

ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias

o percurso e a presença de joaquim bairrão

gabriela portugal
organização



apoio financeiro

Departamento de Ciências da Educação
Centro de Investigação Educação e Ciências do Comportamento
Fundação para a Ciência e Tecnologia



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

5. Risco sociocultural e intervenção na comunidade

Manuela Pessanha, Joana Cadima, Cristina Nunes, Isabel Novais e Maria José Alves¹

O interesse do Professor Bairrão pela noção de risco ambiental surge em 1978, com a publicação de um artigo em conjunto com Felgueiras. A preocupação com a intervenção no âmbito desta problemática é patente através do envolvimento do professor em vários projectos de intervenção, entre os quais os projectos de Arruda dos Vinhos, da Amadora e das Taipas nos anos 1970 e 1980. Nos anos 1990, paralelamente à intervenção numa comunidade em desvantagem sociocultural, surgem no âmbito do 1.º Mestrado em Intervenção Precoce (1995-1997) estudos sobre o conceito de risco. O presente artigo pretende sintetizar o trabalho que foi desenvolvido pelo Professor Bairrão e pela equipa do Centro de Psicologia da Universidade do Porto relativamente à temática do risco, quer em termos conceptuais e dos estudos que foram conduzidos, quer em termos da intervenção. Pretende-se assim salientar a interligação entre estes vários níveis de acção e de análise que o Professor Bairrão defendia.

1. Conceito de risco: do risco biológico ao risco sociocultural

As recentes reformulações da conceptualização do desenvolvimento em contexto conduziram a que as pesquisas realizadas neste âmbito apresentem tendências claras no sentido de se estudarem as vidas dos indivíduos em risco. Particularmente, é patente o interesse crescente sobre os efeitos dos contextos de vida do indivíduo no seu desenvolvimento, em especial quando esses contextos parecem colocar esse indivíduo em *desvantagem*.

De acordo com o paradigma conhecido por *Contínuo de Morbilidade Ligada à Reprodução* (Pasamanick & Knobloch, 1964)², que vigorava nos anos de 1940 e 1950, o desenvolvimento era um processo quase desligado das influências do ambiente, pelo que o risco de desenvolvimento

¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

² Adopta-se aqui a tradução de *continuum of reproductive casualty* proposta por Bairrão (1994).

5. Risco sociocultural e intervenção na comunidade

Manuela Pessanha, Joana Cadima, Cristina Nunes, Isabel Novais e Maria José Alves¹

O interesse do Professor Bairrão pela noção de risco ambiental surge em 1978, com a publicação de um artigo em conjunto com Felgueiras. A preocupação com a intervenção no âmbito desta problemática é patente através do envolvimento do professor em vários projectos de intervenção, entre os quais os projectos de Arruda dos Vinhos, da Amadora e das Taipas nos anos 1970 e 1980. Nos anos 1990, paralelamente à intervenção numa comunidade em desvantagem sociocultural, surgem no âmbito do 1.º Mestrado em Intervenção Precoce (1995-1997) estudos sobre o conceito de risco. O presente artigo pretende sintetizar o trabalho que foi desenvolvido pelo Professor Bairrão e pela equipa do Centro de Psicologia da Universidade do Porto relativamente à temática do risco, quer em termos conceptuais e dos estudos que foram conduzidos, quer em termos da intervenção. Pretende-se assim salientar a interligação entre estes vários níveis de acção e de análise que o Professor Bairrão defendia.

1. Conceito de risco: do risco biológico ao risco sociocultural

As recentes reformulações da conceptualização do desenvolvimento em contexto conduziram a que as pesquisas realizadas neste âmbito apresentem tendências claras no sentido de se estudarem as vidas dos indivíduos em risco. Particularmente, é patente o interesse crescente sobre os efeitos dos contextos de vida do indivíduo no seu desenvolvimento, em especial quando esses contextos parecem colocar esse indivíduo em *desvantagem*.

De acordo com o paradigma conhecido por *Contínuo de Morbilidade Ligada à Reprodução* (Pasamanick & Knobloch,² 1964), que vigorava nos anos de 1940 e 1950, o desenvolvimento era um processo quase desligado das influências do ambiente, pelo que o risco de desenvolvimento

¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

² Adopta-se aqui a tradução de *continuum of reproductive casualty* proposta por Bairrão (1994).

incorporava essencialmente mecanismos internos ao próprio indivíduo, isto é, processos de maturação. Assim, de acordo com Bairrão e Felgueiras (1978), a noção de *crianças em risco* era quase exclusivamente utilizada no campo da Pediatria assentando nos factores de risco pré, peri e pós-natais, especialmente de carácter biofisiológico.

Este paradigma, ancorado no modelo médico, foi entretanto sendo posto em causa pelo facto de terem sido divulgados, progressivamente, casos de indivíduos portadores de deficiências sensoriais ou de outras condições incapacitantes graves que, apesar de não seguirem no seu desenvolvimento as etapas universalmente aceites, se tornaram adultos autónomos e competentes.

Uma das conceptualizações mais importantes que contribuiu para a clarificação das relações recíprocas existentes entre as variáveis biológicas e ambientais foi articulada por Sameroff e Chandler (1975). Em contraste com o anterior paradigma de *Contínuo de Morbilidade Ligada à Reprodução*, formularam a noção de *Contínuo de Acidentes de Socialização*³ que incorpora os factores de risco ambiental que podem conduzir a resultados desenvolvimentais baixos, isto é, aponta para os efeitos transaccionais de factores familiares, sociais e ambientais no desenvolvimento humano. Segundo Sameroff (1975, p. 274), "embora os acidentes ligados à reprodução possam desempenhar um papel desencadeador na produção de problemas posteriores, é o ambiente de prestação de cuidados que determinará os resultados últimos."

