



**Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação**

**A IMPORTÂNCIA DOS CUIDADOS
E DAS ROTINAS NA CRECHE**

Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada
Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Rita Alexandra Pereira Torrão
Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão
Coorientadora: Mestre Rosalina Correia

Portalegre, outubro de 2015



**Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação**

A IMPORTÂNCIA DOS CUIDADOS E DAS ROTINAS NA CRECHE

Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada

Apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob orientação da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão e coorientação da Mestre Rosalina Correia

Rita Alexandra Pereira Torrão

Portalegre, outubro de 2015

“O Homem é, pela sua própria natureza, solidário com a Infância, porque, nessa solidariedade, ele identifica-se com as suas próprias raízes e com os seus valores, ele encontra nela as razões últimas das suas vivências e descobre, ainda, através dela, os fundamentos e os mecanismos da sua própria sobrevivência”

(Gomes-Pedro, 1999: 66)

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Amélia Marchão, agradeço de um modo muito especial, por me ter orientado com toda a sua experiência, atenção e disponibilidade, nunca me deixando desistir e tornando possível dar continuidade a este percurso.

À Professora Rosalina Correia, pela orientação, encorajamento, dedicação e por me esclarecer sempre todas as dúvidas e transmitir uma sabedoria e ensinamento constantes.

A todos os professores que me orientaram no decorrer deste percurso e contribuíram para a minha formação, mostrando-se sempre disponíveis para me ajudar.

À instituição que me acolheu e a todos os profissionais e crianças, por terem possibilitado a concretização deste trabalho.

Aos meus pais, grandes amigos, especialmente pela paciência, compreensão e incentivo, acreditando sempre em mim ao longo de todos os momentos.

À minha irmã, sobrinhos e cunhado, pela força e confiança depositados em mim e pelo apoio incondicional, dando-me alento para continuar.

À Luísa e ao Jorge, pelo carinho, companhia e amizade, sempre me ajudaram a crescer e a concretizar os meus sonhos.

À minha madrinha, pelo apoio e atenção, conselheira e amiga em todos os momentos.

Às minhas amigas Ana Sousa e Marta Velosa, pelo apoio, incentivo e amizade. À Ana que sempre me acompanhou em todo o percurso, incentivando-me a continuar e a nunca desistir e à Marta agradeço a atenção e confiança pela ajuda, força e ânimo constantemente transmitidos.

A todos aqueles que me ajudaram a ultrapassar as dificuldades ao longo deste percurso, o presente trabalho é fruto do seu apoio. **O meu profundo agradecimento.**

RESUMO

É fundamental reconhecer a importância da creche como um contexto educativo que constitui uma das primeiras experiências do bebê ou da criança pequena exterior ao seu círculo familiar.

Sabendo que as experiências que decorrem ao longo dos três primeiros anos de vida têm um impacto significativo no desenvolvimento futuro das crianças e que os cuidados adequados durante esta fase trazem benefícios para toda a vida, importa salientar a creche como um contexto educativo que complementa a educação dos bebês e das crianças pequenas desenvolvida no seu seio familiar.

Trabalhar em creche pressupõe a clarificação de finalidades educativas, de modo a perceber que objetivos educacionais devem ser atingidos, e a organização de um ambiente educativo a partir de uma rotina de cuidados e de uma gestão do espaço e do tempo que assegure o desenvolvimento dos princípios inicialmente definidos.

Deste modo, cabe ao educador desenvolver um currículo que integre uma rotina de cuidados caracterizada por interações constantes e calorosas, atividades orientadas/livres, momentos de exploração do meio e relações próximas e colaborativas com os contextos familiares, satisfazendo as necessidades das crianças, proporcionando-lhes bem-estar e envolvendo-as em experiências de aprendizagem significativas para um desenvolvimento global e harmonioso.

Palavras-chave: Creche, Cuidados, Rotinas, Desenvolvimento, Criança.

ABSTRACT

It is crucial to recognize the importance of childcare in an educational context as one of the first experiences of the baby or small child, outside their family circle.

Knowing that experiences arising over the first three years of life have a significant impact on the future development of children and that adequate care during this phase provides benefits for life, it should be noted the nursery as an educational context that complements the education of babies and small children in their own family environment.

To work in day care requires to have clear educational purposes in order to realize educational goals are to be achieved, and the organization of an educational environment, from routine care and a management of the space and time to ensure the development of the principles initially set.

Thus, it is up to the educator to develop a curriculum that integrates activities as routine, featured by constant care and warm interactions, and also oriented/free activities, interacting with the surrounding environment as well as collaborating within relationships in a family context, satisfying the needs of children by procuring wellness them and involving them in meaningful learning experiences for a comprehensive and harmonious development.

Key-words: Day care, Care, Routine, Development, Child.

ABREVIATURAS E SIGLAS

CIPQV – Comissão Independente População e Qualidade de Vida

CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPDHIE – Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EEL – Effective Early Learning

IA – Investigação-Ação

ITERS-R – Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

MSSS – Ministério da Solidariedade e da Segurança Social

PES – Prática de Ensino Supervisionada

s.d. – sem data

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 14 |
| 1. Educação em Creche..... | 15 |
| 1.1. A creche: princípios educativos | 26 |
| 1.2. Ambiente educativo: o dia-a-dia na creche | 39 |
| 1.2.1. Cuidados e rotinas | 42 |
| 1.2.2. A organização do espaço e do tempo..... | 49 |
| PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO..... | 55 |
| 1. Percurso e Contexto | 56 |
| 1.1. Metodologia utilizada: planear e desenvolver a prática usando procedimentos de investigação-ação | 56 |
| 1.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 61 |
| 1.2. Estabelecimento educativo onde decorreu a ação..... | 63 |
| 1.2.1. Caracterização da sala de atividades..... | 66 |
| 1.2.2. Caracterização do grupo de crianças | 70 |
| 1.2.2.1. Caracterização dos cuidados de rotina | 72 |
| 2. Ação em Contexto | 77 |
| 2.1. Atividades desenvolvidas na sala: cuidados e rotinas..... | 77 |
| 2.2. Outras atividades desenvolvidas na sala de creche | 87 |
| CONCLUSÃO | 95 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 99 |
| ANEXOS..... | 105 |
| Anexo n.º 1 – Ficha do estabelecimento educativo adaptada do <i>Manual DQP</i> | |
| Anexo n.º 2 – Ficha da sala de atividades adaptada do <i>Manual DQP</i> | |
| Anexo n.º 3 – Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças adaptada do <i>Manual DQP</i> | |

- Anexo n.º 4 – Ficha do(a) educador(a) de infância adaptada do *Manual DQP*
- Anexo n.º 5 – Fotografias do estabelecimento educativo
- Anexo n.º 6 – Fotografias e planta da sala de atividades
- Anexo n.º 7 – Guião do questionário à educadora de infância adaptado do *Manual DQP*
- Anexo n.º 8 – Fichas de cotação das subescalas *Espaço e Mobiliário*, *Interação e Rotinas de Cuidados Pessoais* da ITERS-R

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Princípios educativos em educação de infância | 30 |
| Quadro 2 – Rotina diária da sala dos 2 anos A | 69 |
| Quadro 3 – Constituição do grupo de crianças da sala dos 2 anos A..... | 70 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 – “Roda da Aprendizagem” High/Scope de bebés e crianças | 34 |
|--|----|

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Avaliação da Subescala <i>Espaço e Mobiliário</i> da ITERS-R..... | 68 |
| Gráfico 2 – Avaliação da Subescala <i>Interação</i> da ITERS-R | 72 |
| Gráfico 3 – Avaliação da Subescala <i>Rotinas de Cuidados Pessoais</i> da ITERS-R | 76 |

Índice de Fotografias

| | |
|--|----|
| Fotografia 1 – Reunião em grande grupo (contagem das presenças)..... | 81 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Fotografia 2 – Momento da história (com recurso a livro) | 82 |
| Fotografias 3 e 4 – Momento da história (com recurso a cartaz e fantoches de papel) | 83 |
| Fotografia 5 – Momento da canção..... | 83 |
| Fotografia 6 – Momento de transição (jogo “O chefe manda”)..... | 85 |
| Fotografia 7 – Jogo de imitação de animais | 88 |
| Fotografias 8 e 9 – Jogo “Quais são os objetos amarelos?” | 88 |
| Fotografia 10 – Atividade de movimento (dança livre) | 89 |
| Fotografia 11 – Modelagem de massa de cores | 90 |
| Fotografia 12 – Exploração da canção “ <i>O Barquinho</i> ” | 91 |
| Fotografia 13 – Jogo da estátua ao ritmo da canção “ <i>A Saia da Carolina</i> ” | 91 |
| Fotografia 14 – Exploração de instrumentos musicais..... | 91 |
| Fotografia 15 – Atividade visuo-espacial (colagem de papel)..... | 92 |
| Fotografia 16 – Trabalhos de atividades visuo-espaciais (pintura e colagem) | 92 |
| Fotografia 17 – Atividade visuo-espacial (pintura com esponja) | 93 |
| Fotografias 18 e 19 – Jogos didáticos (cenários dos animais e alimentos e <i>puzzle</i>) | 93 |

INTRODUÇÃO

Introdução

Este relatório foi efetuado no âmbito da PES (Prática de Ensino Supervisionado) do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, da qual resultou um longo percurso de investigação decorrente numa creche situada na cidade de Portalegre, mais precisamente num grupo de onze crianças com dois anos de idade.

A PES permitiu-nos desenvolver uma dinâmica de trabalho, neste estabelecimento educativo, tendo sido os períodos de observação (para recolha de dados), análise, planificação, ação e reflexão momentos pertinentes que contribuíram para um dos nossos primeiros envolvimento. A metodologia a que recorremos, nomeadamente a da IA (Investigação-Ação), possibilitou-nos construir um projeto, por um lado com o intuito de fomentar novas e significativas aprendizagens para o grupo de crianças e, por outro lado, para desenvolvermos competências profissionais e construção da nossa identidade profissional.

Devido à transversalidade e à emergência de conhecimentos da psicologia da criança sublinharemos a importância dos cuidados e das rotinas para um desenvolvimento equilibrado e, tendo em atenção que atualmente a educação das crianças mais pequenas é vista como um momento “escolarizado”, onde um adulto realiza atividades em grupo, ou, contraditoriamente, afirma um trabalho de apenas “tomar conta de crianças”, sendo valorizadas as necessidades físicas, de segurança e de higiene, considerámos de extrema relevância abordar neste relatório a temática dos cuidados e das rotinas na educação em creche.

“A noção de cuidados quotidianos reenvia para a concepção (...) em que os cuidados directos, cuidados corporais, são considerados como momentos privilegiados da relação entre a educadora e a criança” (Manni & Carels, 1998: 54). Por isso, neste sentido, a creche e, mais concretamente, a ação do educador desempenha um importante papel no desenvolvimento de uma relação de proximidade em busca de interações, sendo imprescindível estabelecer uma rotina de atividades livres e jogo intercaladamente com cuidados, estando sempre o adulto disponível para responder às necessidades da criança (Portugal, 2010).

A realização deste relatório tem como principal finalidade desenvolver uma reflexão crítica a partir dos conhecimentos científicos e práticos adquiridos, tendo sido o nosso percurso de observação e intervenção no contexto educativo traçado pela questão-problema “De que modo um ambiente educativo organizado a partir de uma rotina de cuidados pode favorecer o bem-estar das crianças e contribuir para o seu desenvolvimento?”, o que poderá constituir-se como ponto de referência para o desenvolvimento da prática enquanto futura educadora.

Para além das muitas investigações no domínio da psicologia do desenvolvimento que apontam ser nas primeiras etapas desenvolvimentais “que se encontram as matrizes estruturantes dos processos lógicos e linguísticos, afectivos e volitivos ou decisórios que não só possibilitarão o pensamento e as aprendizagens fundadoras mas também condicionarão todas as aprendizagens posteriores e a própria experiência da (...) vida futura” (Tavares, 1998 citado por Portugal, 1998: 7), a perspectiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner apresenta a interação entre a criança e o seu meio imediato circundante como o grande fator condicionante do seu desenvolvimento (Correia, 1995).

Torna-se crucial organizar um ambiente educativo de creche que potencie à criança a construção de uma “imagem de si própria que irá enformar e determinar a sua maneira de ser, de conhecer, de sentir, de julgar, de estar com os outros, de se comportar no decorrer de seu desenvolvimento” (Tavares, 1998 citado por Portugal, 1998: 7).

Deste modo e tendo em conta o referido, a nossa prática pedagógica foi desenvolvida a partir da rotina já definida pela educadora cooperante a fim de respeitar as necessidades das crianças, o seu bem-estar e promover experiências educacionais que encorajassem de uma forma natural a exploração do meio e, conseqüentemente, o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Para o desenvolvimento de todo este processo que nos transportou para um contexto educativo de creche tivemos, antes de mais, de nos integrar aos poucos, observando, participando na ação interventiva da educadora cooperante e refletindo sobre questões pertinentes; planificar a ação pedagógica, proporcionando a todos os intervenientes no contexto momentos de bem-estar, conforto e segurança com a intencionalidade de promover nas crianças um desenvolvimento integral; e acompanhar todo este processo interventivo com uma reflexão constante através do diálogo, partilha de experiências e opiniões com a educadora cooperante, outras educadoras também integradas no estabelecimento educativo e professores/as supervisores/as.

No que respeita à sua estrutura, o presente relatório encontra-se organizado em duas partes, correspondendo a primeira ao enquadramento teórico e a segunda ao projeto de IA.

No enquadramento teórico é feita uma breve descrição da legislação e da situação atual da educação em creche em Portugal, além de uma abordagem aos princípios educativos pelos quais deve reger-se a educação de crianças com menos de três anos de idade e às ideias salientadas pelas principais e mais apoiadas investigações da psicologia da criança que consideram a organização de um ambiente educativo a partir de rotinas e cuidados um aspeto determinante nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças pequenas.

Relativamente à segunda parte, referente ao projeto de IA, está organizada em dois momentos. O primeiro é relativo ao percurso e contexto em que estivemos integrados, sendo identificado e justificado o processo de investigação adotado, a metodologia de IA, apresentados as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados e caracterizado o contexto onde a ação decorreu. Já o segundo momento está relacionado com a ação em contexto, no qual é apresentada uma breve descrição e reflexão sobre os cuidados e as atividades de aprendizagem e descoberta desenvolvidas ao longo da rotina do grupo de crianças.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação em creche

De acordo com os últimos dados da legislação referente às normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches, definidos na Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto,

“A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”.

Atualmente, muitos dos investigadores, como é o caso de Alarcão (2009), Portugal (1998; 2000; 2002; 2005; 2009; 2011; 2012; 2013) e Marchão (1997; 1998; 2003), defendem que a educação começa ao nascimento e que a etapa dos zero aos três anos de idade deve ser encarada como um suporte indispensável às etapas educativas seguintes e, num sentido mais lato, como o alicerce da educação ao longo da vida. Indo ao encontro desta ideia, “(...) não se começa a construir pelo topo; (...) o que na base não é, não o pode ser nas fases posteriores” (Correia, s. d.: 145). Contudo, a legislação não reconhece a resposta educativa da creche como um direito da criança, dando prioridade à conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias.

Como consta na Lei de Bases do Sistema Educativo português, o sistema educativo apenas “(...) compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), não contemplando uma educação formal para a faixa etária dos zero aos três anos. Apesar de ser socialmente constatado que a educação nos três primeiros anos de vida em contextos exteriores à família é determinante para o futuro da criança, presentemente a educação pré-escolar, destinada a crianças dos três anos à idade de ingresso no ensino básico, ocupa “(...) a primeira etapa da educação básica” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

Para Alarcão (2009), este facto deve-se, acima de tudo, ao sistema educativo português atribuir exclusivamente à família a responsabilidade de educar a criança nos seus três primeiros anos de vida, havendo uma relativa falta de apoio por parte do Estado nesta faixa etária. Esta questão social relaciona-se com a ideia de que a criança deve receber uma educação fundamentalmente maternal no espaço privado do seu lar, mas hoje sabemos que a creche desempenha um atendimento educativo essencial para o desenvolvimento da criança e complementar da educação do seu contexto familiar (Guerreiro e Moreira, 2002).

Até ao século XIX seria impensável conceber uma educação fora dos contextos da vida familiar, pois a família alargada desempenhava uma função basilar como unidade social e económica. Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2013),

“Quando a família vivia do trabalho rural ou do artesanal, os contextos da vida familiar, da vida social e da vida económica confundiam-se num único contexto, que era aquele onde se educava e se iniciava as crianças no mundo do trabalho” (p. 9).

Todavia, como referem as mesmas autoras, com o advento da industrialização em pleno século XIX que, por sua vez, generalizou o trabalho assalariado, tornou-se substancial separar o contexto de vida familiar do contexto de trabalho. Havendo necessidade das mães trabalharem num contexto exterior ao da sua família, foi inevitável deixar as crianças sob a guarda de um outro contexto e, para tal, “...foram criadas as creches, instituição caridosa onde a mãe entrega o filhinho, quando é obrigada, pela necessidade, a passar o dia fora de casa, asilo abençoado pelos serviços que presta...” (Gomes, referindo-se às Conferências Pedagógicas de 1984, citado por Cardona, 1997: 25).

Um pouco mais tarde, durante o século XX, período caracterizado por grandes transformações económicas, tecnológicas e sociais que se repercutiram numa maior procura de trabalho feminino, a consideração pelo direito da mulher ao trabalho afirmou o seu desempenho como uma realização pessoal e profissional. Ao possuírem ambos os pais uma vida profissional fora do contexto familiar, o número de famílias que passou a ter de deixar os seus filhos sob a guarda de um outro contexto exterior ao seu tornou-se significativo (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2013).

Especialmente no último quartel do século XX a alteração do papel da mulher “(...) provocou (...) um debate aceso sobre as vantagens e desvantagens para as crianças do atendimento fora do contexto familiar” (Formosinho, 2011: 61). Porém, presentemente este debate encontra-se um pouco adormecido.

Alarcão (2009) e Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) dizem-nos que o que nos dias de hoje está em causa é que o atendimento em creche deve representar um apoio às famílias, garantindo uma guarda segura das crianças, indispensável ao envolvimento profissional de ambos os pais noutros contextos e aos novos formatos de vida familiar, como o predomínio da família nuclear e o aumento da família monoparental, assim como a creche também é fundamental para o desenvolvimento da criança. Destacando a carência de investimentos na educação da criança pequena, Formosinho (2011) complementa que há uma “(...) crescente preocupação com a promoção de competências académicas precoces das crianças, num

mundo onde a escolaridade tem influência decisiva no acesso ao emprego e à qualidade de vida” (p. 61).

Sintetizando as ideias de Alarcão (2009), Formosinho (2011) e Oliveira-Formosinho & Araújo (2013), podemos afirmar que a creche atua como um apoio imprescindível às famílias e constitui uma das primeiras experiências da criança num contexto exterior ao da família, essencial para o seu desenvolvimento e preparação para as etapas ulteriores da sua vida.

A creche, mesmo sendo entendida como um contexto formal, encontra-se sob a tutela do MESS (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social), enquanto todas as instituições da rede nacional, desde públicas a privadas, onde é ministrada a educação subsequente, dos três anos à idade de ingresso na escolaridade obrigatória, estão sob a responsabilidade do ME (Ministério da Educação), não havendo em Portugal quaisquer políticas no âmbito da educação relativamente à faixa etária dos zero aos três anos.

Segundo a legislação atual, a Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, que contempla as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches, a creche rege-se de acordo com um quadro normativo próprio orientador das suas condições de funcionamento e de instalação, tendo por isso sido definidos os seus objetivos e as suas atividades e serviços.

A creche tem como objetivos:

- “a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade” (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto).

No que concerne às suas atividades e serviços, foi instituído que a creche deve prestar:

- “a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança
- b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- c) Cuidados de higiene pessoal;
- d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- e) Actividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança” (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto).

Para além destas características fundamentais, a legislação definiu ainda outras regras mais específicas, como a obrigatoriedade de um projeto pedagógico para a execução dos objetivos em creche, um limite do número de crianças por grupo e a sua organização, o horário de funcionamento dos estabelecimentos, a organização da direção técnica e do pessoal, a existência de regulamento interno e sua partilha com as famílias, a organização do equipamento e material pedagógico, assim como as condições gerais de localização e instalação do estabelecimento.

Importa sublinhar, antes de mais, que estas normas vieram substituir as anteriores, referentes ao Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de outubro, exigindo um maior controlo e qualificação da resposta social creche. Considerando que “as creches assumem um papel determinante para a efectiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral” (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto), o Estado estabeleceu novas normas para assegurar um trabalho de creche mais eficiente e eficaz e, simultaneamente, para permitir a expansão da rede de creches.

As normas instituídas não resultam apenas da alteração dos estilos de vida familiar. Ao longo das últimas décadas as investigações em torno da importância das experiências precoces têm crescido consideravelmente e, indiretamente ou não, acabam sempre por influenciar a nossa forma de pensar sobre a educação e os cuidados das crianças mais pequenas. Cada vez mais a ciência investiga este campo para o conhecer melhor, valorizar as primeiras experiências da criança e, sobretudo, fomentar a qualidade dos vários contextos em que esta se insere, desde o contexto familiar aos contextos formais, como o da creche, onde acontecem todas as relações e experiências da criança, determinantes para o seu desenvolvimento.

Como mencionam Shonkoff & Phillips (2000), citados por Portugal (2011),

”(...) os conhecimentos gerados pela psicologia do desenvolvimento, neurociências, estudos sobre programas de intervenção precoce ou de creche, experiência de profissionais da infância e da clínica, etc., têm evidenciado claramente que as relações precoces têm um impacto decisivo e duradouro na forma como as pessoas se desenvolvem” (pp. 47-48).

É durante os primeiros meses e anos de vida que ocorrem mudanças desenvolvimentais extremamente rápidas e marcantes, sendo as experiências proporcionadas pelo ambiente em que se encontra a criança determinantes para o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, linguístico, comunicacional, entre outras dimensões (Sánchez & Giraldo, 2012). A estas mudanças de carácter desenvolvimental, Portugal (2009) acrescenta ainda que a

autonomia representa o principal sinal de um desenvolvimento saudável “que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais” (p. 33).

Justificando a importância das experiências precoces, os estudos neurocientíficos desenvolveram fortes argumentos que afirmam ser fulcral prestar uma atenção superior aos cuidados educativos destinados a crianças até aos três anos de idade. Como salienta Evrard (1999), “No homem, o cérebro é uma das chaves mais cruciais do desenvolvimento” (p. 76) por ser o órgão vital do sistema nervoso que controla todos os nossos pensamentos, comportamentos e ações, orientando o próprio processo de desenvolvimento do indivíduo.

Investigações de há longa data sustentam que são os genes do nosso cérebro que vão determinar o desenvolvimento cerebral, definindo o modo como vamos interagir com o meio. Porém, os estudos da atualidade demonstram que ao longo de todo o ciclo de vida, sempre que um indivíduo interage com o ambiente, vários sinais percorrem e ativam os circuitos neuronais como forma de resposta aos estímulos provenientes do meio (Portugal, 2009), isto é, coincidindo com a ideia de Evrard (1999), o meio envolvente é um fator determinante para o processo de desenvolvimento cerebral, visto que o cérebro possui a grande capacidade plástica de desenvolver as suas estruturas cerebrais de forma a adaptar-se às condições do meio.

Segundo a ideia destes autores, torna-se essencial enunciar que

“No momento em que ocorre uma interação, mesmo a mais simples e banal (a mãe que brinca ao cu-cu com o seu bebé de 5 meses, que o conforta com uma canção de embalar, que conversa com ele,...), numa questão de segundos, milhares de células existentes no cérebro da criança são activadas, muitas das conexões existentes entre as células cerebrais são fortalecidas e novas conexões celulares são estabelecidas, acrescentando mais especificidade e complexidade ao intrincado circuito cerebral que estará activo ao longo da vida da criança” (Shore, 1997 citado por Portugal, 2009: 37-38).

Ao longo dos três primeiros anos de vida ocorre uma atividade cerebral intensa e marcante, sendo produzida a maior parte das sinapses, determinante para o enriquecimento da futura constituição cerebral.

Por volta dos dez anos de idade sucede-se uma considerável mudança no desenvolvimento cerebral, ocorrendo o processo de seleção de sinapses. As sinapses que foram mais vezes ativadas, através de experiências repetitivas, tornar-se-ão permanentes, enquanto as restantes, menos estimuladas, serão eliminadas para que o cérebro consiga assegurar respostas adequadas e eficientes nas experiências futuras. Tendo em conta este processo biológico, torna-se essencial referir que, caso a criança não vivencie interações

estimulantes e significativas nos primeiros anos de vida, mais tarde poderá ocorrer uma excessiva eliminação de sinapses (Portugal, 2002; 2009).

Assim, devemos realçar que, numa primeira fase de desenvolvimento, sobretudo até aos três anos de idade, o desenvolvimento cerebral deve ser estimulado.

“as experiências mais precoces da criança são cruciais ao desenvolvimento cerebral. A neurociência tem demonstrado que a interacção com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral mas é um requisito fundamental. As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas” (Portugal, 2009: 38).

Sendo de senso comum que esta primeira etapa de desenvolvimento parece ser um dos períodos de vida mais pacíficos, especialmente dedicado ao sono, ao choro e sobretudo à prestação de cuidados, devemos ter em conta, tanto os profissionais da educação como as famílias, que o cérebro da criança possui a notável capacidade de desenvolver as suas estruturas cerebrais, absorvendo tudo o que se encontra ao seu redor e adaptando-se ao meio em que se insere (Cró & Pinho, 2011). Nas palavras de Marchão (1997), “(...) a afirmação de que nos primeiros anos de vida, o cérebro da criança passa por uma série de alterações significativas, leva-nos a confirmar a necessidade de criar um ambiente estimulante e rico em experiências” (p. 5).

Sabendo nós que os mecanismos neurológicos suportam o desenvolvimento das crianças, importa que todos os adultos, principalmente os pais e outros educadores, consigam proporcionar “cuidados precoces atentos, afectuosos e responsivos (...) vitais à saúde e bem-estar da criança” (Shore, 1997 citado por Portugal, 2011: 48), pois são estes cuidados que vão fortalecer as crianças e imunizá-las para que sejam capazes de enfrentar e superar os desafios impostos ao longo da sua vida. Egeland, Carlson & Sroufe (1993), citados por Portugal (2002), dizem-nos que “(...) bebés que recebem cuidados responsivos e calorosos tendem a mostrar mais capacidades de resiliência ou de superação de dificuldades em fases posteriores da sua vida” (p. 13).

Tal como refere Barros de Oliveira (1994), “A família é a célula fundamental da sociedade” (p. 5). O mesmo acontece em sentido contrário, a sociedade também sustenta a família, dependendo ambas as variáveis uma da outra através de uma interacção constante. No entanto, o mesmo autor acrescenta que “(...) a família precede a sociedade ou é a “sociedade” mais primitiva e nuclear” (p. 5), isto é, a família constitui a raiz de toda a sociedade, tendo sido a partir desta que a sociedade nasceu e se desenvolveu.

Desta forma, considerando a família como o ambiente mais importante, o primeiro contexto de socialização e onde a criança passa a maior parte do tempo, torna-se inevitável evidenciá-la como o principal fator condicionante do seu desenvolvimento.

Desde sempre que a família nuclear é ponderada como o principal contexto de socialização, onde a criança vivencia as suas experiências mais precoces, devendo a família continuar a ser o principal contexto responsável pela educação da criança (Portugal, 1998; 2011; Alarcão, 2009). Contudo, as condições de vida atuais, como o envolvimento de ambos os pais na profissão, a grande aposta na carreira profissional, a diminuição da família alargada e os novos formatos de vida familiar, “(...) requerem apoios, desde a 1.ª infância, apoios que têm de ser pensados e aceites numa lógica de complementaridade e não de substituição” (Alarcão, 2009: 202-203).

