

EQUIDADE PELA CRECHE: UMA RESPOSTA EDUCATIVA INOVADORA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

DULCE NORONHA E SOUSA

dulcenoronha@iesfafe.pt | Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal

CRISTINA CRUZ MATEUS

cristinamateus@iesfafe.pt | Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal

IRIS MARTINS OLIVEIRA

irisoliveira@iesfafe.pt | Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal

RESUMO

O presente trabalho evidencia a importância da creche como instrumento potenciador da equidade. Consolidase metodologicamente como um *position paper* na defesa da creche, enquanto “lugar de infância” que conjuga o cuidar com o educar e o intervir, na conceção de criança nativo-digital, competente e construtora de cultura, desafiando o lugar ancilar e adultocentrado da contemporaneidade. Procura-se desocultar a infância e potenciar a igualdade de oportunidades para todos, uma qualidade permitida com educadores de infância altamente especializados em creche, com novos construtos redefinidos pelas ciências emergentes, sociologia da infância e neurociências educacionais. Assim, o “segredo” para potenciar a equidade consiste numa educação, que se inicia com o nascimento e que tem o seu auge nos primeiros anos de vida, inclusiva e para todos, assumindo a diferenciação pedagógica, nomeadamente através do brincar, como resposta à dificuldade da norma das infâncias e da e-criança.

PALAVRAS-CHAVE

creche; primeira infância; equidade; potenciação; educador



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 7, ISSUE 03,

2019, PP.92-106

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18585>

EQUITY THROUGH CRÈCHE: INNOVATIVE EDUCATIONAL RESPONSE FOR FIRST CHILDHOOD

DULCE NORONHA E SOUSA

dulcenoronha@iesfape.pt | Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal

CRISTINA CRUZ MATEUS

cristinamateus@iesfape.pt | Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal

IRIS MARTINS OLIVEIRA

irisoliveira@iesfape.pt | Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal

ABSTRACT

The present work highlights the importance of Crèche as a tool to enhance equity. It is methodologically consolidated as a position paper in the defense of Crèche, as a “place of childhood” that combines care with educating and intervening, in the conception of a native-digital child, competent and builder of culture, challenging the ancillary and adult-centered of contemporaneity. It seeks to uncover childhood and enhance equal opportunities for all, a quality allowed by highly educated kindergarten educators, with new constructs redefined by the emerging sciences, childhood sociology and educational neurosciences. Thus, the “secret” to enhancing equity is an education that begins with birth and reaches its peak in the first years of life, inclusive and for all, assuming pedagogical differentiation, namely through play, as a response to the difficulty of the childhood and e-child norm.

KEY WORDS

crèche; early childhood; equity; potentiation; educator.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 7, ISSUE 03,

2019, PP.92-106

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18585>

EQUIDAD A TRAVÉS DE LA GUARDERÍA INFANTIL: UNA RESPUESTA EDUCATIVA INNOVADORA PARA LA PRIMERA INFANCIA

DULCE NORONHA E SOUSA

dulcenoronha@iesfape.pt | Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal

CRISTINA CRUZ MATEUS

cristinamateus@iesfape.pt | Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal

IRIS MARTINS OLIVEIRA

irisoliveira@iesfape.pt | Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal

RESUMEN

El presente trabajo destaca la importancia de la guardería infantil como un instrumento para mejorar la equidad en educación. Se consolida metodológicamente como un documento de posición en la defensa de la guardería infantil, donde la guardería se sitúa como un "lugar de la infancia" que combina la atención con la educación y la intervención, en la concepción de un niño nativo-digital, competente y constructor de cultura, desafiando el lugar auxiliar y adulto-centrado, de la contemporaneidad. Busca descubrir la infancia y mejorar la igualdad de oportunidades para todos, una cualidad permitida por educadores de jardín de infantes altamente educados, con nuevas construcciones redefinidas por las ciencias emergentes, la sociología de la primera infancia y las neurociencias educativas. Por lo tanto, el "secreto" para mejorar la equidad es una educación que comienza desde el nacimiento y alcanza su punto máximo en los primeros años de vida, inclusiva y para todos, asumiendo una diferenciación pedagógica, es decir, a través del juego, en respuesta a dificultad de la infancia y la norma del niño electrónico.

