

RISCO E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA: PROJECTO DE INTERVENÇÃO SOCIO-EDUCATIVO PARA CRIANÇAS E FAMÍLIAS DA CRUZ DE PAU

*Isabel Novais*¹

*Maria José Alves*²

Resumo: *O Projecto de Intervenção Sócio-Educativa para Crianças e Famílias da Cruz de Pau, 1995-2002, teve como finalidade a organização e dinamização de recursos de educação para crianças até aos 6 anos de idade, envolvendo as famílias e a comunidade na prevenção de situações de risco. O Projecto que resultou da parceria entre várias entidades locais, foi coordenado pelo Professor Doutor Joaquim Bairrão, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Os problemas ligados à desvantagem social identificada na comunidade da Cruz de Pau levaram ao desenvolvimento e implementação de diferentes programas orientados, designadamente, para o apoio à família, a promoção da qualidade dos contextos educativos, a promoção de práticas de saúde e de alimentação e a promoção da qualidade dos estilos interactivos pais-filhos.*

Palavras-chave: risco ambiental, abordagem ecológica, intervenção socioeducativa, qualidade

Socio-Educational Intervention Project for Children and Families from Cruz de Pau (Abstract): *The main purpose of the Socio-Educational Intervention Project for Children and Families from Cruz de Pau, 1995-2002, was the organisation and dynamics of educational resources for children under the age of 6, involving the families and the community in the prevention of risk situations. The project was coordinated by Professor Joaquim Bairrão, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Porto, and was a result of the partnership between different local entities. The problems associated with the social disadvantaged identified in Cruz de Pau community, led to the implementation of different intervention programs focused on family support, promotion of the quality in the educational contexts, promotion of appropriated health and food practices and promotion of interaction styles between parents and children.*

¹ Educadora de Infância, licenciada em psicologia (FPCE-UP), mestre em psicologia (FPCE-UP)

² Educadora de Infância, licenciada em psicologia (FPCE-UP)

Keywords: environmental risk, ecological approach, socio-educational intervention, quality

O *Projecto de Intervenção Sócio-Educativa para Crianças e Famílias da Cruz de Pau*, designado abreviadamente por Projecto da Cruz de Pau, foi implementado, durante 5 anos consecutivos, numa comunidade suburbana da cidade do Porto. A comunidade da Cruz de Pau, situada na freguesia de Matosinhos, caracterizava-se por uma elevada taxa de insucesso escolar e de abandono escolar. Os dados relativos a 1995 (data do início do Projecto) revelavam a existência de 43,9% de insucesso escolar e que apenas 40% da população, com idades compreendidas entre os 6 e os 20 anos, frequentava a escola. Estes dados, associados a um nível muito baixo de escolaridade da população adulta, más condições de habitação, trabalho precário e desemprego, indicavam tratar-se de uma comunidade em desvantagem social e, conseqüentemente, em que as suas crianças estavam expostas a risco ambiental de desenvolvimento.

Na perspectiva de Garbarino e Abramowitz (1992), o risco ambiental é entendido como a ausência de oportunidades de desenvolvimento através do empobrecimento das interacções da criança com o seu contexto e das experiências adequadas às necessidades e capacidades da criança em cada momento do seu desenvolvimento. Esta ausência de oportunidades decorre da influência de diferentes factores, desde os mais próximos, como as interacções desenvolvidas entre pais-filhos, aos mais distais, que exercem acção indirecta sobre a criança, tais como o baixo nível de escolaridade, o trabalho precário e as deficientes condições habitacionais das famílias.

Projecto de intervenção socioeducativa de investigação-acção

O Projecto da Cruz de Pau proporcionou um cenário favorável à aplicação de alguns princípios do modelo de investigação-acção. McCall e Green (1997, citados por McCall, Green, Strauss, & Groak, 1998), comparando a investigação-acção com a investigação básica, referem que este modelo aponta para a investigação das necessidades básicas de uma comunidade e para a criação de um novo conhecimento que directamente promove a condição humana num processo dinâmico, no qual a investigação tem implicações directas sobre a acção e cujos resultados apontam directamente para apoiar ou modificar o curso de acção anteriormente delineado.