Portugal (2011), de uma perspetiva semelhante, complementa esta afirmação mencionando que presentemente “(...) importa que as famílias experienciem condições de vida que lhes permitam providenciar cuidados sensíveis, previsíveis, geradores de confiança e autonomia nas crianças” (p. 48). Por sua vez, para que tal situação ocorra, as famílias necessitam de ter acesso a serviços de cuidados e educação de crianças pequenas, como as creches, os jardins de infância, entre outros, permitindo-lhes assim vivências que propiciem bem-estar e um desenvolvimento rico em aprendizagens significativas (Portugal, 1998; 2002; 2011).

Além de desempenhar um apoio indispensável às famílias, cuidando e educando as crianças, serviços como a creche representam uma contribuição vital para a equidade e a coesão social (Alarcão, 2009; Vasconcelos, 2009). “O Estudo da OCDE considera que a primeira prioridade para a equidade são os dispositivos de educação e acolhimento das crianças muito pequenas, bem como as medidas de política pública destinadas a melhorar as suas condições de vida” (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2008: 47767).

Segundo o Relatório da Comissão Independente População e Qualidade de Vida (CIPQV) de 1998, citado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2003,

“(...) equidade não significa apenas direitos iguais, ou igualdade perante a lei. (...) a verdadeira equidade implica oportunidade real de oportunidades, e só é possível com um grau aperfeiçoado na distribuição dos rendimentos, da riqueza, e de acesso aos serviços. A equidade pode exigir, por vezes, uma acção afirmativa – uma certa desigualdade, ponderada a favor de indivíduos ou grupos até agora excluídos, de modo a reparar injustiças passadas” (p. 43).

Tendo em conta o conceito de equidade, cabe assim ao Estado e à sociedade informar e apoiar prioritariamente as famílias de níveis socioeconómicos mais baixos para o

desenvolvimento das suas competências parentais. Todas as crianças devem ter a oportunidade de frequentar a creche ou outros contextos educativos, mas para que seja possível atenuar ou até mesmo corrigir erros anteriores, como a relevante taxa de pobreza infantil e o desemprego de muitas famílias, o Estado e a sociedade devem dar primazia às famílias que se encontram numa situação socioeconómica de risco.

De acordo com Alarcão (2009), permitir a complementaridade de contextos promotores do desenvolvimento das crianças é uma responsabilidade social, devendo todas as crianças ser integradas em creches que articulem a sua prática educativa com a das famílias. Portanto, nesta perspetiva devemos considerar o acesso à educação desde o nascimento como um dever que compete aos pais e à sociedade e como um direito das crianças impulsionador de uma sociedade justa e igual para todos.

Importa referir ainda que “não é possível criar um bom ambiente à criança sem criar uma boa sociedade para todos” (Bairrão, 1992 citado por Portugal, 2011: 48). Considerando que “A qualidade de vida das crianças mais pequenas está intrinsecamente ligada à qualidade de vida das comunidades em que vivem, aos processos de *empowerment* das famílias (...) e ao fortalecimento do capital social das mesmas” (Vasconcelos, 2009: 160), é de ressaltar uma vez mais que se torna indispensável investir em sistemas de apoio à família para apoiar as crianças e a própria família.

Até ao momento, a investigação desenvolvida indica que famílias de meios socioeconómicos desfavorecidos que usufruam de apoios sociais e psicológicos parecem desenvolver capacidade parental que assegure um ambiente familiar seguro e equilibrado para a criança, assim como crianças provenientes de famílias de risco que frequentem creches de qualidade detêm bem-estar e revelam um desenvolvimento saudável. Tal como refere Portugal (1998), “(...) há indicações que experiências positivas num contexto parecem proteger a criança das experiências negativas do outro” (p. 257).

Desta forma, tendo as constantes interações nos vários contextos em que a criança se insere um impacto significativo no seu desenvolvimento, torna-se indispensável mencionar a creche como um importante apoio às famílias na educação das crianças, proporcionando um ambiente acolhedor, promotor de aprendizagens e que estimule o seu desenvolvimento de uma forma global, adequada e harmoniosa.

Como consta da Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por Portugal por deliberação da Assembleia da República em 1990, “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação” (Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação [CPDHIE], 1991: 40), sendo que “(...) criança é todo o ser humano menor de 18

anos” (p. 13). Todavia, no que respeita à última recomendação do Conselho Nacional de Educação, *A Educação dos 0 aos 3 Anos*, publicada em 2011 e particularmente direcionada à educação dos zero aos três anos, foi destacado que para o Estado “(...) a educação destas crianças em Portugal é, por definição institucional, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não uma questão clara do “direito à educação” consagrado na Convenção dos Direitos da Criança” (ME, 2011: 18028).

É de referir que, apesar da recente legislação alusiva às normas que regulam as condições de instalação e funcionamento das creches ter sido publicada depois desta recomendação, dando um maior ênfase às creches como um espaço de socialização e desenvolvimento das crianças, a creche não faz parte do sistema educativo em Portugal. Voltando a realçar o facto de na Lei de Bases do Sistema Educativo português (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) não constar a educação de crianças com menos de três anos de idade, podemos afirmar que hoje em dia não há uma “(...) educação sistemática extrafamiliar” (Campos, 1991: 20) nem está a ser cumprido o “direito à educação” legitimado pela Convenção sobre os Direitos da Criança.

Em comum acordo, Campos (1991) acrescenta ainda que

“Não considerar como educação actividades realizadas em instituições extrafamiliares antes dos 3 anos e recusar um normativo próprio no âmbito da política educativa desqualifica tais actividades e reforça a perspectiva de que a exclusiva função das creches é a guarda das crianças, quando a família as não pode ter em casa” (p. 21).

Há relativamente pouco tempo, a principal questão quanto ao atendimento em creche focava-se nos seus efeitos no desenvolvimento e bem-estar das crianças, isto é, se seria prejudicial ou vantajoso para a criança estar diariamente inserida num outro contexto exterior ao da família. Atualmente, mesmo não sendo a frequência da creche reconhecida como um direito à educação fundamental para o desenvolvimento e crescimento ulteriores da criança, sabemos que a separação temporária da criança em relação à família e a frequência de serviços de creche de qualidade pode trazer benefícios para o desenvolvimento da criança, nunca a prejudicando de forma alguma (Portugal 1998; 2011).

Por isso, estando hoje já enraizado na sociedade que a frequência da creche é essencial para o desenvolvimento da criança, a principal justificação que leva o Estado a não dignificá-la como um direito educativo diz respeito aos encargos económicos a que terá de se submeter (Campos, 1991). Porém, se não houver um investimento na educação dos mais pequenos, “(...) o preço em termos de sofrimento humano, desperdício de potencial, tempo, energia e dinheiro, tentando reparar ou remediar as situações adversas vividas pelas crianças é

incomparavelmente maior do que os custos da prevenção destes problemas” (Hawley, 2000 citado por Portugal, 2002: 14).

À semelhança do que já foi referenciado, se houver um investimento na educação da faixa etária dos zero aos três anos, registar-se-ão resultados compensadores, pois apostando na coesão e equidade vamos acabar com as desigualdades sociais e viver numa sociedade onde predomine a justiça.

Devido a esta falta de consideração pelo atendimento educativo das crianças dos zero aos três anos, a recomendação *A Educação dos 0 aos 3 anos* volta a realçar que a educação nesta idade deve ser concebida como um direito e não apenas uma necessidade social. Segundo a mesma,

“A qualidade da educação dos 0 aos 3 anos como factor de igualdade de oportunidades, de inclusão e coesão social aparece como uma necessidade emergente do processo de audição pública e de reflexão e como uma condição sine qua non de implementação dos direitos das crianças.

De salientar que se tornou evidente o valor intrínseco da resposta creche como estrutura de educação das crianças dos 0 aos 3 anos, independentemente do facto das famílias trabalharem ou não. Existe evidência que demonstra que a experiência de vida em grupo pode ser fundamental para as crianças de 1,5 a 3 anos” (Recomendação n.º 3/2011 de 21 de abril).

Apesar de ainda subsistir da parte do Estado português um olhar sob a creche como uma instituição de acolhimento de crianças pequenas para conciliação da vida profissional e familiar, ao longo das duas últimas décadas os incentivos para colmatar esta falha têm sido inúmeros. Cada vez mais a sociedade questiona as políticas sociais adotadas para esta faixa etária e apela valorização superior da creche no âmbito de políticas educativas.

Neste momento “(...) torna-se difícil situarmo-nos apenas na faixa pré-escolar, relegando para segundo plano a faixa etária dos zero aos três anos” (Marchão, 1998: 10). A ciência diz-nos que as experiências precoces têm um impacto significativo no desenvolvimento da criança, portanto não devemos menosprezar as condições que afetam o bem-estar e o desenvolvimento da criança pequena, oferecendo-lhe sempre educação e cuidados de qualidade (Portugal, 2011).

Socorrendo-nos das palavras de Portugal (2011), “Assegurar serviços de creche às crianças e suas famílias de elevada qualidade, deve ser considerado uma prioridade” (p. 49).

Como nos informam as investigações desenvolvidas no âmbito do impacto da educação nos primeiros meses e anos de vida, apenas com uma provisão de qualidade será possível obter resultados duradouros na vida presente e futura da criança, designadamente no sucesso

escolar e na sua integração social (Bertram & Pascal, 2009; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Embora a ideia de qualidade educativa para crianças com menos de três anos de idade tenha sido já muito discutida, defendendo-se a creche como um meio educativo e não apenas como um lugar de guarda de crianças, a ausência de uma política educativa destinada a crianças pequenas acaba por afetar a qualidade do seu atendimento, havendo, além de um registo de níveis de baixa qualidade, discrepâncias consideráveis de creche para creche (Portugal, 1998).

Um estudo recente, publicado em 2010, revela que as creches implementadas pelas IPSSs (Instituição Particular de Solidariedade Social) e associadas à CNIS (Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade) “(...) prestam um serviço com intencionalidade educativa, assumem práticas de planificação e de avaliação e ainda de motivação da participação das famílias na operacionalização e avaliação do Projecto Educativo e Pedagógico de Sala” (CNIS, 2010: 32), assegurando assim uma prática de qualidade razoável.

No entanto, os resultados de outras investigações, coordenadas por Joaquim Bairrão e a sua equipa, contradizem o estudo anterior e esclarecem-nos que em Portugal há ainda uma significativa baixa qualidade na educação nos cuidados prestados em muitas creches. Mesmo que alguns destes estudos, como o referido por Pinto, Grande, Novais & Bairrão (2005), compreendam uma amostra reduzida, (neste caso creches pertencentes à cidade do Porto) outros englobam um número de creches mais abrangente, levando-nos deste modo a obter resultados mais fidedignos e próximos da realidade (ME, 2011; Bertram & Pascal, 2009).

Havendo assim uma considerável inexistência de qualidade nestes contextos educativos, torna-se fulcral prevenir a chegada de ainda mais efeitos indesejáveis, “É então necessário compreender quer os factores que promovem a mediania quer os factores que promovem a reconstrução da qualidade” (Bertram & Pascal, 2009: 9).

Todavia, para que se concretize uma prática que convide à reconstrução da qualidade, torna-se fundamental centrarmo-nos na criança pequena, compreendendo que fatores respondem às suas necessidades e promovem o seu bem-estar e desenvolvimento.

Antes de delinear os aspetos mais pertinentes que caracterizam um ambiente educativo de qualidade em creche, seguindo as ideias de Portugal (2011), importa percebermos que objetivos educacionais devem ser atingidos e o que fazer para os atingir, por isso seguidamente procederemos à clarificação dos princípios educativos na creche, aspeto imprescindível à estruturação de um currículo.

1.1.A creche: princípios educativos

Poucos investigadores têm utilizado os conceitos de “princípios educativos” e “currículo” para fazer referência à prática educativa desenvolvida em creche. Tal situação deve-se essencialmente ao facto destes conceitos estarem associados à escolarização, perspectiva inadequada ao desenvolvimento de crianças pequenas (Bergen, Reid & Torelli, 2001 citados por Coelho, 2004). Mesmo tendo assumido as atuais normas das condições de instalação e funcionamento das creches que a creche deve disponibilizar à criança um espaço de socialização e desenvolvimento integral, os conceitos de “princípios educativos” e “currículo” continuam ausentes ou são substituídos por outros termos, como o de “projeto educativo”.

A maioria das investigações e dos estudos dedicados ao desenvolvimento de técnicas e de instrumentos de documentação para fomentar a qualidade dos contextos educativos tem centrado a sua atenção no desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar. Em 1997 foram aprovadas as OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), documento que constitui “(...) um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997: 13). Refira-se que além destas orientações serem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e se destinarem à organização da sua componente educativa, “Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (ME, 1997: 13).

Sempre que falamos em currículo no contexto educativo, de uma perspectiva geral referimo-nos a “(...) um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto de tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver” (Roldão, 1999: 43). Simplificadamente o currículo é um plano de desenvolvimento e de aprendizagem, mas que apenas é possível construir tendo como suporte determinados princípios educativos (Portugal, 1998).

No entanto, em conformidade com a ideia central já mencionada, a prática educativa na creche não é considerada curricular, isto é, tendo em conta que foi decretado que os contextos formais de educação apenas são responsáveis pela educação de crianças a partir dos três anos de idade, para a creche não foram definidas orientações curriculares. Perante esta situação, Zabalza (1998) argumenta que a ausência de um currículo leva-nos à não estruturação e marginalidade na educação de infância, havendo uma grande desarticulação aquando da entrada no primeiro ciclo do ensino básico.

Da mesma forma que para a educação pré-escolar foram elaborados princípios orientadores de um currículo em articulação com o primeiro ciclo do ensino básico e considerando que “(...) a educação é uma preocupação básica na creche, (...) o educador educa e não é apenas um guardador de crianças” (Portugal, 1998: 204), importa estabelecer um conjunto de princípios educativos orientadores de um currículo para a creche em articulação com o pré-escolar. Tal como referencia Marchão (1997), a continuidade e a articulação entre os vários níveis de educação e de ensino é fundamental para uma resposta de maior qualidade, por isso “(...) a construção do currículo na creche pressupõe, numa lógica de articulação e de construção de saberes da criança, um estudo e compreensão dos currículos pré-escolares” (p. 35).

Reconhecendo que o crescimento e o desenvolvimento da criança devem ser encarados numa perspetiva contínua e continuada ao longo da sua vida, Marchão (1997) menciona que para a construção de uma proposta curricular para creche devemos ter em conta algumas variáveis em comum com a educação pré-escolar, como é o caso do dinamismo e da perspetiva individual de cada criança. Também Cataldo (1983), citado por Coelho (2004), apesar das diferenças e das especificidades que compõem ambas as fases, considera que diversos princípios educativos devem de ser aplicados de forma idêntica, dado que a qualidade das experiências precoces tem um impacto significativo no desenvolvimento posterior da criança. Recorrendo às suas palavras, “infants require special, intimate, personalized routines, while toddlers need a great deal of independent activity and a special organization of the setting and relations with peers, yet these characteristics are continuous with the needs of preschoolers” (p. 87).

Todavia, se por um lado devemos definir para a creche princípios educativos articulados com o nível de educação subsequente, por outro lado Portugal (1998) contrapõe que “Um currículo para a creche tem características diferentes de um currículo para crianças um pouco mais velhas” (p. 204), pois é durante os três primeiros anos de vida que as crianças apresentam um desenvolvimento mais diferenciado, com características muito próprias. Em comum acordo, Marchão (1997) afirma que, para estabelecermos um conjunto de orientações curriculares ou princípios educativos, torna-se fundamental definir objetivos e formas de gestão curricular apropriados para a creche. Portanto, importa assim realçar que esta diferenciação curricular do trabalho desenvolvido com crianças em creche é complexa, o currículo é muito abrangente a este nível, o que dificulta a sua definição (Portugal, 1998).

Na verdade, o currículo corresponde a tudo o que acontece ao longo do dia-a-dia na creche e que é organizado e planificado no sentido de responder às necessidades da criança,

desde as básicas, como o sono, a alimentação, a higiene, a segurança, às necessidades de aprendizagem pessoais e sociais, como a relação, a comunicação, o movimento, a exploração, o jogo, o afeto e a estimulação, favorecendo assim o desenvolvimento integral e harmonioso de todas as suas potencialidades e competências (Marchão, 1998; Portugal, 1998).

No sentido de adequar um currículo específico para a creche, adaptado às necessidades desenvolvimentais de crianças até aos três anos de idade, e simultaneamente possibilitar a continuidade das etapas educativas subsequentes, diversos investigadores têm-se ocupado com o estabelecimento de princípios educativos para a creche. Efetivamente, “Fundamentos e princípios claramente articulados são uma parte necessária na estrutura de qualquer programa educativo, fornecendo direcção e sentido das prioridades” (Portugal, 1998: 205).

Sem querer desprestigiar muitos outros modelos de fundamentos e princípios educativos para o trabalho em creche, optámos por seleccionar alguns dos mais atuais e divulgados, sobretudo a nível internacional, como explicitaremos seguidamente.

Modelo de González-Mena e Eyer

Apresentado pela primeira vez em 1980, numa obra intitulada *Infancy and Caregiving*, o modelo de González-Mena e Eyer (1989) foi revisto e publicado em 1989, sob o título *Infants, Toddlers and Caregiving* (Coelho, 2004).

Neste modelo, concebido por González-Mena e Eyer (1989), autores citados por Portugal (1998; 2000), a organização do currículo centra-se essencialmente nas necessidades sociais e emocionais da criança à medida que se desenvolve, como é o caso da auto-estima, do desenvolvimento sensoriomotor, do conhecimento, da linguagem, etc. A dignidade da criança é colocada em destaque através do envolvimento e *quality time*, assim como também o são as interações, atividades, cuidados, momentos de jogo, representando todos os momentos de rotina uma característica essencial deste modelo (Portugal, 1998). De facto esta proposta não se fundamenta numa abordagem centrada em atividades, dado que no decorrer de todas as ações do dia a dia a criança deve ser encarada como um parceiro ativo na interação com os outros, da mesma forma que os adultos devem ser responsivos, estabelecendo relações de empatia com a criança e desenvolvendo um ambiente agradável (Coelho, 2004).

Portanto, a perspetiva de González-Mena e Eyer (1989) assenta essencialmente na dimensão interpessoal de organização e prestação de cuidados (Coelho, 2004), privilegiando os momentos de cuidados para o estabelecimento de relações educativas e não de relações custodiais, pois “Os tempos por excelência de aprendizagem das crianças mais pequenas ocorrem durante interações diádicas entre um adulto e a criança, (...)” (Bronfenbrenner, 1979,

citado por Portugal, 2000: 88) “(...) isto é, durante os tempos de cuidados à criança” (Portugal, 2000: 88).

Como nos diz este modelo, “respeitar” e estabelecer relações de qualidade com a criança é fundamental para um programa educativo de creche e, para tal, González-Mena e Eyer (1989), citados por Portugal (2000), mencionam que a metodologia de “respeitar” a criança pequena baseia-se nos seguintes dez princípios educativos:

1. Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito;
2. Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças;
3. Aprender e não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas;
4. Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total”;
5. Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos;
6. Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças;
7. Modelar os comportamentos que se pretende ensinar;
8. Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades;
9. Construir segurança ensinando confiança;
10. Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais.

Resumidamente, González-Mena e Eyer (1989), citados por Portugal (1998; 2000), defendem que os momentos de cuidados educativos são a base para a definição de um currículo para a creche. A verdadeira relação educativa com a criança deve ser preconizada durante todas as ações de rotina, dando espaço e tempo à criança para exploração e resolução de problemas num ambiente de envolvimento e *quality time*, com um adulto constantemente disponível para responder às suas necessidades emocionais, pessoais e sociais.

Modelo de Cataldo

Os princípios propostos por Cataldo (1983), evocados por Coelho (2004), foram apresentados em *Infants and Toddler Programs, a guide to very early childhood education* e publicados pela primeira vez em 1981. Como nos demonstra o quadro que se segue, o modelo de Cataldo (1983), já antes citado por Portugal (1998), apresenta-nos uma abordagem focalizada tanto na dimensão interpessoal como na dimensão ambiental, procurando distingui-

las e simultaneamente articulá-las para o desenvolvimento de práticas curriculares de qualidade em creche.

| | |
|--|---|
| A criança e o educador | <ol style="list-style-type: none"> 1. A atenção ao crescimento pessoal reflecte-se numa atmosfera positiva e afectuosa; 2. O interesse e desenvolvimento da criança são elementos centrais na planificação e nos conteúdos programáticos; 3. As características individuais são valoradas; 4. O educador dá apoio, orienta e actua como um recurso facilitador na actividade da criança. |
| Ambiente | <ol style="list-style-type: none"> 1. O ambiente físico é aberto, organizado e encoraja o movimento e envolvimento nas actividades; 2. As áreas de jogo contêm uma variedade de materiais, de diferentes níveis e com diferentes objectivos; 3. As actividades diárias incluem tempos de jogo, exploração, cuidados de rotina e breves actividades de grupo; 4. Actividades planificadas, usadas parcimoniosamente, podem responder a necessidades ou acontecimentos especiais. |
| Desenvolvimento e aprendizagem | <ol style="list-style-type: none"> 1. As actividades são centradas na criança, são informais e constituem aspectos contínuos do programa; 2. Os materiais são responsivos e facilitadores de diferentes experiências; 3. A aprendizagem da criança resulta primariamente de actividades autodirigidas e de autodescobertas; 4. Podem coexistir diferentes mecanismos de aprendizagem, incluindo observação, modelação, resolução de problemas, repetição, etc. |
| Comportamento e relações interpessoais | <ol style="list-style-type: none"> 1. A disciplina focaliza-se na satisfação de necessidades, explicitação de regras e limites; 2. Enfatiza-se a prevenção de conflitos e situações de frustração; 3. As relações com adultos e com outras crianças são consideradas importantes fontes de aprendizagem e de desenvolvimento; 4. São promovidos o autocontrolo da criança e todos os comportamentos considerados socialmente adequados. |
| Objectivos | <ol style="list-style-type: none"> 1. Enfatiza-se o enriquecimento, crescimento pessoal e ganhos em capacidades e competências; 2. Os objectivos tendem a ser mais vastos que específicos, mais flexíveis que fixos e mais abertos que predeterminados; 3. Os objectivos variam de acordo com a individualidade da criança; 4. Se existem objectivos, estes devem ser avaliados. |
| Relações com a família | <ol style="list-style-type: none"> 1. Os pais podem participar na explicitação dos objectivos, conteúdos e actividades; 2. O envolvimento parental é considerado benéfico para a criança e família; 3. A creche representa um suplemento e continuação das experiências familiares; 4. O lar, a comunidade e a creche devem apoiar-se mutuamente, em benefício das crianças. |

Quadro 1 – Princípios educativos em educação de infância (Cataldo, 1983 citado por Portugal, 1998: 206)

Sendo um modelo que enfatiza de igual modo as dimensões interpessoal e ambiental, os princípios e fundamentos educativos sugeridos por Cataldo (1983), citado por Portugal (1998), preocupam-se com características determinantes de um ambiente educativo de qualidade, como é o caso da promoção de aprendizagens, da construção de competências, da promoção de um desenvolvimento global e do alargamento do campo de ação e de iniciativa da criança.

À semelhança do modelo anterior, na dimensão interpessoal é destacada a relação entre a criança e o adulto, visto que são as atitudes, os comportamentos e os conhecimentos do educador que irão afetar o seu relacionamento com a criança. Interações responsivas, atentas, caracterizadas por simpatia, afeto e respeito pela individualidade da criança são cruciais para responder às suas necessidades e interesses. Um outro princípio deste modelo consiste na valorização do papel do educador, por um lado como facilitador e mediador das aprendizagens da criança, por outro lado como planificador e avaliador das atividades, para que a criança tenha a possibilidade de ser acompanhada e avaliada da melhor forma possível.

No que concerne à dimensão ambiental, a organização do ambiente educativo é um fator de extrema relevância na qualidade do contexto educativo. Neste modelo a organização do ambiente tem um valor considerável, pois é a organização dos materiais e das rotinas diárias que funciona como facilitadora de interações diversificadas, tanto com as pessoas como com os objetos, podendo assim promover a curiosidade e a aprendizagem da criança.

Em consonância com as duas dimensões, interpessoal e ambiental, podemos afirmar que a característica principal deste modelo curricular funda-se entre o estabelecimento de relações interpessoais adulto-criança e a organização cuidada do ambiente educativo (Coelho, 2004). Caso haja uma combinação de qualidade destes fatores, será possível desenvolver de forma autónoma e equilibrada as potencialidades e competências das crianças através de experiências sensoriais, motoras, linguísticas, exploratórias, de realização de determinadas tarefas, sob a devida orientação do educador, e, não menos importante, através de interação com as outras crianças, grande fonte de aprendizagens e de modelação de comportamentos (Portugal, 1998).

Finalizando a análise desta abordagem, o modelo de Cataldo (1983), referido por Portugal (1998), destaca como processos utilizados para atingir os objetivos educacionais o jogo independente, orientado ou em grupo, os cuidados de rotina, para assegurar saúde, segurança e momentos de prazer e satisfação da criança, e as atividades especiais, que visam corrigir problemas de desenvolvimento ou de comportamento para a experimentação de novos materiais.

Modelo de Goldschmied e Jackson

De acordo com Coelho (2004), o modelo base curricular de Goldschmied e Jackson (1995) foi apresentado em Inglaterra, na sua obra *People under three, Young children in day care*, pela primeira vez em 1994. Apesar de este ser um outro modelo que assume princípios educativos mais implícita do que explicitamente, a abordagem curricular de Goldschmied e

Jackson tem influenciado de forma significativa a tomada de decisão de muitos educadores nas suas práticas educativas administradas em creches.

Sendo um modelo que privilegia a relação adulto-criança como principal critério para a promoção do desenvolvimento e das aprendizagens, Goldschmied e Jackson propõem uma abordagem centrada na educação e nos cuidados da criança. Para tal, os princípios sugeridos por este modelo estruturador do currículo correspondem à pessoa-chave (*key-person*) ou sistema do cuidador primário (*key work system*), ao cesto do tesouro (*treasure basket*) e ao jogo heurístico com objetos (*heuristic play with objects*) (Goldschmied & Jackson, 1995 citados por Coelho, 2004; Goldschmied & Jackson, 2000 citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013 e Elfer, Goldschmied & Selleck, 2003 citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

No que toca ao primeiro princípio enunciado, a pessoa-chave ou sistema do cuidador primário, o método de trabalho nas creches definido por esta abordagem centra-se sobretudo na promoção e apoio de vinculações estreitas entre crianças e adultos específicos (Elfer, Goldschmied & Selleck, 2003 citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Do mesmo modo que no modelo de González-Mena e Eyer a prática educativa baseia-se no estabelecimento de uma relação de grande proximidade e responsividade entre a criança e o adulto, valorizando os seus cuidados e atenção, neste modelo a definição de uma figura adulta de referência que também estabeleça uma relação regular de intimidade com a criança e a sua família é o fundamento principal.

Ainda que a organização do ambiente educativo seja colocada em segundo plano, o modelo de Goldschmied e Jackson considera que o ambiente educativo em creche deve ser estruturado e organizado de um modo muito específico. É aqui que o seu primeiro princípio educativo também se enquadra, pois para que o ambiente seja devidamente organizado o adulto deve assumir três papéis determinantes, nomeadamente como organizador (decidindo as formas de organização do espaço, dos materiais e das rotinas), como facilitador (não intervindo e servindo apenas de base de segurança e suporte para permitir que as crianças tomem iniciativas, sejam autónomas na brincadeira e na interação com os seus pares) e também como iniciador (promovendo e orientando atividades desenvolvidas em pequenos grupos) (Goldschmied & Jackson, 1995 citados por Coelho, 2004).