PALABRAS CLAVE

guardería infantil; primera infancia; equidad; potenciación; educador.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 7, ISSUE 03,

2019, PP.92-106

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18585>

Equidade pela Creche: Uma Resposta Educativa Inovadora para a Primeira Infância

Dulce Noronha e Sousa, Cristina Cruz Mateus, Iris Martins Oliveira

Temos o Direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos, 2003, p. 56

ENQUADRAMENTO

Apesar de esforços mundiais no combate à vulnerabilidade e à pobreza na infância, a literatura tem alertado que a replicação de desigualdades sociais entre gerações atinge os 70 por cento em Portugal (Cadima, Gamelas, McClelland, & Peixoto, 2015). Este é um dado preocupante, atendendo à globalização, à competitividade e às céleres transformações político-económicas, sociais e culturais, que desafiam a democracia e a justiça social (Bauman, 2003, Mateus & Noronha e Sousa, 2016). Neste contexto, surgem adversidades significativas ao desenvolvimento da criança, como a pobreza, o abuso ou negligência, o stress tóxico, a depressão e a ansiedade (Fonseca, Cunha, Crespo, & Relvas, 2016; OECD, 2019). Com efeito, a investigação reconhece o impacto negativo destes fatores na qualidade da relação entre pais e filhos, nas funções executivas e autorregulação emocional, social e comportamental da criança, na arquitetura cerebral, bem como no desenvolvimento da identidade e nas perspetivas de futuro que a mesma vai construindo (Cadima et al., 2015; Cury, 2006; Noronha e Sousa, 2017; Oliveira, Porfeli, & Taveira, 2017; Sobral, Gonçalves, & Coimbra, 2009).

Neste panorama de risco, defende-se a tese de que o “segredo”¹ para a equidade e autorrealização está na potenciação plena de cada um e de todos ao nível da educação formal, em particular, na creche. Este contexto educativo necessita que lhe seja reconhecido valor *per se* pelo facto de atuar na fase de maior importância no neurodesenvolvimento das crianças. Não se perdendo o combate ao estigma da creche como mal necessário (Vasconcelos, 2010) e em oposição ao subalterno lugar de ancilar com domínio da resposta social à família, em detrimento da resposta educativa. Atualmente, a sociedade portuguesa, ao não cumprir os três princípios da educação, presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo português (Decreto-Lei nº 46/1986, de 14 de outubro) – universalidade, gratuidade e obrigatoriedade – agrava a vulnerabilidade das crianças e, conseqüentemente, das próximas gerações. Esta realidade é antagónica à evidência científica, que demonstra a centralidade da creche enquanto *buffer* contra as desigualdades sociais (Shirvanian & Michael, 2017). É, pois, necessário alterar esta realidade, também para que Portugal se enquadre nas prioridades

1 O vocábulo “Segredo”, definido como *arte, ciência, receita secreta* (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/segredo> [consultado em 03-09-2019]) serve para se defender a tese de que uma creche de qualidade com profissionais altamente especializados na primeira infância apresenta-se como instrumento promotor da equidade.



políticas ocidentais, que têm vindo a ser explicitadas em documentos-chave, como o relatório da educação inclusiva da UNESCO (2009), a Agenda 2030 da ONU, a Declaração de Incheon e a Convenção sobre os Direitos da Criança.

Assim, o presente artigo procura compilar evidência científica que sustente a tese defendida pelas autoras, em que o contexto de creche, enquanto resposta social à criança e à primeira infância, com profissionais altamente especializados, e promotores de qualidade educativa apoiam e potenciam a equidade.

A CENTRALIDADE DA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância enquadra os três primeiros anos de vida e consiste num período basilar que pode, desde logo, auxiliar ou inibir o potencial de cada indivíduo e, assim, influenciar o seu sucesso e ajustamento psicossocial ao longo do ciclo vital (Araújo, 2011; Papalia, Olds, & Feldman, 2009). A literatura sugere que as relações de vinculação, exigência e responsividade construídas na primeira infância têm repercussões nos estilos de relacionamento interpessoal da criança, na sua abertura à novidade e na sua disposição para explorar, descobrir e adaptar-se ao imprevisível (Papalia et al., 2009). Desde logo, as competências psicossociais de confiança e autonomia, desenvolvidas na primeira infância, assumem-se como pilares da agência, da esperança e da autoria na construção dos percursos de vida (Erikson, 1963). A primeira infância caracteriza-se, em simultâneo, por uma maior plasticidade cerebral o que permite, em potencial, a construção de diversos circuitos cerebrais, a otimização da arquitetura cerebral e o acomodar de novas aprendizagens e experiências, percebendo o impacto desta fase no sucesso escolar futuro (Noronha e Sousa, 2017). Aliás, estudos referentes às Neurociências salientam a necessidade de rentabilizar períodos sensíveis na potenciação do funcionamento neural para, assim, abrir janelas de oportunidades (Andrade Filho, 2000). Estes períodos, já previstos por Montessori (2002), que os designou de “períodos sensíveis”, ou designados por “períodos ótimos” pelas Neurociências (Bartoszeck, 2006) ocorrem precisamente na faixa etária com que a creche trabalha, a criança dos zero aos três anos.