No entanto, na prática torna-se, por vezes, difícil distinguir entre as duas formas de risco consideradas, isto é, risco biológico e risco ambiental devido à existência do que Bairrão, já em 1977 (citado por Bairrão & Felgueiras, 1978), denominou "processos de acumulo de factores", isto é, condições fisiológicas, capacidades cognitivas, psicomotoras e afectivas e condições ambientais, que podem agravar ou atenuar o défice de acordo com o peso dos factores em jogo. Deste modo, é pouco provável que se encontre uma causa única para qualquer perturbação, isto é, combinações diferentes de factores de risco podem conduzir à mesma perturbação.

O risco ambiental de desenvolvimento é definido por Garbarino e Abramowitz (1992a) como a ausência de oportunidades de desenvolvimento através do empobrecimento das interações da criança com o seu contexto e das experiências adequadas às necessidades e capacidades da criança em cada momento do seu desenvolvimento. Assim, os factores de risco ocorrem não apenas aos níveis individual e familiar, mas em todos os níveis do modelo ecológico.

Garbarino e Abramowitz (1992a) consideram que o *Microssistema*, englobando os cenários imediatos nos quais o indivíduo se desenvolve incluindo as pessoas, os objectos e os acontecimentos que influenciam e são influenciados directamente pela criança, pode tornar-se uma fonte de risco desenvolvimental quando é empobrecido do ponto de vista social. Neste

3 Também aqui se adopta a tradução de *continuum of caretaking casualty* proposta por Bairrão (1994)

sentido, apontam, como aspectos empobrecedores desse nível, entre outros, a dimensão da família (famílias monoparentais, por um lado, e famílias muito numerosas, por outro) e a reciprocidade, isto é, o tipo de interação pais-criança que pode ser afectada pelo clima emocional (o facto de um dos pais não estar disponível para a criança devido a ser dependente de drogas, álcool ou doença psiquiátrica, por exemplo) e pelos estilos parentais. A qualidade de um microsistema depende, assim, da sua capacidade de sustentar e promover o desenvolvimento ao providenciar um contexto válido, do ponto de vista emocional, e desafiador em termos desenvolvimentais (Garbarino & Ganzel, 2000). Por outro lado, a riqueza social do *Mesosistema*, definido pelas relações existentes entre dois ou mais cenários nos quais a criança é participante activa, como é o caso da casa e da escola, deriva da frequência e qualidade destas relações. A este nível, o risco é definido, quer pela ausência de relações, quer por conflitos de valores existentes entre os microsistemas em questão, isto é, congruência/incongruência de factores de socialização (Garbarino & Abramowitz, 1992a; Garbarino & Ganzel, 2000). A nível *exossistémico*, segundo Garbarino (Garbarino, 1990; Garbarino & Ganzel, 2000), tanto o risco, como a oportunidade podem fazer sentir-se de duas formas. Tomando como exemplo aquele que considera como o exossistema chave do mundo das crianças, isto é, o mundo do trabalho dos pais, a primeira destas formas "é quando os pais ou outros adultos significativos na vida da criança são tratados de forma que empobrece ou favorece o seu comportamento no microsistema que partilham com os filhos." (Garbarino, 1990, p. 82); a segunda teria a ver com a influência que as decisões tomadas nesses cenários (mantendo o exemplo do local de trabalho dos pais) têm no dia-a-dia das crianças e suas famílias. A nível *macrossistémico*, nível que engloba e se repercute em todos os outros, Garbarino (Garbarino, 1990; Garbarino & Ganzel, 2000) aponta como decisivo, para a questão do risco precoce, os sistemas político e económico do país em que a família vive que irá influenciar, em última análise, o seu estatuto socioeconómico e, conseqüentemente, as condições de vida da criança.

De acordo com Guralnick (1998), para explicar o risco ambiental, é necessário considerar, quer a nível da investigação quer a nível das intervenções, os processos proximais da interação – a família na sua individualidade, e simultaneamente os processos mais distais – a comunidade e a sociedade, que os influenciam, colocando a família na estrutura social mais alargada e num meio cultural particular.

2. Investigação sobre risco sociocultural: da conceptualização à operacionalização

Como referem Bairrão e Felgueiras (1978), para conceptualizar e compreender o risco de desenvolvimento, é necessária uma análise e uma reflexão sobre a interação de factores de várias ordens, da mais pessoal e genética, à mais social ou contextual.

Através do estudo das trajectórias desenvolvimentais de grupos de indivíduos considerados em risco, têm sido identificados factores que parecem proteger ou exacerbar estas condições de vulnerabilidade. Estes factores, de protecção ou de risco, situam-se a nível individual e a nível das experiências que são disponibilizadas aos indivíduos nos contextos em que se encontram integrados (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Werner, 2000).

2.1. O efeito da acumulação dos factores de risco no desenvolvimento da criança

Tem sido demonstrado que crianças expostas a condições socioculturais adversas têm uma maior tendência para apresentar dificuldades ao longo do seu desenvolvimento. Permanece, no entanto, o debate sobre se as variáveis mais influentes correspondem a características particulares das famílias (como por exemplo, o nível de escolaridade da mãe) ou se o desenvolvimento das crianças depende, antes, da conjugação de diferentes factores, não existindo nenhum factor individual com suficiente poder explicativo (Burchinal, Roberts, Hooper, & Zeisel, 2000; Gutman, Sameroff, & Cole, 2003; Sameroff & Fiese, 2000).