Tendo em conta a grande importância atribuída às experiências no meio educativo da creche, designadamente a atividade e o jogo espontâneos da criança, e para que se sucedam tais ocasiões promotoras de aprendizagens, este modelo organiza o ambiente educativo através dos dois outros princípios já referidos, o cesto do tesouro e o jogo heurístico com

objetos. O primeiro princípio baseia-se num recipiente com uma variedade de objetos quotidianos apelativos aos cinco sentidos, para promover a descoberta e a exploração do meio no caso de bebés com menos de um ano de idade, mas já com algum domínio motor; enquanto o segundo princípio diz respeito a um jogo que promove a aprendizagem de crianças entre o primeiro e o terceiro ano de vida, consistindo numa experiência de exploração de uma grande quantidade e variedade de objetos durante um período de tempo pré-determinado, num contexto controlado e sem a intervenção direta do adulto (Coelho, 2004; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Embora se registem algumas falhas, tanto ao nível organizacional do ambiente, que poderá ser devidamente acautelado, como ao nível da dimensão interpessoal, resultantes do estabelecimento de relações muito próximas com um grupo restrito de crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), podemos sintetizar que este modelo base de Goldschmied e Jackson rege-se pelo princípio da relação de proximidade do adulto com a criança e a sua família, princípio fundamental para uma educação de qualidade em creche.

Modelo de Post e Hohmann

Recentemente, no ano de 2000, Post & Hohmann (2011) publicaram o seu modelo de fundamentos e princípios educativos desenvolvido com base na abordagem High/Scope. Contudo, na sequência de iniciativas destinadas a crianças até aos três anos de idade e às respetivas famílias, este modelo de abordagem construtivista foi também desenvolvido através de outros princípios educativos, oriundos de outros modelos curriculares, como os que já analisámos anteriormente, e de dados da investigação neonatal.

A abordagem curricular High/Scope é, portanto, a grande referência para a definição dos princípios educativos do modelo de Post e Hohmann, os seus pressupostos focalizam-se em cinco princípios determinantes para a educação de crianças pequenas, respetivamente a aprendizagem ativa para crianças; as interações adulto-criança calorosas e facilitadoras; o ambiente físico acolhedor e orientado para a criança; os horários e rotinas que se adaptam às crianças; e as observações diárias que orientam as interações dos adultos com as crianças (Post & Hohmann, 2011).

Os cinco princípios orientadores desta abordagem, baseada nos cuidados e na educação em grupo de bebés e crianças pequenas, organizam-se num esquema, a “Roda da Aprendizagem” High/Scope, que resumidamente nos indica os principais traços de cada princípio:

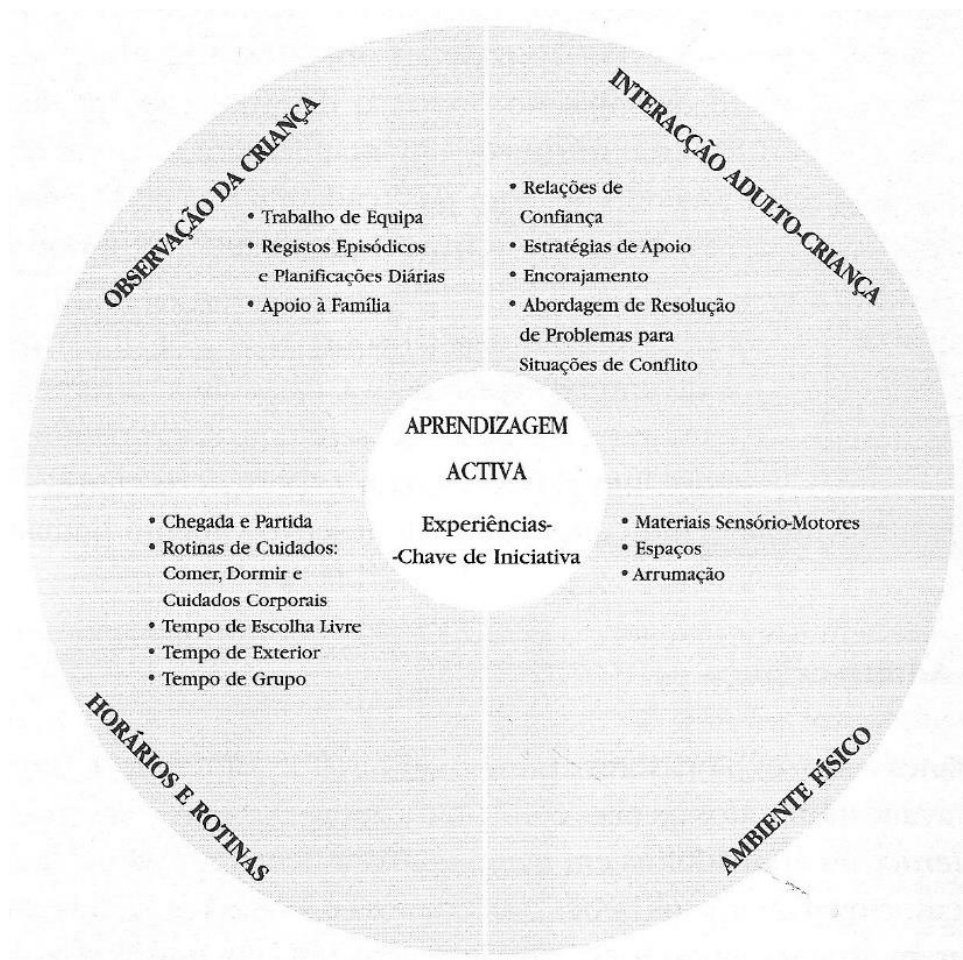


Figura 1 – “Roda da Aprendizagem” High/Scope de bebés e crianças (Post & Hohmann, 2011: 11)

Há quem defenda que até antes do nascimento se devem proporcionar experiências de aprendizagem aos bebés, com o intuito de fomentar um desenvolvimento benéfico para as etapas ulteriores da sua vida. Como aprendizes ativos, os bebés e as crianças pequenas exploram e descobrem tudo o que se encontra ao seu redor através de relações que estabelecem com as pessoas e através do contacto com os materiais disponibilizados pelo meio onde se inserem. Uma vez que o que a criança necessita para se desenvolver equilibrada e harmoniosamente são experiências de aprendizagem estimulantes, o modelo de Post e Hohmann considera que “A aprendizagem activa constitui o eixo central sobre o qual a “Roda da Aprendizagem High/Scope” gira” (Post & Hohmann, 2011: 12).

De acordo com os mesmos autores, o desenvolvimento deste princípio central, da aprendizagem ativa, baseia-se em quatro pressupostos fundamentais, em que bebés e crianças até aos 3 anos: “aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos; (...) aprendem porque querem; (...) comunicam aquilo que sabem; e (...) aprendem num contexto de

relações de confiança” (pp. 22-23). Tendo em consideração estes pressupostos, o modelo de Post e Hohmann definiu as experiências-chave que condicionam a aprendizagem ativa da criança, sendo estas, de uma forma sucinta, o sentido de si próprio, as relações sociais, a representação criativa, o movimento, a música, a comunicação e linguagem, o explorar objetos, a noção precoce da quantidade e de número, o espaço e, por último, o tempo (Post & Hohmann, 2011).

Além de representarem tudo o que as crianças pequenas podem descobrir ativamente ao longo da sua rotina diária, as experiências-chave auxiliam os educadores a organizarem, interpretarem e agirem sob as suas ações, isto é, constituem o suporte para a interpretação do processo de desenvolvimento, a base para o planeamento, através de uma observação sistemática e, ainda, uma ajuda no processo de partilha das experiências-chave das crianças com os pais, podendo estes também possibilitar experiências enriquecedoras às crianças no seu contexto familiar (Post & Hohmann, 2003 citados por Coelho, 2004).

No que se confere às interações adulto-criança, o estabelecimento de relações de confiança que encorajem as crianças à exploração é fulcral para uma aprendizagem ativa. Por outras palavras, dar continuidade aos cuidados e organizar um clima de confiança são as peças fundamentais para desenvolver a intenção e a iniciativa da criança. Para o estabelecimento destas relações de confiança e de encorajamento, torna-se necessário assegurar que cada criança tenha sempre o mesmo adulto responsável, zelando pela sua educação e pelos seus cuidados, pois só assim a criança conseguirá resolver e ultrapassar os seus conflitos interpessoais associados às vivências no seu contexto de creche. Mesmo sendo o relacionamento com um adulto específico importante para o desenvolvimento da criança, este modelo não deixa de valorizar as interações com outros adultos e crianças, nomeadamente os seus pares (Coelho, 2004; Post & Hohmann, 2011).

Os três últimos pressupostos deste modelo, respetivamente o ambiente físico, os horários e as rotinas e a observação da criança, concentram-se sobretudo na dimensão ambiental. Em concordância com Coelho (2004), é através da observação da criança que o adulto responsável organiza o processo educativo favorável à sua aprendizagem ativa. Neste planeamento o adulto deve selecionar materiais, organizar o espaço físico para apoiar as atividades de exploração e de jogo e deve também definir um horário diário previsível e, simultaneamente, flexível e rotinas consistentes que favoreçam os ritmos das crianças e respondam às suas necessidades e interesses. Interligando as rotinas e os cuidados com as experiências-chave referidas no início, este modelo enfatiza-as como ocasiões indispensáveis para a exploração destas experiências-chave.

Modelo da organização Zero to Three – National Center for Infants, Toddlers and Families

Foi na publicação *Heart Start: the Emotional Foundations of School Readiness* que o modelo da organização americano Zero to Three – National Center for Infants, Toddlers and Families (1992), referido por Portugal (2002), apresentou os princípios que constituem o equipamento básico para a criança desenvolver as suas aprendizagens. Esta organização americana sem fins lucrativos procura promover oportunidades para um desenvolvimento global saudável de crianças muito pequenas e suas famílias, divulgando o quão importante são os três primeiros anos de vida.

Comparativamente às outras abordagens curriculares já analisadas, o modelo da organização Zero to Three – National Center for Infants, Toddlers and Families diferencia-se, sistematizando fundamentos e princípios educativos para a creche de uma forma mais explícita. Na linha de pensamento de Portugal (2002; 2011) é de extrema relevância, atendendo à natureza educativa do trabalho com crianças muito pequenas, clarificar onde se pretende chegar ou, melhor ainda, explicitar quais os objetivos educacionais que devem ser atingidos para preparar as crianças para as etapas educativas subsequentes.

Recorrendo a muitas das recentes investigações que defendem que o sucesso escolar depende bastante das experiências vividas durante os três primeiros anos de vida, este modelo base curricular refere que nesta idade as características essenciais às aprendizagens posteriores dizem respeito, não aos saberes factuais, mas às características comportamentais (Portugal, 2002). O modelo da organização Zero to Three – National Center for Infants, Toddlers and Families (1992), citado por Portugal (2002), define que as fundações para as aprendizagens posteriores correspondem aos atributos “Heart Start”, que podem resumir-se em:

- “1. Confiança – diz respeito a um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo; sentimento de que nas diferentes actividades as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso e que os adultos podem ajudar.
2. Curiosidade – sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer.
3. Intencionalidade – o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de actuar nesse sentido com persistência, claramente em relação com um sentimento de competência, de eficácia.
4. Auto-controlo – capacidade de controlar os comportamentos, de forma adequada à idade.
5. Estabelecimento de relações – capacidade de ligação a outros, baseado no sentimento de se ser compreendido e de compreender os outros.
6. Capacidade de comunicar – o desejo e capacidade de partilhar ideias e sentimentos com outros. Isto relaciona-se com um sentimento de confiança e de prazer na relação com os outros.
7. Cooperação – a capacidade de conjugar as necessidades e desejos individuais com as de outros numa situação de grupo” (Portugal, 2011: 51-52).

Qualquer bebé ou criança pequena saudável, em ambientes estáveis e de apoio, desenvolve quase automaticamente os atributos “heart-start”. Contudo, este ímpeto desenvolvimental intrínseco e natural da criança pequena não deixa de necessitar o encorajamento e o apoio da parte do adulto, pois é ao adulto, pais e educadores, que cabe garantir um ambiente saudável, rico em experiências e em rotinas diárias que confirmam à criança a segurança emocional e a motivação para que tenha vontade e prazer em aprender na escola, em casa e durante toda a sua vida (Portugal, 2002; 2011).

Embora este modelo especifique mais os objetivos educacionais que deverão ser alcançados durante os primeiros anos de vida, o modo como as crianças devem desenvolver estes atributos ou princípios educativos é também abordado. Dado que as investigações afirmam que a qualidade das interações estabelecidas com adultos significativos influencia a competência emocional, o sucesso escolar da criança e, mais tarde, o desenvolvimento na adolescência, o modelo da organização Zero to Three (1992) define as relações estabelecidas com a criança como sendo o foco principal que possibilita a aquisição dos atributos “heart start” (Portugal, 2002).

Sintetizando a ideia chave do modelo da organização Zero to Three (1992), “O desenvolvimento dos atributos “heart-start” configura-se como a grande finalidade educativa” (Portugal, 2011: 51) e, para que tais atributos sejam desenvolvidos, os adultos responsáveis, sobretudo o educador, devem “(...) assegurar segurança e estabilidade emocional, alimentar a curiosidade e o ímpeto exploratório, desenvolver o conhecimento social e promover autonomia” (Portugal, 2011: 52) através de uma relação educativa caracterizada por cuidados sensíveis, responsividade e uma rotina diária que proporcionem um ambiente de qualidade.

Conhecer uma variedade de modelos base curriculares destinados a crianças muito pequenas, até aos três anos de idade, é fundamental para o estudo, a planificação e a implementação de programas (Portugal, 1998). Como salientámos anteriormente, a organização de um currículo em creche implica a definição de princípios e de fundamentos que sustentem uma prática de qualidade, por isso torna-se essencial conhecer o modo como outros profissionais superaram as exigências impostas pelos seus contextos educativos ou, por outras palavras, adquirir um espírito crítico e reflexivo a partir das variadas perspetivas e programas já delineados para a prática educativa em creche.

A maior parte das várias abordagens curriculares, incluindo também outros níveis educativos, recorre tradicionalmente à estruturação do currículo a partir de noções relativas às aprendizagens desenvolvimentais a realizar pelas crianças. Contudo, tendo já sido feita uma

grande referência ao conceito de “desenvolvimento” ao designá-lo como o conceito-chave e o princípio fundamental de qualquer nível educativo, a explicitação do que se pretende é ainda muito vaga e superficial (Coelho, 2004). Citando as palavras desta mesma autora, “A aceitação do princípio de «promoção do desenvolvimento», sem apreciação crítica ou especificação do que realmente deve ser promovido, resulta (...) desta combinação pouco explícita, traduzindo-se esse princípio numa espécie de *slogan* educacional indefinido e progressivamente esvaziado de significado (p. 89).

Especificamente no caso da creche, Coelho (1994) afirma que a situação é ainda mais crítica, dado que “a ausência de quadros de referência contribui grandemente para que o processo de definição de intencionalidade educativa se radique em torno da alusão ao desenvolvimento e, em alguns casos, à aprendizagem, frequentemente sem que se torne claro em que consistem esses processos” (p. 89). A não consideração do direito à educação em creche e, conseqüentemente, a ausência de um documento de orientação curricular a nível nacional acarreta efeitos desnecessários, prejudiciais à educação ministrada nas fases posteriores de desenvolvimento, havendo gastos supérfluos para atenuar tais falhas.

Facto este, de não explicitação dos objetivos a atingir na educação de uma criança pequena, verifica-se nos vários modelos anteriormente analisados, nomeadamente os modelos de base curricular de González-Mena e Eyer (1989), de Cataldo (1983), de Goldschmied e Jackson (1995), de Post e Hohmann (2011) e da organização Zero to Three – National Center for Infants, Toddlers and Families (1992), citados por Portugal (1998). Todavia, apesar desta constatação, estas abordagens contribuíram para uma melhoria significativa do trabalho prestado por muitos profissionais, partilhando e alicerçando em comum a perspetiva teórica de que a relação adulto-criança assume o foco central e estruturador da prática educativa (Portugal, 1998).

Embora verifiquemos que, de uma forma geral, os modelos mencionados assumem a interação educador-criança como o aspeto principal para a organização de um currículo, não aprofundando princípios orientadores específicos, o último modelo, desenvolvido pela organização Zero to Three – National Center for Infants, Toddlers and Families (1992) diferencia-se um pouco dos restantes por dar uma maior relevância aos objetivos educacionais que as crianças até aos três anos de idade devem de atingir, característica esta crucial para o desenvolvimento de um currículo. Citando uma vez mais Portugal (2011), só depois de delineadas as finalidades educativas, particularmente respondendo às questões chave “Onde se pretende chegar? Que objectivos educacionais?” (p. 51), é que poderemos considerar um

plano de desenvolvimento e de aprendizagem que garanta e oriente um atendimento educativo adequado às necessidades dos bebés e das crianças pequenas.

Neste seguimento, mesmo sabendo que esta última abordagem curricular sistematiza princípios educativos para a creche de uma forma mais explícita, é de sublinhar que estes princípios encontram-se em constante evolução, tanto resultando de novas pesquisas e investigações no âmbito educativo como partindo do estilo individual adotado por cada educador e dos objetivos de cada programa específico (Portugal, 1998). Contudo, os cinco modelos referidos contribuíram e poderão ainda contribuir para a formulação de um documento curricular orientador, semelhante ao das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, para uma prática de qualidade em creche.

1.2.Ambiente educativo: o dia-a-dia na creche

Estabelecidos os princípios educativos, suporte indispensável ao desenvolvimento curricular em creche, chega o momento de entendermos como trabalhar e assegurar estes mesmos princípios, ou seja, “O que fazer para lá chegar? Que currículo? O que é que os bebés ou crianças muito pequenas necessitam?” (Portugal, 2011: 52). Ainda que todos os modelos base curricular abordados sustentem as suas ideias principais em resposta à definição de um currículo, não deixa de ser indispensável especificarmos o que e como fazer para garantir um contexto educativo de qualidade, caracterizado por uma ação facilitadora de bem-estar e de aprendizagens e promotora de um desenvolvimento equilibrado.

Na creche, o principal fator condicionante do desenvolvimento da criança reside na organização do ambiente educativo, sendo este “(...) encarado por muitos especialistas como um dos factores de maior relevo e projecção na resposta que é dada às crianças” (Marchão, 1997: 54). Tomando nós conhecimento de que o desenvolvimento e as aprendizagens de bebés e de crianças muito pequenas prescrevem “(...) a necessidade de um ambiente calmo, sereno, higiénico, arejado e caracterizado por relações afectivo-pedagógicas de elevada qualidade entre os pares” (Marchão, 1997: 18), importa assegurar cuidadosamente um ambiente que satisfaça as necessidades e os interesses das crianças.

Segundo um estudo, o American National Staffing Study, as interações vivenciadas pelas crianças e o seu desenvolvimento em creche são influenciados pelas condições de trabalho e pelo nível de satisfação dos educadores. Isto é, quando as condições de trabalho são consideradas melhores, também as experiências oferecidas às crianças são melhores (Portugal, 1998). Como nos diz Katz, citado por Portugal (1998), “o ambiente só pode ser

bom para uma criança se ele for também bom para o adulto que trabalha com ela” (p. 196), pois as crianças são tratadas pelos adultos do mesmo modo que eles são tratados.

O documento curricular Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar evidencia que o meio em que se insere a criança deve facilitar o seu desenvolvimento e aprendizagens, sendo assim imprescindível organizar o ambiente educativo. É através da gestão das condições de interação entre os diferentes intervenientes, nomeadamente entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos, e da organização dos recursos humanos e materiais que as funções educativas da instituição podem ser caracterizadas por um quotidiano de qualidade (ME, 1997).

No que concerne à ideologia de Portugal (1998, 2000, 2002, 2005, 2009, 2011, 2012, 2013), também a sua perspetiva sob a organização do ambiente educativo o revela como um aspeto essencial para uma prática educativa de qualidade. Focando-nos somente no contexto de creche,

“As relações que se estabelecem com um bebé (...) assumem-se como uma verdadeira relação educativa, que vai muito além de uma mera relação de “tomar conta”. (...) Interações, cuidados de rotina, actividades livres e jogo, estando o adulto sempre disponível, são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular, sem esquecer a importância do estabelecimento de relações colaborativas, “alianças” com as famílias, dimensões determinantes da qualidade dos serviços de creche” (Portugal, 2011: 52-53).

Muitos dos primeiros estudos da psicologia do desenvolvimento deram-nos a conhecer as várias dimensões em que se processa o desenvolvimento, como a física, a social, a cognitiva, a moral e a linguística, todavia o modo como se desenvolvem estas dimensões em relação aos contextos pelos quais os indivíduos passam ao longo da sua vida era ainda uma questão por responder (Correia, 1995). Tal situação conduziu ao pressuposto de que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico de constante relação com o meio, em que reciprocamente o indivíduo é influenciado e influencia o meio em que vive (ME, 1997; Correia, 1993, 1995).

Foi no ano de 1979 que Bronfenbrenner introduziu uma abordagem sistémica e ecológica do desenvolvimento humano, em que “as características das pessoas e as características dos contextos interagem, dando origem a diferentes resultados desenvolvimentais” (Pinto *et al.*, 2005: 35). Devido a esta ideologia, partindo “Da concepção do desenvolvimento enquanto perspectiva ecológica (...) devemos estudar não só os comportamentos ou variáveis da criança mas também as variáveis dos cenários ou contextos que a criança vai frequentando” (Correia, 1995: 38).

Segundo uma definição mais específica, Portugal (1992) diz-nos que

“A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da interação mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram” (p. 37).

O desenvolvimento humano na perspectiva ecológica organiza-se em duas classes de processos de desenvolvimento, estabelecidas por Bronfenbrenner em 1993, citado por Pinto *et al.* (2005), a partir das quais é sublinhada a importância da influência das características das pessoas e das atividades quotidianas com que as crianças se defrontam nos vários contextos da sua vida, sendo estas a interação do sujeito, neste caso a criança, com o meio; e o próprio ambiente que a rodeia. Esta última classe divide-se ainda em dois aspetos, nomeadamente as pessoas presentes no contexto e as suas características físicas e simbólicas.

A interação do sujeito com o mundo que o rodeia é um processo mútuo, o ambiente exerce influência no desenvolvimento do sujeito assim como o próprio sujeito influencia o seu ambiente físico e social (Portugal, 1992; Correia, 1993, 1995). No que se refere à segunda classe mencionada, o ambiente é um aspeto fundamental para o processo de desenvolvimento, não se limitando ao contexto imediato, visto que engloba contextos mais latos, sociais e institucionais, além de todas as interações entre os vários contextos (Portugal, 1992; ME, 1997).

Da mesma forma que o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar menciona, podemos afirmar que esta abordagem sistémica e ecológica do desenvolvimento humano “constitui, assim, uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos”, além de ser “um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (ME, 1997: 33).

Em conformidade, a abordagem sistémica e ecológica do desenvolvimento humano vem acentuar que “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (ME, 1997: 31). Isto é, as condições base facilitadoras de bem-estar e de aprendizagens implicam um forte entendimento do ambiente educativo ao longo do seu quotidiano, para que o mesmo possa ser organizado de modo a responder às necessidades e aos interesses das crianças, envolvendo-as em diferentes atividades e situações que, por sua vez, resultará no seu desenvolvimento (Marchão, 2003; Portugal, 2012).

Resumindo, o conjunto das ideias de Pinto *et al.* (2005), Correia (1993, 1995), Marchão (1997, 2003) e Portugal (1998, 2011), baseadas na teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, destacam a interação entre os vários intervenientes e a criança no contexto da creche e a organização do seu espaço como os principais aspetos que permitem um ambiente educativo de qualidade. Desta forma, surge assim a necessidade de identificar e caracterizar estas variáveis, mais concretamente, os cuidados e as rotinas e a organização do espaço e do tempo.

1.2.1. Cuidados e rotinas

Como é evidente e tal como já supracitámos, nos dias de hoje não pensamos no ato de educar crianças dos zero aos três anos como sendo apenas o “tratar de”, “tomar conta de” ou “ocupar-se de” (Porto Editora, 2013). Tem havido um crescente reconhecimento de que as experiências nos primeiros anos de vida representam um marco para o desenvolvimento nas etapas que se seguem, tornando-se essencial “(...) apoiar e estimular o desenvolvimento e promover uma relação próxima com a criança” (Portugal, 2000: 87), do mesmo modo que se processa a educação no jardim de infância.

No entanto, uma razoável maioria dos programas concebidos para promover as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças pequenas baseia-se em modelos tradicionalmente usados no jardim de infância, onde se pressupõe apresentar às crianças atividades e materiais considerados pedagógicos e didáticos. Este tipo de atividades, quando realizadas com crianças pequenas, acaba por ficar aquém dos resultados esperados pelos adultos, revelando-se uma reduzida envolvimento e falta de responsividade. Assim, desta forma, o adulto simplesmente vai “tomando conta da criança”, à espera que esta cresça mais um pouco para que consiga corresponder às atividades *stantard*, ao invés de procurar uma abordagem mais apropriada à sua faixa etária (Portugal, 2000).

Numa conversa entre uma educadora de infância e um psicólogo e formador de educadores/as é abordada a ideia de que as crianças até aos três anos de idade desenvolvem-se sem lhes ser conferida muita atenção, pelo menos no sentido pedagógico.

“As preocupações são relativas à segurança, à higiene, à alimentação e ao sono das crianças... No fundo, o pensamento é este: mudar uma fralda, qualquer pessoa faz, dar de comer às crianças, qualquer pessoa faz, qualquer pessoa põe uma criança a dormir, etc. Isto significa que não é compreendida a importância dos cuidados e das atitudes do adulto que trabalha com crianças em idade de creche. De facto, não existe a noção de que estes cuidados devem ser encarados sob o ponto de vista educativo, e também não existe a noção de que a intervenção educativa junto das

crianças desta idade é pelo menos tão importante como aquela que se faz junto das crianças do jardim de infância...” (Fontes & Pinheiro, 1998: 51).

A criança pequena “É um ser frágil, que necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes (...). É um ser dependente dos outros para satisfação das suas necessidades durante um largo período de tempo, mas que, simultaneamente, fala desde cedo “cem linguagens”” (Volpi, 1980 citado por Zabalza, 1987 e citado por Oliveira-Formosinho, 2000: 155). Por outras palavras, o educador em creche desempenha uma enorme diversidade de tarefas que vão desde os cuidados da criança e do grupo, como a higiene, segurança e sono, até propriamente à educação, neste caso a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Nos finais de 1990 realizou-se em Inglaterra um seminário sobre a qualidade dos cuidados e educação de crianças muito pequenas, tendo sido o termo *Educare* usado como palavra-chave (Portugal, 1998). *Educare* foi idealizado a partir da junção de duas palavras inglesas, designadamente *education* (educação) e *care* (cuidado), dois dos primórdios da educação, representando uma relação indissociável entre o ato de educar e o de cuidar. Caldwell (1995), a criadora deste conceito, afirma que “Não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e protecção durante os preciosos primeiros anos de infância. Por outro lado, não se pode proporcionar estes cuidados verdadeiros e protecção durante os primeiros anos de infância (...) sem se educar” (p. 471).

Se é especificamente na educação dos mais pequenos que a função pedagógica e a função de cuidados e custódia têm de estar interligadas para uma prática educativa de qualidade, o educador desempenha naturalmente um papel mais alargado em relação aos profissionais de outros níveis educativos. “os melhores educadores devem estar na creche, pelo tipo de atitudes e pela qualidade do apoio que é fornecido às crianças”, sendo requisito obrigatório ter “capacidade de compreensão, de penetração na experiência subjectiva dos bebés, ao fim e ao cabo (...) capacidade de mobilização de uma série de competências sociais” (Fontes & Pinheiro, 1998: 53) para um ato educativo adequado.

Não é fácil trabalhar com bebés e crianças pequenas em creche, o educador deve de definir um currículo que se apoie na satisfação das suas necessidades e, “de facto, é mais difícil compreender as necessidades de um bebé do que as de uma criança mais crescida” (Fontes & Pinheiro, 1998: 52). Para que estas dificuldades sejam ultrapassadas é importante que os profissionais possuam qualidades especiais, além de conhecimentos e uma formação específica que leve a uma prática de qualidade com crianças pequenas (Marchão, 1997; Portugal, 1998; Fontes & Pinheiro, 1998). Portugal (1998) salienta que

“O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional” (p. 198).

Tendo em conta que os ambientes de guarda ou os “escolarizados”, onde se realizam maioritariamente atividades planificadas, são de todo inapropriados ao desenvolvimento de crianças pequenas, torna-se indispensável oferecer um contexto caloroso e atento às suas necessidades baseado numa rotina de cuidados diários em creche (Portugal, 2000).