Apesar de a investigação reconhecer a importância da primeira infância, este período de vida tem carecido de atenção educativa e sociopolítica, tornando as crianças (in)visíveis, tal como tem vindo a ser designado pela literatura (Sarmiento, 2019; Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2017). Como refere Tomás (2014), “a infância tem sido uma das categorias sociais que tem permanecido sistematicamente fora dos espaços de discussão e participação, ainda que englobe um conjunto de seres humanos que mais sofrem com a exclusão e as desigualdades sociais” (p. 134). Por um lado, em Portugal, a creche está sob tutela/financiamento do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, enquanto a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário se encontram sob tutela do Ministério da Educação. Por outro lado, a formação de professores parece ocultar a valência de creche, existindo atualmente apenas um mestrado nesta área em Portugal². Assim, é perceptível que a formação de professores, no que concerne à educação de infância, privilegia a educação pré-escolar

2 Mestrado em Educação: Creche na Escola Superior de Educação de Fafe.

e o 1º ciclo do ensino básico, com uma abordagem nula, escassa ou breve acerca das especificidades da educação na primeira infância³.

Esta realidade sociopolítica não só reforça o estigma das crianças invisíveis, como ameaça o pleno respeito pelos direitos da criança e a igualdade de oportunidades (Sarmiento et al., 2017). Estudos empíricos têm consistentemente demonstrado que intervenções educativas de qualidade na primeira infância são particularmente benéficas para crianças provenientes de meios desfavorecidos (Araújo, 2011). Tal é compreensível quando se verifica que crianças em situações de pobreza e vulnerabilidade apresentam menor capital social, o que coloca sérias restrições às suas necessidades básicas, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento harmonioso, participação em atividades recreativas/culturais e construção de culturas infantis (Araújo, 2011; Diemer & Ali, 2009). A acumulação destas circunstâncias coloca a criança – futuro jovem e adulto – em risco na sua trajetória de desenvolvimento, alicerçando desigualdades sociais ao nível da saúde física e mental, do ajustamento académico, psicossocial e de carreira (Alto & Petrenko, 2017). A literatura aponta a creche como potencial geradora de desejáveis descontinuidades nesses percursos de risco no desenvolvimento da criança e, subsequentemente, contribuir para uma sociedade equitativa e funcional na sua diversidade (Araújo, 2011; Barbuto, Biggeri, & Griffio, 2011).

Deste modo, a equidade pode ser potenciada por contextos educativos de creche munidos de profissionais com formação altamente especializada em educação da primeira infância e pautados por metodologias de trabalho que reconhecem e rentabilizam o potencial de cada criança, por meios didáticos que privilegiam a ludicidade e as experiências sensoriais. Esta resposta diferenciadora e adaptativa à infância e à criança é coerente com a missão educativa de inclusão, pois implica reconhecer as idiosincrasias de cada criança, acreditando e investindo no seu potencial, independentemente dos seus contextos e condições de origem (Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho). Em concordância com os direitos da criança e a sua necessária visibilidade, os contextos de creche oferecem também oportunidades para escutar a criança, valorizar a sua agência na resolução de problemas e aportar o potencial das tecnologias nas intervenções educativas, adaptando-se, assim, à criança nativo-digital (ou *e-criança*) que vigora na sociedade contemporânea (Mateus & Noronha-Sousa, 2016; Prensky, 2001). O papel inclusivo, simultaneamente protetor e potenciador da criança, que a creche pode oferecer assenta em elementos-chave que a investigação tem já vindo a identificar, entre os quais a comunicação emocional, o contacto físico afetivo, a consistência nas respostas educativas e os relacionamentos estáveis, responsivos e estimulantes (Shirvanian & Michael, 2017). Estes elementos-chave são, neste artigo, apresentados como *cuidar*⁴, educar e intervir. Estes aspetos devem ser salientados quer na formação de profissionais altamente especializados em creche, quer no *praticum* do neuroeducador de creche.

3 Com a criação das ESE's e a reestruturação da formação inicial dos Educadores de Infância (1988, bacharelato; 1998, licenciatura) as orientações ministeriais exigiram uma formação restrita ao pré-escolar (3-6 anos) pertencente ao Sistema Educativo Português.

4 Neste âmbito *cuidar* refere-se a um cuidar pedagógico, que supera o cuidar básico, para alcançar um cuidar intencional, como o sono, o stress-tóxico ou os processos nutricionais.



POTENCIAR A EQUIDADE: O SEGREDO ESTÁ NA CRECHE COM QUALIDADE

A demanda por respostas às necessidades socioeconómicas na atualidade surge como incessante, na medida em que a prontidão das respostas não acompanha a celeridade das questões, sentindo-se mais que nunca a liquidez de que fala Bauman (2003). Todavia, e como demonstrado no ponto anterior, é cada vez mais notável a relevância da primeira infância como ponto basilar de interferência na sociedade de hoje e nas sociedades vindouras, percebendo-se, o porquê de a educação dos 0 aos 3 anos de vida ser internacionalmente considerada uma prioridade política (OCDE, 2006). Mais recentemente, percebeu-se que a educação formal dos 0 aos 3, por si só, não é condição inequívoca de efeitos positivos para a criança, sendo necessários determinados requisitos para que se alcance uma educação de qualidade e, só assim, a creche será, em pleno, frutífera e equitativa (OCDE, 2012).

