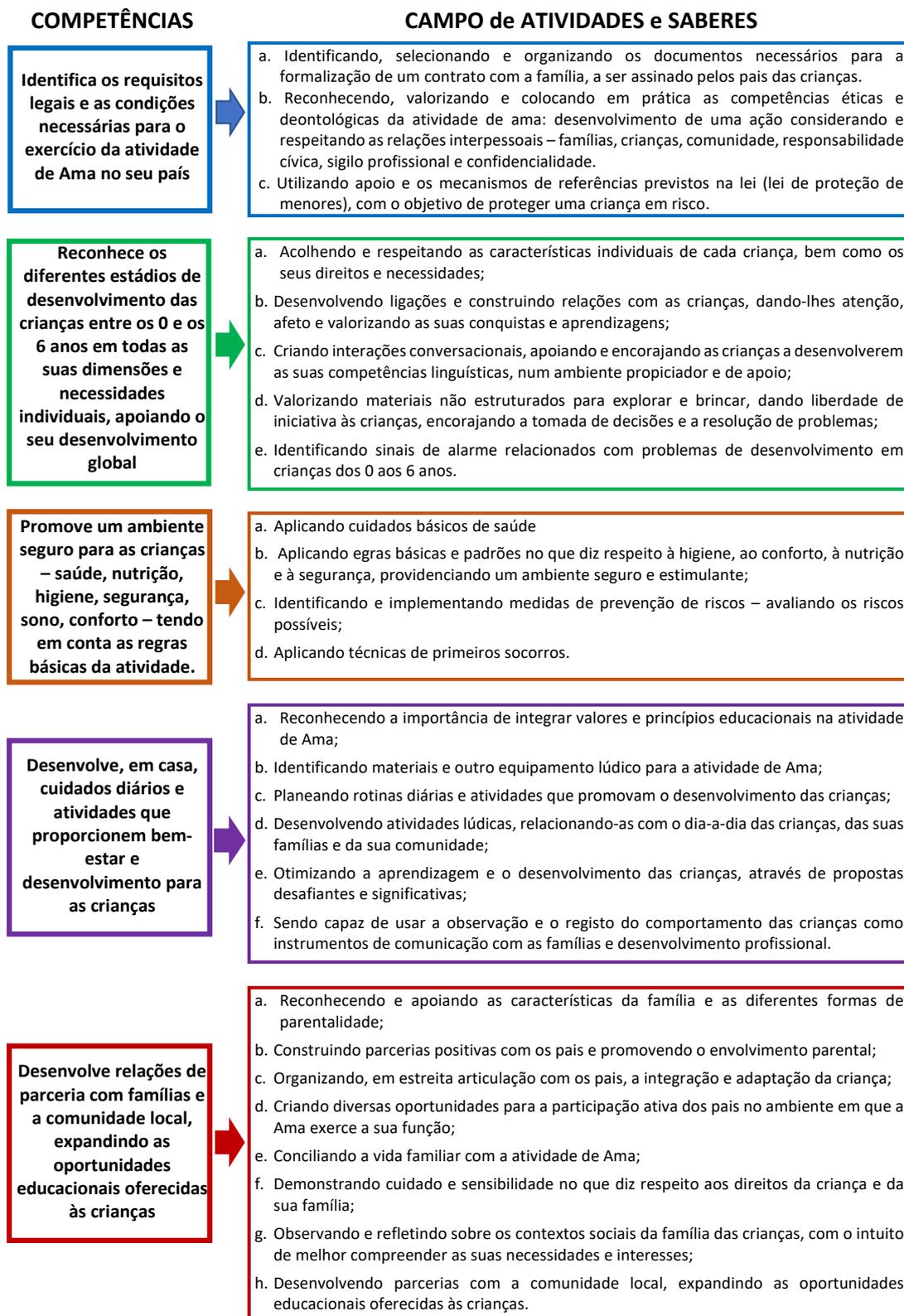
Esquema geral com as competências para cada área.



Para cada competência foram também identificados campos de atividades e saberes específicos (Figura 4).

Figura 4

Campos de atividades e saberes específicos para cada competência



4.2. Resultados Gerais dos eventos realizados para análise do Perfil de Ama e outros instrumentos ValChild

A proposta de Perfil para Amas, e de um conjunto de outros materiais de suporte ao processo de validação de competências, foram, então, sujeitos a um processo de testagem. Nos workshops realizados em Portugal, tanto com especialistas como com amas e outros profissionais cuidadores de crianças, as respostas consideraram, unanimemente, que o Perfil apresentado traduzia as funções de uma Ama, sendo destacado pelos participantes que: “é abrangente e está estruturado de forma fácil”; “é válido e explícito”; “abrange todas as competências essenciais ao exercício da profissão de Ama”; “tem em consideração a evolução de requisitos das amas influenciando e determinando as competências reais das amas”.

No âmbito da reflexão crítica realizada durante os workshops, surgiram também propostas de integração de conteúdos tradutoras da riqueza da função e papel das Amas, que a reflexão conjunta - articulando saberes - potenciou: “para além da valorização de materiais não estruturados e do brincar, [propomos] a inclusão da oportunidade de vivências em contextos diversos e naturalizados, por forma a que as crianças não sejam fechadas em espaços interiores com todos os impactos negativos que tal lhes acarreta” e ainda “acrescentaria na vertente da saúde e bem-estar a questão do autocuidado que a ama tem consigo, para não entrar em desgaste. E na vertente da educação de infância, além da observação, a escuta ativa da criança.”

No total, os 139 participantes que compareceram aos seis eventos realizados nos vários países, para avaliação dos produtos do projeto, destacaram a representação abrangente das competências dos cuidadores de crianças que o perfil contempla, mostrando a perspetiva profissional desta atividade, reconhecendo a sua relevância própria, aumentando a consciência para um espectro mais amplo de competências das Amas, constituindo, também, uma boa ferramenta de autorreflexão.

5. Discussão

5.1. Características transversais do Perfil para Amas

Complementarmente à apreciação positiva dos participantes nos vários eventos, importa perspetivar a proposta de Perfil para Amas através da lente pedagógica e concetual em que se ancora. As cinco áreas de competências apresentadas no perfil têm subjacente, no nosso ponto de vista, seis grandes características: lógica sistémica, abordagem sociocultural, qualidade dos contextos, valorização do brincar, perspetiva inclusiva, promotora do desenvolvimento profissional/intencionalidade.

Por um lado, assentam numa lógica sistémica, onde se considera que embora as Amas tenham uma função primordialmente dirigida às crianças, também articulam proximamente com as famílias e as estruturas da comunidade, ou seja, consideram e valorizam os diferentes contextos onde as crianças se situam na sua ação. Esta lógica sistémica é enquadrada pelo modelo bioecológico que concetualiza o desenvolvimento à luz de quatro componentes principais (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo) e das dinâmicas relacionais e interativas entre elas (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Neste âmbito, é ainda importante sublinhar que este perfil procura não só focar-se no papel

da Ama em promover e estar atenta às interações da criança no meio, como também no seu papel para criar novas oportunidades em diferentes contextos e facilitar as trocas e partilhas com outros adultos com quem a criança se relaciona. É também uma característica deste perfil a tónica que coloca nas interações da ama com a criança e nas características destas interações.

A abordagem sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem tem como princípio geral que “os processos de desenvolvimento individual constituem e são constituídos por atividades e práticas interpessoais e histórico-culturais” (Matta, 2001, p. 101). Isto significa que o desenvolvimento da criança decorre da sua participação em atividades nos contextos socioculturais, que vão contribuir consoante a sua frequência, mas também pelo significado que assumem e pela forma como o seu comportamento é regulado pelos outros, numa participação guiada. Esta só se faz através da interação com os outros, em atividades relevantes (Matta, 2001). Consideramos que este perfil tem subjacente esta perspetiva ao contemplar nas competências para a ação que, entre outros aspetos de dinâmica relacional, a Ama deve desenvolver “atividades lúdicas, relacionando-as com o dia-a-dia das crianças, das suas famílias e da sua comunidade” (ValChild, 2020b, p. 48), estando atenta e refletindo sobre os contextos sociais da família das crianças, para compreender as suas necessidades e interesses e também a importância de alargar as oportunidades educacionais ao desenvolver parcerias com a comunidade local.

Quando se fala na qualidade dos contextos educativos, esta pode ser olhada por duas perspetivas: a qualidade estrutural que se direciona para aspetos do grupo (e.g. tamanho, rácio adulto/criança; idades das crianças) e também do profissional/cuidador (e.g. formação, anos de serviço); e a qualidade processual que se direciona para as vivências e interações quotidianas com os adultos e outras crianças bem como para a natureza das atividades, materiais e oportunidades (Phillipsen et al., 1997; Purtell & Ansari, 2018; Slot, 2018). Acreditamos que o Perfil para Amas é uma ferramenta importante para a qualidade estrutural ao ser aproveitado e integrado em processos de formação e/ou validação de competências. Por outro lado, existem, ao longo do mesmo, menções claras direcionadas para indicadores de qualidade processual. Estas surgem por exemplo, quando se refere a relevância de uma relação apoiante, de suporte, afetiva e atenta às necessidades individuais, ou mesmo quando se enfatizam aspetos relacionados com as oportunidades, as atividades, o planeamento, os materiais e o equipamento lúdico.

A valorização do brincar está bem espelhada no Perfil, tanto na área de competência sobre o Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança, como na área relativa à Educação de Infância. Este enfoque no brincar é central para qualquer contexto de educação de infância, pela riqueza e oportunidades que daí resultam. O brincar é uma atividade rica e estimulante para a criança, levando ao seu envolvimento intrínseco, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Isto acontece, pois, ao brincar, a criança tem múltiplas oportunidades de explorar, testar limites, experimentar novas estratégias, sem medo de errar, pois esta ação não é normativa, podendo desempenhar diferentes papéis e assim ganhar novas competências (Mata, 2010; Owocki, 2000)

Sublinha-se também uma perspetiva inclusiva em educação, que implica criar condições para um sentimento de pertença, em que todos participem,

independentemente das suas características e da sua condição. Para isso, é necessário criar respostas que garantam igualdade de oportunidades (Lopes da Silva et al., 2016). Esta perspetiva tem subjacente o respeito e valorização da diferença, o olhar atento às necessidades individuais, e a responsabilidade dos agentes educativos para criarem as condições ao desenvolvimento e aprendizagem de todos. Um olhar global sobre o Perfil para Amas permite-nos constatar que estes vários aspetos estão contemplados quando: considera o brincar e as atividades lúdicas e ligadas ao quotidiano como as estratégias principais; realça a atenção aos direitos da criança; explicita recorrentemente a necessidade de se respeitarem as características individuais; considera que a atividade da Ama é orientada por um planeamento promotor do desenvolvimento; e alerta para a necessidade de se respeitarem as diferenças das crianças e das famílias.

No que se refere ao desenvolvimento profissional e intencionalidade da Ama, este Perfil parece-nos constituir um instrumento de valor para o desenvolvimento profissional e intencionalidade na ação das amas pois, ao identificar cinco áreas de competência, permite uma visão do papel multifacetado de uma Ama que não se direciona exclusivamente para o cuidar, mas em que esse cuidar está articulado com o conhecer, o educar, o crescer, o aprender e ensinar, o partilhar e o interagir; a sistematização de aspetos dentro de cada área de competência orienta para uma ação intencional e de qualidade; o Perfil disponibiliza uma base de reflexividade essencial para o desenvolvimento profissional, onde se vai tomando consciência tanto das competências já adquiridas, como das necessidades, dificuldades e desafios que estarão na origem de novas conquistas.

5.2. Uma leitura do Perfil à luz da educação de infância em Portugal

É importante refletirmos sobre a forma como o Perfil e a sua essência estão alinhados com os princípios, perspetivas e orientações de documentos que legislam e orientam a prática de profissionais de educação de infância em Portugal. Assim, nesta análise iremos considerar as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar - OCEPE que são transversais à atuação na infância (Lopes da Silva et al., 2016), a Carta de Princípios Éticos da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011) e o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Situando-nos nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), logo no início são apresentados os seus quatro fundamentos, complementados em seguida com os princípios de ação para as/os educadores de infância. Embora estejam dirigidos a educadores de infância, é claro que muitos dos princípios de ação (e.g. a necessidade de ter em conta as características de cada criança; o considerar a família e a sua cultura; partir das experiências da criança e valorização dos seus saberes; promover o desenvolvimento e o sentido de segurança e autoestima em todas as crianças; estimular o brincar através de materiais diversificados) estão também integrados nas competências do Perfil para Amas nas várias áreas de competência que apresenta. É ideia central dos Fundamentos e Princípios das OCEPE que “educar e cuidar estão intimamente relacionados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5), concebendo o cuidar como as “interações adulto/criança, caracterizadas por um elevado grau de respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal, desenvolvidas num clima emocional de relações positivas entre adultos e crianças e entre crianças, que proporcionam múltiplas

oportunidades de aprendizagem” (p. 6). Este cuidar articulado com o educar transparece em todo o Perfil para Amas, não só a um nível mais macro, olhando para cinco as áreas de competência enunciadas, como também a um nível mais micro, olhando para as múltiplas facetas na sua concretização. Em paralelo, o Perfil enuncia competências na promoção e respeito pela saúde e bem-estar da criança, com uma ação promotora do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nesta área, transparece uma preocupação com o ambiente e as propostas, desafiantes e significativas.