Apesar de persistirem diferentes modelos teóricos de risco sociocultural, é cada vez mais reconhecido que os factores socioculturais que afectam negativamente o desenvolvimento da criança (nomeadamente, o desemprego, a pobreza, um baixo nível de escolaridade dos pais) tendem a agrupar-se nas vidas das mesmas crianças, o que aponta para influências sinérgicas entre os vários factores de risco, tornando o efeito de cada um difícil de discernir (Garbarino & Abramowitz, 1992b; Masten & Gewirtz, 2005; McLoyd, 1998; Sameroff & Fiese, 2000).

Um dos modelos que tem merecido particular atenção, o *modelo cumulativo de risco*, proposto por Sameroff e colaboradores (Gutman, Sameroff, & Cole, 2003; Sameroff & Fiese, 2000) tem em conta esta co-ocorrência dos factores de risco, analisando a conjugação de diferentes factores, em vez de cada factor individual. Desta forma, de acordo com este modelo, o poder de cada factor de risco depende da acumulação dos diferentes factores.

A pertinência deste modelo tem sido evidenciada em diferentes estudos, que mostraram que o número de factores de risco era mais relevante para a determinação do resultado do desenvolvimento do que qualquer factor de risco tomado isoladamente (Ackerman, Izard, Schoff, Youngstrom, & Kogos, 1999; Burchinal, Roberts et al., 2000).

No mesmo sentido, o *Modelo de Risco Desenvolvimental* proposto por Garbarino e Abramowitz (1992b) assenta no pressuposto de que quase todas as crianças têm que enfrentar riscos, mas que é a acumulação e a persistência desses riscos (morte ou doença grave dos pais, situações de desemprego, pobreza...) que podem alterar o desenvolvimento, principalmente se não existirem, no contexto de vida da criança, contrapartidas compensatórias em termos educacionais ou outros. Assim, o número e a intensidade dos factores de risco são preponderantes para os resultados posteriores.

Seguindo esta linha de investigação, alguns trabalhos do Centro de Psicologia da Universidade do Porto têm incidido no estudo do risco sociocultural com crianças portuguesas.

Num estudo realizado com 95 crianças portuguesas de 5 anos de idade pretendeu-se analisar os efeitos de múltiplos factores de risco presentes no contexto familiar no desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças em idade pré-escolar (Cadima, Peixoto, & Leal, no prelo).

2.1. O efeito da acumulação dos factores de risco no desenvolvimento da criança

Tem sido demonstrado que crianças expostas a condições socioculturais adversas têm uma maior tendência para apresentar dificuldades ao longo do seu desenvolvimento. Permanece, no entanto, o debate sobre se as variáveis mais influentes correspondem a características particulares das famílias (como por exemplo, o nível de escolaridade da mãe) ou se o desenvolvimento das crianças depende, antes, da conjugação de diferentes factores, não existindo nenhum factor individual com suficiente poder explicativo (Burchinal, Roberts, Hooper, & Zeisel, 2000; Gutman, Sameroff, & Cole, 2003; Sameroff & Fiese, 2000).

Apesar de persistirem diferentes modelos teóricos de risco sociocultural, é cada vez mais reconhecido que os factores socioculturais que afectam negativamente o desenvolvimento da criança (nomeadamente, o desemprego, a pobreza, um baixo nível de escolaridade dos pais) tendem a agrupar-se nas vidas das mesmas crianças, o que aponta para influências sinérgicas entre os vários factores de risco, tornando o efeito de cada um difícil de discernir (Garbarino & Abramowitz, 1992b; Masten & Gewirtz, 2005; McLoyd, 1998; Sameroff & Fiese, 2000)

Um dos modelos que tem merecido particular atenção, o *modelo cumulativo de risco*, proposto por Sameroff e colaboradores (Gutman, Sameroff, & Cole, 2003; Sameroff & Fiese, 2000) tem em conta esta co-ocorrência dos factores de risco, analisando a conjugação de diferentes factores, em vez de cada factor individual. Desta forma, de acordo com este modelo, o poder de cada factor de risco depende da acumulação dos diferentes factores.

A pertinência deste modelo tem sido evidenciada em diferentes estudos, que mostraram que o número de factores de risco era mais relevante para a determinação do resultado do desenvolvimento do que qualquer factor de risco tomado isoladamente (Ackerman, Izard, Schoff, Youngstrom, & Kogos, 1999; Burchinal, Roberts et al., 2000).

No mesmo sentido, o *Modelo de Risco Desenvolvimental* proposto por Garbarino e Abramowitz (1992b) assenta no pressuposto de que quase todas as crianças têm que enfrentar riscos, mas que é a acumulação e a persistência desses riscos (morte ou doença grave dos pais, situações de desemprego, pobreza...) que podem alterar o desenvolvimento, principalmente se não existirem, no contexto de vida da criança, contrapartidas compensatórias em termos educacionais ou outros. Assim, o número e a intensidade dos factores de risco são preponderantes para os resultados posteriores.

Seguindo esta linha de investigação, alguns trabalhos do Centro de Psicologia da Universidade do Porto têm incidido no estudo do risco sociocultural com crianças portuguesas.

Num estudo realizado com 95 crianças portuguesas de 5 anos de idade pretendeu-se analisar os efeitos de múltiplos factores de risco presentes no contexto familiar no desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças em idade pré-escolar (Cadima, Peixoto, & Leal, no prelo).