Conforme verificámos, o currículo na creche é tudo o que acontece ao longo do seu quotidiano e que é organizado com o intuito de satisfazer as necessidades das crianças, desde as mais básicas às de aprendizagem, isto é, a ação educativa na creche deve ser organizada em torno dos cuidados de rotina, como a alimentação, o sono, a higiene e os momentos de atividades livres, ocupando as atividades planificadas uma reduzida parte do seu dia-a-dia (Marchão, 1997, 1998; Portugal, 2000). Segundo referem Lally, Provence, Szanton & Weissbourd (1988) “As actividades de rotina constituem o curriculum” (p. 21).

De acordo com Zabalza (1998), as rotinas desempenham um importante papel no “que fazer diário” (p. 169) de um contexto de educação. “A rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p. 169). Embora todos os modelos base curriculares anteriormente abordados façam referência à importância de estabelecer uma rotina de cuidados, devemos colocar em destaque algumas ideias do modelo de Post e Hohmann, desenvolvido com base na abordagem High/Scope, visto ser um dos modelos que mais valoriza o papel das rotinas diárias na educação em creche.

Uma das importantes funções que a estruturação de uma rotina desempenha remete para a libertação da preocupação, neste caso do adulto, de ter de decidir o que vem a seguir, permitindo dedicar as suas energias ao que está a fazer sem se preocupar com o que virá depois (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2001; Zabalza, 1998). O educador não pode estar inseguro e com ansiedade, tem de saber o que irá fazer, pois “Num contexto de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas, os horários (...) e as rotinas (...) estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados” (Post & Hohmann, 2011: 15). Estando o educador seguro, há garantia de que as próprias crianças

terão também sentido de segurança durante o período em que estiverem no contexto de creche.

O estabelecimento de uma rotina, enquanto “estrutura flexível para o tempo diário” (Formosinho *et al.*, 2001: 60), favorece também a captação da noção de tempo. Para compreender a realidade diária, em termos de estilo e de organização, a criança pequena apercebe-se de que existem fases, o nome dessas fases e o seu encadeamento (Zabalza, 1998). “Ao seguirem os indícios e as iniciativas das crianças, [os educadores], em conjunto com os pais, estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação, de modo a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida” (Post & Hohmann, 2011: 15).

Porém, como evidencia o modelo de Post e Hohmann na abordagem High/Scope, as rotinas devem ser “suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais” (Post & Hohmann, 2011: 15). Seria impensável colocar em prática na creche uma sequência rígida e inflexível, dado que, mesmo estando o dia-a-dia organizado em segmentos de tempo que correspondem a categorias de atividade definidas, é impossível prever o que farão ou dirão as crianças (Formosinho *et al.*, 2001). Antes pelo contrário, as rotinas são essenciais como forma de estruturação do ambiente de forma a responder às necessidades das crianças sem criar limitações às suas aprendizagens. “Ter a possibilidade de se centrarem nas crianças e não nas tarefas, poderem consagrar tempo a cada criança, é sem dúvida o modo de as educadoras encontrarem o verdadeiro sentido da sua profissão” (Manni & Carels, 1998).

É sobretudo em contexto de creche, com bebés e crianças pequenas, que as rotinas devem ser suficientemente repetitivas, visto que a repetição de ações permite às crianças explorarem, treinarem e desenvolverem as suas competências de forma confiante. Seguindo as próprias rotinas as crianças vão desde cedo apercebendo-se de uma sequência, em que há ações que se repetem, mas bebés e crianças pequenas necessitam de mais repetições e de tempo que permita adequadamente a passagem de uma experiência interessante para outra, que respeite o ritmo de cada um (Post & Hohmann, 2011).

Comparativamente à educação em outras fases do desenvolvimento e como já aqui foi frisado, na creche a criança pequena apresenta uma situação de vulnerabilidade, sendo essencial da parte do adulto cuidados que satisfaçam as suas necessidades (Oliveira-Formosinho, 2000).

“As crianças pequenas não sobrevivem se não lhes dermos abrigo, comida e outros confortos essenciais. O modo como estes elementos de sobrevivência são

proporcionados afecta fortemente a maneira como as crianças se vêem a si próprias e se avaliam como pessoas” (Lally et al., 1988: 22).

Por outras palavras, importa novamente salientar que o currículo de creche deve ser estruturado muito simplesmente a partir de uma rotina de cuidados educativos.

Antes de mais interessa esclarecer e especificar a necessidade de uma rotina de cuidados organizada, dado que “o tempo de creche é muito mais do que cuidados ou um mero atendimento custodial. Se pretendemos oferecer à criança um ambiente de qualidade, (...) há que pensar naquilo que os bebés ou as crianças pequenas necessitam” (Portugal, 2000: 89). Recentemente Portugal (2012) especificou que as necessidades das crianças em creche se organizam em:

- “- necessidades físicas (comer, beber, dormir, movimento, regulação da temperatura, descanso);
- necessidades de afecto (de proximidade física, ser abraçado, de ligações afectivas, conhecer relações calorosas e atentas);
- necessidade de segurança (de clareza, referências e limites claros, de um contexto previsível, saber o que se pode e o que não se pode fazer, de confiança, poder contar com os outros em caso de necessidade);
- necessidade de reconhecimento e de afirmação (de se sentir aceite e apreciado, ser escutado, respeitado e ser tido em consideração, de ser parte de um grupo, sentimento de pertença);
- necessidade de se sentir competente (de se sentir capaz e bem sucedido, experienciar sucesso, alcançar objectivos, ultrapassar a fronteira das actuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido);
- necessidade de significados e de valores (de percepção de sentido, de se sentir bem consigo próprio, em ligação com os outros e com o mundo)” (p. 5).

Em creche importa conceber um contexto organizado por atividades de rotina, caloroso e atento às necessidades das crianças, tanto física (comer, beber, dormir, etc.) como psicologicamente, que vão desde sentimento de afeto, passando pela segurança/confiança, aceitação e respeito, até ao sentir-se competente e bem consigo próprio. “Garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas” (Portugal, 2012: 5).

Segundo o modelo de Post e Hohmann da abordagem High/Scope, os profissionais de educação em creche “concebem horários e rotinas centradas nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e de pertença” (Post & Hohmann, 2011: 15), ou seja, o educador tem de definir uma rotina flexível que dê prioridade às necessidades da criança de forma a que haja uma aprendizagem ativa. Relembrando o esquema desta abordagem, a “Roda da Aprendizagem” High/Scope, para crianças até aos três

anos de idade os horários e rotinas devem incluir cinco momentos chave: a chegada/partida, os cuidados (comer, dormir e cuidados corporais), o tempo de escolha livre, o tempo de exterior e o tempo de grupo.

Todavia, o momento de cuidados destaca-se em larga escala dos restantes. Uma rotina diária de crianças pequenas é desenvolvida a partir dos momentos de cuidados individuais que, intercaladamente com os outros momentos, são o apoio que permite o seu bem-estar e consequentemente um desenvolvimento rico em aprendizagens (Post e Hohmann, 2011). “Para as crianças até aos 3 anos, dar banho, mudar fraldas e vestir são actividades que fazem parte do curriculum do bebé, tal como fazer um *puzzle*, ver um livro, montar uma casa ou cantar o são para uma criança mais velha” (Lally *et. al*, 1988: 21).

Portugal (2000) diz-nos que “para um olho menos profissional, muita pouca coisa de educacional parece acontecer durante um dia de creche” (p. 88). De facto alimentar um bebé, tratar da sua higiene e pô-lo a dormir são apenas necessidades físicas que se assume que qualquer pessoa tenha capacidade para garantir. No entanto, como as necessidades da criança pequena não se resumem a cuidados físicos, incluindo também cuidados a nível psicológico, estes breves momentos, considerados apenas cuidados físicos, podem transformar-se em estimulantes experiências de aprendizagem, pois constituem ótimas oportunidades de interação para se falar com a criança de uma forma natural e informal acerca de si própria, da ação que está a decorrer, o que estão a fazer e como se sentem (Lally *et al.*, 1988).

Organizando-se o dia-a-dia na creche em torno dos cuidados de rotina, momentos fundamentais para a satisfação das necessidades da criança apenas possíveis através de interações diádicas com um adulto, podemos afirmar que a relação educador-criança é também um fator determinante para um ambiente educativo de qualidade.

“Adultos carinhosos e pacientes são provavelmente o factor mais importante num programa evolutivamente adequado a crianças até aos três anos. Desde que nascem, as crianças assumem um papel activo na sua interacção com os outros. Os adultos que trabalham bem com crianças desta idade, apercebem-se da necessidade de harmonizar o seu comportamento com o estilo único de cada criança na aproximação de pessoas e objectos” (Lally *et. al*, 1988: 21).

Desenvolver uma relação afetuosa educador-criança “implica uma elaboração complexa, delicada” (Manni & Carels, 1998: 56). É indispensável o educador conseguir definir uma relação calorosa, de proximidade com a criança, semelhante à de mãe para filho mas sem a substituir, somente no sentido de favorecer o seu bem-estar e desenvolvimento, como que um complemento da sua educação.

Uma investigação realizada no âmbito do Tavistock Institute (Hopkins, 1988 citado por Portugal, 1998) refere que os cuidados e as rotinas na creche podem ser uma estratégia de defesa usada pelos adultos de forma a não haver um grande envolvimento afetivo com as crianças, dado que em futuros momentos de separação poderia ser doloroso tanto para o adulto como para a criança. Neste seguimento Hopkins (1988), citado por Portugal (1998), procurou entender melhor por que razão as rotinas nas creches eram impessoais, não permitindo que os educadores desenvolvessem relações pessoais e íntimas com as crianças. Após um estudo intensivo em sete creches de Londres, onde os adultos apenas se focalizavam em rotinas de cuidados físicos, havendo uma reduzida interação, concluiu-se que o principal fator que condicionava esta falta de qualidade, além de um ratio adulto-criança inadequado, era a formação inicial dos educadores, devendo sobretudo investir-se numa formação de qualidade, que torne possível organizar rotinas baseadas em relações mais individualizadas, próximas e calorosas com as crianças de modo a responder às suas necessidades.

Embora esta investigação chegue mais precisamente à conclusão de que é importante investir na formação inicial dos educadores e aumentar o rácio adulto-criança, os seus resultados acabam também por salientar que uma educação de qualidade em creche baseia-se numa rotina de cuidados pautada por uma interação adulto-criança individualizada, mais próxima e calorosa, que tenha como principal finalidade o bem-estar e, conseqüentemente, um desenvolvimento rico em experiências e aprendizagens significativas. “Em torno das rotinas e das actividades quotidianas (...) e da interacção com o adulto, a criança apropria-se de muitas referências; fá-lo através da linguagem, do afecto, da actuação do adulto e através de experiências quotidianas que lhe são apropriadas (Marchão, 1997: 38-39).

O dia-a-dia do ambiente educativo em creche, organizado por uma rotina onde constem momentos predefinidos intercalados com momentos de cuidados em que o educador deve potencializar uma interação próxima e calorosa com a criança, pode assim promover experiências gratificantes, preparando-a para aprender em casa, na escola e ao longo da sua vida. Usando as palavras de Manni & Carels (1998), “Conferir valor aos cuidados quotidianos, fazer desses momentos a ocasião privilegiada da interacção adulto-criança constitui uma verdadeira revolução na concepção da prática de acolhimento das crianças na creche” (p. 54).

1.2.2. A organização do espaço e do tempo

Se o desenvolvimento de um ambiente educativo de qualidade depende de um currículo que contemple cuidados calorosos e estimulantes ao longo de uma rotina diária, também a organização do espaço e do tempo condiciona, em grande medida, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. “São várias as investigações que indicam conexões pertinentes entre aspectos físicos ambientais e características comportamentais ou atitudinais dos sujeitos que os experienciam” (Portugal, 1998: 201).

Disponibilizar um contexto que respeite as necessidades das crianças implica a organização e gestão do espaço físico e do tempo do contexto educativo. A gestão do tempo encontra-se interligada com a organização do espaço, visto que “a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (ME, 1997: 40). Sempre que falamos em organização do espaço, estamos implicitamente a referir-nos à gestão do tempo, pois para uma prática educativa de qualidade não podemos individualizar o espaço do tempo, é inevitável uma articulação que se adegue às necessidades das crianças.

Nesta linha de pensamento Portugal (2011) refere que

“a parte do currículo que inclui o arranjo espacial e oportunidades para acontecimentos vários, tal como está organizado, pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético. Ou seja, tal como está organizado o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p. 57).

Para Zabalza (1998) “O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas” (p. 20). Também o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar faz referência ao espaço como uma ferramenta que condiciona o que as crianças podem fazer e aprender e, se bem manuseada, tendo em conta o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como são dispostos, permite um contexto de qualidade (ME, 1997).

Neste seguimento, Zabalza (1998) acrescenta que o espaço pedagógico é bidimensional, sendo um contexto de aprendizagem e crescimento pessoal e, simultaneamente, um contexto de significados.

Como contexto de aprendizagem e crescimento pessoal, o ambiente de creche constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens e de instrumentos que possibilitam ou limitam

o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Ou seja, se o ambiente afeta o que a criança faz e aprende, podemos assim organizá-lo de acordo com a prioridade das suas diferentes necessidades e em concordância com a sua evolução, atribuindo-lhe um determinado perfil (Marchão, 1997; ME, 1997; Zabalza, 1998).

O espaço de creche acaba também por ser um contexto de significações, visto ser o cenário em que atuam as figuras das mensagens educativas. Zanelli (1884), citado por Zabalza (1998), menciona que “É precisamente nessa relação figura/cenário que se gera o significado, isto é, o efeito da figura sobre nós mesmos” (p. 121).

Nesta lógica de bidimensionalidade o espaço de creche, contexto onde se desenvolve o processo educativo, fomenta determinados estilos mentais e dificulta outros, define a organização dos momentos do processo educativo e permite atribuir às nossas experiências significado, sentido e legitimidade (Salomón, 1981 citado por Zabalza, 1998). Assim,

“o ambiente, o espaço, acaba por se tornar num recurso educativo que se pretende adequado, facilitador de estímulos e oportunidades de expansão experiencial para as crianças da creche. Inclusivamente, o espaço físico exerce um papel activo no processo educativo, pelo que o educador o deve saber gerir de forma a que também ele se potencialize como elemento desinibidor do desenvolvimento integrado da criança” (Marchão, 1997: 25).

A organização do espaço e o próprio espaço “actuam como estrutura consistente, como pano de fundo capaz de dar sentido a qualquer sucesso, capaz de integrar o casual, o anedótico, o iniciado pelas próprias crianças no processo global, permanente e bem fundamentado do seu desenvolvimento” (Zabalza, 1998: 124). Ou seja, esta organização é o espelho do modelo educativo adotado pelo educador, “reflecte o valor que se dá ao próprio espaço, reflecte as funções que se lhe atribuem e reflecte aquilo que esperamos das crianças” (Marchão, 1997: pp. 26-27).

Citando Ortega (s.d.) e Portugal (1995), Marchão (1997) refere, respetivamente, que

“Planificar el ambiente físico concreto supone disponer de los elementos que lo integran al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños /as, proporcionando momentos de reflexión individual y situaciones de trabajo en grupo que favorezcan las relaciones de los niños y niñas con su entorno y los intercambios entre iguales” (p. 27)

e “os espaços devem reflectir os diferentes ritmos de desenvolvimento individual e o largo espectro de interesses e capacidades que provavelmente surgirão em qualquer grupo de crianças” (p. 27).

Todos os modelos pedagógicos baseados em fundamentos e princípios educativos para a creche abordam a organização e gestão do ambiente, no que se entende ao seu espaço e tempo, sendo simplesmente um dos vários contributos para as aprendizagens e o

desenvolvimento das crianças pequenas. Contudo, alguns destes modelos focam específica e explicitamente a organização do espaço e do tempo como base do processo educativo em creche. No caso da Pedagogia-em-Participação, de Oliveira-Formosinho (2007, 2008) citada por Oliveira-Formosinho (2011),

“Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (p. 11).

Além da Pedagogia-em-Participação, dois dos modelos de que já falámos, o modelo de Goldschmied e Jackson e o High/Scope de Post e Hohmann, e o modelo de Reggio Emilia também evidenciam que “o ambiente físico e material de uma creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013: 93).

Da mesma forma que os cuidados e as rotinas devem respeitar as necessidades das crianças pequenas, o espaço e o tempo devem permitir momentos de proximidade entre as crianças e os adultos que gerem conforto, segurança, estabilidade emocional e, conseqüentemente, um bem-estar constante que, por sua vez, irá conduzir a experiências de aprendizagem enriquecedoras e a um desenvolvimento saudável. “O ambiente, o espaço não deve ser definitivo, rígido; a sua flexibilidade deve permitir responder adequadamente à criança que o habita” (Marchão, 1997: 27).

Para a organização e gestão do espaço de um ambiente educativo não devemos ter apenas em conta princípios arquitetónicos, estéticos, médicos, de segurança e de tipo didático. Os princípios biológicos, nomeadamente a alimentação, a higiene e o sono, e os psicológicos, que vulgarmente chamamos necessidades das crianças, como a necessidade de autonomia, a dialética entre o individual e o grupal, a curiosidade e o descobrimento, a inteligibilidade educativa dos estímulos, a iniciativa, a experiência e a terceira dimensão do espaço são aspetos fundamentais que visam um contexto de creche de qualidade (Marchão, 1997; Zabalza, 1998).

Presentemente um dos grandes desafios na educação de crianças pequenas em Portugal reside na necessidade de autonomia. “Nós somos mais superprotetores e isso envolve uma atitude mais limitadora ou cerceadora da ação e movimentação da criança” (Portugal, 2013: 1).

Segundo Zabalza (1998), a criança encontra-se num processo de construção da sua identidade individual, de conquista de autonomia no que se refere a movimentos, atividade

física e relacionamento com as coisas e com os outros, o que significa necessidade de espaços, sobretudo exteriores, abertos e livres que permitam movimento e liberdade. Evidentemente é importante que o ambiente na sua generalidade assegure segurança física (controlo rigoroso das temperaturas e da ventilação, precauções sanitárias, os materiais e os equipamentos não devem representar potenciais perigos, etc.) e afetiva (existência de um recanto confortável e relaxante, disponibilidade do educador para atender individualmente as crianças, etc.). Porém, “também é importante que o ambiente não seja demasiado superprotector, afectando o movimento e a exploração e a capacidade de a criança confiar nela própria e no mundo físico” (Portugal, 1998: 202).

Não menos relevante é também que o espaço da creche possibilite às crianças comportamentos individuais em paralelo com atividades em grupo, ou seja, o ambiente deve permitir uma dialética entre o individual e o grupal.

Como sabemos, a criança pequena movimenta-se a um ritmo muito próprio, os seus períodos de atividade, calma e sono tornam-se individualizados, o que requer momentos de grande atenção individual (Portugal, 1998). Havendo assim necessidade de uma rotina flexível, “em que a lógica organizativa não poderá determinar situações rígidas ao nível da planificação da acção pedagógica” (Marchão, 1997: 33), o espaço deve proporcionar equipamento e material que vá ao encontro dos diferentes ritmos de desenvolvimento. “Se a sala contém materiais promotores do desenvolvimento da motricidade grosseira, bem como pequenos colchões e almofadas, uma criança pode ser extremamente activa enquanto outra pode como que fazer uma soneca nas almofadas” (Portugal, 1998: 203).

Embora em creche seja de considerar que os momentos de atenção individual desempenham um papel imprescindível ao bem-estar e desenvolvimento das crianças, não podemos menosprezar as atividades em grupo. O saber estar em grupo com outras crianças e adultos permite o desenvolvimento da sociabilidade, por isso é necessário arranjar material e equipamento para cantar, conversar, contar histórias, fazer rodas e outras tarefas em grupo, mas em tempos curtos, variando muito os tempos de ação, pois bebés e crianças pequenas não conseguem permanecer muito tempo na mesma situação (Marchão, 1997).

A curiosidade da criança pequena, o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, deve ser estimulada por um espaço aberto, rico em horizontes rasgados. “O nosso papel não é o de pôr palas na criança para que ela só olhe numa direcção, mas sim o de multiplicar os estímulos, as perspectivas, as paisagens, os detalhes” (Zabalza, 1998: 126). Por ser uma curiosidade a vários níveis, perceptivo e sensorial, motor, tátil, experiencial, “É importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objectos interessantes, com

diferentes texturas e desafios motores diversificados” (Portugal, 2011: 56). Lally *et. al* (1988) acrescentam ainda que a curiosidade das crianças deve ser cuidadosamente canalizada, mas sem ser sufocada, isto é, “Num bom programa, todas as áreas exteriores e interiores, equipamentos, brinquedos e mobília, são concebidos de modo a garantir a segurança das crianças e ao mesmo tempo incentivar a sua necessidade de descoberta” (p. 22).

Muito relacionado com o aspeto da descoberta e da curiosidade está o da inteligibilidade educativa. Os estímulos educativos oferecidos por espaços que privilegiem o desenvolvimento cognitivo, motor e relacional afetivo possibilitam simultaneamente a satisfação do princípio da inteligibilidade educativa.

No que toca à iniciativa da criança, o espaço deve permitir a sua iniciativa e o educador deve incentivá-la, pois o nível de iniciativa aumenta em conformidade com o seu crescimento. Este aspeto encontra-se interligado com os da experiência e da terceira dimensão do espaço. Todos os espaços devem ser ativos e permitir uma atitude de experimentação a três dimensões para que a criança possa atuar com e sobre os objetos e entende-los (Marchão, 1997; Zabalza, 1998).

Um dos grandes desafios na educação em creche em Portugal consiste em ceder uma maior atenção ao espaço exterior. Portugal (2011) salienta que “Actualmente, as nossas crianças permanecem fechadas em espaços interiores, confinados e pré estruturados pelos adultos, durante tempos demasiado largos” (p. 57). Investir nos espaços exteriores e educar para a autonomia é um aspeto crucial para o desenvolvimento da criança, ao qual devemos dar prioridade.

“Muitas vezes, quando se pensa em autonomia, pensa-se em autonomia funcional – comer sozinha, ir à casa de banho sozinha, esse tipo de coisas. Mas há um outro tipo de autonomia, que é tomar decisões, ter iniciativas, ter objetivos e auto organizar-se para os atingir” (Portugal, 2013: 2).

É ao ar livre, no contacto com o mundo físico exterior que “as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas” (Portugal, 2011: 57). Importa assim contextualizar nos estabelecimentos de infância portugueses mais experiências no espaço exterior, o que envolve uma reconceptualização, reconfiguração e integração deste espaço no currículo.

Sabendo que tanto os adultos como as crianças necessitam de espaço físico onde seja agradável viver e de tempo orientado por rotinas em torno das quais é desenvolvida a ação educativa, importa ao educador conceber um currículo baseado num clima de segurança, afeto, onde haja amplas oportunidades para experiências de descobertas, estabelecimento de

relações sociais e desenvolvimento de autonomia, permitindo crianças seguras e com competências que assegurem novas aprendizagens e um desenvolvimento saudável nas etapas subsequentes (Portugal, 2011).

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

1. Percurso e Contexto

1.1. Metodologia utilizada: planejar e desenvolver a prática usando procedimentos de investigação-ação

Terminado o enquadramento teórico do projeto – *A importância dos cuidados e das rotinas na creche* – chega o momento de especificar a metodologia selecionada e aplicada durante o seu desenvolvimento.

A frequência da unidade curricular de PES permitiu-nos conhecer um grupo de crianças e o respetivo contexto, nomeadamente a creche e a sala de atividades do grupo, ao longo do ano letivo 2011/2012. Através de uma prática sistemática e participativa de observação, análise, experimentação e reflexão foi possível compreender como a educadora responsável pelo grupo de crianças, organizava e desenvolvia o dia-a-dia do ambiente educativo em torno de cuidados e de uma rotina pensados para responder às necessidades das crianças, o que nos levou a considerar este ponto como o principal interesse da investigação.

Neste contexto educativo de creche começámos por nos envolver diretamente num processo de questionamento sistemático da prática através da observação e análise da ação pedagógica desenvolvida pela educadora e, posteriormente, desenvolvemos uma ação pedagógica planeada e sob constante reflexão. O desenvolvimento deste processo, para dar resposta aos desafios que surgiram ao longo do percurso, só foi possível através de uma contínua articulação entre a teoria e a prática.

A complexidade da configuração social e do próprio estabelecimento educativo, adotar uma atitude educativa e pedagógica coerente, mais assertiva nas respostas a dar às crianças, requer outros modos de educar, o que nos obriga a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), citada por Máximo-Esteves (2008), “Ser profissional reflexivo (...) é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (pp. 7-8).

Novas oportunidades de reformulação de objetivos, ações e sobretudo o relacionamento com todas as crianças e os intervenientes no processo educativo apenas são possíveis com um contínuo questionamento a que só a relação entre a teoria e a prática poderá responder. É aqui que o conceito de “investigação” faz total sentido, visto que um profissional de educação deve refletir sobre a própria prática, investigar o próprio trabalho com a finalidade de entender os seus resultados e melhorá-los (Máximo-Esteves, 2008).

Neste âmbito, partindo do pressuposto de que um profissional da educação deve formular questões relevantes, identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e as metodologias mais apropriadas de forma a monitorizar os processos e os resultados na sua prática educativa, torna-se necessário “(...) que se cultive uma série de atitudes, como o rigor, a organização, a persistência, e se possua um conjunto de competências para planear, observar, analisar, verificar, enfim, cumprir cuidadosamente uma metodologia apropriada” (Máximo-Esteves, 2008: 41). Em conformidade com estas atitudes e competências, a metodologia de investigação-ação (IA) é aquela que mais se adequa por ser uma investigação sistemática do que acontece no contexto educativo através de procedimentos metodológicos que nos orientam para descobertas credíveis.

Segundo a visão tradicional, a expressão “investigação-ação” acarreta uma elevada controvérsia, dado que os conceitos de “investigação” e de “ação” são por natureza contraditórios e teoricamente inconciliáveis. Muitas das vozes advindas do paradigma da investigação tradicional recusam a legitimidade científica desta metodologia, acusando-a de colidir os seus princípios com o que são consideradas as bases científicas da investigação (Máximo-Esteves, 2008). Nesta ótica, a mesma autora refere que o aspeto mais contestado da IA verifica-se na “impossibilidade desta produzir conhecimento generalizável a outras situações e a promiscuidade gerada pela ausência de fronteiras entre os campos teórico e prático, particularidade que (...) impede a validade dos estudos efectuados” (p. 15).

Todavia, ainda segundo Máximo-Esteves (2008), os defensores desta nova linha de investigação têm contra-argumentado, dizendo que a incapacidade da investigação tradicional e do conhecimento acumulado de apresentarem soluções para os problemas concretos, deve-se à existência de um fosso intransponível que separa o conhecimento teórico produzido das necessidades da prática.

Assim, sendo fundamental conhecer assuntos específicos e resolver problemas em situações sociais específicas, podemos considerar a metodologia IA como o processo mais adequado por ser um conceito simultaneamente teórico e instrumental com vista ao envolvimento dos profissionais de um determinado contexto em situações que os rodeiam.

Embora seja claro que a IA se diferencia manifestamente da investigação tradicional por sustentar os seus argumentos numa constante articulação entre a teoria e a prática, a tarefa de atribuir a este conceito uma definição tem sido particularmente complexa, uma vez que esta linha de pensamento é ainda recente e difusa. Coutinho (2005), citada por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009), refere relativamente ao conceito de IA que “trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se

torna quase impossível (...) chegar a uma “conceptualização unívoca”” (p. 359), por isso têm sido inúmeras as definições apresentadas que demonstram a perspectiva que cada um tem subjacente a este conceito.

Latorre (2003), citado por Coutinho *et al.* (2009), nos seus estudos apresentados em “La investigación-acción” menciona as ideias de alguns dos autores que mais contribuíram para a compreensão da essência desta metodologia:

- “- Elliot (1993) que define a Investigação-Acção como um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma;
- Com Kemmis (1984) a Investigação-Acção não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica;
- Lomax (1990) define a Investigação-Acção como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”;
- Bartalomé (1986) define a Investigação-Acção como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática.”” (p. 360).