É também de assinalar o alinhamento das competências do Perfil com vários aspetos realçados na Carta de Princípios Éticos dirigida a profissionais de educação de infância (APEI, 2011) onde se consideram diferentes domínios da sua atuação (crianças, famílias, equipa de trabalho, comunidade e sociedade). Centrando-nos no domínio da criança e da família, identificamos muitas sinergias com o Perfil, nomeadamente quando esta Carta refere o compromisso com o respeito de toda as crianças e o Perfil realça o acolher e respeitar os direitos, as necessidades e as características de cada criança; quando a Carta (APEI, 2011) defende uma resposta de qualidade às necessidades da criança e o cuidar da relação, e o Perfil contempla aspetos direcionados para a qualidade do espaço, materiais e relações que acolham, desenvolvam ligações e sejam apoiantes; quando a Carta (APEI, 2011) alerta para a atenção a casos de abuso e o Perfil especifica e considera essencial que uma Ama consiga recorrer e utilizar o “apoio e os mecanismos de referências previstos na lei (lei de proteção de menores), com o objetivo de proteger uma criança em risco” (ValChild, 2020b, p. 47); quando a Carta (APEI, 2011) considera o respeito, a participação e a comunicação com as famílias e o Perfil da Ama integra uma área de competência muito direcionada para o envolvimento das famílias numa lógica de parceria onde está subjacente a articulação, o respeito, e a sua participação.

Um documento de referência na realidade nacional, para se compreender o papel dos profissionais em contextos de educação de infância, é o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância - PEDPEI (Decreto-Lei nº 240/2001). Sem a preocupação de uma análise exaustiva, tendo em conta a área de atuação, as características na atuação profissional e a especificidade dos contextos em que atuam, selecionámos do PEDPEI, como aspetos a mobilizar para esta análise, alguns dos tópicos enquadrados na organização e na relação e ação educativa. Este documento aponta o papel do educador na organização do espaço e materiais, que sejam estimulantes e diversificados, e no criar e manter as condições de segurança e bem-estar da criança. No Perfil para Amas estes aspetos também assumem uma atenção especial, transversalmente, tanto na área do Desenvolvimento e Aprendizagem, como nas áreas da Educação de infância e da Saúde e do Bem-estar. Um ambiente físico e social que encoraje a exploração e o brincar, aliado a propostas intencionais em que se promova a curiosidade e envolvimento das crianças, num ambiente seguro, é algo enunciado nas ações do Perfil da Ama. Direcionando-se para a relação e ação educativa, o PEDPEI especifica que o educador se deve relacionar com a criança favorecendo a segurança afetiva e a autonomia e também envolver as famílias e a comunidade nos projetos desenvolvidos. Esta conceção do papel do educador está perfeitamente alinhada com as competências enunciadas no Perfil para Amas que também preconizam a ligação e envolvimento das famílias e comunidades, como também valorizam uma relação adulto/criança acolhedora, afetiva, de apoio e encorajadora para novas aprendizagens.

6. Considerações Finais

Ao longo deste artigo apresentámos o Perfil para Amas elaborado no âmbito do projeto ValChild realçando não só a sua estrutura, mas também o seu potencial. Nesse sentido, procedemos a uma reflexão sobre o mesmo tendo como base documentos significativos sobre a educação de infância em Portugal, realçando um alinhamento nos seus princípios.

Para além da finalidade para que foi criado, de validação e certificação de Amas, este Perfil pode ter outras funcionalidades. Neste contexto, o projeto ValChild desenvolveu um Memorando de Entendimento (MdE) e um Documento de Tomada de Posição ValChild, onde recomenda fortemente às instituições da União Europeia, autoridades públicas relevantes, parceiros sociais e partes interessadas/*stakeholders* dos Estados-Membros, que promovam o reconhecimento das competências das Amas tendo o Perfil para Amas como base.

Desejamos profundamente que a dignificação, respeito e exigência do trabalho das Amas possa constituir-se como alavanca significativa para ampliar e desenvolver uma resposta de qualidade em Educação de Infância às crianças, suas famílias e comunidade.

7. Referências Bibliográficas

ANQEP (2020). *Catálogo Nacional de Qualificações, no âmbito da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional - ANQEP - na Área de educação e formação: 761, Serviços de Apoio a Crianças e Jovens*. <https://catalogo.anqep.gov.pt/qualificacoesDetalhe/7320>

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>

Brazinha, M., Furtado, A., Almeida, S., & Varela, C. (2017). *Guia para Amas e outros cuidadores*. Fundação Aga Khan.

Brito, A. T. (2019). O que realmente importa numa educação de infância de qualidade? In, *EDULOG, Educação de infância: O que temos e o que queremos* (pp. 32-35). EDULOG, Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/publicacao/14>

Brito, A. T. (2020). Infância: da pobreza e exclusão social ao bem-estar e inclusão. (Re)pensar o nosso papel na transformação. *Cadernos de Educação de Infância, 120*, 21-31. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/cei-120>

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc.

Center on the Developing Child at Harvard University (2016). *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*. Center on the Developing Child at Harvard University.

https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2016/05/From_Best_Practices_to_Breakthrough_Impacts-3.pdf

Cusick, S. E., & Georgieff, M. K. (2016). The Role of Nutrition in Brain Development: The Golden Opportunity of the “First 1000 Days”. *Journal of Pediatrics*, 175, 16–21. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.05.013>

Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>

European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (2023). *The ESCO Classification Occupations - 5311 Child Care Workers*. <https://esco.ec.europa.eu/en/classification/occupation?uri=http%3A%2F%2Fdata.europa.eu%2Fesco%2Fesco%2FC5311>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. DGE/Ministério da Educação.

Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>

Mata, L. (2010). Brincar com a escrita - Um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 31-34.

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Universidade Aberta.

Owoccki, G. (2000). Literacy through play. *Early Childhood Today*, 15(3), 17-20.

Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281–303.

Purtell, K. M., & Ansari, A. (2018). Classroom age composition and preschoolers’ school readiness: The implications of classroom quality and teacher qualifications. *AERA Open*, 4(1), <https://doi.org/10.1177/2332858418758300>

Sarmiento, M. J., & Veiga, F. (2010). *Pobreza Infantil: Realidades, desafios e propostas*. Edições Húmus.

Shonkoff J. P., & Fisher PA. (2013). Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy. *Development and Psychopathology*, 25(4pt2), 1635-1653. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000813>

Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. OECD Education Working Paper No. 176. <http://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>

ValChild (2020a). *OUTPUT 1: Evidence-based validation requirements and criteria*. https://www.valchild.eu/wp-content/uploads/2021/07/VALCHILD_O1-Reort_Jan-2020-Fnal-v2-.docx.pdf

ValChild (2020b). *OUTPUT 2: Caixa de ferramentas de avaliação e validação Valchild*.
https://www.valchild.eu/wp-content/uploads/2021/07/PT-Version-O2_Valchild-Assessment-and-Validation-Toolbox.pdf

Decreto-Lei n.º 115/2015, de 22 de junho. Diário da República, 1ª série - n.º 119.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/115-2015-67552503>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, série I-A – pp. 5569-5572.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Notas sobre as autoras:

Ana Teresa Brito

anateresa.brito@ispa.pt

Ispa - Instituto Universitário

ORCID: 0000-0002-5699-808X

Lourdes Mata

Ispa - Instituto Universitário

ORCID: 0000-0001-8645-246X

As autoras declararam a não existência de conflito de interesses

Recebido em: 22/03/2023

Aceite, depois de revisão por pares, em 21/06/2023

Trajetórias de desenvolvimento pessoal e profissional de um grupo de Amas: aprender no exercício da profissão

Trajectories of personal and professional development of a group of family day carers: learning in the exercise of the profession

Isabel Correia
Irene Figueiredo

Resumo

O presente estudo enquadra-se no programa da Fundação Aga Khan Portugal “Construindo pedagogias participativas em creche familiar - Programa de formação e capacitação de Amas e de outros cuidadores de crianças pequenas”. Pretende constituir-se como um contributo para compreender a situação atual das Amas no que diz respeito às características, potencialidades e complexidades da sua ação, bem como à importância dos processos de formação no seu desempenho profissional. Apresenta-se informação obtida a partir de entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva (*Focus...*) a Supervisoras e Amas de duas Creches Familiares do distrito de Setúbal. A análise interpretativa da informação recolhida permitiu compreender alguns traços identitários destas profissionais, nomeadamente a especificidade e complexidade da sua profissão, a imagem social desvalorizada, as precárias condições de trabalho e a importância da participação em espaços formativos formais e informais para o seu desenvolvimento profissional. Destaca-se a valorização da socialização de experiências e conhecimento coincidente com a trajetória profissional e individual, com vista à promoção e efetivação do acolhimento de crianças e respetivas famílias em contextos de qualidade.

Página | 45

Palavras-chave: educação e cuidados de infância 0-3 anos; amas; supervisoras; creche familiar.

Abstract

The present study is part of the Programme “Building participatory pedagogies in family day care – capacity building and professional development programme for Childminders and other professionals of early childhood education and care” developed under the auspices of the Aga Khan Foundation Portugal. The study aims to contribute to the understanding of the current situation of Childminders in what concerns the characteristics, potentialities and complexities of their action, as well as to find evidence about the influence of professional development processes, in their professional performance. Information obtained through individual and collective semi-structured interviews (*focus group*) from Supervisors and Childminders of two-family day-care nurseries in the district of Setúbal is presented. The interpretative analysis of the collected data provide understanding about some identity traits of these professionals, namely the specificity and complexity of their profession, the devalued social image, the precarious working conditions as well as the importance of participation in formal and informal training opportunities in the scope of their professional development. Emphasis is given to valuing the socialization of experiences and knowledge in coherence with each professional and personal course of life, in order to promote and implement high quality education and care contexts for the children and their families.

Keywords: early childhood education and care; childminders; supervisors; family day care nurseries.

1. Notas iniciais

Os resultados da investigação em Educação e Cuidados de Infância (ECI) destacam a centralidade do desenvolvimento profissional entre as dimensões que definem o *sistema competente* de ECI, sempre no pressuposto de que todas as dimensões da qualidade, a nível das estruturas, dos processos e do sistema de ECI (Eadie et al., 2022; OCDE, 2022; Urban et al., 2011), são interdependentes e interagem de modos complexos e dependentes do contexto. Eadie et al. (2022, pp. 20-22) numa revisão sistemática recente, incluindo meta-análise, das publicações nesta área, corroboram a importância do desenvolvimento profissional, confirmada pela elevada consistência das evidências encontradas e apresentam as características comuns aos programas de desenvolvimento profissional em ECI que suportam essas evidências, designadamente, programas que: incluem componentes de aprendizagem diversificadas; se baseiam na prática; incluem supervisão e acompanhamento; adotam uma abordagem colaborativa; permitem tempo para reflexão crítica sobre implementação de novas estratégias. É, assim, consensual o reconhecimento do contributo para a qualidade da ECI “de profissionais com boa formação, com experiência e competência e que a qualidade e relevância da formação têm um efeito direto sobre os profissionais e um efeito indireto nas crianças” (Ministério da Educação, 2018, p. 31).

Partindo da conceção abrangente de profissionais de ECI que inclui todos os profissionais que trabalham num contexto de EI (OCDE, 2022), portanto, educadores de infância, assistentes de educação, dirigentes, animadores, amas, especialistas/peritos em educação, formadores, supervisores, entre outros, e considerando que todas as crianças, famílias e comunidades têm os mesmos direitos a uma ECI de qualidade, é consensual a necessidade de se adotarem padrões profissionais elevados relativos a todo o pessoal de Educação de Infância (EI), incluindo as Amas, objeto deste estudo. Em particular no caso das crianças dos 0-3 anos, trata-se de todos os profissionais que atendem as crianças nos diversos contextos e modalidades de ECI.

Na sua diversidade, os profissionais de ECI pressupõem perfis funcionais e formativos diferenciados, mesmo quando não explicitamente definidos, que implicam, em cada caso, percursos e modalidades de formação e profissionalização próprias, enquadrados numa ética profissional comum, assente em princípios de competência, responsabilidade, integridade, respeito (APEI, 2011), na conceção de criança como ser competente, com agência e com direitos, no quadro do respeito e atenção à família e à sua comunidade de pertença.