Nesse estudo, o qual recorreu a uma sub-amostra do projecto de investigação *Contextos e Transição*⁴, foram avaliadas competências de literacia, de numeracia e sociais e recolhidas informações acerca de características contextuais das respectivas famílias. Relativamente ao contexto familiar, foram considerados como factores de risco a monoparentalidade, o baixo nível de escolaridade da mãe, situação de desemprego, baixo rendimento económico, entre outros. As análises deste estudo confirmaram que, à medida que aumentava o número de factores de risco, os resultados cognitivos das crianças tendiam a ser mais baixos. Além disso, os resultados apontaram igualmente para a variabilidade de competências que as crianças possuíam, ainda antes da sua entrada para a escola. Os resultados salientaram assim a importância de prevenir e de intervir de forma multifacetada e o mais precocemente possível.

Resultados idênticos foram obtidos num outro estudo português (Nunes & Cruz, 2008). Este estudo, que envolveu 76 crianças e as suas respectivas famílias em dois momentos diferentes – quando as crianças frequentavam a creche e quando frequentavam o jardim-de-infância – pretendia não só compreender os efeitos da acumulação dos factores de risco, como perceber a estabilidade da presença destes ao longo dos dois momentos. Os resultados mostraram os efeitos prejudiciais da acumulação dos factores de risco no desenvolvimento cognitivo das crianças, nas competências de literacia assim como no conhecimento que as crianças possuíam relativamente aos conceitos básicos. Mostraram ainda existir uma forte associação entre o número de factores de risco entre os dois momentos, apontando para a estabilidade da maioria dos factores de risco.

Tomadas no seu conjunto, as análises de ambos os estudos apontam no sentido de que a acção de cada factor de risco é melhor compreendida na sua interacção com os outros factores de risco, salientando a importância de considerar em simultâneo o efeito dos diversos factores, tal como referido por Sameroff e Fiese (2000).

2.2. O efeito da qualidade dos contextos de socialização em crianças de risco

Apesar de se ter documentado que, em geral, todas as crianças beneficiam da experiência de creche a nível das diferentes áreas do desenvolvimento, nomeadamente a nível da cognição, da comunicação e da socialização, são, contudo, as crianças provenientes de meios mais desfavorecidos, crianças em situação de maior vulnerabilidade, que mais benefícios retiram da frequência de creche (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant, & Clifford, 2000). Caughy, DiPietro e Strobino (1994) ao descreverem a influência das experiências de prestação de cuidados no desenvolvimento das crianças, levantaram a hipótese de que uma prestação extrafamiliar de cuidados de boa qualidade promoveria o desenvolvimento das crianças provenientes de

4 O projecto de investigação *Contextos e Transição* iniciou-se em 2005 no Centro de Psicologia da Universidade do Porto, sob a coordenação de Isabel Abreu Lima e de Teresa Leal, encontrando-se ainda em curso.

contextos familiares menos estimulantes. Assim, uma prestação extrafamiliar de cuidados de qualidade elevada poderia revelar-se como um factor de protecção em relação às crianças que se encontram em risco de apresentarem problemas no seu desenvolvimento e insucesso escolar devido a factores de ordem social ou económica (Bairrão, 2001; Burchinal, Peisner-Feinberg et al., 2000). No mesmo sentido, os efeitos positivos e duradouros da educação precoce são conseguidos, apenas, em programas de elevada qualidade (que se caracterizam por utilizarem currículos desenvolvimentalmente apropriados assentes em actividades da iniciativa da criança, por possuírem equipas de profissionais que recebem formação contínua em desenvolvimento da criança, por organizarem grupos de dimensões limitadas em que existem, pelo menos, dois profissionais responsáveis, por desenvolverem esforços no sentido de envolverem as famílias enquanto parceiros educativos e pela utilização de procedimentos de avaliação apropriados em termos desenvolvimentais).

No âmbito do projecto de investigação desenvolvido pelo Centro de Psicologia da Universidade do Porto, entre Outubro de 2000 e Julho de 2004, intitulado *A Qualidade das interacções em contexto familiar e de creche e a sua influência no desenvolvimento sociocognitivo das crianças*⁵ e que foi coordenado pelo Professor Joaquim Bairrão, foi desenvolvido um estudo no qual, entre outras, se procurou responder à seguinte questão de investigação: no caso das crianças que se encontram em situação de maior vulnerabilidade, em que medida a qualidade dos contextos extrafamiliares de prestação de cuidados modera a relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados desenvolvimentais dessas crianças? Por outras palavras, procurou-se perceber se a frequência de creche poderia proteger 30 das 120 crianças participantes no estudo dos efeitos de viverem em ambientes familiares pouco estimulantes e desfavorecidos (Pessanha, no prelo).

Os resultados obtidos não permitiram confirmar esta ideia, uma vez não se ter verificado a existência de associações entre os resultados obtidos por estas crianças e a qualidade global das salas de creche que frequentavam. No entanto, apesar de a qualidade global das salas não influenciar de forma estatisticamente significativa os resultados obtidos por estas crianças a nível da comunicação, cognição e socialização, verificou-se a existência de efeitos de magnitude pequena a nível da comunicação ($d = .22$) e de um efeito de magnitude moderada a nível da socialização ($d = .35$). Estes resultados podem dever-se à baixa qualidade evidenciada, de forma geral, pelas salas de creche. Será necessária investigação adicional no sentido de se perceberem as trajectórias desenvolvimentais destas crianças consideradas *em risco* e de se documentarem, também, os mecanismos de associação entre os seus resultados desenvolvimentais e as características dos contextos extrafamiliares de prestação de cuidados que frequentavam.