É óbvio que a definição de um conceito é sempre redutora, sendo impossível que revele todas as suas características, contudo permite que as suas qualidades essenciais sejam salientadas. Máximo-Esteves (2008) diz-nos que a definição da autoria de John Elliot é das mais concisas, tendo tido um forte impacto junto dos professores. O sentido amplo desta definição contempla duas linhas de força, nomeadamente o desejo de melhorar uma ação ou situação que ocorre num contexto e a necessidade de o investigar; e o desenvolvimento pessoal e profissional, para o qual remete a ideia anterior, que leva à compreensão dos ambientes e das ações cujas mudanças se desejam através da prática de investigação dos mesmos.

No mesmo sentido, Alterichter *et al.* (1996), citados por Máximo-Esteves (2008), afirmam que “a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e os problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (p. 18). A mensagem de Alterichter *et al.* (1996) traduz a essência desta metodologia ao evidenciar que a IA é um recurso apropriado para a melhoria da educação e do desenvolvimento dos seus profissionais, pois, por via da investigação que efetuam, os educadores/professores contribuem para uma melhoria do trabalho nas instituições e ampliam o seu conhecimento e competências profissionais.

Para Lewin (1947), citado por Afonso (2005), a IA é “um processo em espiral com três fases: uma fase de planeamento (reconhecimento ou pesquisa de factos), uma fase de acção, e uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados da acção” (p. 75). Esta metodologia rege-se por articular de forma integrada uma sucessão de ciclos constituídos pelas referidas fases, só existindo IA se esta for entendida como um processo dinâmico e contínuo, em constante

mudança, cuja finalidade é conseguir que as instituições e a sociedade funcionem através de padrões de justiça social cada vez mais elevados (Grundy & Kemmis, 1988 citados por Máximo-Esteves, 2008). Por sua vez, Grundy & Kemmis (1997), citados por Máximo-Esteves (2008), sugerem também uma metodologia de IA cíclica, em concordância com os princípios propostos por Lewin, mas constituída por quatro momentos, sendo um processo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão.

Torna-se interessante reconhecer que no usufruto desta metodologia os professores-investigadores estudam um contexto no qual participam integral e quotidianamente, desempenhando o papel de participante completo devido à natureza do seu trabalho. Por isso, ao longo do desenvolvimento deste processo de IA que ocorreu no contexto educativo de creche, onde desenvolvemos a PES, defendemos “o rigor e a sistematicidade como princípios para uma investigação de qualidade” (Máximo-Esteves, 2008: 86) com o intuito de ampliar o nosso conhecimento e competências profissionais e, de certa forma, contribuir também para uma melhoria e inovação do trabalho da instituição. Para facilitar o início do projeto começámos por fazer uma recolha de dados de modo a conhecermos a instituição e o grupo de crianças e a encontrarmos um ponto de partida, tendo assim sido desenvolvido um método de IA orientado por cinco fases, nomeadamente recolha de dados, planificação, ação, observação e reflexão.

Segundo o conjunto de estudos dos autores já citados, podemos considerar que a IA baseia-se numa família de metodologias de investigação que incluem ação (mudança) e investigação (ou compreensão) simultaneamente, utilizando um processo em espiral que alterna entre a ação e a reflexão (Coutinho *et al.*, 2009). Nas palavras de Máximo-Esteves (2008), “A acção estratégica é entendida pelos autores como uma prática social específica a ser definida numa situação particular; a sua escolha é consciente e deliberada, não é espontânea nem irreflectida, sendo produto de uma reflexão intencional e racional” (p. 21). Portanto, “A ação e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação” (Máximo-Esteves, 2008: 21), devendo o profissional da educação refletir constantemente sobre a sua prática para resolver os problemas e os desafios que o confrontam e planificar e introduzir as alterações necessárias à mesma prática.

Sintetizando as linhas de força que foram sucessivamente sendo enunciadas pelos vários autores referidos, Máximo-Esteves (2008) apresenta a definição de McKernan (1998), em que descreve a IA como sendo “(...) um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua

compreensão pessoal. (...) é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (p. 20).

Assim, sendo a IA uma relação entre a teoria e a prática, concebida como um processo de investigação que integra uma estratégia metodológica de estudo de uma situação conduzida por um investigador ou mais investigadores participantes, diretamente envolvidos no contexto, surge o momento de revelar as questões de orientação que consideramos pertinentes e os objetivos que pretendemos alcançar.

Como questões orientadoras que permitem “(...) focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (Máximo-Esteves, 2008: 20) definimos, respetivamente:

- Como é construído e desenvolvido o currículo na sala de atividades da creche?
- Quais as práticas de cuidados utilizadas pela educadora responsável pelo grupo de crianças?
- De que forma podem os cuidados e a rotina ser organizados para favorecer o bem-estar das crianças e contribuir para o seu desenvolvimento?
- Quais as atividades orientadas e como desenvolve-las para que as crianças se sintam envolvidas e competentes?

Para além das questões formuladas e centradas no desenvolvimento da prática, mais concretamente na organização do ambiente educativo a partir dos cuidados e da rotina, foram definidos os seguintes objetivos:

- Conhecer a sala de atividades e a restante instituição, de modo a verificar a qualidade do ambiente educativo;
- Conhecer o dia-a-dia de uma sala de atividades de creche;
- Refletir o currículo e o seu desenvolvimento na educação em creche;
- Compreender de que modo os cuidados ao longo de uma rotina diária contribuem para a qualidade de um ambiente educativo;
- Implementar atividades e estratégias que permitam a elaboração de uma rotina diária em torno de cuidados para um desenvolvimento harmonioso;
- Fomentar as interações entre a educadora estagiária/crianças e crianças/crianças;
- Contribuir para a aproximação da família ao contexto da creche;

- Compreender a importância da construção de um currículo baseado em cuidados e numa rotina para desenvolvimento profissional enquanto “investigadora”/educadora estagiária.

1.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Numa primeira fase durante o decorrer da PES, entre janeiro e fevereiro do ano letivo 2011/2012, tivemos a oportunidade de nos integrarmos de uma forma natural e progressiva numa creche, de modo a obtermos conhecimento sobre a dinâmica de um grupo de crianças e da instituição. Esta fase constituiu um dos nossos primeiros envolvimentos profissionais, permitiu-nos conhecer e adaptarmo-nos a um grupo de crianças com características próprias e, assim, iniciar o desenvolvimento da nossa identidade profissional.

De acordo com Estrela (1994), “A observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade (...)” (p. 18) para conhecimento de uma situação específica num determinado período de tempo. O mesmo autor acrescenta ainda que este método também tem como finalidade “(...) fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos” (p. 18). Ou seja, a observação é um método de investigação que permite fazer uma recolha de dados concisa e que nos aproxime o mais possível da realidade do contexto observado.

Por ser uma técnica de recolha de dados fidedigna que nos possibilita um contacto direto com a realidade sem que a informação obtida fique condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (Afonso, 2005), a observação foi um método bastante útil e imprescindível no nosso processo de integração e familiarização com o contexto, pois permitiu-nos “(...) compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008: 87).

Especificamente recorremos a uma observação participante, ao longo de todo o percurso de desenvolvimento da PES, observando e participando na vida de um grupo de crianças num contexto de creche, e a esta observação aliámos alguns instrumentos e técnicas de recolha de dados, depois de termos definido as questões e os objetivos já anteriormente referidos, para tornarmos mais fiável e fundamentado o presente percurso de investigação.

Os instrumentos e as técnicas de recolha de dados pelos quais decidimos optar na primeira fase do percurso para analisar e compreender o ambiente educativo foram as fichas de observação do contexto educativo e o guião da entrevista à educadora, retirados do *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), e a *Escala de*

Avaliação do Ambiente em Creche – Edição Revista (ITERS-R) (Harms, Cryer & Clifford, s.d., traduzido por Barros, Pinto, Peixoto e Pessanha).

Uma grande parte da informação que obtivemos foi recolhida através de alguns instrumentos retirados do manual DQP, de Bertram e Pascal (2009). Este manual é o resultado da adaptação do projeto inglês EEL (*Effective Early Learning*) e, tendo sido “pensado para ser contextualizado em diferentes realidades e situações, propondo uma flexibilidade de uso” (Bertram & Pascal, 2009: 14), reúne uma série de instrumentos e referenciais que permitem a avaliação da qualidade das aprendizagens das crianças em contextos educativos portugueses. Os instrumentos a que recorreremos deste manual foram a ficha do estabelecimento educativo¹, a ficha do espaço educativo da sala de atividades, a ficha relativa ao nível socioeconómico das famílias das crianças que frequentam o estabelecimento educativo², a ficha do(a) educador(a) de infância e, ainda, o guião da entrevista à educadora, o qual utilizámos como questionário³.

A ITERS-R contém as características programáticas, espaciais e interpessoais que, num contexto de creche, influenciam diretamente as crianças e os adultos e é constituída por trinta e nove itens que se encontram agrupados em sete subescalas para obter uma medida geral ou discriminativa da qualidade: *Espaço e Mobiliário*, *Rotinas de Cuidados Pessoais*, *Escuta e Conversação*, *Atividades*, *Interação*, *Estrutura do Programa* e *Pais e Pessoal*. A cotação de cada item é expressa numa escala de 7 valores com descritores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente). Os níveis de qualidade são sustentados nas definições atuais de práticas de qualidade e em pesquisa que relaciona o ambiente educativo com os resultados das crianças.

Para uma caracterização mais completa e rigorosa do ambiente educativo, sobretudo com o objetivo de fazer uma análise de aspetos significativos na temática estudada, a importância dos cuidados e das rotinas no ambiente educativo da creche, foram utilizadas da ITERS-R as subescalas *Espaço e Mobiliário*, *Rotinas de Cuidados Pessoais* e *Interação*. À subescala *Rotinas de Cuidados Pessoais* foi utilizada com o objetivo de efetuar uma análise mais aprofundada, visto que a qualidade de um ambiente educativo em creche depende em grande parte de um currículo organizado a partir de uma rotina de cuidados, o que nos leva a uma atenção especial.

¹ Instrumento adaptado à valência de creche.

² Instrumento apenas utilizado para o registo do nível socioeconómico das famílias do grupo de crianças observado.

³ As pessoas envolvidas, investigador e inquirido, não interagem em situação presencial, sendo considerado um inquérito realizado de forma escrita.

Posteriormente, numa segunda etapa do projeto realizada de março a junho, partimos dos conhecimentos científicos e práticos adquiridos para compreender em que medida a organização do ambiente educativo com base numa rotina de cuidados favorece o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Desta forma, foi nos momentos de experimentação e desenvolvimento da nossa intervenção prática que recorremos a outros instrumentos de recolha de dados e informação que nos auxiliassem numa constante reflexão e procura de resposta às questões formuladas, respetivamente as notas de campo e os registos fotográficos.

As notas de campo e os registos fotográficos facilitaram-nos a recolha de dados pertinentes para este projeto, sendo dois instrumentos favoráveis à análise e reflexão sobre momentos específicos vividos ao longo do dia-a-dia na creche.

No que confere às notas de campo, Máximo-Esteves (2008) diz que estas incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto observado e também material reflexivo, como notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias ou impressões que surgem ao longo da observação. Este instrumento metodológico é um dos mais utilizados por profissionais da educação em investigações para o registo de dados, pois, segundo a mesma autora, a sua finalidade é “(...) registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (p. 88). É também de salientar que o momento de registo das notas de campo pode decorrer tanto durante o acontecimento como após e, assim, devido às condições do contexto observado, optámos pelo registo escrito o mais rapidamente possível após a sua ocorrência.

Por último, os registos fotográficos são uma outra forma de registo utilizada regularmente por profissionais por permitir facilmente inventariar os objetos da sala, os trabalhos das crianças ou as interações dos sujeitos envolvidos na ação, o que torna este recurso para fins investigativos um objeto comum no quotidiano da prática educativa, não perturbando o ambiente e o desempenho natural das crianças. Porém, no contexto em que estivemos inseridos, inicialmente os registos fotográficos provocaram alguma estranheza, mas, tendo em conta que foram introduzidos e usados naturalmente na rotina do grupo, tornaram-se um recurso habitual (Máximo-Esteves, 2008).

1.2. Estabelecimento educativo onde decorreu a ação

A unidade curricular PES foi desenvolvida ao longo do ano letivo 2011/2012 num contexto educativo de creche, pertencente a uma IPSS, que se encontra situada no bairro dos Assentos, uma área urbana da cidade de Portalegre.

O estabelecimento educativo encontra-se sob a coordenação de uma diretora pedagógica, que desempenha simultaneamente a função de educadora.

O horário normal de funcionamento da creche é das 7 horas e 45 minutos às 19 horas, de modo a responder às necessidades das famílias. A componente letiva da manhã decorre das 9 horas às 12 horas, enquanto a da tarde inicia às 15 horas e termina às 17 horas, sendo feito um período de interrupção das 12 horas às 15 horas para a sesta das crianças.

Relativamente ao horário de almoço, a refeição é assegurada pelas educadoras e assistentes operacionais das 11 horas e 15 minutos às 11 horas e 45 minutos, estando o serviço de confeção a cargo do próprio estabelecimento educativo.

A componente de apoio à família ou socioeducativa distribui-se por dois períodos, o da manhã, das 7 horas e 45 minutos às 9 horas e o da tarde, que começa às 17 horas e termina às 19 horas. O acolhimento das crianças é prestado por assistentes operacionais nas salas de atividades.

O edifício (anexo n.º 5, imagem 1), espaço bastante recente construído de raiz, consta de um único bloco composto por dois pisos, cada um com duas alas. O acesso entre os dois pisos é feito através de escadas ou de elevador, existindo um em cada ala, enquanto que a passagem de uma ala para outra se efetua por um corredor (anexo n.º 5, imagem 2).

No piso inferior o edifício possui diversas instalações destinadas à valência de creche, como um gabinete técnico para receção dos pais/encarregados de educação, um refeitório (anexo n.º 5, imagem 3), uma cozinha, uma lavandaria, uma sala de convívio para os funcionários, arrecadações e sanitários para adultos.

No que concerne ao piso superior, possui um total de oito salas de atividades que acolhem grupos de crianças homogêneos relativamente à idade. Na ala do berçário há quatro salas (anexo n.º 5, imagem 4), mas apenas duas integram bebés, o berçário A tem dez e o berçário B sete. Na outra ala existem outras quatro salas de atividades, destinadas a crianças com a competência de marcha já desenvolvida: a sala de 1 ano com treze crianças, a sala de 2 anos A e a sala de 2 anos com onze e doze crianças e a sala dos 3 anos, neste caso em idade pré-escolar, com dezassete crianças.

O facto deste estabelecimento educativo ceder uma das suas salas de creche para integrar um grupo de crianças com três anos de idade deve-se ao número de crianças em idade pré-escolar inscritas na instituição ultrapassar a lotação máxima das salas disponibilizadas pelo jardim de infância, situado na sede da instituição.

Segundo a informação disponibilizada pela instituição, cada sala possui uma lotação máxima diferente, tendo em conta a sua dimensão e a idade do grupo que acolhe. Cada uma

das salas de berçário tem como lotação máxima dez bebês, a sala de 1 ano apenas pode acolher no máximo dezasseis crianças, a sala de 2 anos A e a sala de 2 anos têm cada uma o limite de dezoito crianças e a sala dos 3 anos tem lotação máxima de vinte e quatro crianças, não ultrapassando nenhuma o número máximo de crianças permitido.

Num total de setenta e duas inscrições, setenta é o número de crianças que se encontra a frequentar o estabelecimento, estando cada grupo à responsabilidade de uma educadora de infância e de duas auxiliares de ação educativa, salvo os dois grupos de berçário que partilham uma educadora social.

Cuidadosamente organizadas com materiais pedagógicos, as salas de atividades são amplas, ventiladas naturalmente, têm uma boa luminosidade natural e artificial, aquecimento central e além de possuírem uma despensa para arrumos, têm também mobiliário que garante o conforto e a segurança das crianças.

Os momentos de sesta e da componente de apoio à família decorrem nas salas de atividades, visto o estabelecimento não dispor de dormitórios nem de uma sala de atividades polivalente.

O piso superior comporta ainda instalações sanitárias para crianças e dois pátios exteriores. Estes espaços possuem um mobiliário confortável e seguro, as instalações sanitárias são adequadas à estatura das crianças e os pátios exteriores complementam a sua rotina e o desenvolvimento da sua autonomia.

O espaço de recreio coloca à disposição das crianças estruturas para trepar e escorregar, estando a sua área pavimentada com uma superfície artificial de borracha, todavia, devido ao aumento do número de crianças relativamente ao ano transato, o espaço e materiais tornam-se insuficientes para em épocas de temperatura amena e períodos de bom tempo as crianças poderem usufruir devidamente do pátio.

O acesso ao edifício (anexo n.º 5, imagem 5) é feito por duas portas principais, cada uma pertencente a uma ala, estando fechadas entre as 10 horas e as 16 horas, só sendo possível entrar e sair do estabelecimento com a permissão de uma funcionária, o que dificulta a entrada de estranhos. O edifício possui também medidas de segurança e emergência viáveis, como um plano de emergência, caixas de primeiros socorros, telefones, extintores, mecanismos de deteção de fumo, entre outros.

De uma forma geral, o estabelecimento educativo revela preocupação relativamente à qualidade do ambiente e disponibiliza uma gestão e organização de recursos e instalações que vai ao encontro da legislação referente às normas reguladoras das condições de instalação e

funcionamento das creches, Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, garantindo o bem-estar das crianças e dos adultos.

1.2.1. Caracterização da sala de atividades

Para realização da PES integrámo-nos no grupo de crianças de dois anos correspondente à sala de atividades dos 2 anos A, localizada no piso superior e na ala das quatro salas de atividades destinadas a crianças com a competência de marcha já desenvolvida.

Desenvolver uma ação educativa de qualidade em creche requer a organização de um ambiente focalizado numa rotina de cuidados que responda às necessidades físicas e psicológicas das crianças, por isso foi imprescindível observar e refletir atentamente sob o modo de organização do espaço da sala de atividades e da sua rotina diária.

O acesso à sala em questão é efetuado de uma única forma, por uma porta larga que permite a passagem de objetos de maiores dimensões como, por exemplo, carrinhos de transporte de bebés ou cadeiras de rodas. A sua maçaneta encontra-se a uma altura que dificulta o acesso às crianças contribuindo para a sua segurança.

No que respeita à sala de atividades em si, esta tem uma área de aproximadamente 36 m², considerando o número de crianças a frequentar a sala é onze, perfaz um total de 3,27 m² por criança. A sala possui uma boa ventilação, assim como uma boa luminosidade natural e artificial, sendo que a luz natural provém de duas janelas largas que ocupam praticamente toda a largura de uma das paredes e encontram-se a uma altura de difícil acesso para as crianças, enquanto a luz artificial tem como fonte vários candeeiros suspensos no teto. Quanto à sua temperatura, o aquecimento central ajuda a regulá-la durante a época fria, tornando-a um espaço afável e acolhedor.

À entrada da sala existem cabides para que sejam pendurados os pertences das crianças, um *placard* intitulado “Recados” (anexo n.º 6, imagem 1) que permite à educadora dar conhecimento aos responsáveis pelas crianças de diversas informações e vice-versa e uma estante e móveis para arrumação de brinquedos pessoais das crianças e de um *dossier* de registo da sua hora de entrada e de saída.

O piso da sala de atividades contribui para a comodidade das crianças por ser lavável, confortável e antiderrapante. Relativamente às paredes, são de cor branca, encontram-se limpas, em bom estado de conservação e suportam um *placard* grande (anexo n.º 6, imagem 2). Neste *placard*, na porta de acesso ao exterior e por toda a sala em geral são expostos os trabalhos que vão sendo realizados pelas crianças, como desenhos, pinturas, mobiles e outros,

a acompanhar decorações diversas, também apelativas e coloridas. Este facto de expor o material resultante dos trabalhos das crianças leva a uma abertura e interação com outros contextos, aproximando sobretudo a família à creche.

Relativamente ao mobiliário e material disponibilizado, a sala de atividades dispõe de uma bancada (anexo n.º 6, imagem 3), uma despensa e uma grande área (anexo n.º 6, imagens 5 e 6), na qual se encontram um tapete de esponja (anexo n.º 6, imagem 4), um armário com estante e uma zona sem mobiliário destinada à sesta, à brincadeira livre ou a outras atividades. Nesta zona há ainda uma mesa de formato circular e cadeiras em número suficiente e adequadas à estatura das crianças. A sala não se encontra organizada em áreas, porém não deixa de ter uma disposição própria e determinada pela educadora tendo em conta as necessidades das crianças, a sua segurança e autonomia.

A bancada e os seus armários estão dispostos de modo a que sejam de difícil acesso às crianças os materiais menos adequados, mas de uso acessível para os adultos. Este local possui um lavatório, um fraldário e todo o tipo de material imprescindível aos cuidados físicos das crianças, como fraldas, bacias ou mudas de roupa. Antes da despensa, localizada do lado esquerdo da bancada, está disposto na parede o mapa de presenças das crianças e os contactos dos seus responsáveis. É na despensa que se encontram também equipamentos e materiais indispensáveis aos cuidados das crianças, desde colchões, mantas, passando por brinquedos e jogos didáticos até a mobiliário, como cadeiras e mesas.

Para que o almoço e o lanche sejam agradáveis, os seus momentos decorrem no refeitório, espaço que disponibiliza mobiliário e equipamento adequados à estatura das crianças com as devidas condições de conforto e segurança. “É fundamental que o ambiente de cuidados em grupo para bebés e crianças inclua áreas claramente delineadas para preparar alimentos e comer; para dormir e dormitar e para a higiene” (Post & Hohmann, 2011: 102).

Numa análise genérica da sala de atividades com recurso à subescala *Espaço e Mobiliário* (anexo n.º 8) da ITERS-R podemos concluir que o item 3, “Condições para descanso e conforto”, foi avaliado com a menor cotação, correspondente a 3 valores, enquanto os itens 4, “Arranjo da sala”, 2, “Mobiliário para cuidados de rotina e brincadeiras”, e 5, “Exposição de material para crianças”, tiveram a cotação de 3, 4 e 5 valores, respetivamente. O item 1, “Espaço interior”, foi o único que teve a cotação máxima, 7 valores. Assim, de acordo com a cotação destes itens, a sua subescala tem uma pontuação total de 25 valores, o que perfaz uma cotação média de 5 valores. O gráfico que se segue demonstra os valores atribuídos a cada item:

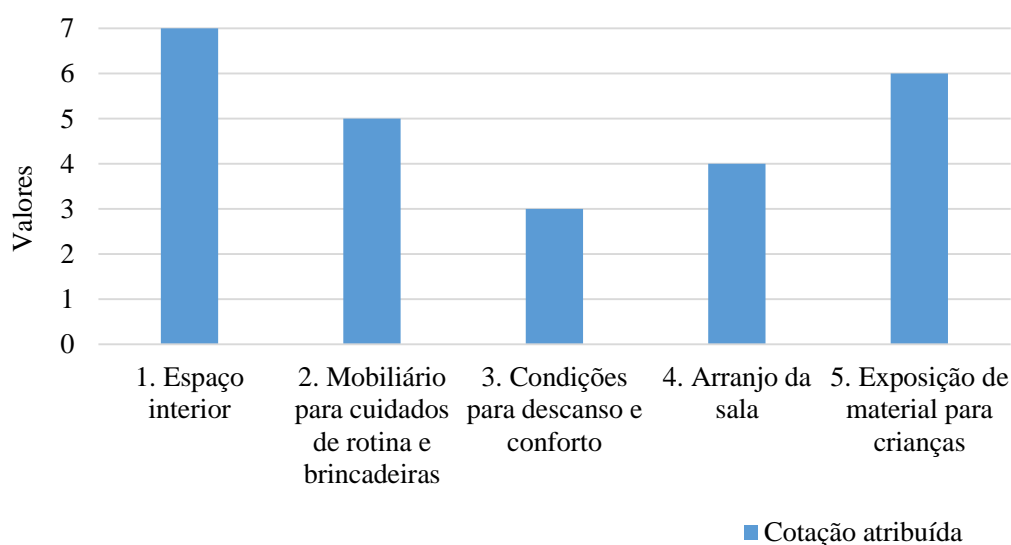


Gráfico 1 – Avaliação da Subescala *Espaço e Mobiliário* da ITERS-R

Perante o resultado alcançado na avaliação da subescala *Espaço e Mobiliário*, a ITERS-R vem reforçar que a organização da sala caracteriza-se por um mobiliário adequado ao bem-estar e ao desenvolvimento das crianças. A variedade de equipamentos e materiais da sala de atividades reúne as condições necessárias para o estabelecimento de uma rotina de cuidados, aspeto ao qual maior interesse e atenção prestámos por ser a temática questionada durante a presente investigação, manifestando-se uma constante segurança e conforto das crianças.

Aliada à organização do equipamento e material da sala encontra-se a organização do tempo. Na sala de atividades dos 2 anos A a educadora cooperante dedica uma grande atenção à organização do dia por etapas, isto é, desenvolve uma rotina diária que faça sentido quer para as crianças, quer para os vários intervenientes do contexto educativo.

Num primeiro momento, entre as 9 horas e as 9 horas e 20 minutos é feito o acolhimento das crianças na sala de atividades, sendo as crianças já presentes no estabelecimento educativo encaminhadas pelas auxiliares de ação educativa. No decorrer deste período a educadora e as auxiliares dão as boas-vindas calorosas às crianças, vestindo-lhes o bibe, reencaminhando-as para o tapete e distribuindo-lhes o reforço alimentar da manhã (bolacha) para logo a seguir irem brincar livremente ou participar em atividades com o auxílio de adultos.

Seguidamente, o espaço de tempo compreendido entre as 9 horas e 20 minutos e as 10 horas e 40 minutos destina-se a atividades orientadas em grande grupo e/ou individualmente. Às terças-feiras e quintas-feiras a educadora, regra geral, desenvolve atividades no âmbito da área de expressão física e motora, enquanto nos restantes dias ocupa as crianças com

atividades noutras áreas. Porém, é de salientar que este período de tempo não é totalmente preenchido com atividades orientadas, sendo também disponibilizados às crianças momentos de brincadeira livre.

O período da tarde é exclusivamente reservado para atividades livres de brincadeira, onde as crianças podem explorar os materiais e os objetos da sala de atividades livremente e/ou realizar atividades acompanhadas pelos adultos responsáveis.

Intercalados com os períodos de tempo referidos e sempre que as crianças necessitem para responder ao seu bem-estar encontram-se os momentos de cuidados, como as refeições da manhã, do almoço e do lanche, a higiene pessoal e a sesta. A tabela que se segue explicita a organização da sua rotina diária:

| | Momentos |
|--------------------|------------------------------|
| 9h00-9h20 | Chegada |
| 9h20-10h50 | Atividades orientadas/livres |
| 10h50-11h15 | Higiene |
| 11h15-11h45 | Almoço |
| 11h45-12h00 | Higiene |
| 12h00-14h40 | Sesta |
| 14h40-15h00 | Higiene |
| 15h00-15h30 | Lanche |
| 15h30-16h00 | Higiene |
| 16h00-17h00 | Atividades livres |
| 17h00 | Partida |

Quadro 2 – Rotina Diária da Sala dos 2 Anos A

Torna-se assim importante realçar que a sala dos 2 anos A é um espaço flexível e dinâmico, que permite adaptar uma rotina em torno de atividades livres de brincadeira, atividades orientadas em grupo/individuais onde predominem cuidados de afeto, segurança e conforto que satisfaçam as necessidades das crianças e, por conseguinte, permitam a exploração e a descoberta do espaço onde estão integradas, enriquecendo as suas experiências e aprendizagens.