Este estudo pretende descrever e compreender a situação atual das Amas no que se refere às características, potencialidades e complexidades da sua ação, bem como à importância dos processos de formação no seu desempenho profissional.

2. Contexto e profissionalidade das Amas em Creche Familiar

Em Portugal, a investigação em estudos e projetos na ECI, desenvolvidos, em particular, nas últimas três décadas, incluindo no domínio específico da formação das Amas, demonstram “o imenso saber acumulado” (Vasconcelos, 2011, p. 158) sobre questões essenciais da ECI dos 0-3 anos. Contudo, mais de uma década após a

publicação da Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril, *A Educação dos 0 aos 3 anos* (CNE, 2011b) e dos estudos e reflexões que a fundamentaram, as políticas de educação dos 0-3 anos não refletem ainda esse valioso acervo. Muitas das questões então colocadas, estudadas e debatidas e, posteriormente, objeto de Recomendação enquanto medidas de política, continuam a constituir um desafio, designadamente, a garantia do acesso universal a serviços de ECI inclusivos e de qualidade, a intencionalidade educativa do trabalho com as crianças dos 0-3 anos, a tutela pedagógica do ME estendendo o modelo integrado unitário dos 0-6 anos, ou mesmo a tutela partilhada entre Ministérios, a profissionalização de educadores de infância para o trabalho em creche e correspondente reconhecimento como trabalho de docência, e a formação e profissionalização das Amas (Vasconcelos, 2011). Existe, desde há alguns anos, um esforço de coordenação entre os dois Ministérios da tutela através da elaboração conjunta de orientações educativas para o período do 0-3 anos, no que constituirá um primeiro passo no sentido de assegurar uma perspetiva educativa integrada e a intencionalidade educativa da EI dos 0-6 anos (Correia, 2018).

Dos estudos atrás referidos resultam evidências fortes de que uma “boa formação”, no âmbito do desenvolvimento profissional contínuo, é a formação desenvolvida preferencialmente em contexto, nos centros e outras estruturas de ECI, no trabalho colaborativo, incluindo em equipas multiprofissionais, informado por uma pedagogia participativa explícita, e, sempre que possível e necessário, com o apoio de supervisores e consultores (Araújo, 2018). Isso implica, necessariamente, um investimento na valorização de todos os profissionais, na sua complementaridade, através da criação das condições que lhes deem visibilidade e possibilitem a sua profissionalização em contexto.

A Portaria n.º 198/2022, de 27 de julho (novo enquadramento da gratuidade das creches e creches familiares, integradas no sistema de cooperação e das Amas do ISS, I. P.) dá continuidade ao esforço de alargamento da rede de ECI 0-3 anos. Afirma-se a intenção de dar seguimento à Recomendação do Conselho da UE, de 22 de maio de 2019 (CUE, 2019), no reconhecimento de que “as crianças têm direito a serviços de educação e de acolhimento na primeira infância” pelo que “investir na educação e no acolhimento na primeira infância revela-se prioritário, devendo os serviços prestados ser de elevada qualidade, acessíveis, a preços comportáveis e inclusivos” (p. 10).

Contudo, não há evidências, na legislação, da intenção, e responsabilização, no desenvolvimento profissional das Amas no sentido da sua profissionalização em contexto, nem no de outros profissionais de atendimento dos 0-3 anos, incluindo supervisores/técnicos de enquadramento e educadoras de infância em serviço em creche. Assim, e à semelhança de outras intervenções de política da infância no passado, estaremos perante mais uma *mudança assíncrona* (Holmes, 1979) uma vez que o aumento da oferta em termos quantitativos não parece vir apoiado, em simultâneo, por medidas nas outras dimensões do sistema de ECI, nomeadamente, a qualificação dos profissionais que garantam a qualidade dessa oferta alargada de ECI 0-3 anos.

3. Caminhos metodológicos

Com o objetivo de descrever e compreender a situação atual das Amas acerca das características, potencialidades e complexidades da sua ação, bem como a importância dos processos de formação no seu desempenho profissional, optámos por uma abordagem qualitativa de investigação (Bogdan & Biklen, 1995) por permitir, entre outros aspetos, uma abordagem holística do objeto de estudo, que valoriza todas as perspetivas dos participantes, num processo flexível e (re)construtivo. Pretendemos: i) Conhecer os modos de intervenção das Amas com as crianças e respetivas famílias; ii) Identificar novos saberes e/ou saberes ressignificados, adquiridos nos processos formativos e eventuais transformações nas práticas profissionais; iii) Percecionar os processos formativos mais valorizados.

Participaram no estudo quatro Amas e três Supervisoras responsáveis pelo apoio técnico-pedagógico, enquadradas em duas creches familiares situadas no distrito de Setúbal.

A recolha de informação foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas individuais às Supervisoras e uma entrevista semiestruturada coletiva (*Focus Group*) às Amas.

Os resultados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), a fim de captar os conteúdos manifestos e latentes contidos na informação recolhida. Posteriormente fizemos inferências e interpretações inter-relacionando todos os conteúdos com o quadro teórico inicialmente desenhado (Silva & Fossa, 2015; Minayo, 2013).

As questões éticas acompanharam-nos ao longo de todas as etapas, incluindo a salvaguarda da privacidade das Supervisoras e das Amas, com a utilização de códigos: S1, S2 e S3 para as Supervisoras; A1, A2, A3 e A4 para as Amas. Procurámos, ainda, não expor demasiado as suas vidas pessoais.

As Amas participantes

Participaram no estudo quatro Amas com idades compreendidas entre 41 e 52 anos, sendo a média de idade de 48 anos; a média de anos de experiência profissional com crianças é de 10 anos (situa-se num intervalo de 0 a 26 anos); a média dos anos de experiência como Ama numa creche familiar é de 10 anos (num intervalo de 5 a 11 anos). Três amas têm o 12.º ano de escolaridade e uma é licenciada em Turismo. Todas as Amas têm filhos. Uma das Amas não teve experiência profissional com crianças antes da atividade como Ama, contudo, tinha um grande conhecimento sobre a profissão pois como refere: “Conhecia o universo das Amas há muito tempo, vim substituir a minha mãe, ela era Ama desde 1998, reformou-se e entrei para o lugar dela. Isto já faz parte quase do meu ADN” (A1).

As Supervisoras participantes

Participaram três Supervisoras com idades de 37, 46 e 49 anos. Todas são licenciadas em Educação de Infância, duas pela Escola Superior de Educação Jean Piaget e uma pelo Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa. Exerceram funções como Educadora de Infância na valência de creche e jardim de infância. No que respeita

à experiência como Supervisoras, registam-se diferenças significativas, correspondendo a 8, 15 e 21 anos.

4. Os desafios das Amas na sua ação quotidiana: o local de trabalho enquanto espaço privilegiado de aprendizagem

4.1. (Re)construção da sua identidade, como base para o(s) seu(s) modo(s) de pensar, ser e agir - *Só se é Ama quando se ama!*

Constituir-se Ama é um processo complexo. Envolve elementos pessoais e profissionais que compõem uma história de vida, vivenciada em determinado tempo e espaço, a ser entendida de modo global e não fragmentada, compondo uma identidade que se constitui através de diversos processos de socialização (Dubar, 1997a, p. 105). É ao longo da sua vida que “aprendem aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão” (Canário, 1999, p. 280).

As Amas participantes no estudo tiveram experiências diferenciadas com crianças antes de exercerem a profissão de Ama: explicadora, auxiliar, apoio na dinamização de atividades nas férias escolares e a maternidade. Esta última foi sinalizada pela maioria das Amas como uma das experiências que contribuiu, de forma muito significativa, para melhorar o seu desempenho profissional, sendo que lhes trouxe uma maior segurança e confiança para enfrentarem os desafios e dificuldades que surgem no relacionamento com as crianças e com as famílias.

Ser Ama para estas profissionais significa desempenhar um papel fundamental na educação das crianças pequenas e respetivas famílias, destacando-se as dimensões afetiva, relacional e emocional:

“gosto muito de dar carinho e também de receber, porque damos, mas também recebemos” (A2).

“podemos cuidar dos outros, relacionarmo-nos com todos – crianças, famílias, é muito gratificante” (A1).

“é um trabalho que sobressai o que tenho em mim de bom, a parte afetiva, o estar com as crianças e cuidar delas, está sempre presente o afeto, estarmos sempre bem dispostas, apostamos muito na relação com as crianças” (A3).

A dimensão humana na sua ação diária está sempre presente, contribuindo para reconstruir a sua identidade pessoal. A A3 refere: “Sinto que me torna uma melhor pessoa o estar todos os dias com os bebés, tratar deles, cuidar, mimar, ajudar a crescer”. Referem também o seu sentido de humor, uma vez que é uma profissão que lhes “permite brincar, estar sempre a cantar e tudo isso contribui para estarmos sempre bem

dispostas e até aumentarmos a nossa autoestima” (A2). Esta perspetiva é reforçada pela S1, alegando que

“são pessoas que se preocupam mesmo, estão sempre disponíveis, de forma afetuosa, emocional. Têm sempre uma palavrinha de apoio, mesmo fora dos seus horários e isso é de louvar. São todas muito diferentes, mas a parte humana está sempre presente em todas”.

Esses fatores contribuem para o desenvolvimento de uma maior capacidade de resiliência para fazer face ao isolamento que enfrentam diariamente, pois como afirmam é uma profissão muito solitária:

“nós estamos sozinhas, somos nós e as crianças” (A4).

“estamos na nossa casa, sozinhas com as crianças, às vezes temos situações que precisamos da opinião de alguém, de confrontar ideias, há necessidade de ser no momento” (A1).

Procuram combater esse isolamento através dos diálogos que mantêm diariamente com as outras Amas e com as supervisoras técnicas através de chamadas telefónicas e videochamadas via *WhatsApp*. Criaram um grupo para poderem partilhar sucessos, angústias, inseguranças e deceções. Essas partilhas contribuem para se sentirem mais capazes para acolherem as crianças e famílias com mais qualidade e profissionalismo:

“vamos tirando dúvidas, perguntando, partilhamos fotografias, ideias, ajuda muito, melhoramos o que fazemos, sentimo-nos mais acompanhadas, com mais certezas do que estamos a fazer. Dá para conviver, não estamos tão sozinhas” (A3).

“a A C [supervisora] também está no grupo, está sempre disponível para nos ajudar, dá-nos mais confiança” (A1).

“partilhamos tudo, embora esteja cada uma na sua casa, sentimo-nos acompanhadas” (A2).

“também temos encontros bimensais, para podermos fazer algumas reflexões para melhorar as práticas” (S2).

A construção da identidade profissional destas Amas tem vindo a concretizar-se através de uma atividade no coletivo, desenvolvendo-se através de interações, trocas, aprendizagens e relações diversas consigo próprias e com os outros, em conexão permanente com os diferentes espaços de vida profissional, comunitário e familiar (Correia, 2021; Sarmiento, 2009; Dubar, 1997b).

Fazem referência às “marcas identitárias” (expressão apoiada em Claude Dubar, 1997b) de uma Ama:

“ser empática e afetuosa [...] pessoas muito ponderadas, muito equilibradas acima de tudo [...] gerir e evitar conflitos com as famílias [...] pensar sempre no bem-estar da criança [...] ser muito tolerante” (A3).

“respeitar a diversidade de cada criança e família [...] ter um coração enorme [...] estarmos bem resolvidas [...] sermos responsáveis” (A2).

“ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil [...] saber lidar com as diferentes idades das crianças [...] ser resilientes [...] gostar de crianças” (A4).

“temos que ser criativas, fazer com que as crianças aprendam e brinquem muito” (A1).

Página | 51

As supervisoras acrescentaram mais algumas “marcas”, como a capacidade de aceitar a mudança, de ajustarem os seus modos de agir em função das singularidades de cada criança e respetiva família. Referem um “ingrediente” que poderá fazer a “diferença no dia-a-dia das Amas, que é poderem inovar, terem a capacidade de fazer diferente, até para se motivarem a elas próprias” (S2). Acrescentam, ainda, a importância de escutar o outro – a designada “escuta holística” (Gonzalez-Mena, 2015), o não fazer julgamentos, numa procura de colaboração permanente com as famílias. Mas fazem questão de sublinhar o muito que há a fazer para se conseguir tudo o que assinalaram, mas todas “estão empenhadas em levar o barco para a frente” (S1):

“não estar agarrada a estereótipos e a fundamentalismos... terem a capacidade de se ajustarem ao diferente [...] perceberem que todos somos diferentes, ajustar o trabalho a todas as crianças e famílias” (S1).