5 (FCT - POCTI/PSI/35207/2000) Este projecto é descrito de forma mais alargada em Pinto, Pessanha, Barros, Grande, Aguiar, Novais, Rosário, Nunes, & Barbieri (nesta publicação).

3. Implicações da investigação para a intervenção

Perante os resultados obtidos nos diferentes estudos, tanto nacionais como internacionais, revela-se essencial desenvolver programas com uma abordagem pluridisciplinar que articulem uma variedade de acções, junto não só das crianças como também das suas famílias, que propiciem, antes da actualização dos factores de risco (e, por isso, o mais precocemente possível), condições e oportunidades que assegurem e promovam o desenvolvimento futuro da criança (Bairrão & Felgueiras, 1978; Garbarino & Ganzel, 2000; Lerner, 1997). Como referem Bairrão e Felgueiras (1978), a actuação não poderá cingir-se apenas a cada criança, mas a uma acção comunitária mais vasta.

Desta forma, a articulação e a optimização das acções de profissionais de várias áreas, de modo a actuar a nível de diferentes factores, assim como articular diferentes serviços (como os de saúde, segurança social e educação) podem desempenhar um papel crucial na mudança das trajectórias desenvolvimentais das crianças. Como refere Lerner (1997), parece ser necessário integrar um pacote de serviços/programas que não devem estar apenas orientados para os intervenientes (crianças e família), mas também para as relações existentes e que influenciam o desenvolvimento das crianças – nomeadamente, as interacções entre a criança e os pais, a relação entre a escola e a família, etc. – e que poderão constituir-se como os recursos potenciais para a mudança.

Por outro lado, a qualidade dos contextos extrafamiliares de prestação de cuidados surge, neste âmbito, como crucial. A qualidade dos serviços educativos pode beneficiar todas as crianças e, em particular, as que se encontram em situação de maior vulnerabilidade por serem oriundas de ambientes familiares pouco estimulantes.

De acordo com Phillips e Adams (2001, p. 39), “deixou de ser apropriado perguntar se a prestação extrafamiliar de cuidados é boa ou má, para as crianças, sem, simultaneamente, ter em consideração o que elas experimentam em casa. A prestação extrafamiliar de cuidados pode expor, ou proteger, as crianças relativamente a riscos; pode exacerbar circunstâncias familiares perturbadoras ou pode providenciar experiências benéficas a crianças que não as recebem em casa”.

O “Projecto de Intervenção Socioeducativa para Crianças e Famílias da Cruz de Pau” (1995 – 2002), sob a direcção do Professor Bairrão, desenvolveu um conjunto diversificado de acções numa comunidade em risco ambiental, tendo como principais pressupostos teóricos o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) que enfatiza a imprescindibilidade de atender aos diferentes níveis do ecossistema da criança e a perspectiva denominada de “Qualidade de Vida”, que defende a necessidade de oferecer recursos que propiciem o desenvolvimento à criança, família e comunidade, ou seja, a prestação de serviços de qualidade (Bairrão, Novais, Alves, Magalhães, Gonçalves, & Fontes, 1998).

Este projecto pretendeu promover uma melhor adaptação das crianças em desvantagem socioeconómica aos seus diferentes contextos de vida, visando quer a melhoria das relações dos diferentes adultos com as crianças, através de promoção de interacções adequadas, quer a melhoria das características físicas e sociais dos diferentes contextos frequentados pela criança.

Dado tratar-se de um projecto que operacionalizou, nas suas múltiplas estratégias, os pressupostos teóricos e as implicações da investigação sobre o risco sociocultural, este projecto é um exemplo da aplicação do conhecimento teórico aos contextos reais, pelo que será de seguida descrito em maior pormenor.

4. Intervenção numa comunidade de risco ambiental: o projecto de intervenção socioeducativa para crianças e famílias da cruz de pau (PISCF)

Este Projecto, que foi desenvolvido entre 1995 e 2002, pretendeu atenuar as condições de risco das crianças e famílias desta área. Teve como objectivo geral "promover o desenvolvimento das crianças, através da organização de recursos de educação e de guarda para estas, do apoio e implicação das famílias e da comunidade na sua educação e, em última análise, promover o desenvolvimento da comunidade" (Bairrão et al., 1998).

Este trabalho de intervenção-acção de âmbito comunitário foi promovido numa população onde foi constatada uma elevada taxa de abandono e de insucesso escolar. Mais especificamente, esta comunidade apresentava um baixo nível de escolaridade, trabalho precário e deficientes condições habitacionais. A população-alvo foi constituída por crianças dos 0 aos 6 anos e suas famílias, as instituições da área de intervenção (Creche, Jardim-de-infância, Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e outros agentes educativos.

O Projecto teve como objectivos: (a) iniciar precocemente programas de desenvolvimento das capacidades parentais centrados na família, para a melhoria da interacção pais-criança; (b) proporcionar programas de tipo pré-escolar para crianças que na área de intervenção não encontrem respostas educativas ou, dada a especificidade do funcionamento das famílias, exijam programas alternativos; (c) criar programas que visem a articulação de diferentes recursos que são relevantes para a vida das crianças, nomeadamente: saúde, educação, segurança social, associação, etc.; (d) promover a formação em serviço dos agentes formais e informais implicados na educação das crianças; e (e) promover a convergência de todas estas acções para o fortalecimento da vida comunitária.