Induzidas pelos princípios deste modelo, as primeiras tarefas da equipa do Projecto foram a identificação das necessidades da comunidade, a identificação dos seus potenciais recursos e a planificação de formas resolutivas. Assim, numa fase anterior à implementação propriamente dita do Projecto, realizaram-se plenários, quer com diferentes agentes sociais, entre eles representantes da Autarquia, do Centro de Saúde, da Igreja, do Centro Social e da Escola, quer com a comunidade em geral. Estes agentes identificaram como principal problema o insucesso escolar e uma aparente desmotivação pela escola, sinalizaram ainda um grande número de crianças que ingressava no 1º ciclo sem ter frequentado a educação pré-escolar. Surge, assim, a necessidade de dar resposta, numa primeira fase, ao processo de transição entre a família e a escola. Esta resposta foi materializada através do primeiro programa de intervenção – *Começar Bem* – descrito mais à frente.

A partir da implementação deste programa, o Projecto da Cruz de Pau encontra e define a sua finalidade: a organização e dinamização de recursos de educação para crianças até os 6 anos de idade. Para dar resposta a este objectivo foram sendo delineadas diferentes acções, estruturadas em diferentes programas de acordo com o âmbito da intervenção. O Projecto da Cruz de Pau veio a caracterizar-se pela sua vertente socioeducativa, envolvendo as famílias e a comunidade na prevenção de situações de risco, através da implementação de acções promotoras do desenvolvimento das crianças.

A implementação destas acções foi da responsabilidade de uma equipa coordenada pelo Professor Joaquim Bairrão. Inicialmente, esta equipa foi constituída por dois elementos com formação em intervenção comunitária e contou com a consultadoria de um sociólogo e de uma metodóloga. Posteriormente, após algumas alterações inerentes ao percurso do Projecto, a equipa passou a ser constituída por três educadoras de infância, duas das quais com formação em psicologia do desenvolvimento e da educação da criança, contando, periodicamente com a colaboração de outros profissionais no âmbito de parcerias estabelecidas.

A intervenção numa comunidade em risco ambiental

Apesar de a investigação indicar que *nenhum programa pré-escolar pode vacinar as crianças contra os estragos da pobreza* (Zigler & Styfco, 1994; citados por McLoyd, 1998) e apesar das crianças oriundas de famílias social e economicamente desfavorecidas estarem em risco de apresentar um declínio no desenvolvimento intelectual antes dos 3/4 anos, os dados sobre a eficácia das intervenções (e.g., Bailey, 1997; Bryant & Maxwell, 1997) têm revelado que programas específicos, intensivos e de alta qualidade surtem resultados positivos em diferentes áreas do desenvolvimento das crianças.

Além dos contactos com pessoas-chave da comunidade foi levado a cabo, ainda numa fase inicial, um levantamento das características da comunidade através da recolha de dados porta-a-porta. A diversidade de problemas identificados, levou à implementação de um largo espectro de programas, nomeadamente, uma componente de apoio à família, a promoção da qualidade dos contextos educativos, a promoção de práticas de saúde e de alimentação e a promoção da qualidade dos estilos interactivos pais-filhos.

Entre várias iniciativas, o Projecto (a) implementou um *play group*, um espaço de transição e adaptação à escola, onde se desenvolveram actividades de socialização das crianças; (b) desenvolveu um programa de intervenção domiciliária para crianças mais jovens (entre os 0 e os 3 anos de idade), onde era privilegiado o trabalho centrado nas prioridades e nas forças das famílias; (c) desenvolveu programas de formação para os diferentes intervenientes na educação das crianças, visando a melhoria da qualidade dos serviços prestados às crianças; e (d) em articulação com o Centro de Saúde de Matosinhos, desenvolveu acções de sensibilização sobre saúde oral e alimentação saudável.

A elaboração dos programas implementados pelo Projecto assume como enquadramento conceptual a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1986, 1995) e o modelo transaccional do desenvolvimento (Sameroff & Fiese, 1990).

A perspectiva ecológica, ao advogar que o desenvolvimento é compreendido no quadro das relações de interdependência da pessoa com o contexto em permanentes adaptações, ao longo do tempo, exaltou a importância da intervenção se descentrar do indivíduo e centrar-se nos diferentes contextos onde o desenvolvimento ocorre, atendendo às inter-relações entre esses contextos.