“saber escutar o outro, ouvir verdadeiramente, como a I. referiu na formação, observar, ouvir [...] a escuta ativa das crianças e das famílias” (S3).

“maior compreensão, não fazer julgamentos, tratar todos da mesma forma, conhecer a real situação (S2)”.

4.2. A complexidade da profissão, atuação em duas dimensões (crianças e famílias) -

Para cuidarmos bem de todos, temos que dar muito de nós, é muito difícil

Parece estarmos em presença de profissionais que encetaram processos para efetivar uma conexão entre as atividades de cuidar e educar e ir para além da dicotomia entre as duas dimensões (Correia, 2018). A S3 refere que têm vindo a fazer um trabalho no sentido de contribuir para que as Amas tomem consciência das suas capacidades e se comprometam com a condição humana e o bem-estar de todos. Procuram dotar estas profissionais de ferramentas para cuidarem com sentido ético, a “ética do cuidado”, no atendimento às crianças e famílias (Noddings, 1984):

“temos vindo, primeiro com a I., agora com a M. da Aga Khan, a fazer com que assumam uma atitude o mais ética possível, uma atitude responsável, disponíveis, atentas. O respeito pelos bebés, que embora muito pequeninos, precisam de ser respeitados” (S3).

Valorizam o brincar como uma atividade, nas palavras da A2 “muito importante para as crianças; é através do brincar que aprendem a conhecer o mundo”. Procuram mobilizar as “caraterísticas de cada criança e família para o dia-a-dia das suas práticas” (S3), num trabalho planeado no coletivo, “envolvendo crianças e famílias permanentemente” (S2). Não é uma tarefa fácil, reveste-se de muitas complexidades, contudo “são umas guerreiras, vão à luta” (S1) e procuram, apesar dos muitos constrangimentos “dar, na medida do possível, respostas individualizadas” (S3), de acordo com

“a cultura de cada família [...] dou o exemplo da sopa, há famílias que não têm esse hábito, logo não temos que dar sopa [...] logo eu não posso insistir, tenho que respeitar” (A2).

Referindo-se concretamente ao modo como se veem a si próprias como Amas destacam a pluralidade de funções que lhes são atribuídas, considerando que são polivalentes e que acabam por exercer uma profissão muito exigente:

“temos muitos papéis a desempenhar, é muito complicado, estamos a viver os problemas dos outros e começam a entrar pela nossa casa a dentro e também influencia a nossa família” (A1).

A exigência também se situa na ação com os bebés e as crianças pequenas, uma vez que implica uma grande responsividade, entrega e envolvimento emocional. A aproximação aos bebés para ouvi-los e percebê-los “é de uma grande exigência, temos que estar muito disponíveis e de bem conosco próprias para conseguirmos que nada passe para a nossa família porque afinal tudo se passa nas nossas casas” (A2).

Reconhecer as crianças, atender, observar, aguardar, apoiar, acalantar, ouvir, recomendar é deveras muito complexo. Com os bebés é ainda mais difícil. As Amas testemunham o seu desgaste físico e emocional:

“é muito cansativo, temos quatro crianças com idades diferentes e níveis de desenvolvimento diferentes e ajustar tudo a todos nem sempre é possível. Isso a mim desgasta-me” (A3).

“O trabalho da Ama não se limita a atender às necessidades físicas e biológicas das crianças” (S3), elas “têm a tarefa de proporcionar aprendizagem e desenvolvimento” (S1), respeitando e assegurando, através de encontros sociais não homogêneas, o bem-estar de cada bebé e criança pequena.

As A1 e A4 fazem referência à diversidade de papéis que assumem no dia-a-dia o que também contribui para a complexidade da profissão:

“assumimos tantos papéis, mesmo assim não nos valorizam! Nós somos mãe, pai, avó, educadora, psicóloga, enfermeira, assistente social... fazemos de tudo um pouco” (A1).

“as famílias precisam de ser ouvidas, precisam de desabafar... [...] na questão dos casais divorciados é complicado, temos que gerir os conflitos, temos que ser mediadoras; também somos enfermeiras, damos medicação às crianças” (A4).

Página | 53

Fazem referência às exigências das famílias como refere a A4:

“os pais acham que as nossas casas são depósitos, quanto mais tempo estiverem nas nossas casas melhor [...] mesmo quando têm folgas semanais trazem sempre as crianças.”

Enfatizam que a tipologia das famílias sofreu alterações e que a forma como alguns pais das crianças se relacionam

“influencia de forma negativa o ambiente de trabalho e também influencia a nossa família, estamos na nossa casa [...] tenho pais que estão constantemente a falar mal um do outro, passa para a criança e para mim. Como é que eu posso gerir o conflito? Como é que nós, Amas, não nos deixamos afetar psicologicamente?” (A1).

Contudo, as quatro Amas adotam uma postura compreensiva e solidária e preocupam-se em estabelecer relações positivas com todas as famílias, independentemente dos conflitos. Partilham informações e conhecimentos, dispõem-se a escutá-las, respeitando as suas diferenças (culturais, linguísticas, religiosas), procuram conhecer as suas opiniões e os seus pontos de vista. Sempre que estão em presença de um conflito de difícil resolução, recorrem à equipa técnica que desempenha o papel de mediadora da relação entre Amas e famílias. As Supervisoras procuram agilizar meios adequados e estratégias de resolução pacífica e criativa do conflito: “pedem conselhos sempre que não conseguem resolver algum conflito e nós tentamos mediar a situação e, sempre que estamos juntas, expomos a situação e refletimos em conjunto e, dessa forma, estamos a contribuir para a aprendizagem de todas” (S2).

Ainda no que respeita ao trabalho com as famílias, fazem referência à exigência da intervenção, atendendo à necessidade de, diariamente, dialogar para que a informação passe de forma fluída, principalmente porque atuam com crianças pequenas e estas não se expressam na forma convencional adulta. Também referem que cada família tem a sua forma de funcionar e tem a sua história, pelo que terão que “se ajustar e não fazer julgamentos” (S1).

4.3. Imagem social da profissão desvalorizada e falta de condições de trabalho -

Gostava de ocupar um lugar importante na vida das crianças e das suas famílias, essa seria uma boa forma de me sentir valorizada

Sentem-se desvalorizadas no exercício da sua profissão e, com alguma mágoa, vão colocando algumas questões: “em pleno século XXI, como é possível que ainda se lute pela valorização de uma profissão? Como é possível termos que lutar para sermos reconhecidas como pessoas que contribuem para o desenvolvimento das crianças? Afinal, nós contribuimos para que elas façam muitas aprendizagens, nós não cuidamos simplesmente, nós não entretemos somente, nós fazemos muito mais” (A2).

Confrontam-se diariamente com a desvalorização do seu estatuto e sobretudo com a apreciação que é feita do seu trabalho, sendo caracterizado como um trabalho menor, que se limita às tarefas dos cuidados, “como dar de comer, mudar a fralda e por as crianças a dormir” (A1).

A intervenção destas profissionais nestes momentos de cuidados, nomeadamente do acolhimento, higiene, alimentação, sono está muito próximo daquela que é desenvolvida pelas famílias e associado à função materna, onde prevalece a mobilização do conhecimento tácito, do senso comum. Destaca-se assim uma visão simplista, como se a ação destas profissionais se limitasse a um trabalho simplesmente manual e prático (Correia, 2018, p. 337).

A desvalorização da profissão provoca nestas Amas sentimentos de frustração e de angústia, na medida em que “dedicam-se de corpo e alma” (S1), colocam o seu espaço habitacional familiar à disposição das crianças e suas famílias, e mesmo assim, “não há reconhecimento do trabalho como uma verdadeira profissão” (A4). A A2 afirma: “sinto-me desiludida, não tenho uma verdadeira profissão, após anos e anos de trabalho não tenho vínculo, continuamos a recibo verde, algumas de nós a trabalhar 11 horas por dia. É muito triste!”.

Apesar de não se sentirem reconhecidas profissionalmente e das condições de trabalho precárias, com uma longa jornada de trabalho associada a uma má remuneração, continuam a enfrentar desafios e a sonhar com um futuro melhor: “gostava de ocupar um lugar importante na vida das crianças e das suas famílias, essa seria uma boa forma de me sentir valorizada” (A1).

Importa sublinhar que as Supervisoras têm vindo a desenvolver um trabalho de divulgação dos modos de atuação das Amas: elaboração de documentação, algumas exposições e participação em projetos da Fundação Aga Khan. Procuram socializar profissionalmente as Amas, através da oferta de espaços de escuta e reflexão, quer individuais, quer coletivos.

4.4 A valorização da experiência e da partilha entre pares enquanto promotores de desenvolvimento pessoal e profissional - *A gente acaba por aprender com as situações, com as colegas e com as técnicas*

As vozes inspiradoras das quatro Amas entrevistadas revelam a força das experiências diversificadas no percurso de aprendizagem do que é ser e fazer-se, quotidianamente, uma Ama num país que ainda não logrou efetivar uma política consistente e contínua acerca desta profissão. Evidenciam a relevância da aprendizagem pela via experiencial, com contributos muito significativos no seu desenvolvimento pessoal e profissional:

“aprendemos através da experiência de trabalho [...] com os problemas que vamos enfrentando e nem nos apercebemos que estamos a aprender” (A3)

“acabamos por aprender com as situações, com as colegas e com as técnicas. Muitas vezes aprendemos coisas que nem se relacionam com o trabalho” (A2)

“temos o *WhatsApp* e conseguimos tirar muitas dúvidas, vamos lá colocando as nossas dúvidas. Também temos os nossos encontros, que agora são de dois em dois meses e aí fazemos muitas partilhas” (A1).

As Amas também fazem referência a espaços de formação formais como forma de realizar aprendizagens significativas para o desempenho da sua profissão:

na formação da Fundação Aga Khan foi muito bom, aprendemos muito [...] havia exemplos, logo no dia seguinte podíamos por tudo em prática, e também tirávamos muitas dúvidas. Partilhámos muitas coisas” (A2).

As três Supervisoras sustentam que a aprendizagem profissional deve alicerçar-se em ações formativas formais e informais, quer através da mobilização de formadores externos, quer através da organização de espaços de partilha e socialização de

experiências e conhecimento. Procuram, em função das necessidades manifestadas pelas Amas, fortalecer o próprio movimento de mudança, sempre alicerçadas num trabalho conjunto, apoiando-se mutuamente, para conseguirem alcançar os objetivos que são comuns.

5. A concluir...

“(...) não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina”

(Freire, 2000, p. 71)

Considerando a discussão desenvolvida, parece-nos razoável inferir que, a partir das perceções das participantes no estudo, destacam-se vários traços identitários respeitantes às Amas: i) o reconhecimento da especificidade e complexidade da profissão que contempla trabalho com crianças e com as famílias, emergindo a importância das dimensões coletivas e contextuais da aprendizagem profissional na ação (Canário, 2007); ii) a não dicotomia na ação de educar e cuidar (Correia, 2018) e a valorização do brincar; iii) a desvalorização social, derivando do facto do trabalho com bebés e crianças pequenas estar muito próximo daquele que é desenvolvido pelas famílias, sendo atribuído um *status* de não profissionalização e de desprestígio profissional; iv) as precárias condições de trabalho, com uma longa jornada diária, baixos salários e ausência de vínculo laboral; v) a gestão dos conflitos com as famílias, que consistem em desafios diários, mas que, através da partilha de experiências entre pares e com o apoio das Supervisoras, passam de constrangimento a oportunidade para ampliar conhecimento e estreitar relações entre todas, com um forte sentido de comunidade, confiança, compromisso e responsabilidade mútua, numa ação em companhia, com aprendizagens dialógicas, em direção a uma comunidade de aprendizagem (Fullan & Hargreaves, 2016).

Ao apresentarmos algumas características, potencialidades e complexidades da sua ação, desocultamos modos de construção das suas identidades, evidenciando-se a centralidade do processo formativo nessa construção. Assim, consideramos de extrema importância socializarmos profissionalmente as Amas, o que significa investir na promoção de relações interpessoais, exercidas por meio do respeito, do reconhecimento profissional e, sobretudo, da crença na potencialidade das Amas e nas suas capacidades de mudança.

Constatamos que a experiência profissional lhes coloca desafios e novos significados que acenam com a possibilidade de sonhar com um futuro diferente. Quando anunciam o desejo desse mundo profissional melhor, elas não o fazem apenas projetando “coisas” futuras, mas falam também da sua realidade, interrogando-a, ressignificando-a e, ao mesmo tempo, transformando-a e transformando-se, como nos esclarece Freire (1979, p. 37):

“cada relação de um homem com a realidade é [...] um desafio ao qual deve responder de maneira original. [...] O importante é advertir que a resposta que

o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. [...] pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem”.