O projecto envolveu uma diversidade de estratégias sistematizadas em programas específicos, de forma a responder ao maior número de necessidades da comunidade. Estes programas, que são de seguida apresentados, promoveram acções interligadas a vários níveis do sistema: a nível microssistémico, tendo como alvo a intervenção nos contextos mais próximos, os pais e os profissionais que trabalhavam directamente com as crianças; a nível mesossistémico, sendo impulsionada a articulação entre os vários agentes educativos e a família e a articulação dos recursos e serviços da comunidade; e a nível exossistémico, através do estabelecimento de protocolos entre várias entidades que, não tendo uma acção directa no desenvolvimento da criança, poderiam ter um impacto na comunidade como um todo.

4.1. Intervenção nos contextos mais próximos

Relativamente à intervenção directa com as famílias, o objectivo centrou-se na oferta de um recurso alternativo a famílias cujas crianças não frequentassem qualquer contexto formal de educação, tendo-se recorrido privilegiadamente ao apoio domiciliário, com uma abordagem centrada na família. Foram desenvolvidos dois grandes programas: *Brincar em Casa e Clube de Pais*. No que se refere à intervenção nos contextos formais de educação, foi implementado o programa *Pensar a Qualidade*.

Brincar em Casa: programa domiciliário. Este programa teve como objectivo identificar e mobilizar os recursos da família no sentido de estas promoverem o desenvolvimento óptimo das crianças. Baseado numa intervenção centrada na família, dois conceitos-chave guiaram as acções desenvolvidas no âmbito deste programa: (a) *capacitar* as famílias, através da criação de 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 (b) *fortalecer* as famílias, reactivando, ou quando necessário, reconstruindo os mecanismos naturais e informais de apoio social e renovando os sentimentos de confiança das famílias no controle sobre os aspectos do seu funcionamento e sobre a educação das suas crianças.

Foram realizadas visitas domiciliárias a famílias de crianças com idade inferior aos 36 meses. No âmbito deste programa, e atribuindo às famílias o poder de tomada de decisão, pretendia-se facilitar a articulação da família com os serviços da comunidade (e.g. serviços de saúde, segurança social, serviços educacionais) e, ainda, promover o processo de transição entre a casa e os contextos formais de educação (creche).

No total, foram abrangidas por este programa 37 crianças, tendo sido realizadas 694 visitas domiciliárias. De uma maneira geral, o prestador de cuidados envolvido nas sessões era a mãe das crianças (57% dos casos).

Clube de Pais: Programa centrado nas interações pais-criança. Foi desenvolvido nesta comunidade um outro programa, o Clube de Pais, que visava as interações entre os pais e as crianças em situação de jogo diádico. Este programa tinha como objectivo reforçar e expandir as interações pais-criança e valorizar o papel dos pais no processo de desenvolvimento das crianças.

As sessões centraram-se no jogo diádico entre os pais e as crianças com o apoio do dinamizador e decorriam semanalmente, durante uma hora, no contexto de creche. Pretendia-se promover um contexto apoiante no qual os pais eram reforçados positivamente e nunca criticados de forma negativa pelos seus comportamentos. Durante as sessões, as interações diádicas eram gravadas em vídeo, sendo os registos usados, nas sessões seguintes, para análise e discussão em grupo. Os pais eram ainda envolvidos na avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos seus filhos através do preenchimento de uma lista de registo do desenvolvimento. Ao longo dos dois anos em que decorreu o programa, participaram 26 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 36 meses e o respectivo prestador de cuidados, na maioria dos casos, as mães.

Os resultados da intervenção ao nível das interacções pais-criança indicaram que a qualidade das interacções melhorou significativamente (Novais, 2000).

Pensar a Qualidade: Programa de Formação. Ao longo dos anos de implementação do projecto, diferentes acções foram conduzidas nos contextos educativos pré-escolares, com vista à melhoria da sua qualidade, tendo subjacente que, em comunidades de risco, estes contextos devem ter como função minorar as desvantagens e proporcionar oportunidades de desenvolvimento.

No âmbito deste programa, decorreram diferentes acções de formação dirigidas aos profissionais (incluindo as educadoras de infância e o pessoal auxiliar), tendo sido igualmente elaborados planos de intervenção conjunta a nível institucional e realizados encontros inter-institucionais.

As acções dinamizadas basearam-se num modelo de avaliação-intervenção, sendo usados como referencial os instrumentos de avaliação da qualidade do ambiente educativo *Infant and Toddlers Environment Rating Scale* (ITERS; 1990) de Thelma Harms, Debby Cryer e Richard Clifford e a *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS; 1980), dos mesmos autores. Ao usar critérios de qualidade em contexto pré-escolar realizava-se, mais do que uma avaliação do ambiente educativo, uma descrição das variáveis presentes e ausentes que possibilitavam, sobretudo, planejar mudanças.

A formulação de objectivos e a elaboração de estratégias de melhoria da qualidade resultaram da articulação entre os critérios de qualidade propostos por estas escalas e as necessidades sentidas e as aspirações dos diferentes intervenientes.

As diversas acções proporcionaram uma melhoria na qualidade dos serviços prestados, nomeadamente, através de uma melhor gestão e organização do espaço educativo, da elaboração de projectos educativos de sala onde eram melhor especificados os objectivos de aprendizagem, e da promoção do envolvimento dos pais.