A noção de qualidade é de difícil conceptualização não só pelo facto de ser um constructo ambíguo, subjetivo e apologético, mas também pelo facto de ser volátil no que diz respeito ao tempo e ao espaço (Dourado & Oliveira, 2009). A ambivalência do conceito de qualidade também se prende com a dependência deste a múltiplas variáveis, como sejam, perspetiva do avaliador, critérios a atender, entre outros (Pianta, 2012). Esta indeterminação aplica-se, também, à qualidade em educação, porém têm sido produzidas investigações com o intuito de delimitar condições a serem aceites como indicadores gerais de qualidade (Tadeu & Aguiar, 2016). Resultante destes estudos, assomam duas grandes dimensões: a dimensão de estrutura (e.g. recursos físicos e materiais) e a dimensão de processo (e.g. atividades, oportunidades e interações entre pares e entre adultos e crianças) (Cochran, Cochran, & Torp, 2000). É na dimensão processual que se encontra a maior associação entre educação de qualidade e desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Bryant, Zaslow, & Burchinal, 2010). Contudo, as duas dimensões não devem ser consideradas isoladamente, uma vez que tendem a interagir, encontrando-se frequentemente associadas (Vandell & Wolfe, 2000). Independentemente da perspetiva adotada, mais estrutural ou mais de processo, a qualidade em educação deve ter sempre como pilar de base a oferta de determinado padrão a todas as crianças (Tadeu & Aguiar, 2016). Assim, se em Portugal, nem o acesso à creche é para todos, inevitavelmente a qualidade de educação em creche não cumpre, desde logo, o seu primeiro princípio, a equidade (Taylor et al., 2016), uma vez que “a literatura sugere que qualidade das creches pode ter um grande impacto no desenvolvimento das crianças que as frequentam” (Tadeu & Aguiar, 2016, p. 3). Por forma a fornecer algumas linhas orientadoras, a *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC, 1997) definiu um contexto educativo de qualidade como proporcionador de segurança, estimulante para o desenvolvimento holístico e integral da criança, acrescentando, ainda, a atenção às necessidades e preferências das famílias (NAYEC, 1997).

Se atendermos aos estudos da psicologia e das neurociências, percebemos que 50 por cento do desenvolvimento intelectual do ser humano ocorre antes dos 4 anos, o que implica experiências educativas de qualidade na infância, por forma a que este desenvolvimento abranja todo o seu potencial (Siraj & Mayo, 2014). É, então, factual o impacto positivo dos programas de qualidade nos primeiros anos de vida (OCDE, 2012), com benefícios para o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar da criança (Pianta,

2012; Sylva et al. 2014; Taylor et al., 2016). No sucesso educativo da creche (Siraj et al., 2015), salienta-se ainda o impacto da educação de qualidade, no que concerne à redução das assimetrias sociais (Siraj & Mayo, 2014). O debate continua centrado em como alcançar, maximizar e alargar a todas as crianças, experiências e vivências de qualidade, em contexto de educação formal (Siraj & Mayo, 2014), ou seja, nas creches.

A necessidade de qualidade na educação durante os primeiros anos de vida consubstancia-se nas análises da UNICEF (2008) ao referirem que programas de qualidade na creche: promovem o sucesso escolar e o comportamento motivado e regulado das crianças; têm particular impacto positivo nas crianças de contextos familiares e sociais desfavorecidos; apresentam resultados que persistem ao longo do percurso académico e, além desses efeitos, se em articulação com outros serviços, os programas educativos de qualidade incrementam ainda as possibilidades de emprego das mães, reduzem a pobreza familiar, potenciando, assim, uma sociedade com mais competências familiares e sociais (OECD, 2017).

Com vista a conquistar a equidade infantil e a justiça social desde a infância, é necessário reflexão e mudança do paradigma educativo e laboral de um *Homo economicus* para um *Homo empathicus* (Barbuto et al., 2011), reivindicando-se, por isso, um profissional social na educação para as crianças dos 0 aos 3 anos, contemporâneo e atualizado, com conhecimentos múltiplos, interconectados e complexos (Morin, 1990), com conceções, pessoais e profissionais, sustentadas, refletidas e críticas (Noronha e Sousa & Mateus, 2017) e comportamentos equitativos e inclusivos (Kingston, 2017). Parte-se, assim, do pressuposto de que este neuroeducador⁵ na sua prática educativa com crianças até aos três anos, promove o potencial idiosincrático da criança e, assim, contribui para o futuro de cada um e de todos. A diligência por técnicos altamente especializados nas diversas áreas, desde a saúde infantil, à sociologia da infância, passando pelas prementes Neurociências, que afetam a primeira infância (Mateus & Noronha e Sousa, 2016), é a solução mais adequada, senão única, para uma faixa etária que se pauta por um desenvolvimento e aprimoramento ímpar de cada ser (Cosenza, 2015).