O facto da intervenção das Amas não ser considerada ainda por muitos como uma atividade que exige a atuação de uma profissional qualificada, não demove as quatro Amas participantes de se identificarem com o que fazem e perceberem a necessidade da construção de uma identidade que as caracterize como Amas - “Só se é Ama quando se ama” (A4).

Assim, considerando “o imenso saber acumulado” (Vasconcelos, 2011, p. 158) a que aludimos anteriormente, urge pensar a profissionalidade das Amas e, por conseguinte, pensar em respostas de qualidade, socialmente referenciada para bebés e crianças bem pequenas; defendemos, além da articulação de políticas públicas e abrangentes, a efetivação dos direitos sociais dos atores envolvidos, e a melhoria das suas condições de trabalho, como pilares para o fortalecimento destas profissionais e, por conseguinte, da resposta Creche Familiar.

Este estudo poderá, pensamos, contribuir para alicerçar as discussões acerca das políticas públicas para o atendimento em creche familiar, a qual carece de uma atenção específica e estratégica, acompanhada por um investimento na continuidade e aprofundamento da investigação e do conhecimento científico.

Referências

Araújo, S. Barros. (2018). Portugal – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemmer & I. Schreyer (Eds), *Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual* (pp. 891-916). www.seeepro.eu/ISBN-publication.pdf.

Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5ª edição). Edições 70.

Canário, R. (1999). O professor entre a reforma e a inovação. In M. Bicudo, & C. Júnior, *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico* (pp. 271-289). UNESP.

Conselho Nacional de Educação (2011a). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Actas do Seminário*. CNE

Conselho Nacional de Educação (2011b). *A Educação dos 0 aos 3 Anos. Recomendação*. CNE. http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf

Correia, I. (2018). *Para além da dicotomia cuidar/educar. Sentidos e significados da intervenção em contexto de creche*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34862/1/ulsd732216_td_tese.pdf

Correia, I. (2021). Identidades Profissionais de Educadoras de Infância a intervir no contexto de creche: das identidades herdadas às identidades desejadas. In E. Castro (Org.) *Educação e Diversidade: o papel da escola na gestão da diversidade e na promoção da integração*. Editora Artemis. <https://sistema.editoraartemis.com.br/index.php/admin/api/artigoPDF/32094>

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Decreto-Lei 115/2015 de 22 de junho. Diário da República, N.º 152/2015 – I Série <https://files.dre.pt/1s/2015/06/11900/0435204359.pdf>

Dubar, C. (1997a). *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.

Dubar, C. (1997b). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário, (org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Porto Editora.

Eadie, P., Pagea, J., Levickisa, P., Eleka C., Murraya, L., Wangaand, L. & Lloyd-Johnse, C. (2022). Domains of quality in early childhood education and care. A scoping review of the extent and consistency of the literature. *Educational Review*, 1-30. DOI: 10.1080/00131911.2022.2077704 <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2077704>

Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Cortez & Moraes.

Freire, P. (2000). *A importância do ato de ler*. Cortez editora.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Learning Forward.

Gabinete de Estratégia e Planeamento. Ministério da Solidariedade, Trabalho e Segurança Social. (2021). *Carta Social – rede de serviços e equipamentos 2021*. GEP/MTSSS. www.cartasocial.pt

Gatti, B. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas*. Liber Livro.

Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da Educação Infantil. Ensinando Crianças de uma Sociedade Diversificada* (6ª edição). AMGH Editora Ltda.

Holmes, B. (1979). Introduction. *Guide International des Systèmes d'Éducation UNESCO / BIE, Iberdata*.

Minayo, M. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.

Noddings, N. (1984). *Caring, A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.

OECD. (2022). *Education at a Glance 2022. OECD Indicators*. OECD Publishing.

OECD. (2023). *OECD Family Database. PF 3.2 Enrolment in childcare and preschool*. <https://www.oecd.org/els/family/database.htm>

Portaria n.º 198/2022, de 27 de julho. Diário da República n.º 144/2022, Série I.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/198-2022-186721643>

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64. http://locussocial.cesss-ucp.com.pt/page6/files/artigo-007c-papersarmiento_ls00232.pdf.

Silva, M. (2012). Grupo focal em pesquisa qualitativa sobre leituras com jovens. *Educar em Revista*. 43(1), 173-188. doi: 10.1590/S0104-40602012000100012

Urban, M., Vandebroek, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CoRe). Project Report*. European Commission

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a Experiência Vivida. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 86-104). Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2011). Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos. Considerações finais. *Estudos e Seminários* (pp. 153-158). CNE.

Notas sobre as autoras:

Isabel Correia

itcorreia@gmail.com

Escola Superior de Educação de Setúbal e Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato

ORCID: 0000-0003-2884-1867

Maria Irene Figueiredo

ifigueiredo2@gmail.com

Universidade Lusófona, Centro Universitário do Porto

ORCID: 0000-0002-8847-7596

As autoras declararam a não existência de conflito de interesses

Recebido em: 18/06/2023

Aceite, depois de revisão por pares, em 04/07/2023

Movimento Ser Família em Comunidade: quando a infância inspira o desenvolvimento comunitário

Mónica Mascarenhas

Resumo

É na infância que se estabelecem as bases para o desenvolvimento e para a aprendizagem. A qualidade dos ambientes de pertença e de participação das crianças – o ambiente familiar; a casa (condições de habitação, acesso a saneamento básico e conforto); a escola; o bairro (os jardins e espaços públicos); o sentimento de segurança; o acesso a transportes, lazer, desporto, cultura e o acesso a serviços, nomeadamente de cuidado e de educação de infância – condicionam de forma determinante o seu desenvolvimento e as suas trajetórias de vida.

Este artigo relata a experiência de cocriação de um movimento de apoio ao desenvolvimento na infância que nasce do desejo partilhado de uma comunidade e que assegura que os ecossistemas de vivência das crianças e das suas famílias têm a qualidade necessária para responder aos seus interesses, necessidades e potencialidades. Investir na infância implica apoiar todas as famílias, com maior impacto naquelas que se encontram em situação de exclusão e/ou de vulnerabilidade, bem como contribuir para o desenvolvimento social e comunitário. Num sentido mais amplo, contribui para a construção do mundo em que queremos viver.

Palavras-chave: educação e desenvolvimento na infância; desenvolvimento comunitário; participação; integração de serviços; família; parentalidade.

Página | 60

Abstract

It is in childhood that the foundations for development and learning are laid.

The quality of the environments of belonging and participation of children – the family environment; the house (housing conditions, access to basic sanitation and comfort); the school; the neighborhood (gardens and public spaces); the feeling of security; access to transportation, leisure, sport, culture and access to services, namely care and early childhood education – determinatively condition their development and their life trajectories.

This article reports the experience of co-creating a movement to support childhood development that is born from the shared desire of a community and that ensures that the living ecosystems of children and their families have the necessary quality to respond to their interests, needs and potentialities. Investing in childhood implies supporting all families, with greater impact on those who are in situations of exclusion and/or vulnerability, as well as contributing to social and community development. In a broader sense, it contributes to the construction of the world in which we want to live.

Keywords: education and childhood development; community development; participation; integration of services; family; parenting.



Introdução

O *Movimento Ser Família em Comunidade* representa a mobilização coletiva de diferentes atores e agentes de transformação social – famílias, profissionais, organizações, redes e grupos informais – que vem sendo ativada em Sintra, desde o ano de 2020, no contexto das intervenções de desenvolvimento local e de animação socio-territorial lideradas pela Fundação Aga Khan¹, em estreita relação de parceria com a Câmara Municipal de Sintra e outras forças vivas do território.

Sustenta-se num desejo partilhado na(s) comunidade(s)² de proteger e promover o desenvolvimento na infância e na ambição de concertar o investimento individual e coletivo, para o estabelecimento das condições de partida que asseguram a todas as famílias, crianças e jovens vidas prósperas, no presente e no futuro.

É na infância que se estabelecem as bases para o desenvolvimento e para a aprendizagem. A qualidade dos ambientes de pertença e de participação das crianças condicionam de forma determinante o seu desenvolvimento e as suas trajetórias de vida. Tal implica assegurar que os contextos têm a qualidade necessária para responder aos interesses, necessidades e potencialidades das crianças. Investir na infância implica apoiar todas as famílias, com maior impacto naquelas que se encontram em situação de exclusão e/ou de vulnerabilidade, bem como contribuir para o desenvolvimento social e comunitário. Num sentido mais amplo, contribui para a construção do mundo em que queremos viver.

O provérbio “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”³ tem inspirado este Movimento. É o mote que convida todas as partes interessadas, incluindo as crianças, a juntar esforços na construção de caminhos cooperativos para viver esta máxima, valorizando e diversificando localmente as respostas e redes de suporte formal e não formal à infância e família.

O *Movimento Ser Família em Comunidade* envolveu até à data 149 famílias, 106 crianças e 121 profissionais em diferentes atividades e eventos, momentos participativos de diagnóstico, de reflexão, de diálogo aberto, de aprendizagem dialógica e de construção a “várias vozes e a várias mãos” daquilo que, em Sintra, acreditamos necessário para “ser família em comunidade”.

A jornada do *Movimento Ser Família em Comunidade* assume um caráter dinâmico, contextualizado, flexível e vivo. Desenrola-se a partir da vivência de um processo cíclico e participado, que se estabelece em três etapas: 1. [Re]conhecer, 2. Refletir, 3. Transformar. Resultou na criação de 19 novos projetos e respostas locais, lideradas e desenvolvidas por moradores e profissionais, em áreas tão diversas como: educação; parentalidade; saúde e bem-estar; geração de rendimento; reforço das redes de suporte formal e não formal; integração de serviços; espaço público e de convivialidade.

¹ Nomeadamente, os Contratos Locais de Desenvolvimento Social 4G Mais Ação, Mais Juntos e Mais Próximo, nos territórios de Tapada das Mercês e Casal de São José, Pendão e Serra das Minas.

² Comunidade(s): entendida como contexto socio-territorial percecionado como uma unidade de referência e de pertença por quem nele habita ou trabalha; contexto de convivialidade e de interação entre as forças vivas que a “compõem”: pessoas moradoras, voluntárias, profissionais, organizações, associações, serviços, autarquias, respostas formais e não formais, grupos, grupos de culto, redes de vizinhança...

³ Provérbio africano, muito difundido entre a comunidade educativa.

Fundamentação e enquadramento teórico

A evidência científica vem demonstrando a importância dos primeiros anos de vida para o estabelecimento das bases que asseguram trajetórias de desenvolvimento, de saúde e de aprendizagem saudáveis. São de importância capital para que cada criança desenvolva o seu potencial e tenha fundações sólidas para a vida. Não será demais afirmar que do sucesso da infância depende o futuro da humanidade.

A investigação realça também os benefícios que os serviços de educação e cuidado na infância têm na vida das crianças e das famílias, com maior impacto em situações de vulnerabilidade quando se assegura a qualidade da prestação de serviços. Tal envolve um foco na equidade e na centralidade da criança e da família. De entre as condições de qualidade apontadas, refere-se como essencial assegurar que estas se desenvolvam tendo em conta os resultados esperados para as crianças e famílias, construídos de forma participativa, responsiva às suas necessidades, demandas, interesses e forças. Enquanto princípios e valores que constituem a base das respostas, destacam-se o desenvolvimento de uma visão holística e de abordagens sistémicas e integradas interinstitucional e intersectorialmente; a valorização da diversidade como uma mais-valia e não um problema a resolver; a participação e a autonomia.

Neste contexto, assume-se como certo que apoiar o desenvolvimento das crianças passa por apoiar a família e assegurar a qualidade dos ecossistemas em que se desenvolvem, ajudando a atenuar ou superar condições adversas.

A Perspetiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2005), linha que muitos outros investigadores desenvolveram e elaboraram, nomeadamente, para uma perspetiva ecológico-cultural (Vélez-Agosto et al., 2017). O desenvolvimento da criança é influenciado não só pela sua genética, mas sobretudo pelo ecossistema em que vive e se desenvolve, pelas interações que ela estabelece, ao longo do tempo, com pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente imediato, designadamente o núcleo familiar, e outros sistemas de pertença com que interage. É neste intercâmbio de influências que a criança se constrói, ao longo de um processo que continua pela idade adulta (e que persiste através das gerações) (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Nesta perspetiva, consideramos que o funcionamento da família e o desenvolvimento da criança são essencialmente uma síntese que emerge das interações entre contextos de desenvolvimento e indivíduos em desenvolvimento que participam nestes contextos, numa determinada temporalidade. Não obstante a influência da cultura, um aspeto fundamental que atravessa os diferentes ambientes de pertença da família e de desenvolvimento da criança, dos mais próximos aos mais indiretos, são de salientar a comunidade e os serviços de suporte à família, as relações de vizinhança, os grupos de culto religioso e o modelo económico ou político do país.