Os programas implementados

A concepção dos programas implementados pretendeu que a intervenção fosse multidimensional de carácter holístico, incidindo sobre variáveis-chave que afectavam o meio físico e social da criança e que desejávamos modificar. Assumiu-se como ponto de partida as necessidades e as aspirações das pessoas pertencentes àquela comunidade. Alguns desses programas não podem ser entendidos no sentido científico do termo intervenção, mas sim na sua acepção corrente, uma vez que os objectivos a que se propuseram foram formulados no espaço da interacção directa com a população e os indicadores dos seus resultados foram obtidos através de registos informais, como a frequência do público alvo que aderiu aos programas e os comentários das famílias feitos em espaço de reunião ou em visitas domiciliárias. De

uma forma geral, a intervenção teve as seguintes características: os sujeitos participavam voluntariamente nas acções; as manipulações foram multifacetadas e nem sempre uniformemente administradas; os investigadores-actores não puderam controlar totalmente as intervenções; as medidas não foram muito precisas.

No entanto, a abordagem metodológica seguida por dois dos programas teve um carácter sistemático e rigoroso, nomeadamente o *Clube de Pais* (Novais, 2000) e o *Clube de Leitura* (Gamelas, Leal, Alves, & Grego, 2003; Leal, Gamelas, Cadima & Silva, 2005), sobre os quais o leitor poderá encontrar informações mais detalhadas nas referências citadas. Passamos a apresentar resumidamente cada um dos programas desenvolvidos:

1. *Brincar em casa*

Ramey e Ramey (1993) propõem um esquema complexo para ilustrar os programas domiciliários, onde incluem um grande conjunto de variáveis a ter em conta: necessidades básicas e recursos das famílias, experiências, ideias, valores, prioridades das famílias e interacções sociais intra-familiares, com a criança e com a comunidade.

O programa *Brincar em Casa*, dirigido a crianças dos 0 aos 3 anos de idade, teve como objectivos identificar e mobilizar os recursos da família, no sentido de estas promoverem o desenvolvimento óptimo das crianças.

Com base nos conceitos *capacitar* e *fortalecer* (Dunst, Trivette, & Deal, 1988) procurou-se, por um lado, criar oportunidades e meios para que as famílias utilizassem as suas próprias competências e adquirissem outras que lhes permitissem encontrar soluções face às suas próprias prioridades e às necessidades dos seus filhos e, por outro lado, procurou-se reactivar ou encontrar mecanismos naturais e informais de apoio social, renovando os sentimentos de confiança das famílias no controle sobre os aspectos do seu funcionamento e sobre a educação das suas crianças.

O programa abrangeu 37 crianças, tendo o número de sessões por criança variado entre 2 e 59 sessões, num total de 694 visitas domiciliárias. Das estratégias implementadas, aquela que se mostrou mais difícil de concretizar foi a adequação do envolvimento dos pais, durante a actividade de jogo, ao nível de desenvolvimento da criança. Pelo contrário, a monitorização do processo de transição entre a casa e os contextos formais de educação teve resultados muito positivos, sobretudo com as famílias ciganas cujas crianças passaram a frequentar o jardim-de-infância.

2. *Clube de pais*

A importância da intervenção no domínio das interacções pais-criança resulta da concepção do desenvolvimento como um processo social e inte-

ractivo que ocorre através e nas interacções que a criança estabelece com as pessoas mais significativas. A premissa básica é que os indivíduos nunca podem ser isolados dos seus contextos e das condições que regulam o desenvolvimento (Sameroff, 1989).