CRECHE COM QUALIDADE: O SEGREDO ESTÁ NO NEUROEDUCADOR

É na formação inicial que se inicia, para este técnico altamente especializado, a necessária complexificação do pensamento (Morin, 1990), resultado de uma leitura intrincada das várias áreas de saber. Entre essas áreas de saber, as Neurociências destacam-se como uma ciência emergente, que ecoa saberes basilares a um novo olhar sob a educação para o século XXI e, nomeadamente, sob a educação da primeira infância (Mateus & Noronha e Sousa, 2016). Ao aprofundar conhecimentos em Neurociências, os profissionais de educação em creche desenvolvem saberes especializados, que lhes permitem respeitar o ritmo, as idiosincrasias, os períodos ótimos e o grau maturacional de cada criança, potenciando o seu desenvolvimento, autonomia e aprendizagem (Noronha e Sousa, 2017). Em conformidade com movimentos da educação inclusiva e da equidade, as Neurociências sustentam respostas educativas adaptativas às culturas de

⁵ O Neuroeducador, enquanto profissional que, sustenta as suas práticas nos saberes emergentes do século XXI como as neurociências.



infância e à criança. Constituem um pilar de resposta à “dificuldade da norma”⁶, isto é, desafiam as concepções de estádios e tarefas normativas rígidas, para privilegiarem: a evolução intraindividual, numa dimensão em que cada criança é desafiada a ultrapassar os seus limites e a, desde cedo, ser estimulada a lutar para a sua autorrealização; e a evolução interindividual, numa dimensão em que a heterogeneidade dos grupos é respeitada, se complementam inteligências/potenciais múltiplos e se valorizam os contributos, únicos e diferentes, que cada um pode oferecer para o funcionamento desses mesmos grupos (Gardner, 1995), concretizando, assim, os objetivos de uma educação equitativa.

Estes novos e emergentes saberes das Neurociências estão na base da necessária transformação da educação no século XXI e devem ser promovidos numa formação humanista e humanizada, tal como preconizado pela Declaração de Incheon e literatura científica (e.g. Shirvanian & Michael, 2017). Essa formação deve ser assegurada quer pelas instituições de ensino superior, quer no próprio perfil de entrada⁷ nos cursos de formação de neuroeducadores de creche. Tendo em conta as especificidades da primeira infância e do perfil do cuidador/profissional social, empático e respeitador da diferença, essa formação deve também ser altamente especializada para a primeira infância, cujo perfil de saída é o neuroeducador de creche. Espera-se que este profissional atue no corpo educativo (desenvolvimento, autonomia e aprendizagem), que assuma o cuidar, o educar e o intervir como dimensões das suas práticas. É na atualização constante do conhecimento que o neuroeducador vai conseguir acompanhar as mudanças do conhecimento complexo (Morin, 1990), conferindo-lhe consistência e expansão, pela formação contínua (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015). Pretende-se um profissional altamente especializado que se inventaria com o mundo, a vida de forma ativa e adaptada; que se relaciona com o conhecimento de forma reflexiva, participativa, produtiva (Oliveira-Formosinho, 2016) e com valor acrescido aos saberes pedagógicos. Só deste modo, o neuroeducador atua de modo a estimular e potenciar a curiosidade e ímpeto exploratório inato da criança, fomentando a tomada de decisão e impulsionando o pensamento crítico (Carvalho & Portugal, 2017), legitimando a competência e agência da criança (Oliveira-Formosinho, 2016).

A PRAXIS DO NEUROEDUCADOR

Ao longo da sua profissionalidade, o neuroeducador constrói práticas continuamente adaptativas e assume-se como verdadeiro gestor pedagógico. Neste papel, o neuroeducador adequa as suas práticas e modelos pedagógicos a cada grupo e a cada criança, é intencional na organização do espaço e do tempo, bem como na escolha de um projeto pedagógico responsivo às necessidades e idiosincrasias da criança, bem como culturalmente integrado e em parceria com outros agentes educativos, como os pais. A definição de uma pedagogia de qualidade para os primeiros anos de vida baseia-se em práticas de novos educadores com profissionalidades/investigadores construídas em saberes sobre e para a prática e autores de saberes práticos, refletidos num construto

6 A dificuldade da norma é um novo conceito, que pretende responder, de modo inclusivo, a todas as diferenças, necessidades ou problemas, adequando intervenções educativas que envolvam, colaborativamente, equipas educadoras.