4.2. Articulação entre contextos microssistémicos

De modo a satisfazer as necessidades imediatas de falta de recursos de guarda e de educação que se faziam sentir na fase inicial do Projecto, foram implementados os programas *Anda Brincar e Começar Bem*.

Anda Brincar. Este programa, destinado a crianças dos 3 aos 6 anos que não frequentavam qualquer estrutura formal de educação pré-escolar, bem como aos seus familiares, decorreu entre 1996 e 2000 nas instalações da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico daquela comunidade. Pretendia-se melhorar o desenvolvimento global das crianças, assim como melhorar a linguagem das crianças através da oferta de um programa de estrutura flexível. O envolvimento parental na educação dos filhos constituía uma componente chave da filosofia do programa, pretendendo-se melhorar as práticas educativas e as competências das crianças e fortalecer, desta forma, as capacidades das famílias.

As actividades desenvolvidas com as crianças eram essencialmente lúdicas. Foram igualmente desenvolvidas na sala actividades conjuntas para os pais e as crianças, assim como sessões de informação acerca do desenvolvimento, educação e saúde das crianças.

Começar bem. Este programa de transição, para crianças que iriam frequentar o 1.º ano de escolaridade, teve como objectivos proporcionar uma diversidade de experiências às crianças, incluindo o contacto prévio com o novo contexto, e estimular a partilha de informação entre os educadores, os professores e os pais, de forma a prevenir situações de desadaptação escolar.

Entre 1996 e 1998, as acções desenvolvidas incidiram essencialmente na organização de ateliers de estimulação intensiva, que decorriam em Julho e Setembro de cada ano. Foram realizadas visitas à escola, de modo a que as crianças pudessem conhecer o local e o professor e com vista ao estabelecimento de relações entre pares e à organização da rotina escolar. Estiveram envolvidas cerca de 50 crianças em cada ano.

Entre 1998 e 2001, foram organizados diferentes encontros com os profissionais de educação pré-escolar e do ensino básico para reflectir sobre as problemáticas comuns e as práticas adequadas, para analisar os conteúdos curriculares e para delinear modelos de intervenção.

Decorreram ainda, ao longo de todos os anos, sessões de esclarecimento e acções de sensibilização dirigidas aos pais que visavam o seu envolvimento no processo de transição e de forma a garantir a sua continuidade.

4.3 Articulação com a comunidade

Para complementar estes programas, fomentaram-se outras acções destinadas à comunidade local, com o intuito de melhorar as relações entre as instituições, as famílias e a comunidade em geral. Entre as várias iniciativas, podemos destacar o programa *Educação para a Saúde*, promovido em articulação com a Unidade de Saúde Local e que se desenvolveu a partir de sessões para pais sobre as mais variadas temáticas e o *Programa de Animação da Comunidade* para famílias e crianças das diferentes instituições da área, sendo realizados encontros entre instituições, assim como a comemoração de efemérides na comunidade.

4.4. Resultados do projecto PISCF

Os vários programas pretenderam operacionalizar mudanças a nível das atitudes e comportamentos dos agentes de socialização, do fortalecimento das competências parentais, da melhoria das competências dos profissionais, com vista à promoção do desenvolvimento da criança e, em geral, à melhoria da qualidade de vida (Bairrão et al., 1998).

Globalmente, o impacto do Projecto na comunidade pode traduzir-se por: (a) alargamento da rede de serviços para a infância; (b) melhoria da qualidade dos serviços para a infância disponíveis na comunidade: gestão e organização do espaço educativo, projectos educativos de sala, promoção de reuniões com pais (individuais e de grupo) e elaboração de materiais

dirigidos a pais, apoio na elaboração e publicação de Boletins Informativos de sala; (c) elaboração de instrumentos de avaliação e intervenção com as equipas das instituições e famílias; e (d) programas de Formação Contextualizada dirigida a diferentes agentes educativos e famílias.

Nas palavras do Professor Bairrão, "Trabalhámos muito os processos de interacção adulto-criança, formando educadores, professores e contactando com os pais, sensibilizando-os para a participação dos filhos. Foi estabelecido um ritmo de formação contínuo de educadores, professores; criaram-se estruturas próprias e materiais de apoio; as direcções das instituições tornaram-se mais receptivas às reivindicações das crianças." (Educare, 2002)

Conclusão

A investigação não é muito animadora quando mostra que a intervenção não é eficaz na resolução dos problemas das crianças que experienciam elevado risco sociocultural e económico. A intervenção precoce por si só não pode ser mais forte do que os efeitos das condições de vida pobres, nutrição e cuidados de saúde inadequados, modelos negativos de papéis e escolas abaixo da qualidade normal. A consciência dos limites dos programas de intervenção é essencial para relevá-los de responsabilidades que não podem assumir. Se esperarmos dos programas resultados que apenas mudanças estruturais e políticas podem conseguir, levaremos inevitavelmente os programas a falhar. McLoyd (1998) chama a atenção para o facto de "os programas que promovem os rendimentos das famílias poderem ser comparativamente mais eficazes na promoção do desenvolvimento das crianças do que os programas que procuraram modificar as características e os comportamentos das famílias de estatuto socioeconómico baixo."

Neste sentido e rephraseando Zigler (1990), por mais eficazes que sejam os programas de intervenção e as políticas de combate à pobreza e à exclusão não poderão substituir empregos que produzam rendimentos decentes, habitações condignas, cuidados de saúde e de educação apropriados ou comunidades em que as crianças possam encontrar modelos positivos.