Considerando as transacções que ocorrem ao longo do tempo entre os elementos em interacção como um contexto privilegiado para a promoção dos processos de desenvolvimento, o programa *Clube de Pais*, definido para crianças entre os 0 e os 3 anos de idade, teve como principais objectivos: (1) reforçar e expandir as interacções pais-criança desenvolvimentalmente adequadas a cada criança; (2) fortalecer o sentimento de competência e de auto-eficácia dos pais; (3) desenvolver competências parentais que pudessem ser aplicadas para além do contexto do grupo de intervenção e (4) valorizar o papel dos pais no desenvolvimento da criança. O programa incluiu um espaço de brincadeira entre pais e filhos, em contexto de creche, após o tempo normal do seu funcionamento. Os pais brincavam com os seus filhos durante cerca de 30 minutos, sendo as interacções registadas em vídeo. Na sessão seguinte, estes registos eram analisados pelo grupo, procurando o educador-dinamizador focar a atenção dos pais sobre os microprocessos interactivos, realçando a sua importância no desenvolvimento das crianças, questionando-os acerca de pequenas sequências interactivas e, quando conveniente, sugerir formas alternativas de interacção. O programa envolveu os pais no acompanhamento do desenvolvimento dos seus filhos e valorizou o seu papel nos progressos verificados.

O programa envolveu, no primeiro e no segundo ano de implementação, 16 e 10 crianças e decorreu ao longo de 69 e 17 sessões, respectivamente. Das 31 díades participantes, apenas 8 não foram constituídas pela mãe da criança. A taxa de frequência nas sessões foi, no primeiro e segundo ano de implementação, 42,7% e 37,8%, respectivamente.

O perfil das interacções pais-criança foi avaliado antes e após a implementação do programa com base na *Parent/Caregiver Involvement Scale* (Farran, Kasari, Comfort-Smith, & Jay, 1986). De acordo com o verificado por Farran e Ramey (1980), a comparação entre o perfil inicial e o final de interacção pais-criança mostrou uma mudança positiva no padrão interactivo para níveis superiores de envolvimento diádico, sobretudo ao nível das dimensões Qualidade e Adequação, tendo sido esta mudança concomitante com a evolução para níveis mais elevados de realização intelectual das crianças, medida pela Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths (Griffiths, 1970).

3. *Anda brincar*

O programa foi concebido como um *Play-Group*, conceito importado do Reino Unido que designa uma forma de educação pré-escolar, centrada

na organização de espaços informais, com horários flexíveis, onde as famílias têm um papel activo.

O *Anda Brincar* funcionou entre 1996-2000, e destinava-se a crianças dos 3 aos 6 anos que não frequentavam qualquer estrutura formal de educação pré-escolar, bem como a mães e a outros agentes educativos.

As cerca de 110 crianças envolvidas nos quatro anos de implementação do programa partilharam um polivalente, transformado em centro de recursos, com outros utilizadores (crianças do 1º ciclo), equipado com um conjunto de materiais distribuídos por áreas (faz-de-conta, construção, biblioteca e artes plásticas), com supervisão de um adulto/animador (educadora de infância) e onde as famílias participaram na organização e dinamização das actividades lúdicas.

Os resultados do trabalho desenvolvido reflectiram-se no reconhecimento demonstrado pelas famílias sobre a importância das interacções no desenvolvimento das crianças e no posterior número de crianças a frequentar as estruturas formais de educação pré-escolar criadas na comunidade.

4. *Clube de leitura*

Durante o ano lectivo de 2000/01 decorreu o programa *Clube de Leitura*, que tinha por objectivo geral promover a leitura conjunta entre os adultos significativos (pais/educadores de infância) e as crianças. Este programa teve como alvos de intervenção as crianças com cinco anos que iam transitar para o 1º ano do Ensino Básico, as suas famílias e educadoras de infância. Especificamente, o programa visava promover (1) competências de literacia emergente nas crianças (*e.g.*, vocabulário, compreensão/interpretação de histórias, consciência fonológica), e (2) competências para manter atenção da criança sobre o livro, proporcionar leitura interactiva, apoiar a compreensão da criança e utilizar estratégias de desenvolvimento de literacia por parte dos adultos (pais e educadoras).

Neste sentido, foram organizadas sessões de trabalho com as educadoras e com os pais. A vertente de trabalho organizada para as educadoras incluiu três salas abrangendo um total de 46 crianças. Todos os pais foram convidados a participar na vertente de trabalho organizada para as famílias. Aderiram a este projecto as famílias de 16 crianças.