7 O perfil de entrada pode contemplar diversas áreas de formação inicial que se enquadram num tipo Social (e.g., educadores, professores, psicólogos, sociólogos, enfermeiros, terapeutas, educadores sociais, psicomotricistas).



abrangente, dinâmico e complexo; com respostas na investigação praxiológica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). O contexto formal assume, numa sociedade educadora, enquanto comunidade que partilha e aprende, onde os profissionais, numa proposta de trabalho colaborativo e entre pares, enquadrado nas equipas educativas, e que marca de forma inovadora uma atitude diferenciadora enquanto pessoa e profissional, a sua forma de ser e agir, pragmatizando o conceito de que começa a pertencer ao linguajar académico, na área da educação “Comunidades Aprendentes” (Formosinho, 2009).

A educação em creche deve ter como principal sustentáculo, a promoção e a potenciação da autonomia, aprendizagem e desenvolvimento da criança (Siraj et al., 2015), sem nunca descurar o respeito pela mesma (Mateus & Noronha e Sousa, 2016). Este respeito pela singularidade de cada criança passa por uma ação pedagógica diferenciada, porque adequada, com cada um, o que na ótica de Kishimoto (1994) acontece através do brincar. É durante a atividade lúdica que a criança adquire aprendizagens significativas, coerentes com as suas vivências e experiências prévias, que estruturam a edificação da sua autonomia, desenvolvimento e aprendizagem (Ferreira & Tomás, 2016).

Uma assunção primordial para uma pedagogia contemporânea para a primeira infância é a perspetiva da criança enquanto ser integral, identitário e conectado, abraçando a complexidade, em detrimento da segmentação do indivíduo (Morin, 1990). Uma perspetiva holística do indivíduo, em que o cognitivo, o emocional e o social entrelaçam-se durante toda a vida, constituindo os alicerces do desenvolvimento humano, sendo, como tal, imprescindível que um modelo pedagógico para crianças dos 0 aos 3 que incida de modo holístico, coeso e sustentado nestas três dimensões com objetivo de vislumbrar o sucesso académico e o sucesso de vida de cada criança (Petrides, 2016).

Na contemporaneidade, a sociedade educadora reconhece que a singular riqueza e complexidade da criança, decorrente das suas experiências, da sua família e da sua cultura, condiciona o seu desenvolvimento e aprendizagem (NAYEC, 1997). O desafio, e objetivo principal é, então, partindo destas unicidades, o neuroeducador potenciar conhecimentos, competências e atitudes que impulsionem a criança para o sucesso académico e de vida, sustentado na equidade e diversidade. Para tal, este profissional altamente especializado tem que se comprometer na conceção e utilização de um modelo pedagógico inclusivo e responsivo e em práticas e ambientes educativos que permitam alavancar todas as crianças para a escola e para a vida (Gillanders & Procopio, 2019).

CONCLUSÃO

Nesta moldura contemporânea, uma pedagogia de qualidade para crianças dos 0 aos 3 anos necessariamente caracteriza-se por ser inclusiva e promotora de equidade. A aceitação da diferença e diversidade neste mundo global são defendidas e promulgadas por documentos capitais, como sejam: a Declaração dos Direitos do Homem ou a Convenção dos Direitos da Criança, mas carecem de condutas sociopolíticas e práticas educativas que as solidifiquem e robusteçam, tanto na conscientização individual como coletiva (Machado & Serrano, 2013). A Finlândia tornou-se exemplo paradigmático de como um modelo educativo para todos, inclusivo e promotor da igualdade, é alicerce para uma sociedade de sucesso para cada um e para todos (Sahlberg, 2018). A educação



altamente especializada e de qualidade em creche deve, por isso, constituir um eixo prioritário Português rumo à educação para todos e à equidade, tal como preconizado pela UNESCO 2000-2015 no projeto Educação para Todos, pela UNESCO 2015-2030 na Declaração de Incheon.

Impõe-se, portanto, uma resposta concertada, entre governantes e todos os agentes educativos, na construção de uma política educativa promotora da educação para todos e da equidade. Para isso, importa envolver toda a comunidade na responsabilidade social, ditando a construção de uma sociedade educadora, que responde a todo o cidadão de direito desde o nascimento. O envolvimento social na educação de todos e para todos, nomeadamente incluindo os pais, firma a convicção da “criança competente” e permite, conseqüentemente, “aceitar o estatuto de atores sociais com pleno direito de cidadania” (Vilarinho, 2004, p. 213). Não sendo questionável o valor da parentalidade, só se garantem as desejáveis “oportunidades para todos” – educação equitativa e inclusiva, com intervenção política, nomeadamente ao nível da educação para a primeira infância (Vasconcelos, 2010).