Nesta perspetiva, o desenvolvimento na infância é condicionado pelo ambiente de proximidade da criança, composto pelo lar e por todos aqueles que ali vivem, pela creche ou escola ou, pelos cuidadores, pelo grupo de amigos, pelos vizinhos e pelo bairro; pelas interações entre os diferentes microssistemas em que as crianças se encontram, por exemplo, pela relação entre os seus pais e a escola ou entre os seus pais e a família dos seus amigos; e pelas relações entre sistemas que, mesmo não estando diretamente ligados à criança, exercem influência sobre si (por exemplo, o desemprego

dos pais pode gerar condições de stresse nos adultos e/ou resultar em dificuldades de subsistência económica, que se refletem na qualidade de vida e no seu bem-estar).

Investigação recente demonstra como a comunidade e o bairro podem afetar o desenvolvimento na infância, nomeadamente através de fatores como a coesão social e a confiança na comunidade, a existência de boas redes de suporte, as condições de habitação, o acesso a saneamento básico, segurança, transportes e lazer, bem como o acesso a serviços de cuidado e educação na infância (NCPI, 2021; Goldfeld et al., 2015).

As evidências que vêm sendo produzidas por investigação, mas também as aprendizagens feitas na implementação do nosso trabalho em Sintra, permitem-nos afirmar a importância do impacto dos fatores socioeconómicos, mas também das condições urbanísticas e de convivialidade, revelando que quanto maior a violência, vandalismo, lixo nas ruas e insegurança para a criança brincar, menores são as oportunidades de desenvolvimento infantil. Por outro lado, há evidências da importância das redes de apoio social, tendo a confiança na comunidade uma associação positiva com o desenvolvimento integral na infância. Nas redes de suporte social incluem-se as dinâmicas sociais do bairro, incluindo a existência de vínculos e de redes de apoio, a convivialidade e a conexão entre moradores, bem como a sua disponibilidade para ajuda mútua, o tempo de permanência no bairro e quão amigável à criança ele é. Também se inclui aqui a percepção de segurança dos moradores em relação ao bairro e comunidade.

A complexidade dos desafios (como a pobreza crescente, sistemas de proteção social enfraquecidos, desigualdades crescentes, a discriminação, precariedade no emprego, mobilidade e migração crescentes e rápidas alterações no panorama económico e político) com que atualmente se confrontam as sociedades tem um impacto dramático nas famílias, e, portanto, nas crianças. São desafios multifacetados e que exigem intervenções múltiplas, alinhadas e bem coordenadas. Nesta complexidade, as necessidades das famílias exigem ser atendidas de forma sistémica e integrada ao nível interinstitucional e intersectorial, ao nível da governança (local, regional, central e supranacional) e ao nível comunitário, para que se possam obter mudanças qualitativas e quantitativas. A forma como os sistemas de educação e de cuidado, formais e não formais, são concebidos, governados e financiados e como as respostas são prestadas, pode fazer uma enorme diferença na vida das crianças e das suas famílias. Investigação e práticas inspiradoras, na Europa e não só, permitem propor e defender mudanças que reconheçam e valorizem a centralidade da criança e da sua família no desenvolvimento e prestação dos serviços e no desenho de respostas para a infância e família, incluindo-as na sua conceção, desenvolvimento e avaliação, pelo impacto que demonstram ter na diminuição das desigualdades e disparidades sociais. O documento europeu *Proposta de Princípios-chave para um Quadro de Referência da Qualidade da Educação e Cuidado na Infância* (Direção-Geral da Educação, 2018)⁴ apresenta uma base sólida para promover sistemas para a infância competentes destacando a colaboração entre serviços e abordagens sistémicas. Para maximizar o impacto dos serviços e respostas e para melhorar o bem-estar daqueles para os quais foram criados, revela-se essencial a

⁴ Proposta de Princípios-chave para um Quadro de Referência da Qualidade da Educação e Cuidado na Infância - Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação e Cuidados na Infância sob os auspícios da Comissão Europeia

cooperação e o alinhamento entre serviços/respostas, incluindo a ação concertada e a integração da sua visão, objetivos, planificação, ações e resultados.

A construção de respostas de base comunitária permite adereçar necessidades até então não atendidas, permite responder a problemas de forma direta e cooperada, gerar respostas customizadas, desocultar saberes, competências e lideranças comunitárias, alargar as redes de convivialidade e de suporte social não formal, bem como desenvolver novos métodos de prestação de serviços.

Do conhecimento disponível e das práticas vivenciadas neste Movimento permitimo-nos neste relato afirmar que se pode estabelecer uma correlação direta entre a promoção do desenvolvimento na infância e o suporte à família (incluindo o desenvolvimento parental e o desenvolvimento da Comunidade). As respostas desenvolvidas no âmbito dos serviços prestados a crianças podem reforçar os objetivos de ambas as intervenções. Investir na qualidade e diversificar as respostas e serviços prestados às famílias e infância, de forma integrada, potencia abordagens ecossistémicas e responsivas. O caminho contruído nesta prática que aqui se documenta permite-nos enunciar como válida a afirmação também evidenciada no Projeto Inteys - Sistemas Integrados para a Infância. Apoiar crianças e famílias em situação de vulnerabilidade (Ionescu, Trikić & Pinto, 2021): a integração e a ligação entre os vários sistemas/serviços que trabalham com as famílias (serviços sociais, saúde, educação, habitação, formação de adultos, cultura, desporto e lazer, etc.) podem ter efeitos notáveis e duradouros na qualidade de vida das famílias.

Criar condições para que famílias, serviços, comunidades, decisores políticos, academia e sociedade civil “reflitam sobre” e enriqueçam as condições que suportam a infância, é assegurar:

- que todas as crianças têm direito, mais do que sobreviver, a prosperar;
- a promoção da infância enquanto espaço de desenvolvimento individual e coletivo;
- o investimento coletivo e participado no enriquecimento e na integração dos ecossistemas que estão em torno da criança e da família.

Movimento Ser Família em Comunidade: uma partilha de práticas

O provérbio “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” tem constituído “o mote” deste movimento. A “aldeia” do provérbio dá lugar à “aldeia atualizada” dos tempos modernos, cujas dinâmicas teremos que co desenhar para que as pessoas que vivem em Sintra possam “Ser Família em Comunidade”.

É preciso “recuperar a aldeia” que estimula e suporta o bem-estar e o desenvolvimento das pessoas adultas que cuidam e educam as crianças, bem como das próprias crianças. Esta aldeia é composta por indivíduos que precisam de recursos, de espaços e de tempos de reflexão para se desenvolverem, nas esferas pessoal e profissional, providenciando-lhes as melhores condições para se constituírem como efetivos elementos de suporte nas comunidades a que pertencem e/ou servem.

Este movimento não dispensa ninguém, convoca a “aldeia inteira”: crianças, famílias, pessoas moradoras, especialistas, autarcas, pessoas de referência na comunidade, profissionais e voluntários das áreas da Educação, Social, Saúde, Desporto,

Cultura, Formação, Habitação, Desenvolvimento Comunitário, Promoção e Proteção, etc.

Para o alcançar é fundamental estimular momentos de encontro e de diálogo, a várias vozes, assegurando que todos/as são escutados e participam ativamente na procura de soluções que alavancam as forças e respondem aos desafios da comunidade. A comunidade constitui o espaço de relação, de pertença e de suporte formal e não formal das famílias e crianças, mas também de agência na “aldeia contemporânea”.

Como? Proposta de uma estratégia para a ação

Na certeza que nasce da experiência, da prática sustentada em processos de investigação-ação encetados pela Fundação Aga Khan, afirma-se que a mudança com as características que se ambicionam neste Movimento só acontece como resultado de processos de base (*bottom-up*) participados por todas as forças vivas da(s) comunidade(s), para que esta seja sustentável.

Propõem-se três passos para reedificar a “aldeia contemporânea”.

Figura 1

Movimento Ser Família em Comunidade: estratégia de ação



(Re)conhecer

(Re)Conhecer é identificar as necessidades, interesses, demandas, problemas/barreiras, forças, potencialidades e sonhos. Conhecer é trazer para a visibilidade, é escutar, é narrar as visões biográficas, resumir e sistematizar as heranças e referências sócio-histórico-culturais, potenciar as várias vozes e perspetivas – de crianças, famílias e profissionais – sobre o que existe, quem lá está, o que funciona,

como funciona, o que se deseja, como pode ser melhorado, quem deve estar envolvido, valorizar todas as perspetivas, identificar os impactos/efeitos sentidos em cada parte.

Mecanismos e metodologias que podem ser usadas para facilitar o ‘(Re)conhecer’ num contexto de desenvolvimento comunitário e de animação sócio territorial: diagnósticos participativos; fóruns locais; conversas de rua; *photovoice*; *dotmocracy*; mapeamento de respostas formais e não-formais à infância e família; grupos focais; assembleias; questionários.

Refletir

Refletir é respirar, é encontro, ganhar perspetiva sobre a sua própria voz, colocando em diálogo horizontal todas as vozes e múltiplas visões, incluindo as

contraditórias, ligando e fazendo eco, espelhando e estimulando que estas possam crescer neste diálogo, numa vivência pluralista, onde cada perspetiva ganha com este encontro e se amplia. É escuta interna, encontro com o olhar do outro, resinificação de perspetivas e construção de novos olhares. Ganhar consciência de si, consciência do outro, gerando conscientização, maior empatia e compaixão. Conhecer as representações que cada um de nós tem sobre o outro, sobre o mundo. Abrir o espaço para a transformação. Nesta fase revela-se profícuo o envolvimento de todas as partes interessadas que habitam ou trabalham na comunidade, mas trazer também pessoas externas e especialistas, e acessibilizar conhecimentos e perspetivas, evidências científicas e práticas inspiradoras, etc., por forma a que novos olhares e perspetivas exógenas possam dialogar, ampliar e inspirar as perspetivas e saberes locais. A fase refletir liga-se profundamente com a fase transformar, iniciando-se a geração de soluções, o desocultar de lideranças locais, a conexão entre atores e partes interessadas que poderá gerar soluções cooperativas ou parcerias de desenvolvimento de respostas.

Mecanismos e metodologias que podem ser usadas para facilitar o “Refletir” num contexto de desenvolvimento comunitário e de animação sócio territorial:

- facilitação de diálogos e encontros reflexivos com todos os atores, de forma horizontal e participativa, com especialistas que sejam considerados estratégicos;
- encontros de devolução / reflexão de diagnósticos participativos; fóruns temáticos; rodas de conversa; redes e fóruns locais; grupos focais; assembleias;
- disponibilização de oportunidades de desenvolvimento profissional localmente, por ex.: *workshops* intersectoriais em Educação e Desenvolvimento na Infância, *workshops de Ciência para o Desenvolvimento na Infância (SECD)*; formação em *Human Centered Design (HCD)*; entre outros.

Transformar

Transformar é capitalizar os espaços onde a mudança pode ocorrer e que nasce desses exercícios de reflexão, de diálogo e de encontro. Para que a transformação se opere e consolide é imprescindível: traçar planos de ação participados pelas forças vivas locais; tornar disponíveis e acessíveis os meios necessários (humanos, físicos, financeiros, de conhecimento) para gerar soluções/respostas e caminhos de transformação que permitem gerar/rever/qualificar/diversificar respostas, no sentido de serem compreensivas e responsivas às necessidades, demandas e potencialidades identificadas na etapa Conhecer; disponibilizar formação e acompanhamento em contexto às ideias e soluções geradas; disponibilizar oportunidades de desenvolvimento profissional e organizacional, bem como da qualidade dos serviços locais; disponibilizar suporte em contexto a organizações, redes locais e comunitárias e a comunidades práticas; desocultar saberes e recursos endógenos, suportar lideranças locais e nutrir movimentos de base comunitária.

Mecanismos e metodologias que podem ser usadas para facilitar o ‘Transformar’ num contexto de desenvolvimento comunitário: metodologia de Projeto de Inovação Comunitária (PIC); formação em *Human Centered Design (HCD)*; planeamento participado; redes de parceiros; grupos comunitários; parcerias para o desenvolvimento local e

comunitário; redes de aprendizagem cooperada; comunidades de práticas; consultoria, mentoria, intervisão e supervisão; oportunidades de desenvolvimento profissional e organizacional, de acordo com as necessidades e interesses locais.

Movimento Ser Família em Comunidade: o caminho percorrido em Sintra

A linha da vida que apresentamos resume as principais fases do *Movimento Ser Família em Comunidade* que vem sendo vivido em Sintra, nos territórios da Tapada das Mercês e Casal de São José, Serra das Minas e Pendão, seguindo-se uma descrição mais detalhada.