Referências bibliográficas

ACKERMAN, B.P., IZARD, C.E., SCHOFF, K., YOUNGSTROM, E. A., & KOGOS, J. (1999). Contextual risk, and the problem behaviors of six- and seven-year-old children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 70, 1415-1427.

BAIRRÃO, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades e suas famílias: O caso da Intervenção Precoce. *Inovação*, 7, 37-48.

BAIRRÃO, J. (2001, Agosto). *The impact of preschool and family socialization settings on child's development*. Comunicação apresentada no Congresso Europeu de La Asociación Mundial de Educadores Infantiles, Santiago de Compostela.

BAIRRÃO, J., & FELGUEIRAS, I. (1978). Contribuição para o estudo das crianças em risco. *Análise Psicológica*, 1, 31-39.

BAIRRÃO, J., NOVAIS, I., ALVES, M. J., MAGALHÃES, V., GONÇALVES, A., & FONTES, P. (1998). *Projecto de Intervenção Sócio-Educativa para crianças e famílias da Cruz de Pau*. Texto policopiado.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

BURCHINAL, P., PEISNER-FEINBERG, E., BRYANT, D., & CLIFFORD, D. (2000). Children's social and cognitive development and child care quality: Testing for differential associations related to poverty, sex, or ethnicity. *Journal of Applied Developmental Sciences*, 4, 149-165.

BURCHINAL, M. R., ROBERTS, J.E., HOOPER, S., & ZEINSEL, S.A. (2000). Cumulative risk and early cognitive development: A comparison of statistical risk models. *Developmental Psychology*, 36, 793-807.

CADIMA, J., PEIXOTO, C., & LEAL, T. (no prelo). Factores de risco: A multiplicidade das variáveis contextuais no desenvolvimento das crianças. *Actas da I Conferência Internacional em Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias*. Braga.

CAUGHY, M. O., DIPIETRO, J. A., & STROBINO D. M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development*, 65, 457-71.

Educare (2002, Abril 8). *A faculdade ao serviço da comunidade*. Retrieved Abril 18, 2002, from <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=1037623129263A1FE0440003BA2C8E70&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B>

GARBARINO, J. (1990). The human ecology of early risk. In S. J. Meisels, & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 78-96). Cambridge: Cambridge University Press.

GARBARINO, J., & ABRAMOWITZ, R. H. (1992a). Sociocultural risk and opportunity. In J. Garbarino (Ed.), *Children and Families in the Social Environment* (pp. 35-70). New York: Aldine de Gruyter.

GARBARINO, J., & ABRAMOWITZ, R. H. (1992b). The ecology of human development. In J. Garbarino (Ed.), *Children and families in the social environment* (2nd ed., pp. 11-33). New York: Aldine de Gruyter.

GARBARINO, J., & GANZEL, B. (2000). The Human Ecology of Early Risk. In J.P. Shonkoff, & S.J. Meisels (Eds), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed., pp-76-93). Cambridge: Cambridge University Press.

GURALNIK, M. J. (1998). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 319-345.

- GUTMAN, L.M., SAMEROFF, A.J., & COLE (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39, 777-790.
- HARMS, T., CRYER, D., & CLIFFORD, R. M. (1980). *The Early Childhood Environment Rating Scale*. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- HARMS, T., CRYER, D., & CLIFFORD, R. M. (1990). *The Infant/Toddler Environment Rating Scale*. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- LERNER, R. M. (1997). Problems and potentials of youth development: A developmental contextual model for research and outreach promoting positive youth development. In J.L. Paul, M. Churton, H. Rosseli-Kosranyz, W. Marse et al. (Eds.), *Foundatios of special education* (pp. 157-179). Boston: Brooks.
- LUTHAR, S. S., CICCHETTI, D., & BECKER, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- MASTEN, A. S., & GEWIRTZ, A. H. (2005). Vulnerability and resilience in early child development. In K. McCarthey, & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development*. Blackwell Reference Online. Retrieved November, 21, 2007, from http://www.blackwellreferenc e.com.proxy.library.vanderbilt.edu/subscriber/tocnode?id=g9781405120739_toclevel_ss1-2
- MCLOYD, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- NOVAIS, I. (2000). *Estudo do impacto da qualidade das interacções pais-criança no desenvolvimento da criança: Implementação de um programa numa população de risco ambiental*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada, Universidade do Porto, Porto.
- NUNES, C., & CRUZ, O. (2008). O efeito cumulativo do risco no desenvolvimento da criança. In P. C. Martins (Org.) *Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho: Braga, Portugal.
- PASAMANICK, B., & KNOBLOCH, H. (1964). The epidemiology of reproductive casualty. In S. Sapor, & A. C. Nitzburg (Eds.). *Children with Learning Problems* (pp.193-199). New York: Brunnel/Mazel.
- PESSANHA, M. (no prelo). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: Influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

PHILLIPS, D., & ADAMS, G. (2001). Child care and our youngest children. *The Future of Children*, 11(1), 35-51.

SAMEROFF, A. (1975). Early influences on development: Fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 267-294.

SAMEROFF, A., & CHANDLER, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegel (Eds.), *Review of Child Development Research* (Vol. 4, pp. 187-244) Chicago: University of Chicago Press.

SAMEROFF, A.J., & FIESE, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology in early intervention. In J.P. Shonkoff, & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed., pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.

WERNER, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 115-132). Cambridge University Press.

ZIGLER, E. F. (1990). Foreword. In S. J. Meisels, & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. ix-xiv). Cambridge: Cambridge University Press.