As educadoras, em colaboração com um elemento da equipa, planificaram semanal ou quinzenalmente actividades (*e.g.*, leitura e exploração de histórias, reconto, ilustração, dramatização, elaboração de livros) a implementar na rotina da sua sala que iam ao encontro dos objectivos delineados para o projecto. Semanalmente, os pais (pai ou mãe) reuniram no jardim-de-infância dos seus filhos com um elemento da equipa. Nestas sessões foram desenvolvidas várias actividades à volta de livros. Estas actividades eram sempre discutidas em grupo no final de cada sessão.

As crianças, as salas de jardim-de-infância e as famílias foram avaliadas, antes e após a participação no programa. As análises comparativas destes dois momentos de avaliação demonstraram que a participação das famílias no *Clube de Leitura* se relacionou com um maior desenvolvimento de competências linguísticas nas crianças, enquanto avaliadas pelo *Teste de Identificação de Competências Linguísticas* (TICL; Viana, 1995). De referir ainda, que a análise de conteúdo sobre a apreciação escrita feita pelos pais e pelas educadoras revelou a sua satisfação pela participação neste projecto (Gamelas *et al.*, 2003).

5. Começar bem

Assegurar a transição do jardim-de-infância para o 1º ciclo do Ensino Básico garante a continuidade do processo educativo e facilita a adaptação da criança a um novo contexto (espaço físico e diferentes intervenientes – pares e professores).

O programa teve como destinatários as crianças com 5/6 anos que iriam transitar para o 1º ano de escolaridade, os seus pais, educadores e professores.

Ao longo dos anos, o programa foi sofrendo alterações, de acordo com as necessidades da comunidade. Numa 1ª fase, que decorreu entre 1996-1998, em Julho e Setembro, foram organizados, para as 165 crianças envolvidas, ateliers de estimulação intensiva, os quais tiveram lugar no edifício da escola do 1º Ciclo.

As actividades disponíveis privilegiavam as seguintes áreas: Expressão Plástica, Expressão Dramática, Educação Musical, Expressão Motora, Animação do Livro, Informática e Conhecimento do Mundo (realizaram-se visitas de estudo a locais de interesse pedagógico).

Em encontros semanais, os pais foram informados acerca do trabalho desenvolvido. Finalmente, pais e professores reuniram-se para partilhar expectativas, esclarecer dúvidas, definir estratégias com o objectivo de melhorar a adaptação das crianças e prevenir o insucesso escolar.

Na 2ª fase, entre 1998 e 2001, todas as crianças da Cruz de Pau tinham possibilidade de frequentar uma estrutura de pré-escolar. Por outro lado, o Programa *Formação em Contexto* facilitou a comunicação e articulação, através de encontros, ao longo do ano, entre os profissionais de educação pré-escolar e do ensino básico para reflectir sobre as problemáticas comuns e práticas adequadas.

Deste modo, o programa adaptou-se à nova situação, trabalhando directamente com as instituições através de consultoria de formação aos seus profissionais e oferecendo um outro tipo de actividades: (1) a avaliação das crianças ao nível das competências necessárias para a iniciação à escolarida-

de básica; (2) o apoio na elaboração e implementação de currículos específicos; (3) a organização de visitas à escola para a realização de actividades, estabelecimento de relações entre pares, participação na rotina escolar; e (4) a organização de acções de sensibilização dirigidas aos pais.

Este programa possibilitou, assim, uma maior articulação entre a comunidade e a escola, uma maior articulação entre os diferentes níveis de ensino e permitiu às crianças um maior contacto com o espaço físico e intervenientes da escola.

6. Educação para a saúde

A progressiva complexidade dos serviços de saúde implica, de um modo geral, estruturas com um funcionamento mais distante das comunidades. Esperar que venham ao Centro de Saúde diminui, em muito, a frequência e o atendimento de populações socialmente desfavorecidas que, por razões várias, não recorrem assiduamente aos serviços de saúde senão em situações de urgência.

Um dos objectivos do Projecto foi facilitar a relação das famílias com os serviços de saúde e encontrar formas de apoio específico através da mobilização de recursos gratuitos ou de baixo custo.