1.2.2. Caraterização do grupo de crianças

A sala dos 2 anos A integra um grupo de onze crianças com dois anos de idade heterogéneo quanto ao género, das quais oito são do género masculino e três do género feminino, e encontra-se a cargo de uma educadora de infância e de duas auxiliares de ação educativa. À data de início do ano letivo uma das crianças não tinha ainda dois anos de idade completos, atingindo-os só no mês de janeiro. Contudo, a sua idade aproximava-se muito da das restantes crianças, visto serem nascidas entre agosto e dezembro de 2009, como é possível observar no quadro que se segue.

| Nome da Criança ⁴ | Data de Nascimento | Sexo | |
|------------------------------|--------------------|----------|-----------|
| | | Feminino | Masculino |
| Ana | agosto de 2009 | ✓ | |
| Artur | dezembro de 2009 | | ✓ |
| Carlos | outubro de 2009 | | ✓ |
| Dinis | janeiro de 2010 | | ✓ |
| Duarte | outubro de 2009 | | ✓ |
| Filipe | outubro de 2009 | | ✓ |
| Inês | novembro de 2009 | ✓ | |
| João | novembro de 2009 | | ✓ |
| Manuel | outubro de 2009 | | ✓ |
| Maria | dezembro de 2009 | ✓ | |
| Pedro | novembro de 2009 | | ✓ |
| TOTAL | 11 | 3 | 8 |

Quadro 3 – Constituição do grupo de crianças da sala dos 2 anos A

Das onze crianças constituintes do grupo, nove já frequentavam no ano letivo 2010/2011 o estabelecimento de ensino em questão, sendo que as restantes adaptaram-se sem dificuldades ao ambiente educativo da creche, mesmo estando numa idade caraterizada por uma grande afeição à família.

No que concerne às caraterísticas dos agregados familiares das crianças, a grande maioria das crianças encontra-se integrada em agregados familiares nucleares, isto é, vivem com os pais e irmãos, estando somente uma criança a viver apenas com o pai, num agregado familiar monoparental, sem manter qualquer contacto com a mãe.

⁴ São utilizados nomes fictícios de modo a manter o anonimato das crianças do grupo.

Na maioria dos agregados familiares é também evidente o acompanhamento e o envolvimento da família no contexto da creche. Com exceção de um ou outro caso, os pais e até mesmo outros familiares próximos, como os avós ou tios, deslocam-se diariamente para ir levar ou buscar a criança, o que permite um contacto frequente entre a família e a educadora, resultando numa interação e partilha das necessidades e das experiências das crianças com a finalidade de as beneficiar em relação a uma integração e desenvolvimento no contexto da creche.

Neste grupo não existem crianças com atrasos significativos no desenvolvimento nem portadoras de deficiência, contudo uma delas demonstra um elevado défice de atenção, tendo-lhe sido diagnosticado pelo médico acompanhante o distúrbio de hiperatividade⁵. De forma a não perturbar as atividades dos colegas, a educadora e as auxiliares adotam medidas apropriadas para redução da sua impulsividade, prestando-lhe uma maior atenção individualizada.

No que se refere à assiduidade, de uma forma genérica as crianças do grupo são assíduas e pontuais, com exceção de uma que faltou com alguma regularidade durante o ano letivo.

Relativamente ao envolvimento das crianças nas atividades, regra geral estas encontram-se mais concentradas e enérgicas no período da manhã, ao invés do período da tarde.

A relação das crianças entre si e com os adultos intervenientes no contexto é bastante positiva. Mesmo encontrando-se numa fase de egocentrismo, não tendo ainda desenvolvido a competência de partilha, as crianças demonstram satisfação em estar com outras crianças a brincar paralelamente, proporcionando assim a constante interação entre adultos e crianças uma relação de afeto e companheirismo.

Segundo Portugal (2010) é a natureza e a qualidade das interações que distingue uma prática educativa de elevada qualidade. Tendo em conta que as interações são essenciais em todo o processo de aprendizagem e, por isso, devendo estar sempre presentes ao longo dos cuidados e da rotina, considerámos também importante recorrer à ITERS-R para uma melhor compreensão deste aspeto. Através da subescala *Interação* foi-nos possível cotar os itens 25, “Supervisão da brincadeira e da aprendizagem”, 26, “Interação entre pares” e 27, “Interação pessoal-criança”, com 7 valores, enquanto ao item 28, “Disciplina”, atribuímos 6 valores, resultando a avaliação destes quatro itens num total de 27 valores que confere uma cotação média de 6,75 valores. Estes resultados encontram-se seguidamente registados no gráfico 2.

⁵ Agitação motora que incapacita a criança de estar sossegada e concentrada nas suas tarefas.

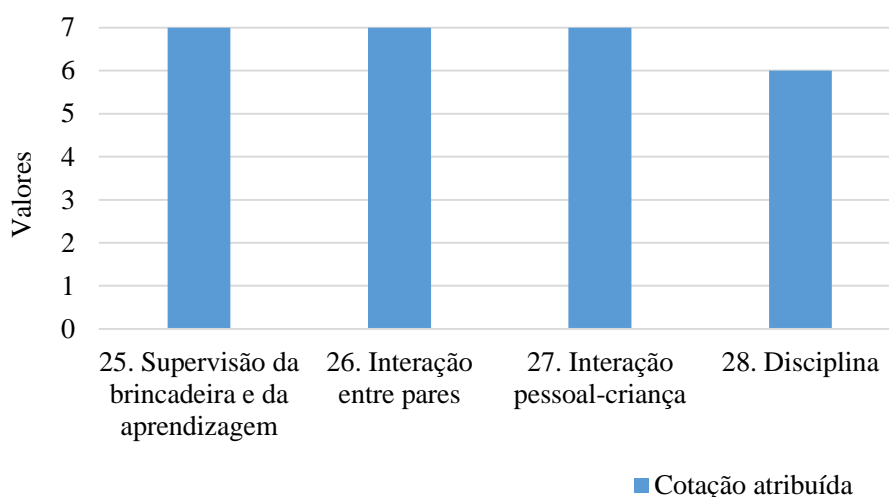


Gráfico 2 – Avaliação da Subescala *Interação* da ITERS-R

Assim, no que respeita às interações, o trabalho da educadora revela uma forte aposta em relações de afeto e de proximidade entre os vários intervenientes da creche, neste caso os seus profissionais, crianças e famílias, o que evidencia um excelente ambiente educativo sustentado pelas relações estabelecidas com as crianças.

Seguindo esta ótica, a própria educadora cooperante refere que apoia o bem-estar, a autoestima e as suas disposições para aprender “Elogiando as crianças quando realizam as tarefas, conversando com elas e, como não poderia deixar de ser, dando mimos”, enquanto, no que se refere a comportamentos menos apropriados, “Tentamos chamar a atenção para o errado, conversando com as crianças e dando o exemplo com as nossas atitudes” (Educadora, respostas obtidas no questionário utilizado: anexo n.º 7).

Numa perspetiva genérica as crianças do grupo observado caracterizam-se pela curiosidade, sociabilidade e, acima de tudo, demonstram interesse em explorar o meio em que se encontram, contudo, devido à fragilidade condicionada pela sua idade, necessitam ainda de uma grande atenção individual e de afeto que proporcionem um desenvolvimento saudável.

1.2.2.1. Caracterização dos cuidados de rotina

Sendo um grupo que completou os dois anos de idade no início do ano letivo, encontra-se numa fase em que a satisfação das suas necessidades é crucial para o seu bem-estar, ou seja, o conforto, o afeto e sobretudo os cuidados num regime de atenção individualizada são aspetos a ter em consideração neste grupo.

De modo a descrever o perfil dos cuidados de rotina que caracteriza o grupo de crianças, considerámos importante utilizar a subescala *Rotinas de Cuidados Pessoais* da ITERS-R recorrendo a uma análise da cotação atribuída a cada item e da média do seu total.

É um grande desafio organizar e manter uma rotina de cuidados que vise o bem-estar e o envolvimento das crianças nas suas tarefas, pois todas têm especificidades e necessidades diferentes, mas os benefícios que daí resultam são inúmeros. Segundo defendem Post & Hohmann (2011), com base no modelo curricular High/Scope, “Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (p. 197).

Assim, apresentamos seguidamente a cotação e análise de cada item da subescala *Rotinas de Cuidados Pessoais*.

Subescala *Rotinas de Cuidados Pessoais*

Item 6 – Chegada/Saída

No que respeita a este item, foi-lhe atribuído 6 valores, ficando com uma cotação entre os escalões “bom” e “excelente”.

Poucas são as vezes que as crianças negam a separação dos pais para iniciar o seu quotidiano na creche. À chegada das crianças a educadora e as auxiliares saúdam calorosa e descontraidamente os pais e as crianças, dando a certeza de que, mesmo com a ausência dos pais, as crianças estão num local em que poderão confiar e serão respeitadas até ao momento da saída.

Os adultos responsáveis pelas crianças na creche usam também o tempo de chegada e de saída para partilhar toda a informação necessária sobre as crianças, dando conhecimento aos familiares sobre as várias ocorrências ao longo do dia de modo a apoiá-las e a desenvolver a sua tranquilidade. Segundo refere a educadora cooperante no questionário, para a garantia da qualidade do estabelecimento educativo há necessidade de “manter um bom relacionamento com os encarregados de educação, os quais são informados regularmente sobre o desenvolvimento dos filhos” (Educadora, respostas obtidas no questionário utilizado: anexo n.º 7).

Item 7 – Refeições/Merendas

Ao longo dos momentos de refeição foi observável que os cuidados prestados ao grupo de crianças pelos adultos responsáveis correspondem a 6 valores, seguindo a cotação desta subescala da ITERS-R.

Os momentos do almoço e do lanche decorrem num ambiente relaxado, sendo as crianças alimentadas em dois grupos e prestando os adultos responsáveis uma atenção constante de forma a respeitar o ritmo de cada uma. As crianças são auxiliadas sempre que necessário, mas motivadas a comer sozinhas de forma natural.

O plano das refeições tem também em conta as necessidades das crianças. Embora na sua generalidade todas possam ingerir alimentos sólidos e cumprir uma dieta normal, uma delas, por motivos de saúde, não pode ingerir determinados alimentos, tendo assim os adultos responsáveis desenvolvido um plano alimentar específico.

É ainda de sublinhar que este item atingiu os 6 valores devido ao facto da educadora habitualmente se sentar com as crianças e usar o tempo da refeição para as encorajar a serem autónomas e fazerem descobertas e aprendizagens através da exploração dos objetos que as rodeiam.

Item 8 – Sono

O momento do sono foi avaliado com a cotação máxima, respetivamente 7 valores, o que lhe confere a avaliação de “excelente”.

Cada criança tem um colchão, lençóis e cobertores próprios devidamente higienizados. Além de identificarem qual o seu colchão, as crianças sabem que os mesmos não servem para brincar, mas sim para dormir.

Os adultos responsáveis procuram sempre definir a sesta como um momento de afeto e atenção, indo ao encontro das necessidades de cada criança. O sono é personalizado, cada criança é confortada de forma específica, por exemplo, através de brinquedos ou objetos familiares, de posições favoritas para dormir, de palavras ou gestos familiares, de músicas suaves, etc., de modo a que fiquem relaxadas, calmas, sendo-lhes assim transmitido um sentimento de segurança.

Ainda como resposta às necessidades das crianças, a educadora e as auxiliares também procuram organizar o ambiente da sala de modo a que as crianças que adormecem mais cedo não sejam perturbadas, assim como as que acordam primeiro ou as que não adormecem têm a possibilidade de participar noutras atividades, mas calmas, contribuindo para um espaço sossegado.

Item 9 – Fraldas/Usos da casa de banho

A este item a avaliação dos seus pontos atribui-lhe uma cotação também relativamente alta, 6 valores.

No presente contexto de creche estão presentes as condições básicas sanitárias para garantia de um espaço limpo e higienizado, assim como a higiene das crianças é devidamente cumprida ao longo da rotina definida.

Todavia, a maior parte das crianças encontra-se com o controlo dos esfíncteres/hábito do bacio ainda por consolidar. Apenas duas crianças recorrem diariamente ao bacio desde o princípio do ano letivo, fazendo este hábito parte da sua rotina, enquanto as restantes crianças iniciaram este processo mais tarde, perto do final do ano, somente com a chegada da época quente.

Item 10 – Práticas de Saúde

As práticas de saúde desenvolvidas neste grupo de crianças revelam uma avaliação bastante positiva, ficando este item cotado com “excelente”, respetivamente 7 valores.

A cotação deste item vai ao encontro do que já referimos na caracterização da sala de atividades. Todo o equipamento e material da sala encontra-se bem conservado, sendo fácil de manter limpo, além de que os adultos utilizam práticas de cuidados higiénicas.

Os adultos responsáveis encarregam-se de fazer adaptações no ambiente da sala de atividades para satisfazer as necessidades das crianças como, por exemplo, estando uma criança doente, as crianças mais irrequietas são pegadas ao colo de modo a não a incomodar.

À cotação deste item alia-se ainda o facto de os adultos serem um bom modelo de práticas saudáveis e informarem constantemente os encarregados de educação sobre cuidados de saúde.

Item 11 – Práticas de Segurança

O item relativo às práticas de segurança tem também uma cotação “excelente”, referente a 7 valores.

O ambiente da creche encontra-se definido de forma a evitar problemas de segurança, possuindo o edifício telefones, extintores, caixas de primeiros socorros, mecanismos de deteção de fumo, os pais são sempre informados de qualquer problema e é dado o mais cedo possível conhecimento às crianças das regras de segurança.

No que concerne à cotação média desta subescala da ITERS-R, *Rotinas de Cuidados Pessoais*, a soma de todos os valores dos seus seis itens atinge uma pontuação total de 39 valores e perfaz uma cotação média de 6,5 valores. Para uma melhor visualização dos valores cotados e tendo em conta que é relevante avaliar esta subescala de forma a compreendermos a importância da organização de uma rotina de cuidados, os seus valores encontram-se representados no gráfico que se segue.

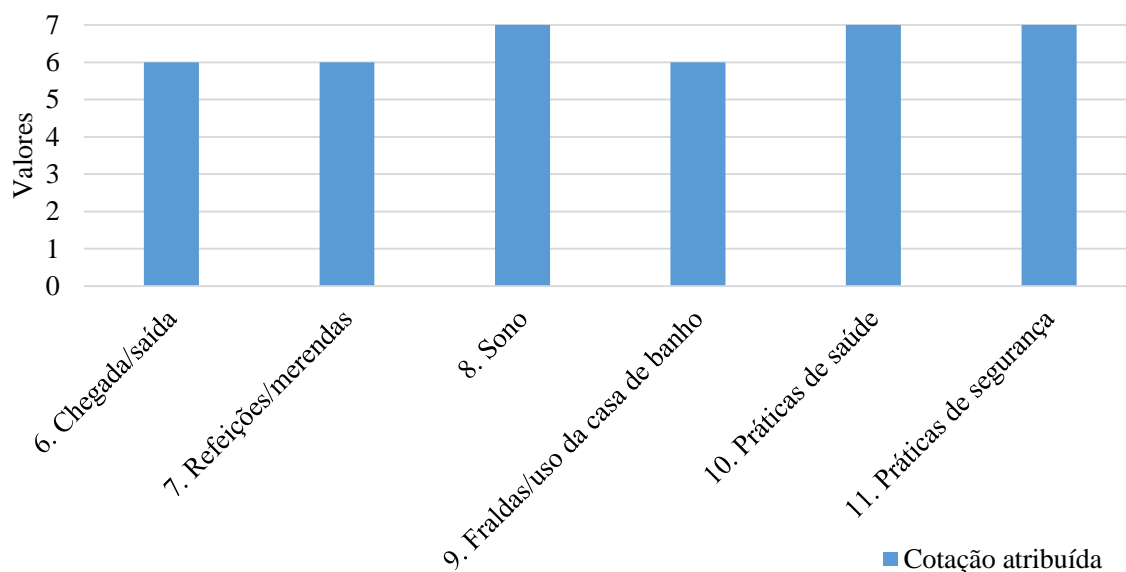


Gráfico 3 – Avaliação da Subescala *Rotinas de Cuidados Pessoais* da ITERS-R

Correspondendo a cotação média de 6,5 valores a um nível intermédio, muito próximo do “excelente” da escala da ITERS-R, é de destacar que os adultos responsáveis pelas crianças prestam uma rotina diária de qualidade desenvolvida em torno de ocorrências planeadas intercaladas com momentos de cuidados individuais. Sendo satisfeitas as suas necessidades, as crianças revelam um bem-estar físico e psicológico constante e envolvem-se nas atividades que fazem parte do quotidiano na creche.

Mesmo desenvolvendo a educadora uma rotina com um momento predefinido de atividades orientadas, todos os cuidados, situações ou acontecimentos comuns do quotidiano da creche são “pequenos momentos de aprendizagem” (Meier, 1986 citado por Vasconcelos, 1997: 138) que se tornam um grande contributo para o desenvolvimento das crianças da sala de atividades do grupo dos 2 anos A.

2. Ação em Contexto

2.1. Atividades desenvolvidas na sala: cuidados e rotinas

Chegada a oportunidade de descrever e refletir sobre alguns dos momentos da prática pedagógica desenvolvida no âmbito da unidade curricular de PES, é de referir que a recolha de informações sobre o grupo de crianças e sobre a prática educativa da educadora cooperante, através de uma observação participante realizada entre os meses de janeiro e fevereiro e de uma constante reflexão, permitiram-nos construir e experienciar uma ação educativa e pedagógica transversal à organização da ação educativa da educadora e ao grupo de crianças.

Desta forma, importa mencionar que a prática pedagógica que desenvolvemos teve em consideração a gestão e a organização do ambiente educativo já determinado pela educadora cooperante. Relembrando resumidamente os momentos da rotina diária pelos quais foi desenvolvida a sua ação educativa, a educadora organiza o dia-a-dia da sua sala de atividades da seguinte forma:

9h00-9h20 – Chegada/Acolhimento das crianças

9h20-10h50 – Atividades orientadas/livres

10h50-16h00 – Almoço, sesta e lanche intercalados com as rotinas de higiene

16h00-17h00 – Atividades livres

17h00 – Partida

Seguindo as ideias de alguns modelos de fundamentos e princípios educativos para a creche, sobretudo o modelo de González-Mena e Eyer, o modelo de Post e Hohmann e o modelo da organização Zero to Three, abordámos também no enquadramento teórico que os cuidados e as rotinas constituem os pilares da organização de um ambiente educativo para crianças pequenas por vários motivos, nomeadamente pela estabilidade, pela aquisição de hábitos de higiene, pelo desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, entre muitos outros.

A creche desempenha atualmente a importante função de complementar a educação das crianças pequenas, por isso torna-se crucial definir um currículo a partir de uma rotina diária consistente com momentos previsíveis e bem coordenados, dando-lhe sentido, em vez de estar em permanente mudança, mas importa também que seja suficientemente flexível para satisfazer as necessidades das crianças. “Se pretendemos oferecer à criança um ambiente de

qualidade, promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem, há que pensar naquilo que os bebés ou as crianças muito pequenas necessitam” (Portugal, 2000: 89).

Numa rotina de creche o principal não são apenas as atividades orientadas, devendo os momentos de cuidados e os tempos de atividades livres ocupar uma considerável parte do dia, pois as crianças pequenas necessitam de contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais (Portugal, 2000). Estando as crianças num período desenvolvimental extremamente rápido em que absorvem toda a informação que se encontra ao seu redor, importa oferecer um ambiente de qualidade que alie os cuidados à educação de modo a promover aprendizagens significativas e um desenvolvimento integral.

Para tal, no decurso da nossa prática de observação e de intervenção educativa desenvolvida no grupo de crianças em questão procurámos contribuir para melhorar a rotina definida pela educadora, inserindo interações adulto-criança apoiantes e centradas na criança no decorrer dos momentos de cuidados individuais e desenvolvendo rotinas de outro âmbito, baseadas em experiências mais ricas e desafiantes, como atividades em grande grupo e outras tarefas a integrar no quotidiano.

Note-se que embora as atividades em grande grupo tenham de ter um tempo reduzido, sendo apresentadas de forma breve e simples (Post & Hohmann, 2011) o tempo em grande grupo baseado em “atividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória” (Portugal, 1998: 198) são essenciais, ajudando-as a construir um reportório de experiências a que podem recorrer noutros momentos ao longo do dia, quando brincam ou comunicam com as outras crianças ou adultos.

Ora, assumindo que os momentos de atividades em grande grupo contribuem para o desenvolvimento das crianças, devendo ser integrados numa rotina diária baseada em cuidados, interações adulto-criança e brincadeira livre, é um direito das crianças ter a possibilidade de “(...) sinalizar as suas necessidades individuais de alimentação, sono, higiene, mudar a fralda ou ir à casa de banho e, depois de participarem nestas rotinas de cuidados, [poderem] juntar-se de novo ao decurso dos acontecimentos que interromperam” (Post & Hohmann, 2011: 195-196).

Ao longo da nossa integração no contexto educativo do grupo de crianças fomos apercebendo da importância de inserir numa rotina diária momentos definidos especificamente para cuidar das crianças, no entanto e voltando a salientar, a rotina deve ser flexível e proporcionar momentos de cuidados sempre que as crianças necessitem.

Relembrando uma situação que ocorreu num momento de atividades orientadas individualmente, quando acompanhávamos uma das crianças (com 2 anos e 6 meses):

O Artur estava a pintar um desenho com uma esponja, via-se que estava envolvido na tarefa. A maioria das restantes crianças brincava livremente pela sala perto da mesa onde o Artur estava concentrado na sua tarefa, mas ele continuava a prestar atenção ao que estava a fazer naquele momento. De repente a criança para o que está a fazer, fica um pouco atrapalhada e, colocando-lhe nós um braço por cima do seu ombro, como forma de aconchego, perguntámos-lhe “O que se passa, Artur? Porque paraste de pintar?”, respondendo o menino “Bacio, quero o bacio”. Seguidamente dissemos-lhe “Está bem, vamos já preparar o teu bacio” e fomos com o Artur para uma zona da sala mais calma, perto da bancada de cuidados, onde lhe preparámos o bacio, enquanto ele ia puxando o bibe para cima e os calções para baixo desenrascadamente, mas com uma pequena ajuda da nossa parte. Ao sentar-se no bacio, dissemos-lhe em tom de elogio “Muito bem Artur, estamos muito contentes. Se continuares assim a usar o bacio já não vais precisar usar mais fraldas”. A criança, com um sorriso de satisfação e de felicidade responde “Sim, eu gosto do bacio!”. Seguidamente ajudámos a criança na sua higiene, explicando-lhe o que íamos fazendo, mesmo já ela conhecendo o processo, e voltámos a elogiá-la pelo sucedido, pegando nela ao colo e dando-lhe um beijinho. Para retomar a sua tarefa de pintar o desenho, perguntámos-lhe “E agora, o que vamos fazer?”, respondendo a criança alegremente “Pintar!” (nota de campo, 14 de maio de 2012).

Como é possível verificar, os momentos de cuidados são imprescindíveis para o bem-estar das crianças e conseqüente envolvimento nas tarefas do dia-a-dia. Este excerto de um momento de cuidados físicos transformou-se numa ocasião de interação adulto-criança, base de uma relação adequada. Se um educador proporcionar momentos de cuidados calorosos, de companheirismo, onde as relações afetivas positivas têm lugar, as crianças sentem-se bem com elas próprias, percebem que estão seguras ao saberem que acontecimento se seguirá e que podem confiar nos adultos que as rodeiam. Assim ganham autoestima e a sua autonomia aumenta e desenvolvem novas experiências enriquecendo as suas aprendizagens (Portugal, 2000).

Na ótica do modelo da organização Zero to Three, e segundo Portugal (2002: 11), “Este ímpeto desenvolvimental, embora intrínseco e natural da criança, requer encorajamento e apoio por parte do adulto.” A criança que consegue atingir objetivos ao longo do seu

desenvolvimento e é admirada pelo adulto desenvolve uma atitude de si própria bastante diferente da que desenvolve uma criança cujo desempenho não é tido em consideração ou é ignorado consecutivamente.

Neste sentido evidenciamos que a rotina diária deve estruturar-se equilibradamente em momentos de cuidados, de atividades emergentes e de atividades planeadas acompanhadas de uma interação adulto-criança constante e de flexibilidade que responda às necessidades e ao bem-estar das crianças de forma a elevar a qualidade da ação educativa. Segundo Portugal (2000) o que as crianças pequenas necessitam é de um ambiente seguro e saudável que as valorize, proporcionando oportunidades de interação e exploração do mundo que as rodeia.

Para além dos momentos de cuidados menos previsíveis e que exigem flexibilidade na rotina diária, introduzimos tarefas para dar uma resposta de maior qualidade às necessidades das crianças, de modo a desenvolver a sua autonomia e a permitir uma maior interação com as outras crianças.

No momento das atividades orientadas/livres, das 9h20 às 10h50, definimos que durante a reunião em grande grupo, depois da canção do “Bom Dia” e da confirmação das presenças, atividades de rotina já estipuladas pela educadora cooperante, haveria um tempo para exploração de uma história, livro, canção ou lengalenga.

Também durante os momentos de rotina de transição, por exemplo entre o momento das atividades orientadas/livres e o momento do almoço, proporcionámos oportunidades às crianças para facilitar a sua passagem de um momento para o outro, como a exploração de brinquedos ou material didático (livros, puzzles, jogos, etc.) com o auxílio de um adulto e/ou a exploração de uma canção ou um jogo para compreensão da sequência de acontecimentos.

Embora o momento da reunião em grande grupo para dar início a um novo dia com uma canção e com a contagem das presenças já pertença à rotina instituída pela educadora cooperante, decidimos segui-lo mas fazendo algumas variações. Por exemplo, ao invés de optarmos pela canção do “Bom Dia” já muito conhecida das crianças, em alguns dias recorreremos a outra em que as crianças eram saudadas individualmente, através da repetição da seguinte quadra da canção, até terem sido referidos todos os nomes das crianças:

*“Bom dia ao(à)... (nome da criança A),
Bom dia ao(à)... (nome da criança B),
(nome da criança A), (nome da criança B),
Que bom que é tê-los cá!”*

Seguindo esta forma de saudar as crianças estávamos simultaneamente a apresentá-las, e passávamos à sua contagem e nomeávamos as que estavam a faltar, caso não estivessem todas presentes; tudo isto suscitando um diálogo de forma natural e calorosa de modo a envolver as crianças na situação.

Inicialmente, com esta pequena variação da canção, as crianças demonstraram estranheza, mas a sua curiosidade e vontade de descobrir o novo, típica da sua idade, fizeram com que aos poucos ganhassem um sentido de domínio e alargassem o seu conhecimento, como foi bem visível através da reprodução dos nomes das crianças ao longo da canção e da sua identificação. Contudo, não deixámos de recorrer à canção de saudação mais conhecida pelas crianças, pois o desenvolvimento deste momento em torno de uma canção a que as crianças já estavam habituadas e de que gostam particularmente ajuda-as no reforço dos seus interesses e situa-as num ambiente mais familiar.



Fotografia 1 – Reunião em grande grupo (contagem das presenças)

Como podemos ver, o tempo de reunião em grande grupo, representado pela fotografia 1, faz parte da rotina diária. Ao saberem que são apoiadas e apreciadas pelos outros as crianças sentem-se seguras e confiantes, integradas e com um sentimento de pertença ao contexto de creche (Post & Hohmann, 2011). Este momento é um momento crucial de atenção e cuidados que vai determinar o bem-estar e o envolvimento das crianças nas restantes atividades e situações ao longo do dia, visto que “proporciona o contexto imediato de interacção social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (ME, 1997: 34-35).

Durante estas situações de reunião em grande grupo o contacto físico com as crianças foi também deveras importante. Diariamente, ao iniciar um novo dia o grau de envolvimento das

crianças, e de qualquer pessoa, como é natural, não se encontra sempre no mesmo nível devido a fatores externos provenientes de outros contextos como a família. Por isso, regra geral, nem todas as crianças demonstravam curiosidade e interesse em participar na atividade, o que nos levou a adotar estratégias para apelar à sua atenção, como dirigir o olhar para as crianças, fazer-lhes um jogo corporal com o toque (por exemplo, cócegas) ou até pegar-lhes ao colo, facilitando a sua participação na atividade e fomentando um momento de bem-estar. De acordo com o modelo de González-Mena e Eyer, citado por Portugal (2000), um dos seus princípios educativos é “aprender e não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas” (p. 95).