Figura 2

Movimento Ser Família em Comunidade: principais fases



Diagnóstico Participativo

- Desenvolvido nos territórios de intervenção supramencionados.
- Questionários e grupos focais para levantamento das múltiplas vozes - famílias - pessoas adultas e crianças - e profissionais -, para identificação de necessidades, interesses, perspetivas, o que funciona? Soluções necessárias?
- Rodas de conversa: diálogos entre famílias - pessoas adultas e crianças - e profissionais.

Encontro Ser Família em Comunidade

- Visibilização partilhada da diversidade de vozes num espaço horizontal e seguro de escuta e encontro, com “amplificação” das vozes das famílias.
- Troca de perspetivas e aprendizagens conjuntas.
- A partir de diálogos e encontros reflexivos com a diversidade de atores relevantes, de forma horizontal e participativa, foi possível observar movimentos de aproximação e de facilitação do interconhecimento da diversidade de perspetivas e de *expertise* endógena, valorizando-se o lugar e o saber de quem tem uma experiência direta. Estes diálogos foram enriquecidos com a participação de especialistas, numa lógica de reforço das *expertises* endógenas e da reflexividade local com um olhar mais “externo”, bem como de diversificação das perspetivas, trouxeram reforço, valorização do caminho que estava a ser percorrido e inspiração para as soluções.

Incubadora de Projetos de Inovação Comunitária (PIC): animação de um processo para a ideação e implementação de projetos liderados por pessoas individuais, grupos informais, famílias e/ou organizações com vontade de desenvolver ações/atividades na comunidade:

- co-construção do processo da incubadora de PIC Famílias com famílias, organizações da Sociedade Civil e poder local;
- desenho do modelo de ideação PIC Famílias, para fomentar a proatividade local na construção de soluções customizadas, em que, quer famílias quer profissionais, assumiram papéis de liderança e desenvolvimento de soluções (equipas promotoras) e/ou de suporte ao desenvolvimento de soluções (equipas de acompanhamento), gerando-se novas configurações cooperativas e criando-se o contexto e os meios para que se desocultassem lideranças locais;
- disponibilização de meios para o desenvolvimento de projetos (suporte no planeamento, no desenvolvimento e na avaliação dos projetos; financiamento para a aquisição de material de desgaste, material lúdico-pedagógico, deslocações, entradas em museus/outras atividades lúdicas e culturais, e prestação de serviços)⁵;
- fomento de um espaço de aprendizagem cooperada.

Ideação PIC Famílias

- Reflexão conjunta e participada por famílias e profissionais, informada pelo Diagnóstico inicial, a partir do qual se identificaram as seguintes áreas que necessitavam de soluções e que sustentaram a ideação de PICs: espaço público e de convivialidade; serviços de saúde e bem-estar; educação; emprego e estabilidade financeira.
- Criação de um espaço de escuta das crianças.

⁵ No caso foram despendidos 1.500 € para o total de 19 projetos.

- Ideação de soluções e respostas para a melhoria do suporte às famílias e à infância, considerando as necessidades, interesses e potencialidades das famílias, profissionais e comunidade.

Apresentação de PIC Ser Família em Comunidade

- Momento de celebração e de comunicação de PIC - projetos e soluções sonhadas e protagonizados comunitariamente.
- Espaço de encontro, sinergias e diálogos multidisciplinares.
- Participação de pessoas moradoras, líderes comunitários, organizações e decisores/as políticos/as.

Encontro Ciência Para o Desenvolvimento na Infância

- Partilha de evidências científicas que informam a qualidade das práticas de desenvolvimento na infância e o suporte à família.
- Espaço reflexivo e de co-construção de soluções com profissionais, que deu continuidade a mais momentos de encontro e a grupos de trabalho.
- Deste processo decorreu o desenho de dois projetos que estão em desenvolvimento interinstitucional, por profissionais e voluntários: 1) reforço do papel das redes formais e não-formais de suporte social e comunitário, e da integração de serviços; ações que promovam o autocuidado dos profissionais; 2) reforçar ações de desenvolvimento parental.

Soluções locais: PIC Famílias e projetos de serviços

- Desenvolvimento de novas respostas e soluções para o desenvolvimento da infância e suporte à família nos territórios: 17 Projetos de Inovação Comunitária (PIC) ideados por famílias, profissionais e organizações de três territórios do concelho de Sintra – Algueirão-Mem Martins (Tapada e Casal de São José), Queluz-Belas (Pendão) e Rio de Mouro (Serra das Minas) - em resposta às necessidades, preocupações e interesses identificados nestes territórios. Envolveram no processo de ideação: 106 famílias, 53 crianças, 63 profissionais
- Projetos de Inovação Comunitária (PIC) desenvolvidos por pessoas moradoras e profissionais.

Tabela 1

Identificação de cinco soluções/ideias por área-chave

Espaço Público e Convivialidade	Saúde e Bem Estar	Educação	Geração de Rendimento
<p>5 soluções/ideias</p> <ul style="list-style-type: none"> • revitalização do espaço público e promoção de boas vizinhanças; • Grupo de Dinamização Comunitária, por um bairro mais unido; • envolvimento da comunidade e a descoberta da diversidade local; • criar dinâmicas comunitárias de qualificação do espaço público; • Grupo Naturidade – um grupo de idade maior que transmite as recordações e saberes do passado a crianças. 	<p>5 soluções/ideias</p> <ul style="list-style-type: none"> • atividades desportivas para todas as idades; • redes de interajuda ao cuidador informal; • combate ao isolamento, apoio a cuidadores e pessoas com mobilidade reduzida; • apoio emocional para pais, mães e outros familiares cuidadores; • aproximar as respostas de saúde à comunidade. 	<p>5 soluções/ideias</p> <ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem da língua portuguesa como ferramenta de inclusão social e proteção dos direitos dos cidadãos migrantes; • envolvimento da escola, famílias e organizações contribuindo para a diversificação das atividades curriculares; • oficinas de partilha de conhecimento na escola; • suporte às famílias e cuidadores de crianças com autismo; • dar a conhecer a cultura da etnia cigana. 	<p>2 soluções/ideias</p> <ul style="list-style-type: none"> • um espaço colaborativo de criação e produção para a geração de rendimentos • unir diferentes artes e artesãos para divulgar e potenciar o seu trabalho.

- Projetos em desenvolvimento, interinstitucionalmente, por profissionais:
 - a) Aprofundar o trabalho em rede e a integração de serviços, incluindo ações de desenvolvimento profissional e de autocuidado dos profissionais;
 - b) Aprofundar localmente o trabalho de desenvolvimento parental, partindo de um mapeamento do que já se faz ou se fez localmente e respetivas aprendizagens.

- As soluções implementadas e em desenvolvimento estão a resultar em: aumento da proatividade local e o surgimento de novas lideranças; valorização dos saberes e recursos locais para a criação de respostas à medida; diversificação das respostas e soluções locais, e respetiva customização às necessidades, interesses, demandas e potencialidades identificadas; novos processos e dinâmicas comunitárias participados por famílias, organizações da sociedade civil e de serviços locais para a criança e família; reconfiguração das relações entre pessoas moradoras e profissionais, resultando em maior proximidade e em maior disponibilidade para o trabalho conjunto.

Fórum Ser Família em Comunidade

- Organizado pelo Município de Sintra, pela Fundação Aga Khan e por um coletivo de organizações locais e famílias, a 4 de fevereiro de 2023, com o objetivo de ampliar o número e a diversidade de famílias, pessoas moradoras, profissionais, especialistas, serviços e organizações, que se juntam ao Movimento e à reflexão sobre como, em conjunto, se podem criar condições, para sermos família em comunidade, colaborando para assegurar bons começos de vida para as nossas crianças.
- O modelo de organização deste Fórum foi desenhado de forma participada por famílias, profissionais e pessoas de referência na comunidade, que assumiu mote do encontro *Recuperar a Aldeia Contemporânea que precisamos para educar as crianças* e definiu os dois temas centrais para estimular os diálogos - “Como cuidar de quem cuida”? e “Seremos Comunidade”.
- Toda a organização, metodologias e estrutura do fórum (modelo de *world café*, painéis participativos, falas de “coração a coração”, praça pública com debate em plenário...) foram pensadas para criar espaços de segurança que facilitaram os diálogos, com abertura ao encontro entre olhares e perspetivas diversas, com proximidade e horizontalidade, para se poder iniciar a co-construção de uma narrativa coletiva e de caminhos conjuntos e comunitários sobre como podemos, em Sintra, ser a aldeia inteira que suporta a infância.
- Participaram cerca de 50 crianças e 95 adultos (47 moradoras/famílias, 43 profissionais, 3 membros da comunidade académica e 2 autarcas).
- Das diferentes interações resultaram contributos/*outputs* para aprofundarmos o pensamento em torno do *Movimento Ser Família em Comunidade*:
 - Mesa I: resultados para a infância e família - O que precisamos para assegurar bons começos de vida e trajetórias de vida prósperas?
 - Mesa II: - O que já fazemos? O que queremos fazer?

Figura 3

Movimento Ser Família em Comunidade: ciclo (Re)conhecer-Refletir-Transformar e ações associadas



Destacamos alguns dos aspetos mais sublinhados pelos participantes: reforçar as redes de suporte social e comunitário, formal e não formal; investir na qualidade das respostas e dos serviços existentes e outros a serem desenvolvidos (respostas humanizadas, culturalmente sensíveis, adaptadas às necessidades, forças e pontos de partida de cada família); disponibilizar mais informação

sobre os recursos e respostas existentes, para gerar mais acesso; necessidade de melhorar as relações e interações na comunidade, nomeadamente, entre pessoas moradoras e entre pessoas moradoras e profissionais, sendo referido: construir relações de suporte e entajuda, escuta, empatia e compaixão, acreditar nas famílias, não julgamento, etc.; valorizar a escola como ponto de entrada e de dinamização comunitária; o desejo de se sentir pertencente e de participar.

Em síntese podemos afirmar que o Movimento pode ser lido a partir da metodologia adotada em que as três fases (Re)conhecer-Refletir-Transformar são cíclicas, interdependentes e dinâmicas, sendo que várias ações contribuem simultaneamente para uma ou mais fases.

Todas estas tiveram por base as finalidades e visões orientadoras do processo *Movimento Ser Família em Comunidade*, nomeadamente, apoiar o desenvolvimento na infância; suportar a família e desenvolvermo-nos como comunidade; implementar uma “cascata de cuidados” integrados e com qualidade; colocar a criança e a família no centro dos processos, das práticas e das decisões; recuperar a “aldeia” numa visão contemporânea, necessária para assegurar o direito à infância.

Considerações Finais

O *Movimento Ser Família em Comunidade* desencadeou contextos de reflexão e de desenho de visão sobre as condições de proteção e de promoção da infância, bem como do suporte à família, ao nível local e comunitário. Resultou na implementação de soluções customizadas, que estão a gerar resposta a necessidades não cobertas, bem como a valorizar potencialidades, saberes e lideranças locais. Foi vivido em crescendo, no número de iniciativas realizadas, no número e diversidade de participantes e no crescente compromisso e envolvimento dos protagonistas, que reforçaram laços e espaços de cooperação, densificando a participação direta nos processos. A progressão deste movimento poderá caminhar para uma definição concertada de resultados para a

infância, ao nível comunitário e interinstitucional, bem como um compromisso partilhado de como assegurar a sua resposta.