O programa *Educação para a Saúde* contou com a colaboração do *Rotary Club* de Matosinhos, através de serviços gratuitos de Odontologia, Ortopedia e Oftalmologia, bem como, aquisição de próteses (botas ortopédicas, óculos) e da Clínica de Medicina Dentária da Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Porto, ao nível de serviços de estomatologia gratuitos ou de baixo custo.

A partir da articulação com o Centro de Saúde de Matosinhos e de Escolas Superiores de Enfermagem foram também organizadas acções de sensibilização para a implementação de práticas alimentares adequadas, higiene oral, segurança infantil e pediculose.

7. Pensar a qualidade

O programa *Pensar a Qualidade* teve como pressuposto a concepção de que intervir em comunidades desfavorecidas não significa simplesmente aumentar os recursos educativos mas, sobretudo, promover a qualidade desses recursos de forma a suprir os défices que estas crianças já apresentam (Bairrão, 1998). A investigação tem indicado que as crianças consideradas em risco são mais afectadas pela qualidade da educação pré-escolar (Cost, Quality, & Child Outcomes Study Team, 1995). As estruturas pré-escolares de qualidade podem ter efeitos positivos no desenvolvimento intelectual, verbal e cognitivo, especialmente em crianças proveniente de ambientes

familiares promotores de experiências pobres e pouco estimulantes (Lamb, 1998 citado por Vandell & Wolfe, 2000).

O programa *Pensar a Qualidade* teve como objectivo principal melhorar a qualidade da prestação de serviços à infância, através da formação e reorganização das estruturas pré-escolares e de uma maior participação dos pais no processo educativo dos seus filhos. Foram utilizados como instrumentos a *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS; Harms, Cryer, & Clifford, 1990) e a *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS; Harms & Clifford, 1980)³ para avaliar os contextos educativos, definir critérios de qualidade, bem como metas de intervenção.

As mudanças implicam *timings* que nem sempre se conciliam com os prazos dos Projectos. Os resultados mais evidentes do programa surgiram após o término do Projecto e traduziram-se por espaços mais adaptados às necessidades das crianças e práticas educativas mais intencionais. No entanto, no final do programa, com base na avaliação realizada com a ITERS e com a ECERS, foram encontrados resultados positivos ao nível de: condições de segurança, equipamento para actividades de aprendizagem, condições de sono/descanso, funcionamento das refeições e merendas, distribuição das actividades em grande/pequeno grupo e individual, arranjo e organização da sala, material exposto para as crianças, aspectos da interacção educador/criança, experiências de linguagem, consciência multicultural, oportunidades de desenvolvimento profissional e procedimentos com os pais.

8. Formação em contexto

A investigação sobre formação profissional dos educadores de infância sugere que cerca de 90% das competências adquiridas e aplicadas por estes profissionais resultam da formação que ocorre nos contextos de trabalho (Duff, Brown, & Vans Scoy, 1995). Com base no pressuposto de que um dos melhores indicadores de alta qualidade em educação pré-escolar é o nível de formação dos educadores e demais pessoal (Cryer, 1996), levou-nos a argumentar que os educadores de infância deveriam beneficiar de programas de desenvolvimento profissional, onde a componente da reflexão e da auto-avaliação das suas práticas deveria ser incorporada, de forma intencional, contínua e estruturada. Por outro lado, o facto das crianças apoiadas pelo Projecto transitarem para a escola, levou a equipa do Projecto a considerar

³ A equipa do Projecto utilizou a tradução da ITERS realizada por Ana Isabel Pinto e Teresa Grego – FPCE-UP, (1994) e a tradução da ECERS, revista e aprofundada no âmbito do ECCE-Study Group (1997). *European child care and education: Cross national analyses of the quality and effects of different types early childhood programs on children's development*. Final report package # 1 submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.

pertinente o desenvolvimento de um trabalho de formação com professores do 1º CEB.