Não sendo apenas o desenvolvimento da autoestima e o estabelecimento de uma relação com os outros os únicos objetivos da reunião em grande grupo, invocamos também que este tempo da rotina visa também saber ouvir, manifestar o desejo de comunicar, alargar o vocabulário e melhorar a expressão oral; por isso, agregada a esta ocasião, tivemos a iniciativa de inserir a atividade de exploração de uma história, livro ou canção/lengalenga.

Na primeira semana de prática quisemos definir um momento destinado à exploração de uma história, livro ou canção, integrando-o como um hábito diário das atividades orientadas/livres na rotina da sala de creche em questão. A nossa intenção foi criar um momento simples e breve, mas enriquecedor das aprendizagens das crianças que contribuísse para o desenvolvimento de aspetos como os já mencionados e de outros mais específicos, sobretudo a linguagem, o pensamento e a criatividade.

Sendo uma novidade para as crianças e ao estar cientificamente comprovado que histórias, canções ou lengalengas são momentos em que a aprendizagem e o prazer podem estar indiscutivelmente aliados, dependendo da qualidade da própria ação desenvolvida, tomámos a decisão de recorrer a variadas formas e estratégias para realização deste momento.



Fotografia 2 – Momento da história (com recurso a livro)



Fotografias 3 e 4 – Momento da história (com recurso a cartaz e fantoches de papel)



Fotografia 5 – Momento da canção

Nos momentos de história com recurso a livros, como exemplifica a fotografia 2, tivemos sempre em atenção, ao longo da leitura da história, manter o livro na vertical e com as suas ilustrações visíveis para as crianças de modo a proporcionar um maior envolvimento e uma melhor compreensão da história.

É sobretudo até aos três anos de idade que as crianças têm necessidade de explorar com os seus sentidos o meio que as rodeia, por isso o educador deve proporcionar material concreto que as aproxime do contexto da história. Deste modo, optámos por usar cartazes, cenários, fantoches (fotografias 3 e 4), imagens e objetos reais e outros materiais que facilitassem a compreensão da narrativa.

Este momento de exploração de uma história foi também uma mais-valia aquando da introdução de um tema, por exemplo “Os animais”, “O dia do pai”, “As cores”, etc..

Numa fase de pré-leitura do livro ou antes da narração da história começámos por explorar o material de suporte da história com as crianças, colocando-lhes questões muito simples e explicando-lhes o que estivemos a apresentar, enquanto durante a própria história também apelámos à participação das crianças. Dando como exemplo a narração do conto tradicional “O Coelho Branco” através de fantoches ou outras histórias que tivessem como personagens animais, as crianças envolviam-se mais facilmente participando sobretudo na reprodução dos sons característicos de cada animal.

Após a leitura ou depois do conto da história tínhamos como hábito questionar as crianças sobre que tema abordámos e, dado que não souberam responder em grande parte das vezes, devido ao seu nível de desenvolvimento (na generalidade o grupo tinha acabado de completar dois anos de idade), anunciámos de um modo muito simples sobre que tema iríamos falar nos próximos dias, transmitindo às crianças o sentimento de pertença, de que fazem parte do grupo e têm o direito a ser respeitadas, percebendo a sucessão dos acontecimentos.

Muitas das vezes tentámos também, após a leitura ou narração da história, proporcionar às crianças ocasiões de exploração sensorial, fazendo-as compreender a temática e ligá-la ao mundo real. Deste modo recorremos, para além de imagens reais, a objetos. Como exemplo, após a narração da história “A Galinha Ruiva”, as crianças tiveram oportunidade de sentir e tocar em sementes, trigo, farinha e pão, demonstrando curiosidade e satisfação.

Já as canções e lengalengas constituem um outro recurso também bastante apelativo, tornando o tempo após a reunião em grande grupo divertido e cativante. “A música é uma das mais belas e profundas experiências humanas. (...) Penetra-nos pelo ouvido e contra ela não temos defesas. A música contém sempre um elemento de prazer” (Pocinho, 2011: 21). Destinar ocasiões para envolver as crianças em atividades de exploração de canções e lengalengas contribui para enriquecer o seu vocabulário, desenvolver o sentido de ritmo e de melodia e exercitar o seu sistema sensório-motor.

As canções e as lengalengas eram apresentadas às crianças através de suporte de cartazes (fotografia 5), onde se encontrava a letra da canção ou lengalenga acompanhada de ilustrações. Este suporte ajudava as crianças a reconhecer e a compreender o contexto da canção/lengalenga, pois ao ser fixado no *placard* da sala de atividades as crianças poderiam recorrer ao mesmo em outros momentos para indicarem as suas preferências. O facto de os

cartazes conterem palavras e imagens também ajudava a que as crianças começassem a associar a escrita à oralidade.

De um modo geral apercebemo-nos de que as crianças se interessaram pela exploração de canções e lengalengas, sentindo um ambiente acolhedor e de conforto criado pelo próprio momento e pelo grupo em si. Houve ocasiões em que o grupo estava de tal forma envolvido na tarefa que após o seu término já era habitual ouvir comentários como “*Outra vez*” (Ana, 2 anos e 8 meses, nota de campo de 18 de abril de 2012).

No que concerne aos momentos de transição, de acordo com o modelo de Post e Hohmann, proporcionar uma transição suave entre uma experiência interessante e a que se segue é um princípio importante que deve ser respeitado. Os educadores devem procurar “(...) facilitar as transições das crianças de uma parte importante de um dia para a seguinte” (Post & Hohmann, 2011: 202) e uma das formas de o fazer é desenvolver atividades breves e previsíveis.



Fotografia 6 – Momento de transição (jogo “O chefe manda”)

Por exemplo, para fazermos a transição do momento das atividades orientadas/livres para o tempo de almoço, estando estes intercalados com a higiene e a preparação das crianças, optámos em alguns dias por desenvolver o jogo “O chefe manda” (fotografia 6). Neste desafio as crianças, em grande grupo, tinham de obedecer às ordens do chefe; neste caso desempenhámos nós esse papel, e propusemos assim uma sequência de ações relacionadas com a preparação para o almoço, começando na área do tapete, para que todas as crianças do grupo estivessem reunidas, até à chegada ao refeitório.

Depois de algumas repetições desta atividade e sabendo as crianças que a mesma já fazia parte da rotina diária, este momento de transição passou a ser uma ocasião mais agradável.

Num dos dias que desenvolvemos esta atividade, perguntámos às crianças “*E agora, depois de já estarmos todos preparados em fila para almoçar, sabem o que o chefe manda?*”, tendo uma delas, o Filipe, de 2 anos e 9 meses, respondido com naturalidade “*Marchar!*” (nota de campo, 13 de junho de 2012), o que confirma que este momento ajuda as crianças a compreender a sequência de acontecimentos e a desenvolver a sua autonomia.

Mais do que definir uma rotina, com a finalidade de oferecer às crianças um ambiente de creche de qualidade, tivemos sempre em linha de conta que o principal critério é satisfazer as necessidades das crianças, prestando-lhes uma educação onde predominem cuidados com uma interação adulto-criança constante, individual e apoiante do seu desenvolvimento. No decorrer da PES, sobretudo na prática de intervenção, tivemos a preocupação de promover um clima estável através de uma rotina diária de cuidados organizada em tempos de brincadeira, atividades livres e atividades orientadas com o intuito de responder às necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de afirmação, de sentimento de competência e de significados e valores, pois somente com a garantia da satisfação das suas necessidades as crianças poderão alcançar bem-estar e envolver-se nas tarefas diárias que, por sua vez, possibilitará aprendizagens e um desenvolvimento integral (Portugal, 2012).

Tendo em conta que não nos apoiámos apenas num modelo de finalidades e princípios educativos para a creche, pois cada um possui características muito próprias, acabando todos por contribuir para a construção de um currículo na creche, tivemos como base sobretudo os três modelos já enunciados, o de González-Mena e Eyer, o de Post e Hohmann e o da organização Zero to Three. Foram algumas as dificuldades pelas quais passámos para desenvolver uma prática alicerçada e fundamentada em modelos educativos para a creche, pois a equipa educativa responsável pelo grupo de crianças não tinha uma prática sustentada num modelo específico com princípios e finalidades explícitos e bem definidos.

Contudo, a rotina diária já iniciada com o grupo de crianças pela educadora cooperante era coesa e tinha como principal objetivo responder às necessidades das crianças. Preconizando tempo de qualidade, sendo a interação educador-criança a principal estratégia para uma aprendizagem ativa ao longo dos momentos de cuidados, baseámo-nos no seu horário diário. Deste modo, recorrendo à perspetiva de Post & Hohmann (2011), podemos resumir que uma rotina diária deve orientar-se por:

- criar um horário diário que seja previsível mas flexível;
- e incorporar a aprendizagem ativa, incluindo o apoio do adulto, em cada acontecimento e rotina de cuidados.

Ao longo de todos os momentos de rotina (higiene, alimentação, atividades orientadas, brincadeira livre, etc.) tentámos sempre responder às necessidades das crianças estabelecendo uma relação próxima e individual, proporcionando tempos de qualidade, rico em aprendizagens e experiências estimulantes. “O papel dos adultos, pais ou educadores, não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmem segurança emocional e encorajamento” (Portugal, 2002: 11), preparando-a para aprender em casa, na escola e ao longo da vida.

2.2.Outras atividades desenvolvidas na sala de creche

Todos os dias, após o momento da exploração do livro, história ou canção/lengalenga, introduzimos uma atividade orientada de modo a proporcionar um outro momento de qualidade, simples e breve, que enriquecesse as experiências das crianças e evidenciasse ainda mais a sensação de apoio, apreciação e conforto disponibilizada pelos adultos.

Quisemos oferecer às crianças experiência e atividades recorrendo a materiais e desafios que as envolvessem nas tarefas e nos permitissem observar como encaram o seu uso, conseguindo resolver os problemas com que se deparam.

As atividades desenvolvidas não foram pensadas para tratar o conteúdo isoladamente, mas sim para os desenvolver como um todo, relacionando-os e complementando-as entre si. “(...) os bebés e as crianças mais jovens interagem com pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas acções” (Post & Hohmann, 2011:26).

Existe uma vasta variedade de propostas de atividades e tarefas para o desenvolvimento de experiências significativas antes da entrada para a fase pré-escolar, por isso decidimos investigar e desenvolver tarefas que potenciasses momentos de qualidade às crianças, assim como tivemos também em conta aproveitar ao máximo o tempo das atividades, tornando-as momentos de aprendizagem divertidos, lúdicos e calorosos em que as relações sociais adulto-criança e criança-criança permitissem o desenvolvimento de tempos de qualidade.

De um modo geral, o grupo colaborou sempre em todas as atividades e tarefas implementadas, o que nos ajudou bastante e foi uma grande vantagem para o desenvolvimento de uma rotina diária rica em interações. Houve também alguns momentos de menor implicação e alguma saturação, mas tal facto é comum acontecer e para o evitar recorremos a uma maior atenção individualizada, flexibilizando a rotina e prestando os cuidados necessários ao bem-estar das crianças.

Relativamente às atividades planeadas desenvolvidas com as crianças, um dos aspetos a que maior atenção prestámos, como referimos nas tarefas de cuidados e de rotina anteriormente descritas, foi proporcionar-lhes experiências sensoriomotoras que permitissem a exploração de objetos e materiais. “Os educadores que proporcionam um contexto de aprendizagem activa compreendem que a exploração sensório-motora conduz ao crescimento e ao desenvolvimento do bebé e da criança pequena” (Post & Hohmann, 2011: 84).



Fotografia 7 – Jogo de imitação de animais



Fotografias 8 e 9 – Jogo “Quais são os objetos amarelos?”

Tarefas como um jogo de imitação de animais (fotografia 7) ou uma atividade em que as crianças tenham de identificar objetos e reconhecer a sua cor (fotografias 8 e 9) foram momentos que permitiram às crianças agir sobre os objetos com o seu corpo e sentidos, imitando ações, interpretando figuras e experimentando objetos (Post & Hohmann, 2011).

Noutros momentos de atividades em grupo, mais perto do final da prática de PES e tendo sido já realizado um número considerável de experiências que permitissem às crianças reter ideias, decidimos desenvolver tarefas de outro âmbito, dando-lhes uma maior liberdade expressiva para mostrarem ou representarem o que sabem sobre o mundo de uma forma natural. Ao construírem algo a partir de experiências através da representação criativa as crianças envolvem-se em momentos de aprendizagem, essenciais a um desenvolvimento integral (Post & Hohmann, 2011).

Em grande parte das atividades tivemos como critério deixar as crianças explorarem livremente os materiais disponibilizados, orientando-as e auxiliando-as apenas para que se envolvessem. Para Portugal (2013) um educador de qualidade “Tem de ser alguém que a par de sensibilidade, é estimulante e capaz de dar espaço à criança promovendo a sua autonomia” (p. 2) no sentido de deixar as crianças tomarem decisões, terem iniciativa, terem objetivos e auto organizarem-se para atingi-los.

No caso de atividades e tarefas em que observámos que as crianças recorreram de uma forma natural a ações e materiais para representarem os seus conhecimentos, podemos destacar os momentos de movimento, através de dança livre com o acompanhamento de uma música à escolha das crianças, e uma tarefa que foi para a maior parte das crianças também uma nova descoberta, respetivamente a modelagem de massa de cores, como registam abaixo as fotografias 10 e 11, respetivamente.



Fotografia 10 – Atividade de movimento (dança livre)



Fotografia 11 – Modelagem de massa de cores

Na atividade de dança verificámos que algumas crianças, por iniciativa própria, recorreram a movimentos específicos, imitando meios de transporte ou animais, enquanto na modelagem da massa de cores a representação criativa também esteve presente.

No decorrer da atividade de modelagem, inicialmente as crianças demonstraram alguma hesitação e estranheza em experimentar o material da massa de cores, mas a curiosidade e a vontade de conhecer o novo rapidamente fizeram com que o mexer, o tocar, o sentir e até o comer envolvessem as crianças. Note-se que o material da massa de cores foi feito apenas com ingredientes comestíveis de modo a não colocar em perigo a saúde das crianças e, sobretudo, a deixá-las explorá-la livremente.

Após um breve tempo de exploração da massa de cores decidimos interagir com o grupo, tendo sido referido ao Artur, de 2 anos e 7 meses, “*A tua massa de cores está muito gira*” e o mesmo, sorrindo e apontando para a sua construção, respondeu “*Faz uh-uh, ah-ah!*” e fez um gesto de imitação de macacos. Seguidamente referimos-lhe “*Porquê? Quem faz esse som?*” e a criança respondeu “*O macaco!*” (nota de campo, 11 de junho de 2012).

Crianças com menos de três anos de idade necessitam sobretudo de um contexto rico em experiências que possa ser explorado através dos seus sentidos, pois “O envolvimento numa experiência sensoriomotora abrangente (...) permite que a criança muito pequena experimente a representação de muitas formas” (Post & Hohmann, 2011: 42). Assim, um dos principais critérios no desenvolvimento das atividades foi adequar os materiais à idade das crianças e fazer com que tivessem uma participação ativa, podendo usar os seus sentidos para experimentarem os materiais.

Mais especificamente na área da expressão do movimento, da música, arte e atividades visuo-espaciais foram desenvolvidos jogos de movimento rítmico e atividades para

exploração de instrumentos musicais, como podemos observar a seguir nas fotografias 12, 13 e 14.



Fotografia 12 – Exploração da canção “*O Barquinho*”



Fotografia 13 – Jogo da estátua ao ritmo da canção “*A Saia da Carolina*”



Fotografia 14 – Exploração de instrumentos musicais

Na semana em que a temática foi “Os meios de transporte” explorámos a canção “O Barquinho” com a voz e o corpo desenvolvendo tarefas como escutar, cantar, acompanhar o ritmo da canção com batimento de palmas e movimentos corporais. O momento em que as crianças demonstraram um maior envolvimento e agrado na execução da tarefa foi quando, organizadas em pares e sentadas frente a frente de pernas afastadas, acompanharam o ritmo da canção baloiçando o corpo para a frente e para trás. Observámos que as crianças se divertiram e tiveram prazer em cumprir a tarefa, pois no final da atividade o grupo pediu para repeti-la.

Outra atividade que incluía música e movimento e que também despertou o agrado e interesse das crianças foi o jogo da estátua. Como as crianças se envolveram na atividade,

desenvolvida a primeira vez na quinta semana de intervenção na temática das cores, voltámos a executá-la em outros momentos nas duas últimas semanas de intervenção. Nesta tarefa as crianças tiveram de movimentar uma fita ao ritmo de uma canção reproduzida através de sistema áudio e sempre que parássemos a sua reprodução também as crianças teriam de permanecer imóveis, só podendo retomar o movimento quando a canção continuasse a ser reproduzida.

Assemelhando-se a estas tarefas, propusemos também ao grupo a exploração de instrumentos musicais com o acompanhamento de canções. Ao ser disponibilizada atenção individual para que cada criança explorasse um objeto novo, neste caso um instrumento musical, e acompanhasse uma canção com o mesmo, estávamos a proporcionar um momento de conforto, socialização e rico em aprendizagens que se podem refletir posteriormente noutras situações, como o caso das representações criativas, por exemplo.

No que toca ainda à área da expressão, mas mais direcionada para atividades visuo-espaciais, pusemos à disposição das crianças variados materiais, como tintas, cartolinas, tecidos, folhas, papel crepe, jornais para que os pudessem explorar recorrendo a várias técnicas, como pintar, colar, rasgar, entre outras.



Fotografia 15 – Atividade visuo-espacial (colagem de papel)



Fotografia 16 – Trabalhos de atividades visuo-espaciais (pintura e colagem)



Fotografia 17 – Atividade visuo-espacial (pintura com esponja)

As expressões artísticas “são (...) meios de comunicação que apelam para uma sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas” (ME, 1997: 57), por isso torna-se fundamental darmos a oportunidade às crianças, desde a fase de creche, de criarem e de se expressarem através das múltiplas possibilidades proporcionadas pelos materiais.

De uma forma geral, as crianças revelaram um envolvimento considerável ao longo das atividades de expressão, o que se traduziu pelo prazer e desejo de explorarem e realizarem os trabalhos que lhes foram sendo propostos.

Para além do jogo de associação da cor dos objetos inicialmente mencionado, em outros momentos de atividades orientadas optámos por recorrer à exploração de jogos didáticos, como demonstram as fotografias abaixo.



Fotografias 18 e 19 – Jogos didáticos (cenários dos animais e alimentos e *puzzle*)

Por exemplo, na primeira semana de intervenção introduzimos logo o jogo “Animais e Alimentos”. Apresentámos às crianças dois cenários diferentes em cartolina, um referente a uma paisagem da natureza e outro a uma cozinha, em que teriam de associar as figuras dos animais e dos alimentos ao contexto adequado.

Mesmo nunca tendo desenvolvido uma atividade semelhante na creche, as crianças mostraram curiosidade e vontade em participar. Em outros momentos de atividades livres quiseram também recorrer ao material deste jogo para ocupar o seu tempo de brincadeira.

Como nos diz Portugal (2010), “O currículo na creche envolve essencialmente o brincar e as várias oportunidades de exploração e experimentação diversificada que desafiam e amplificam o mundo da criança” (pp. 52-53). Ao longo do estágio tivemos sempre em conta o bem-estar, a alegria e o prazer das crianças. É o brincar que as faz crescer.

CONCLUSÃO

Conclusão

A investigação efetuada no domínio da educação em creche revelou-se crucial na melhoria e no aprofundamento do nosso conhecimento para consolidarmos um saber-científico que sustente a prática educativa. No presente relatório – *A importância dos Cuidados e das Rotinas em Creche* – considerámos relevante sublinhar que as investigações e os estudos sobre o desenvolvimento de crianças até aos três anos de idade têm enaltecido esta fase desenvolvimental, encarando-a como um suporte indispensável às etapas educativas seguintes para aprender em casa, na escola e ao longo da vida.

Embora a legislação em vigor não reconheça a supremacia da resposta educativa de creche como um direito da criança, dando prioridade à conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, a sociedade tem sido cada vez mais consciencializada da importância de investir numa educação de qualidade durante os três primeiros anos de vida que evite o reparo e a remediação de situações desnecessárias e adversas nas etapas desenvolvimentais subsequentes.

A prática que desenvolvemos no contexto educativo de creche em questão ajudou-nos a entender melhor que a creche não é apenas um local de cuidados para crianças pequenas; o contexto educativo deve proporcionar uma prática pedagógica que contribua para a educação das crianças até à entrada em contextos de educação pré-escolar, complementando a educação familiar dada às crianças. Desde o nascimento até aos três anos de idade, os bebés e as crianças pequenas são física, mental e emocionalmente mais vulneráveis, mas encontram-se num período de desenvolvimento extremamente rápido e, por isso, necessitam de uma educação em que as rotinas de cuidados sejam o suporte do seu processo educativo.

Neste sentido, e atendendo que há ainda muito por investigar e desenvolver para uma prática educativa de qualidade em creche importa, primeiramente, clarificar linhas orientadoras, sendo que seria um grande passo a conceção de um documento orientador da prática semelhante às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que, naturalmente, salvaguardasse as especificidades da creche mas acentuasse o seu sentido educativo. Esse documento orientador ajudaria a conceção e desenvolvimento de um currículo para a creche baseado em referentes de qualidade, como muitos dos autores que invocámos ao longo deste trabalho defendem e que argumentam em favor da necessidade de um ambiente de bem-estar e de ativação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Tendo em conta a prática de investigação e intervenção desenvolvida ao longo deste percurso da PES, verificámos que o adulto desempenha um processo basilar no

desenvolvimento integral das crianças. As crianças necessitam muito de adultos confiáveis para que possam desenvolver competências e construir uma identidade, usando os seus sentidos para explorarem o meio que as rodeia e devendo o adulto estabelecer-se como uma base de apoio segura através de uma relação de proximidade em que o afeto, o conforto e a confiança sejam os sentimentos mais demonstrados.

É nesta ótica que o educador deve organizar uma rotina com momentos de cuidados predefinidos, mas com alguma flexibilidade e aceitação do ritmo de cada criança, que contemplem, acima de tudo, um ambiente caloroso e atento às suas necessidades individuais intercalado com atividades estimulantes de brincadeira, jogo e exploração do meio propiciadoras de desenvolvimento e aprendizagens. “Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (Evans & Ilfield, 1982 citados por Post & Hohmann, 2011: 193).

Da aplicação da ITERS-R no contexto onde desenvolvemos a PES constatamos índices de qualidade apreciáveis (cotações médias das subescalas: *Espaço e Mobiliário* – 5 valores, *Interação* – 6,75 valores e *Rotinas de Cuidados Pessoais* – 6,5 valores), diferentes daqueles que anteriormente foram alcançados em estudos que referimos no enquadramento teórico (Pinto *et al.*, 2005). De facto, desde essa altura, em Portugal, o investimento na qualidade da creche tem vindo a evoluir, nomeadamente através da formação dos/as profissionais e, eventualmente, da aplicação do *Manual de Processos-Chave* e do *Modelo de Avaliação da Qualidade* para creche da responsabilidade do Instituto da Segurança Social.

Assim, no decorrer do nosso percurso de investigação e intervenção delineámos como principal objetivo o desenvolvimento de uma prática promotora de um ambiente agradável e acolhedor em que as relações de confiança e de prazer com todos os intervenientes no contexto educativo, mas mais marcadamente com as crianças, fossem os grandes princípios orientadores. Nos vários momentos da rotina diária foi através de relações próximas e individuais que as crianças revelaram um maior envolvimento e vontade em participar nas tarefas ao longo do dia-a-dia na creche.

O desenvolvimento de uma rotina de cuidados foi o nosso ponto de partida para um ambiente seguro, agradável, confortante, que permitisse satisfazer as necessidades das crianças, fomentar o seu bem-estar e, conseqüentemente envolvê-las. Tal resultou em aprendizagens e num desenvolvimento notório durante este curto percurso interventivo, pois como realmente observámos é extraordinário que as crianças nos seus primeiros anos de vida registem um desenvolvimento acelerado. Deste modo, incluímos na sua rotina momentos de

atividades orientadas em grande grupo e individuais; respeitámos o horário já definido para os cuidados físicos e proporcionámos também ocasiões para brincadeira livre.

Os bebés e as crianças pequenas necessitam de uma grande atenção individual em que os gestos, as palavras e as atitudes ocupem o papel principal, e simultaneamente de liberdade para exploração do meio que as rodeia, desenvolvendo determinadas competências. Caso não lhes seja dada essa possibilidade, em fases posteriores a criança já não se encontra tão apta e terá dificuldade em crescer e desenvolver-se integralmente. Assim, tivemos em consideração as necessidades, os interesses e as capacidades das crianças do grupo, respeitando numa rotina os seus tempos de cuidados (refeições, sesta, mudas de fraldas/bacio, etc.) e proporcionando momentos de aprendizagem através de experiências individuais e de interações, quer com as outras crianças quer com os adultos envolventes.

O nosso percurso ficou assim marcado pela forte empatia estabelecida com as crianças e os adultos responsáveis pelo grupo através das interações e da partilha de afetos entre todos ao longo dos vários momentos da rotina diária. Consideramos que reforçámos as relações existentes na sala de atividades, possibilitando uma maior vontade de participação das crianças nas suas tarefas e brincadeiras.

Marcámos o nosso percurso pela consciência de que cabe ao educador observar cuidadosamente as crianças, de modo a responder às suas necessidades individualmente, e recorrer ao uso imaginativo de diferentes recursos para oferecer atividades interessantes e envolventes que permitam às crianças momentos de alegria e satisfação pelo sucesso e pela vitória alcançados ao conseguirem superar os desafios impostos. “O educador deve ser capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança, apresentando alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido” (Portugal, 2000).

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Científica

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Alarcão, I. (2009). Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In Conselho Nacional de Educação (org.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos – Estudos e relatórios* (1.ª edição – pp. 23-232). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barros de Oliveira, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Edições Almedina.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caldwell, B. (1995). Creche – Bebé, família e educação. In Gomes-Pedro, J. (org.), *Bebé XXI: criança e família na viragem do século* (1.ª edição – pp. 465-477). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação (1991). *Convenção sobre os direitos da criança*. Algueirão: Ministério da Educação.
- Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (2010). Creches: Realidades educativas e pedagógicas?. In *Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*. Acedido a 16 de dezembro de 2013 em http://novo.cnis.pt/images_ok/Creches-Realidades%20Educativas%20e%20Pedagogicas.pdf
- Conselho Nacional de Educação (2003). *Educação de infância em Portugal – Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, I. (s. d.). Educação Pré-Escolar. In Silva, M. & Tamen, I. (org.), *Sistema de ensino em Portugal* (1.ª edição – pp. 145-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Correia, R. (1993). *Contextos formais de educação e desenvolvimento da criança – Contributos para a educação pré-escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa.
- Correia, R. (1995). Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano. *Aprender*, 18, 36-43.
- Cró, M. L. & Pinho, A. M. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. In *Revista Ibero-Americana de Educação*, 56/1, 1-11. Acedido a 16 de dezembro de 2013 em <http://www.rieoei.org/deloslectores/3771Cro.pdf>
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 355-380.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4.^a edição). Porto: Porto Editora. (Original publicado em 1984)
- Evrard, P. (1999). Estimulações e desenvolvimento do sistema nervoso. In Cohen-Solal, J. & Golse, B. (org.), *No início da vida psíquica* (1.^a edição – pp. 75-92). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fontes, P. & Pinheiro, A. (1998). Breves considerações acerca da situação das creches em Portugal – Conversa. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 51-53.
- Formosinho, J. (2011). Educação das crianças até aos três anos – Algumas lições da investigação. In Conselho Nacional de Educação (org.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos – Seminário e colóquios* (1.^a edição – pp. 61-91). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J.; Katz, L.; McClellan, D. & Lino, D. (2001). *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (3.^a edição). Lisboa: Texto Editora. (Original publicado em 1996)
- Gomes-Pedro, J. (1999). *A criança e a nova pediatria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerreiro, A. & Moreira, L. (2002). A organização pedagógica da creche: reflexos na formação de educadores de infância. *Perspectivar Educação*, 8/9, 23-26.
- Harms, T.; Cryer, D. & Clifford, R. (s. d.). *Escala de avaliação do ambiente de creche – Edição Revista* (Barros, S.; Pinto, A.; Peixoto, C. & Pessanha, M. Trad.). Tradução não publicada.
- Instituto da Segurança Social (s. d.). Manual de processos-chave – creche, 2.^a edição (revista). In *Segurança Social*. Acedido a 23 de setembro de 2015 em http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave

- Instituto da Segurança Social (s. d.). Modelo de avaliação da qualidade – creche, 2.^a edição (revista). In *Segurança Social*. Acedido a 23 de setembro de 2015 em http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_centro_dia_modelo_avaliao%C3%A7%C3%A3o
- Lally, R.; Provence, S.; Szanton, E. & Weissbourd, B. (1988, outubro-dezembro). Elementos básicos para o cuidado de crianças até aos 3 anos de idade. *Cadernos de Educação de Infância*, 8, 20-23.
- Manni, L. & Carels, M. (1998, outubro-dezembro). A sensibilização para o valor dos cuidados quotidianos nas creches: riquezas e dificuldades. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 54-59.
- Marchão, A. (1997). *Formação inicial de educadores de infância e desempenho profissional na creche. Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Aveiro.
- Marchão, A. (1998, outubro-dezembro). Do contexto da creche aos contextos pré-escolares – Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e a articulação. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 10-11.
- Marchão, A. (2003, abril-junho). Práticas educativas na creche – Questões e problemáticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 66, 14-17.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e educação: Investigação e práticas*. 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, A.; Grande, C.; Novais, I. & Bairrão, J. (2005). Interacção educador-criança em contexto de creche. Uma abordagem qualitativa. In Bairrão, J. (coord.), *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos* (1.^a edição – pp. 30-72). Porto: Livpsic.