A creche, enquanto resposta socioeducativa nos primeiros anos, afirma-se como uma janela de oportunidades promotora de equidade com valor acrescido quer para todas e cada criança, quer para a sociedade. A verdadeira creche de qualidade surge como um meio que compensa situações de vulnerabilidade social (e.g., pobreza, negligência, doença) e que, simultaneamente, equilibra as diferenças sociais e estimula potencial genético e potencial contextual. As práticas de qualidade em creche constituem uma oportunidade de estímulos permissores de uma “poda sinática” e redutoras de rotinas stressantes, acrescidas de um ambiente estimulante, que se constitua como um efetivo lugar de infância e de “escolas dopamínicas”, promotoras de uma sociedade equitativa, colaborativa, construtora de futuros cidadãos que acrescentarão valor ao mundo.

REFERÊNCIAS

- ALTO, M., & PETRENKO, C. (2017). Fostering secure attachment in low- and middle-income countries: Suggestions for evidence-based interventions. *Evaluation and Program Planning*, 60, 151-165. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2016.11.003
- ANDRADE FILHO, N. (2001). Formação profissional em educação física brasileira: Uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(3), 23-37.
- ARAÚJO, S. B. (2011). Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- BARBUTO, R., BIGGERI, M., & GRIFFO, G. (2011). Life project, peer counseling and self-help groups as tools to expand capabilities, agency and human rights. *European Journal of Disability Research*, 5, 192-205. doi: 10.1016/j.alter.2011.05.007
- BARTOSZECK, A. B. (2006). Neurociência na educação. *Revista Eletrônica Faculdades Integradas Espírita*, 1, 1-6.



- BAUMAN, Z. (2003, 19 de outubro). A sociedade líquida. *Folha de São Paulo*, 19, 4-9.
- BRYANT, D. M., ZASLOW, M., & BURCHINAL, M. (2010). Issues in measuring quality programs. In P. WESLEY & V. BUYSSE (Eds.), *The quest for quality: Promising innovations for early childhood programs* (pp. 47-68). Baltimore, MD: Brookes.
- CADIMA, J., GAMELAS, A. M., MCCLELLAND, M., & PEIXOTO, C. (2015). Associations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement in Portugal. *Early Education and Development*, 26, 708-728. doi: 10.1080/10409289.2015.1005729
- CARVALHO, M. S., & PORTUGAL, G. (2017). *Avaliação em creche: Crescendo com qualidade*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- CURY, A. (2006). *Inteligência multifocal: Análise da construção dos pensamentos e da formação dos pensamentos*. São Paulo, Brasil: Culurix.
- COCHRAN, E., COCHRAN, M., & TORP, N. (2000). *Choosing high-quality child care*. Retirado de: <http://ecommons.cornell.edu/bitstream/1813/3906/2/Choosing%20High-Quality%20Child%20Care.pdf>
- COSENZA, M. N. (2015). Defining Teacher Leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*, 24(2), 79-99.
- DIEMER, M. A., & ALI, S. R. (2009). Integrating social class into vocational psychology: Theory and practice implications. *Journal of Career Assessment*, 17, 247-265. doi: 10.1177/1069072708330462
- DOURADO, L. F., & OLIVEIRA, J. (2009). A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, 29(78), 201-215. doi: 10.1590/S0101-32622009000200004
- ERIKSON, E. (1963). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton.
- FERREIRA, M., & TOMÁS, C. (2016). "Já podemos ir brincar". A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança*, 445-465.
- FONSECA, G., CUNHA, D., CRESPO, C., & RELVAS, A. P. (2016). Families in the context of macroeconomic crises: A systematic review. *Journal of Family Psychology*, 30(6), 687-697. doi: 10.1037/fam0000230
- FORMOSINHO, J. (2009). *A formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J., & FORMOSINHO, J. O. (2012). Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 591-606.
- FORMOSINHO, J., MACHADO, J., & MESQUITA, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- GARDNER, H. (1995). *Teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- GILLANDERS, C., & PROCOPIO, R. (2019). *Spotlight on young children: Equity and diversity*. National Association for the Education of Young Children.