A intervenção no âmbito do Programa *Formação em Contexto* incluiu duas modalidades:

(I) A formação com professores do 1º CEB e educadoras de infância da Cruz de Pau realizada, durante 4 anos, em três *módulos de formação* e de uma *oficina de formação*, orientada por um professor do Instituto das Comunidades Educativas e uma professora da escola do 1º CEB, com formação em Psicologia, convidados pela equipa do Projecto. Cada um dos módulos de formação teve a duração de 25 horas, distribuídas por tempos de *trabalho apoiado* pela equipa de formação e tempos de *trabalho autónomo*, cuja responsabilidade foi dos professores e das educadoras participantes. Durante os 4 anos de implementação, estiveram envolvidos 91 professores do 1º CEB e 26 educadoras de infância. No final da implementação do programa foi possível constatar algumas mudanças ao nível de: atendimento às diferenças individuais quanto às aprendizagens escolares e educativas; atitude face ao acto educativo, que se traduz por uma maior preocupação com o sucesso educativo; articulação entre os diferentes contextos pré-escolares e escolares; preparação da transição jardim-de-infância/escola; e estreitamento das interacções intra-contextos escolares e comunidade educativa alargada. Esta formação foi creditada no âmbito do Regime Jurídico da Formação Contínua.

(II) A formação mais informal, da responsabilidade de 2 elementos da equipa do Projecto, foi desenvolvida nos contextos educativos (creche e Jardins de Infância) e definida de acordo com as necessidades identificadas com educadores e com as auxiliares de educação.

Conclusão

Logo após o 25 de Abril, verificou-se uma disseminação de projectos comunitários e educativos cujos intervenientes manifestaram capacidade de iniciativa e de criatividade, revelando a existência, nas comunidades, de potencialidades de realização e de superar carências. Destes, destacamos o Projecto Alcácer, promovido e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pela Fundação Bernard Van Leer, destinado a realizar formação de educadoras de infância em meio rural (Campos, 1981) e o Projecto Amadora, resultante da colaboração entre o Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica e a Fundação Bernard Van Leer. Este último projecto, de intervenção comunitária e sócio-educativa, visava integrar as actividades de vários serviços, nomeadamente de segurança social, saúde e educação, existentes na comunidade, com vista à diversificação das respostas técnicas e

sociais a dar às populações, quer em função das necessidades sócio-educativas das crianças expostas a riscos, quer com vista à participação e responsabilização das famílias e das comunidades na prevenção e resolução de problemas (Bairrão, 1987).

Progressivamente, à medida que os serviços foram sendo criados, as comunidades foram encontrando recursos que de alguma forma poderiam dar respostas às suas necessidades. Os programas de intervenção de cariz comunitário defrontam-se com o desafio de articular os diferentes recursos em colaboração com as populações, indo ao encontro de modelos transversais na resolução de problemas.

O Projecto desenvolvido na Cruz de Pau, ao surgir em 1995, deve ser visto nesse contexto. Apesar de a intervenção incidir sobretudo a nível do microssistema, procurando alterar os processos interactivos (i.e. pais-crianças, educadores-crianças) e a nível do mesossistema, procurando promover a articulação entre os diferentes microssistemas (i.e. família/jardim-de-infância/escola), o Projecto também teve impacto a nível do exossistema, na medida em que, ao desenvolver parcerias com a autarquia, a segurança social, os serviços de saúde e escolas de formação, promoveu a qualidade dos serviços por estes prestados. Estas parcerias resultaram, também, em benefícios para a comunidade, como o ilustram a criação de uma creche, jardim-de-infância e ATL, a reorganização de uma estrutura pré-escolar já existente e a organização de formações dirigida aos diferentes agentes educativos. No entanto, o Projecto deparou com dificuldades interpretadas como inerentes ao desânimo e atitudes enraizadas no risco social, bem como resultantes do funcionamento espartilhado dos serviços de saúde, de educação e de segurança social. Fica a certeza de que, caso nenhuma acção tivesse sido implementada, as crianças que viviam em situações de privação social e económica tenderiam a continuar e a piorar a sua condição de crianças em risco ambiental (Bairrão, 1994).

Para além do impacto na comunidade, o Projecto desenvolvido na Cruz de Pau despertou interesse na comunidade científica tornando-se um nicho para muitos estágios académicos na área da Psicologia da Educação e de vários trabalhos de investigação. A aliança entre o saber académico e a sua aplicação prática em benefício de uma comunidade sublinhou a importância de uma abordagem holística e a necessidade de utilizar paradigmas naturalistas e métodos múltiplos de natureza quantitativa e qualitativa.