Sublinhamos algumas das lições aprendidas:

- A participação de base comunitária e o compromisso individual e coletivo ocorrem quando se revela significativo, útil e consequente; quando se disponibilizam ou são coletivamente criados os meios, os recursos físicos e humanos para que estes se concretizem.
- Alcançar o objetivo central e partilhado de proporcionar os melhores resultados às crianças e suas famílias, hoje e no futuro, requer o foco de uma visão sistémica e uma dupla centralidade da criança e da família, a cooperação comunitária e a integração de serviços. Todas as decisões têm de ser tomadas, desde o início, assumindo e garantindo coletivamente que as suas necessidades serão satisfeitas, vendo crianças e famílias como agentes, parceiros e protagonistas no processo, e não meramente como sujeito da ação de outros. Requer que se assegure coletivamente a implementação de “uma cascata de cuidados” que cuide de todas as partes envolvidas, que “cuide de quem cuida”, desde as famílias e pessoas moradoras, aos profissionais, aos voluntários, aos autarcas, ..., cuidando que todas e todos têm o que precisam para assegurar da melhor forma o seu lugar na “aldeia”.
- Não existem receitas únicas nem universais para fomentar processos de animação territorial que levem à cooperação para atingir objetivos concertados e coletivizados, mas antes “mapas” multidirecionais e uma multiplicidade de caminhos possíveis; os caminhos mais profícuos são os que se trilham à medida das necessidades, aspirações, forças e potencialidades dos seus protagonistas.
- A ação comunitária e a integração de serviços implicam a mudança de mentalidades e de formas de fazer, a reorganização do papel profissional, a resignificação de olhares sobre “os outros atores” e sobre as interações (Ionescu, Trikić & Pinto, 2021), a consciência da sua voz e do seu poder, a construção de uma vivência cívica e participativa, a elaboração sobre os papéis, missões e responsabilidades de todas as partes interessadas, individualmente, organizacional e comunitariamente.
- O desenvolvimento de competências para a cooperação exige planear e dispor do tempo necessário para que o desejo de mudança possa ser sentido e investido de “dentro para fora”. O reforço de competências deve ser alavancado através de ações de formação criadas à medida das necessidades e potencialidades locais, mas acontece sobretudo em contexto, na vivência e gestão coletiva e nos espaços de aprendizagem cooperada e dialógica que esta permite criar, quando todas as partes interessadas se encontram “na mesa das decisões” e são coprotagonistas da ação.
- A participação revela-se como um meio e um fim. Um meio por ser o modo de gestão dos espaços de decisão e de ação e respetiva reflexividade, que gera impactos em cada protagonista-participante e na(s) comunidade(s), e um fim por constituir um direito e um objetivo individual e coletivo em si mesma, resultando numa ação mais concertada e eficaz, que produz melhores resultados.

- Criar condições para a mobilização e ação comunitária e para a integração de serviços requer tempo para construir parcerias e compromissos com a comunidade, tempo para criar uma cultura de colaboração entre profissionais e pessoas moradoras, entre organizações e todas as forças vivas locais, tempo para dialogar e para construir caminhos conjuntos a partir de perspetivas diversas, tempo para refletir sobre “porque fazemos o que fazemos” e sobre os resultados e impactos que alcançamos e que queremos alcançar, tempo para o planeamento conjunto entre sectores, tempo e métodos diversificados de mobilização, tempo para uma participação significativa na tomada de decisões e ajustes refletidos ao longo do processo.
- Contar com o tempo nos processos de mudança é crucial, bem como investir na criação de espaços seguros e de encontro horizontal, que convoca todas/os para ocuparem o seu lugar, em interdependência e corresponsabilização.
- Relações de qualidade entre as equipas e os serviços, entre os profissionais e pessoas moradoras e entre os vários níveis de governança são cruciais e precisam de estar fundados na confiança, no respeito mútuo, de forma culturalmente sensível, em cooperação e corresponsabilização num compromisso conjunto. Para tal, tem-se revelado fundamental os referidos espaços criados de horizontalidade e de participação no Movimento.
- Na referida “cascata de cuidados”, cuidar dos profissionais assume, também, uma prioridade, nomeadamente para minimizar situações de isolamento, de desmotivação e de “*burn out*” a que muitos referem estar sujeitos.
- Profissionais reflexivos, suportados, dispostos a trabalhar em equipas interdisciplinares e integradas, estão mais bem equipados para gerir problemas complexos.
- É importante o equilíbrio entre diferentes tipos de respostas e serviços, universais, especializados e indicativos, formais e não formais, assegurando a existência de respostas à medida e direcionadas a necessidades e aspirações específicas de crianças e famílias.
- É necessário continuar a aprofundar a compreensão, a capacidade e a disposição das organizações e redes locais para implementar práticas participativas com as crianças, as famílias, os profissionais e os membros da comunidade.
- As redes locais de suporte social e comunitário, formais e informais, quando responsivas e investidas no desenvolvimento holístico, são uma mais-valia pela condição de suporte efetivo que podem trazer a crianças, às famílias e aos profissionais.

O desenvolvimento da proatividade local e da criação de respostas de base comunitária, valorizando recursos presentes nas comunidades, foi um ganho assinalável deste Movimento. Desta forma, foi possível atender a necessidades não atendidas, rentabilizar forças, experimentar novos métodos e ensaiar novas e mais cooperativas formas de interação local. Ter projetos liderados por pessoas moradoras resulta no reforço de competências e de saberes que se estendem a outras áreas da vida, fortalecendo a condição para que se minimizem ou invertam situações de exclusão social. Por vezes também acontece que experiências de proatividade comunitária têm

de ser descontinuadas, devido a ciclos de vida de maior vulnerabilidade que atravessam os seus protagonistas, para se evitar o risco de criar um desafio acrescido em pessoas que já estão em situação multidesaafiada. Pela nossa experiência, quando tal acontece, estar a liderar um projeto de base traz oportunidades para robustecer a capacidade de resiliência, e para reforçar as interações com os serviços e respostas sociais e comunitárias, resultando num suporte social e comunitário mais robusto, e numa melhor condição para navegar os recursos internos e externos disponíveis, necessários para ultrapassar os desafios.

Com efeito, estimular a proatividade local precisa de estar a par com o reforço da qualidade, eficácia e eficiência das respostas formais, com o investimento coletivo de reforçar a qualidade dos ecossistemas de desenvolvimento das crianças e famílias, de investir sobre as condições físicas e de segurança do 'bairro', de nutrir os espaços de convivialidade e de suporte comunitário.

Os serviços e respostas locais à infância e família devem atender a todas as crianças e famílias na sua singularidade e com equidade, cooperando para que possam obter os melhores resultados. Uma rede integrada de serviços e respostas, comprometida com abordagens sistémicas, é a melhor forma de responder aos desafios multidimensionais que afetam a qualidade de vida das famílias. Enquanto parceiros-chave, é importante assegurar uma relação próxima com as famílias, que facilite a adoção de abordagens sistémicas e compreensivas. Sabemos que serviços e processos que incentivem a participação e que sejam responsivos acolhem a diversidade e são mais efetivos na promoção da inclusão social. Criar mecanismos e dar suporte às crianças e suas famílias, enquanto *codesigners* das respostas e do Movimento, garante maior qualidade e eficácia das respostas e serviços, bem como melhor adequação e acessibilidade.

Resumindo, a integração nos sistemas de infância e família é construída de forma continuada no tempo, com diferentes ritmos, aprendendo com a monitorização e a avaliação dos processos e práticas de colaboração, cooperação e coordenação. A integração é um processo que exige mudanças nos conceitos e formas de atuar. A mudança exige tempo, partilha de poder e de liderança.

Um sistema integrado que sirva a qualidade de vida na infância baseia-se numa cultura e prática da cooperação, requerendo uma visão clara e inspiradora, capaz de mobilizar para a participação e para lideranças partilhadas. Neste processo, vimos construindo caminhos que se ancoram numa ética do cuidado que valoriza todas e todos, assegurando formas de suportar os seus agentes e protagonistas para assumirem o seu lugar na "aldeia". Esta colaboração baseia-se na partilha de valores, objetivos comuns e ações articuladas, mas também num sentido comum de pertença e de corresponsabilidade.

Para que estas condições se verifiquem, tem sido chave a criação de oportunidades de encontro e de cooperação entre todas as partes interessadas, aprendendo conjuntamente, para gerar maior proximidade e aprofundar a condição de *Sermos e Estarmos em Comunidade*, '(re)conhecendo', 'refletindo' e com isso 'transformando' a nossa própria realidade.

Referências

Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.). *Making human beings human: Biological perspectives on human development* (pp. 3-15). Sage Publications.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology. Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 793-828).

Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P. K., & Sealand, N. (1993). Do neighborhoods influence child and adolescent development? *American Journal of Sociology*, 99(2) 353–395.

Núcleo Ciência Pela Infância [NCPI] (2021). *O bairro e o desenvolvimento integral na primeira infância*. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. <https://ncpi.org.br/publicacoes/wp6-bairro/>

Núcleo Ciência Pela Infância [NCPI] (2014). *Estudo n° 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. <https://www.ncpi.org.br/wp-content/uploads/2018/07/O-IMPACTO-DO-DESENVOLVIMENTO-NA-PRIMEIRA-INFANCIA-SOBRE-A-APRENDIZAGEM.pdf>

Goldfeld, S., Woolcock, G., Katz, I., Tanton, R., Brinkman, S., O'Connor, E., Mathews, T. & Giles-Cort, B. (2015). Neighbourhood Effects Influencing Early Childhood Development: Conceptual Model and Trial Measurement Methodologies from the Kids in Communities Study. *Social Indicators Research*, 120, (1).

Ionescu, M., Trikić, H., & Pinto, L. (2021). *INTESYS - Sistemas Integrados para a Infância - apoiar crianças e famílias em situação de vulnerabilidade*. Caixa de Ferramentas. <https://www.centro-olivais.com/intesys/>

Moore, T. & Skinner, A. (2010). *An integrated approach to early childhood development. Background Paper. Benevolent Society*. http://www.rch.org.au/uploadedfiles/main/content/ccch/tm_bensoc_project_09.pdf

OECD (2015). *Integrating Social Services for Vulnerable Groups. Bridging Sectors for Better Service Delivery*. OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/integrating-the-delivery-of-social-services-for-vulnerable-groups_9789264233775-en

Prichard, P., Purdon, S., & Chaplyn, J. (2010). *Moving forward together: a guide to support the integration of service delivery for children and families*. Centre for Community Child Health, Royal Children's Hospital/Murdoch Children's Research Institute. Tasmanian Early Years Foundation.

Transatlantic Forum for Inclusive Early Years (2015). *Integrated systems for Children and Families-Continuity and alignment of Services, Synthesis Report*. <http://www.europe-kbf.eu/en/projects/early-childhood/transatlantic-forum-on-inclusive-early-years/tfey-5-dublin>

Tudge, J. R. H., & Freitas, L. B. L. (2012). Parentalidade: uma abordagem ecológico-cultural. In C. A. Piccinini, & P. Alvarenga (Eds.), *Maternidade e Paternidade: a parentalidade em diferentes contextos* (pp. 171-196). Casa do Psicólogo.

Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J., G., Vizcarrondo-Oppenheimer, M., Vega-Molina, S., Coll, C., G. (2017). Bronfenbrenner's Bioecological Theory Revision: Moving Culture from the Macro into the Micro. *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 12(5) 900–910.

Vermeiren. C., Dorien Van Haute, N. J., Noël, C., Raeymaeckers, P., Griet Roets, Michel Vandebroek, Laurent Nisen, & Dierckx, D. (2018). *Integrated networks to combat child poverty: mixed methods research on network governance and perspectives of policy makers, social workers and families in poverty. Final Report*. Belgian Science Policy Office (BRAIN-be - Belgian Research Action through Interdisciplinary Networks). https://www.belspo.be/belspo/brain-be/projects/FinalReports/INCh_FinRep.pdf

WHO (2018). *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf>

Woodhead, M., Feathersone, I., Bolton, L., Robertson, P. (2014). *Early Childhood Development: Delivering Intersectoral Policies, Programmes and Services in Low Resource Settings*. Topic guide, November. Health & Education Advice & Resource Team (HEART). <http://oro.open.ac.uk/41552/1/Woodhead%20et%20al%202014%20Early-Childhood-Development-Topic-Guide.pdf>

Notas sobre o autor:

Mónica Mascarenhas
monica.brazinha@akdn.org
Fundação Aga Khan Portugal
ORCID: 0000-0000-0000-0000

Agradecimentos: A redação do presente relato de práticas contou com contributos de Catarina Ramalho, Patrícia Bruno e Rui Estrela também da Fundação Aga Khan Portugal.

A autora declarou a não existência de conflito de interesses

Recebido em: 15/06/2023

Aceite, depois de revisão por pares, em 13/07/2023

Nota biográfica da ilustradora da capa:



Sou a Carolina Alexandra Figueira Fanico, tenho 19 anos, vivo em Elvas e neste momento frequento o segundo ano de licenciatura do curso de Design de Comunicação, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Politécnico de Portalegre.

Desenhar sempre foi uma paixão desde criança, e sinto-me bastante satisfeita com os resultados que já alcancei até hoje. Atualmente já me dedico a fazer ilustrações em tote bags, peças de roupa, ténis, fitas de finalistas, ilustrações digitais e também faço retratos. Os retratos são feitos tanto a lápis de cor como a grafite, mas sempre gostei mais de fazer desenhos realistas a grafite.

Também já tive a oportunidade de realizar logotipos para listas de associações de estudantes. Futuramente, espero continuar a fazer novas e mais conquistas.

A presente capa foi feita no âmbito da disciplina de Desenho II e, esta é uma ilustração de que me orgulho, desde o longo processo de criação até ao resultado final. Ela representa as memórias de infância, associadas a um tempo e a uma determinada conceção do mundo vigente à data da minha infância, ficando assim retratadas através deste processo criativo, em que sobressaem traços de alguma hegemonia e de padrões naturalizados acerca da infância, com que importa romper.

Aprender.