- KINGSTON, D. (2017). *A mixed methods study: Evaluating the impact of a bespoke professional development based on an analysis of existing quality in one local authority (1-319)*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). University College of London, United Kingdom.
- KISHIMOTO, T. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, 22, 105-128.
- MACHADO, C., & SERRANO, A. (2013). Inclusão: A Escola Contemporânea. *Egitania Scientia*, 12, 49-62.
- MATEUS, C. C., & NORONHA E SOUSA, D. (2016). A educação em mudança no século XXI: Ecos de ciências na educação contemporânea para a 1ª infância. *Saber & Educar*, 21, 76-86. doi: 10.17346/se.vol21.234
- MONTESSORI, M. (2002). *The Montessori method*. New York, US: Dover Publications Inc.
- MORIN, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- NAEYC – NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: A position statement of the National Association for the Education of the Young Children*. Washington, DC: NAEYC.
- NORONHA E SOUSA, D. (2017). As neurociências: Um novo olhar na aprendizagem. *Artigos Pedagógicos IESF*.
- NORONHA E SOUSA, D., & MATEUS, C. C. (2017). A educação em mudança no século XXI: Ecos de ciências enquanto recursos na contemporaneidade nas práticas educativas de qualidade para a infância. In M. GONZÁLEZ SANMAMED et al. (Eds.), *Actas XIV Symposium Internacional Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 963-973). Pontevedra, Espanha.
- OCDE. (2006). *Education at a glance: OECD indicators 2006*. OECD Publishing, Paris, França.
- OCDE. (2012). *Relatório OCDE 2012: Educação, emprego e empreendedorismo*. Lisboa, Portugal.
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD on Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris, França.
- OECD. (2019). *Economic surveys: Portugal 2019*. OECD Publishing, Paris, França.
- OLIVEIRA, I. M., PORFELI, E., & TAVEIRA, M. C. (2017). Children's career exploration and development: Overview and agenda. In M. WATSON & M. McMAHON (Eds.), *Career exploration and development in childhood: Perspectives from theory, research and practice* (pp. 73-86). Abingdon, UK: Routledge Publishers.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2016). A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In V. CANCIAN, S. GALLINA & N. SCHENFELDER (Eds.), *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp. 87-111). Brasília, Brasil: Ministério da Educação.

- PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., & FELDMAN, R. D. (2009). *O mundo da criança: Da infância à adolescência*. São Paulo, Brasil: McGraw-Hill.
- PETRIDES, K. V. (2016). Four thoughts on trait emotional intelligence. *Emotion Review*, 8(4), 345. doi: 10.1177/1754073916650504
- PIANTA, R. C. (2012). *Handbook of early childhood education*. London: Guildford Press.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- SAHLBERG, P. (2018). *Como oportunidades iguais a ricos e pobres ajudaram Finlândia a virar referência em educação*. Finnish Lessons. Retirado de: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45489669#>
- SARMENTO, M. (2019, Maio). Infância e estudos mediáticos: A reinvenção do ofício da criança e do aluno. Comunicação oral no *IV Seminário Educação da Primeira Infância: A Criança Nativo-Digital na Educação Contemporânea*. Fafe, Portugal.
- SARMENTO, M., FERNANDES, N., & TOMÁS, C. (2017). Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. *Sociedad y Infancias*, 1, 39-60. doi: 10.5209/SOCI.56363
- SHIRVANI, N., & MICHAEL, T. (2017). Implementation of attachment theory into early childhood settings. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 16(2), 97-115.
- SIRAJ, I., & MAYO, A. (2014). *Social class and educational inequality: The impact of parents and schools*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- SIRAJ, I., KINGSTON, D., & MELHUIH, E. C. (2015). *Assessing quality in early childhood education and care: sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEW) scale for 2–5-year-olds provision*. Trentham Books.
- SOBRAL, J. M., GONÇALVES, C. M., & COIMBRA, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 11-22.
- SYLVA, K., MELHUIH, E., SAMMONS, P., SIRAJ, I., TAGGART, B., SMEES, R., et al. (2014). *Students' educational and developmental outcomes at age 16. Effective Pre-school, Primary and Secondary Education (EPPSE) 3-16 Project*. London, UK: Department for Education.
- TADEU, B., & AGUIAR, C. (2016). A qualidade observada em salas de berçário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), 1-10. doi: 10.1590/0102.3772e32426.
- TAYLOR, C., THORPE, K., NGUYEN, C., ADAMS, R., ISHIMINE, K., FERGUSON, A., et al. (2016). *The E4Kids study: Assessing the effectiveness of Australian early childhood education and care programs*. Melbourne: Melbourne University.
- TOMÁS, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 10(32), 129-144. doi: 10.25755/int.6352
- VANDELL, D. & WOLFE, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* University of Wisconsin-Madison, Institute for Research on Poverty.
- VASCONCELOS, T. (2010). *A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação.



VILARINHO, M. E. (2004). As crianças e os (des)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In M. SARMENTO & A. B. CERISARA (Eds.), *Crianças e Miúdos Perspectivas Sociológicas da Infância e Educação* (pp. 209-243). Porto: Asa.

UNESCO (2009). *Bonn Declaration*. UNESCO, Bonn, Alemanha.

UNICEF (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância*. UNICEF Innocenti Research Centre, Florença, Itália.

*

Received: September 15, 2019

Accepted: October 8, 2019

Published online: October 31, 2019