Por fim, não podemos deixar de dizer que a riqueza das estratégias implementadas e a intensa partilha com todos os intervenientes no processo educativo das crianças, tornam impossível a tarefa de resumir num artigo toda a intervenção desenvolvida na comunidade da Cruz de Pau.

Referências

- Bailey, D. (1997). Evaluating the effectiveness of curriculum alternatives for infants and preschoolers at high risk. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 227-248). Baltimore: P. H. Brooks.
- Bairrão, J. (1987). Análise comparativa de dois projectos de intervenção social: Projecto Amadora (Lisboa) e programa de desenvolvimento da criança (Reino Unido), *Cadernos do COOMP*, 9/10, 25-31.
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: O caso de intervenção precoce. *Inovação*, 7, 37-48.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 43-88). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context* (pp. 287-309). Berlin: Springer-Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599-618). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bryant, D., & Maxwell, K. (1997). The effectiveness of early intervention for disadvantaged children. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 23-46). Baltimore: P. H. Brooks.
- Campos, B. (1981). *Projecto Alcácer: desenvolvimento de crianças em comunidade rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cost, Quality, & Child Outcomes Study Team (1995). *Cost, Quality, and Child Outcomes in child care centers: Public report (2nd Ed.)*. Denver: Economics Department, University of Colorado at Denver.
- Cryer, D. (1996). *Annual Report*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Centre, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Duff, R. E., Brown, H. M., & Van Scoy, I. J. (1995). Reflection and self evaluation: Keys to professional development. *Young Children*, 50 (4), 81-88.
- Dunst, C., Trivette, C., & Deal, A. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Farran, D., Kasari, C., Comfort-Smith, M., & Jay (1986). *Parent/Caregiver Involvement Scale*. Child Development and Family Relations of School of Human Environmental Sciences. Greensboro: University of North Carolina.
- Farran, D., & Ramey, C. (1980). Social class differences in dyadic involvement during infancy. *Child Development*, 51, 254-257.
- Gamelas, A. M., Leal, T., Alves, M. J., & Grego, T. (2003). Contributos para o desenvolvimento da literacia: Clube de leitura. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coords.), *Leitura e literatura infantil e ilustração: Investigação e*

- prática docente* (pp. 33-41). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Garbarino, J., & Abramowitz, R. H. (1992). Sociocultural risk and opportunity. In J. Garbarino (Ed.), *Children and families in the social environment* (pp. 152-176). New York: Aldine de Gruyter.
- Griffiths, R. (1970). *The abilities of young children*. Londres: Child Development Research Unit.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. New York: Teacher College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1990). *Infant/ Toddler Environment Rating Scale (ITERS)*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Cadima, J. & Silva, P. (2005). Contributos para o desenvolvimento da literacia: A aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do 1º ciclo do ensino básico. *IberPsicología*, 10.3.4 (Disponível em <http://fsmorente.filos.ucm/es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/leal/leal.htm>).
- McCall, R. B., Green, B. L., Strauss, M. S., & Groark, C. J. (1998). Issues in community-based research and program evaluation. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. IV. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 955-997). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- McLoyd, V. C. (1998). Children in poverty: Development, public policy, and practice. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. IV. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 135-208). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Novais, I. (2000). *Estudo do impacto da qualidade das interações adulto-criança no desenvolvimento da criança: Implementação de um programa numa população de risco ambiental*. Dissertação de mestrado em psicologia do desenvolvimento e educação da criança. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto (texto não publicado).
- Ramey, C., & Ramey, S. (1993). Home visiting programs and the health and development of young children. *The Future of Children*, 3(3), 129-139.
- Sameroff, A., & Fiese, B. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. (1989). Principles of development and psychopathology. In A. J. Sameroff & R. N. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach* (pp. 17-32). New York: Basic Books.
- Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Childcare quality: Does it matter and does it need to be improved?* (Full report). Retirado em 12 de Maio de 2002, de <http://aspe.os.dhhs.gov/hsp/ccquality00/ccqual.htm>.
- Viana, F. L. (1995). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas: Versão para estudo*. Manuscrito não publicado. Instituto de Estudos da Crianças da Universidade do Minho.