- Pocinho, M. (2011). *A música na relação mãe-bebé* (3.^a edição). Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1999)
- Porto Editora (org.) (2013). *Dicionário da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: Investigação e práticas*. 1, 85-106.
- Portugal, G. (2002, setembro). Dos primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Aprender*, 26, 9-16.
- Portugal, G. (2005). Educar em creche – o primado das relações. *Perspectivar Educação*, 10/11, 17-24.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (org.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (1.^a edição – pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação (org.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos – Seminários e colóquios* (1.^a edição – pp. 47-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche – Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. In *Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*. Acedido a 16 de dezembro de 2013 em http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf
- Portugal, G. (2013). Na nossa conceção de criança esta é incapaz – Entrevista realizada por Andreia Lobo. In *Educare*. Acedido a 16 de dezembro de 2013 em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14545&langid=1>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 2000)
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Sánchez, S. & Giraldo, Y. (2012). Tengopalabras para nombrarte y amarte. In *Revista Ibero-Americana de Educação*, 59/4, 1-9. Acedido a 16 de dezembro de 2013 em <http://www.rieoei.org/expe/4939Zuloaga.pdf>
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In Conselho Nacional de Educação (org.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (1.ª edição – pp. 141-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da educação infantil* (2.ª edição). Rio Tinto: Edições Asa. (Original publicado em 1987)

Legislação

- Assembleia da República [AR] (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, I série, n.º 237, 3067-3081.
- Assembleia da República [AR] (1997). Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República*, I série-A, n.º 34, 670-673.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social [MSSS] (2011). Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto: Normas reguladoras do funcionamento e das instalações das creches. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 167, 4338-4343.
- Ministério da Educação [ME] (2011). Recomendação n.º 3/2011 de 21 de abril de 2011: A Educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 79, 18026-18036.
- Ministério do Emprego e da Segurança Social [MESS] (1989). Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de outubro de 1989: Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos. *Diário da República*, I série, n.º 248, 4789-4792.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2008). Parecer n.º 8/2008 de 24 de novembro: Parecer sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos”. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 228, 47766-47771.

ANEXOS

**ANEXO N.º 1 – Ficha do Estabelecimento Educativo,
adaptada do *Manual DQP***

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

NOME DA *CRECHE*.....
 NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO.....
 MORADA
 CÓDIGO POSTAL TELEFONE.....
 E-MAIL
 DIRECTOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO
 ELEMENTO DE APOIO DQP DATA *Ano letivo 2011/2012*

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar a *creche*.
 Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para o seu estabelecimento.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

a) PÚBLICO

b) PRIVADO

(com ou sem fins lucrativos)

- | | |
|---|---|
| A1 <input type="checkbox"/> Ministério da Educação | B1 <input checked="" type="checkbox"/> IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) |
| A2 <input type="checkbox"/> Ministério do Trabalho e da Solid. Social | B2 <input type="checkbox"/> Particular e Cooperativo |
| A3 <input type="checkbox"/> Outros _____ | B3 <input type="checkbox"/> Outros _____ |

2. Em que tipo de instalações funciona?

- | | |
|---|--|
| a) <input checked="" type="checkbox"/> Construção de raiz | b) <input type="checkbox"/> Edifício adaptado |
| c) <input type="checkbox"/> Edifício integrado em escola do 1º ciclo | d) <input type="checkbox"/> E.B.I. (Escola Básica Integrada) |
| e) <input checked="" type="checkbox"/> Outros <i>O edifício integra também um centro de dia e uma igreja.</i> | |

3. São os únicos locatários? a) Sim b) Não

c) Se não são, diga quem são os outros _____

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a creche?

a) berçário

b) 1 ano

c) 2 anos

Nota:

Devido ao número de inscrições de crianças em idade pré-escolar ultrapassar as vagas existentes na sede de instituições, o estabelecimento teve de disponibilizar uma sala para integrar 17 crianças com 3 anos de idade.

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

6. Quantas crianças existem em lista de espera? (ambos bebés para o berçário)

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

8. Quantas salas de actividades existem no Jardim de Infância? (2 berçários estão ainda por abrir)

9. Qual a lotação máxima de cada sala?

a) berçário: 10; b) 1 ano: 16; c) 2 anos: 18; d) 3 anos: 24

10. Como estão organizados os grupos de crianças?
Grupos heterogéneos

Grupos homogéneos

Os grupos de crianças são homogéneos quanto à idade e heterogéneos no que se refere aos géneros.

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura 07:45 Hora de encerramento 19:00

b) Qual a duração da componente lectiva?

Manhã das 9 horas às 12 horas; Tarde das 15 horas às 17 horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio sócio-educativo?

Manhã das 7h45 horas às 9 horas - Tarde das 17 horas às 19 horas

d) Qual é o horário do almoço? Das 11h15 às 11h45 desme o almoço das crianças.

e) Quem presta esse serviço? O estabelecimento educativo.

PESSOAL

12. Organograma do estabelecimento

13. Horários das pessoas que trabalham na creche:

| categoria | H. de entrada | H. de saída | H. de almoço | Observações |
|---|--------------------------|---------------------------|---------------|--|
| 4 educadoras de infância e 1 educadora social | 9h00 | 17h00 | 1 hora | de pausa para a refeição |
| 12 auxiliares de ações educativas | Entre as 7h15 e as 10h30 | Entre as 16h15 e as 19h00 | | Têm 1 hora de pausa para a refeição e os seus horários são rotativos |
| 2 auxiliares dos serviços gerais | • 8h45 • 10h30 | 17h15 19h00 | 1 hora | de pausa para a refeição |
| 1 ajudante de cozinha | 9h30 | 18h00 | 1 hora e meia | de pausa para a refeição |

Qual o rácio adulto/criança na creche?

(determina-se dividindo o n.º total de crianças pelo n.º total de adultos com funções educativas - educadores, auxiliares/ajudantes e educadores de apoio em permanência na instituição)

| SALAS | IDADES | N.º CRIANÇAS | N.º EDUCADORES | N.º AUXILIARES | RÁCIO ADULTO/CRIANÇA | |
|--------------|--|--------------|----------------|----------------|----------------------|------|
| * Berçário A | (As idades correspondem ao nome da sala) | 7 | 1 | 2 | 2,33 | |
| Berçário B | | 10 | | 2 | 3,33 | |
| 1 ano | | 13 | | 1 | 2 | 4,33 |
| 2 anos A | | 11 | | 1 | 2 | 3,67 |
| 2 anos B | | 12 | | 1 | 2 | 4 |
| 3 anos | 17 | 1 | 2 | 5,67 | | |

* Crianças ainda sem a marcha desenvolvida

15. Qual o grau de participação da família na *exche*?

a) Nula Pontual Freqüente

b) Festas Reuniões Actividades e/ou projectos

Se participa nas actividades e/ou projectos dê um exemplo Festa de Natal

16. Existe pessoal de apoio?

SIM NÃO

a) educador de apoio?

b) outros técnicos?

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

Equipa de intervenção precoce.

FINANCIAMENTO

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas)

18. Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (diga o montante) A mensalidade não é única, varia em função dos rendimentos das famílias.

b) Participação por capitação

Mínima / Máxima / Média/mensal /

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) /

19. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias montantes (Câmara Municipal)

b) Projectos montantes _____

c) Outros montantes (Segurança Social)

COMUNIDADE LOCAL

20. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

- a) Área urbana b) Área suburbana c) Área rural

21. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam a creche que se incluem nos diferentes grupos sócio-económicos:

Na generalidade as famílias das crianças que frequentam a creche pertencem ao grupo socioeconómico baixo. O estabelecimento acolhe crianças com carências a todos os níveis.

22. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

- SIM NÃO

a) Qual a percentagem dessas crianças?

%

b) Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

23. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português?

%

24. Qual a proveniência desses pais? Existem 1 criança chinesa e 1 moldava.

25. Qual a percentagem de crianças de ~~diversas~~ minorias étnicas? Não existem crianças de minorias étnicas.

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

**ANEXO N.º 2 – Ficha do Espaço Educativo da Sala de
Atividades, adaptada do *Manual DQP***

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ACTIVIDADES

(A preencher por cada uma das salas)

SALA.....*dos 2 anos A*.....

O ESPAÇO INTERIOR

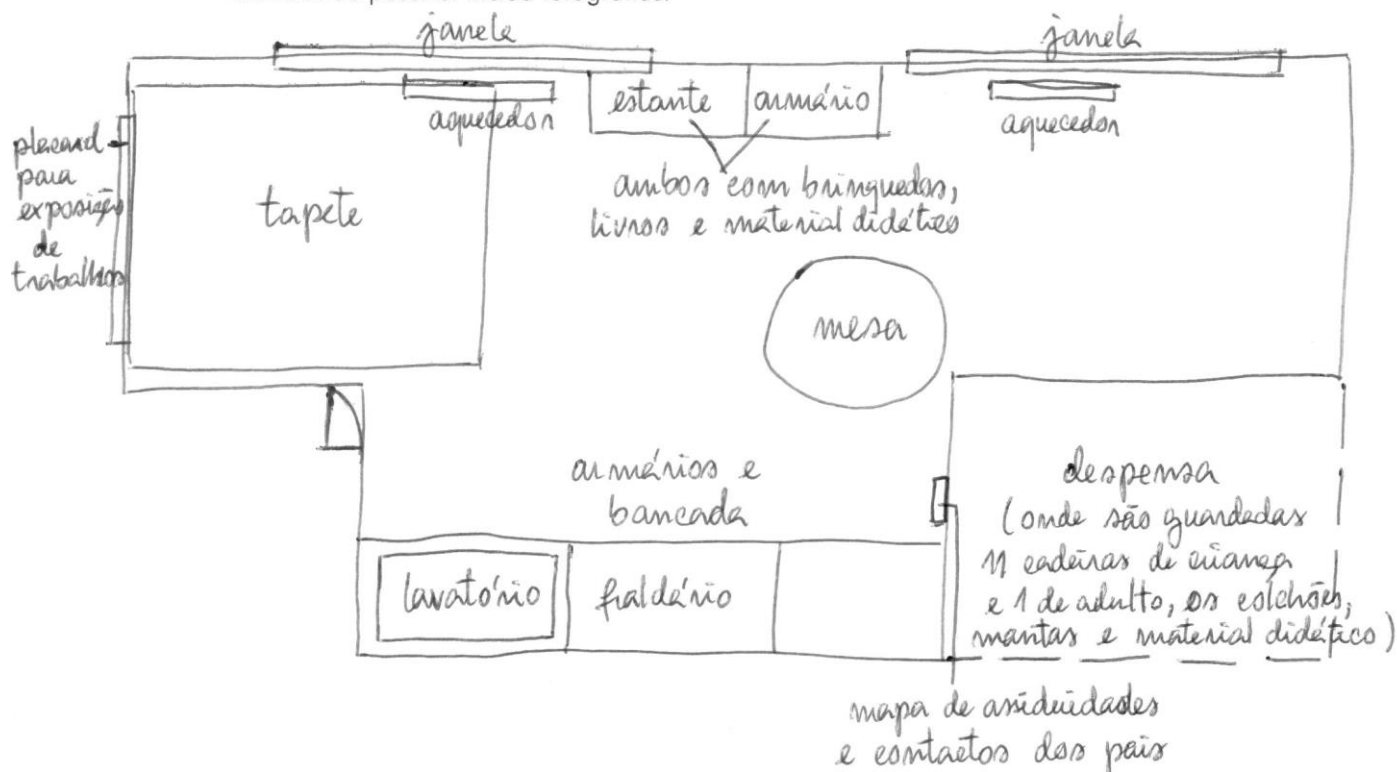
1. Dimensões do espaço em m²

Aproximadamente 36 m².

2. Áreas em que está organizada e designação.

E' uma sala de creche que não está organizada em áreas, sendo adaptada aos momentos da rotina diária para responder às necessidades das crianças.

3 a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.



b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

A disposição da sala foi determinada de modo a que haja flexibilidade, podendo ser adaptada aos diversos momentos do dia tendo em conta as necessidades das crianças.

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a) S Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança
- b) N Vestiários
- c) S Acessos próprios para cadeira de rodas
- d) S Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

Sim, a qualquer material que necessite.

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

Sim, também a tudo o que seja necessário.

6. Descreva as seguintes instalações

a) sanitários para crianças

Ha' 2 no piso superior adequados à sua estatura.

b) lavanderia

E' ampla, possui 3 cacifos, máquinas de lavar a roupa, tábua e ferro de engomar, estendal, bancada e 1 janela ampla, possibilitando uma boa luminosidade natural.

c) dormitório(s)

A sesta é realizada nas salas de atividades que estão devidamente apetrechadas.

d) cozinha

Possui todo o equipamento/mobiliário necessário à confecção de refeições (bancada, lava-loiças, fogão, mesa, geladeira, microondas, etc.). É ampla, tem boa luminosidade e escoamento de água.

e) sala para movimento/ginásio/

Não existe.

f) refeitório

É amplo e possui todo o equipamento/mobiliário imprescindível ao bem-estar das crianças e adultos, tal como uma boa luminosidade natural e artificial.

g) sala de professores e casa de banho para adultos

À entrada do refeitório existe uma casa de banho para adultos.

h) sala destinada aos pais (e à comunidade)

Não possui.

i) secretaria

Encontra-se na sede da instituição, mas o estabelecimento possui um gabinete técnico para receber os pais das crianças.

j) sala de actividades de apoio à família / prolongamentos

Não existe. Durante a componente de apoio à família as crianças encontram-se nas salas de actividades.

k) biblioteca / ludoteca / centro de recursos

Não existe.

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) Sim b) Não

c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

Não é possível de temperatura amena as crianças frequentam o espaço exterior 1 vez por dia, no período de manhã.

d) Partilha esta zona como e com quem?

A zona exterior apenas é frequentada pelos grupos de crianças que já têm a competência de marcha desenvolvida.

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

As educadoras e as auxiliares de ação educativa.

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta 0 Descoberta 150

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

O espaço exterior encontra-se vedado por paredes do edifício e a zona onde estão as diversões/brinquedos é protegida por um pavimento preto de borracha, enquanto a restante área é cimento.

5. Assinale os materiais de que dispõe.

- | | |
|--|---|
| a) <input checked="" type="checkbox"/> Utensílios de exterior (pás, bolas) | f) <input type="checkbox"/> Arrecadação exterior |
| b) <input checked="" type="checkbox"/> Estrutura para trepar/escorrega/baloços | g) <input type="checkbox"/> Jardim e/ou horta |
| c) <input type="checkbox"/> Caixa de areia | h) <input type="checkbox"/> Animais domésticos |
| d) <input type="checkbox"/> Tanque de água | i) <input checked="" type="checkbox"/> Outros? Quais? <u>lascinhas</u> |
| e) <input checked="" type="checkbox"/> Brinquedos de rodas (triciclos, etc.) | |

6. Considera os materiais suficientes?

- a) Sim b) Não

Devido ao aumento do número de crianças no presente ano letivo.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a) Novo
- b) Velho
- c) Usado mas em bom estado

Observações:

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

- a) Sim b) Não

Observações:

Somente o pátio não possui material em número suficiente.

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

O estabelecimento possui um plano de prevenção e de emergência, além de normas de manutenção do edifício.

4. Medidas de segurança do equipamento

Ao longo das instalações de todo o edifício existem extintores, sensores de deteção de fogo/incêndio, sinaléticas de saída em todas as portas e corredores. É também de referir que as duas portas de acesso ao edifício encontram-se fechadas das 10h às 16h, não permitindo entrar/sair sem permissões dos funcionários.

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

O estabelecimento possui também dois elevadores de modo a facilitar o acesso entre pisos.

**ANEXO N.º 3 – Ficha do Nível Socioeconómico das
Famílias das Crianças, adaptada do *Manual DQP***

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE
FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

NOME DO ESTABELECIMENTO.....

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO.....

MORADA

CÓDIGO POSTAL TELEFONE.....

E-MAIL.....

DIRECTOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO

ELEMENTO DE APOIO DQP DATA *Ano letivo 2011/2012*

| NOME DA CRIANÇA | COM QUEM VIVE A CRIANÇA | PROFISSÃO DO PAI/MÃE | SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI/MÃE | | |
|-----------------|-------------------------|----------------------------|----------------------------------|-------------------|---------------------|
| | | | Empresário Patrão | Por conta própria | Por conta de outrem |
| A | <i>pais</i> | | | | <i>mãe/pai</i> |
| B | <i>"</i> | | | | <i>mãe/pai</i> |
| C | <i>"</i> | | | | <i>mãe/pai</i> |
| D | <i>"</i> | <i>ambos desempregados</i> | | | |
| E | <i>"</i> | <i>estudantes</i> | | | |
| F | <i>"</i> | | | | <i>mãe/pai</i> |
| G | <i>"</i> | <i>pai desempregado</i> | | | <i>mãe</i> |
| H | <i>"</i> | <i>mãe desempregada</i> | | | <i>pai</i> |
| I | <i>"</i> | | | | <i>mãe/pai</i> |
| J | <i>"</i> | | | | <i>mãe/pai</i> |
| K | <i>pai</i> | | | | <i>mãe/pai</i> |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

**ANEXO N.º 4 – Ficha do(a) Educador(a) de Infância,
adaptada do *Manual DQP***

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

FICHA DO (A) EDUCADOR(A) INFÂNCIA

NOME DO ESTABELECIMENTO.....

 NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO.....

 MORADA.....

 CÓDIGO POSTALTELEF ONE

E-MAIL
 ELEMENTO DE APOIO DQP DATA

NOME.....

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais

- Bacharelato
- Licenciatura
- Complemento Formação Na área de _____
- DESE Na área de _____
Curso de especialização
- Mestrado Na área de _____
- Doutoramento Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente)

c) Outra formação/habilitações certificadas

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo

2 a) Anos de serviço? 6

b) Anos de serviço neste estabelecimento 6

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

Não.

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

Sim, durante a formação inicial (licenciatura).

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes sectores:

- | | |
|---|--|
| a) Voluntariado <input type="text"/> anos | f) ATL <input type="text"/> anos |
| b) Ensino Particular e Cooperativo <input type="text"/> anos | g) Hospital <input type="text"/> anos |
| c) Rede Pública – Jardim de Infância <input type="text"/> anos | h) Ludotecas <input type="text"/> anos |
| d) IPSS – Jardim de Infância <input type="text"/> anos | i) Bibliotecas <input type="text"/> anos |
| e) Creche <input type="text"/> anos | j) Outros. Quais? _____ <input type="text"/> anos |

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar

Sector Privado anos Sector Público anos Sector Solidário anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

Não.

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

Educadora de infância.

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação

Ver as crianças a crescerem e o seu desenvolvimento.

b) menos satisfação

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

Gosto por crianças e pelos trabalhos realizados com elas.

9. a) Como gostaria de melhorar a sua actividade profissional?

Realizar mais formações.

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua actividade profissional?

A distância entre a cidade onde moro e o local onde se realizam as formações.

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

Podem existir mais formações no local onde moro (Portalegre).

10. Assinale os seguintes cursos/ temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

| | frequentou | existe na sua zona | gostaria de frequentar |
|--|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| a) Administração e gestão de escolas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Observação, planeamento avaliação | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| c) Documentação pedagógica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Teoria e métodos de investigação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Projecto educativo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| f) Actividades lúdicas / Jogos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Escola inclusiva / Necessidades educativas especiais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| h) Crianças em risco | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| i) Educação para a saúde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Educação multicultural / Igualdade oportunidades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Sociologia da educação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o) Organização do grupo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| p) Trabalho com pais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| q) Articulação com o 1º ciclo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| r) Novas tecnologias (computadores) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| s) Outros _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11. Áreas Curriculares

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| a) Formação Pessoal e Social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| b) Expressão Motora | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| c) Expressão Dramática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| d) Expressão Plástica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| e) Expressão Musical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| f) Linguagem oral e abordagem à escrita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| g) Matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| h) Conhecimento do mundo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| i) Outras _____ | | | |

12. Quantas horas, por dia, trabalha directamente com as crianças?

Todos o dia, menos o tempo em que as crianças estão a dormir.

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não lectiva a) Sim b) Não

Se sim, como usa as horas da componente não lectiva?

14. Tem outros comentários a acrescentar?

ANEXO N.º 5 – Fotografias do Estabelecimento Educativo



Imagem 1 – Edifício



Imagem 2 – Corredor de acesso às duas alas



Imagem 3 - Refeitório



Imagem 4 – Sala de berçário



Imagem 5 – Porta de acesso ao edifício na ala da creche

ANEXO N.º 6 – Fotografias e Planta da Sala de Atividades



Imagem 1 – Cabide e placard dos “Recados”



Imagem 2 – Placard de exposição de trabalhos



Imagem 3 - Bancada



Imagem 4 – Tapete de esponja



Imagem 5 – Grande área (perspetiva 1)



Imagem 6 – Grande área (perspetiva 2)

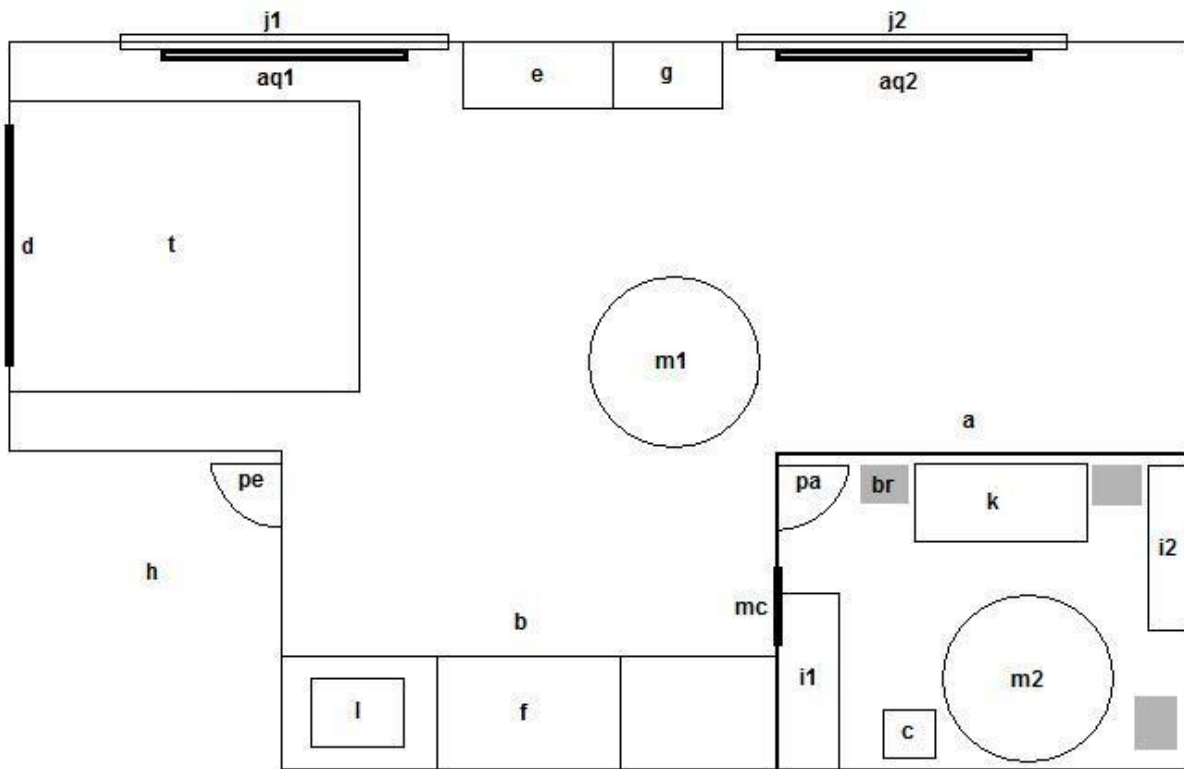


Imagem 7 – Planta da sala de atividades

Legenda:

h – hall de entrada

pe – porta

t – tapete

d – placard

aq – aquecedor

j – janela

e - estante

g – armário

m – mesa

b – bancada

l – lavatório

f – fraldário

mc – mapa de presenças e contactos dos pais

a - despensa

pa – porta

br – brinquedos/material didático

k – colchões

i – estante

m – mesa

c - cadeiras

**ANEXO N.º 7 – Guião do Questionário à Educadora de
Infância adaptado do *Manual DQP***



Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação

Ano letivo 2011/2012

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada

Discente: Rita Torrão

Educadora: Educadora

Docentes: Amélia Marchão

cooperante da sala dos

Rosalina Correia

2 anos A

Questionário à educadora de infância

Objetivos

- Conhecer as principais finalidades da educação pré-escolar segundo a perspetiva da educadora;
- Conhecer as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças e os referenciais científicos e pedagógicos utilizados para o desenvolvimento dessas experiências;
- Compreender de que forma as atividades e as experiências são planificadas e organizadas no sentido de promover a aprendizagem;
- Compreender como as experiências de aprendizagem reconhecem e respeitam a diversidade;
- Saber como é adaptado e organizado o “ensino” para apoiar as aprendizagens das crianças com necessidades educativas especiais (NEE);
- Conhecer o modo como a aprendizagem é planeada, desenvolvida, monitorizada e avaliada tendo em conta os vários participantes neste processo;
- Perceber como a instituição supervisiona, gere e avalia a formação profissional e o desempenho do pessoal técnico;
- Indagar qual a opinião da educadora sobre o ambiente educativo da instituição e sobre as condições espaciais de acordo com as necessidades das crianças com NEE;
- Perceber qual a importância que a educadora dá à participação dos pais e da comunidade no processo de aprendizagem das crianças.

1. FINALIDADES E OBJETIVOS

a. Na sua opinião quais são as principais finalidades da educação pré-escolar (creche/jardim de infância)?

A principal finalidade, na minha opinião é sensibilizar as crianças para determinados temas/conteúdos do meio que as rodeia. Não se pretende uma aprendizagem “formal”, mas sim que a criança fique sensibilizada para um determinado tema/conteúdo.

b. Há crianças com NEE integradas na instituição? Na sua sala? Há alguma preocupação especial com estas crianças? Estas crianças têm apoio? Que tipo de apoio?

Na minha sala, este ano letivo, não existem crianças com NEE, no entanto existem noutras salas. Essas crianças têm apoio consoante as suas necessidades (terapia da fala, apoio pedagógico, psicológico,...).

2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

a. Que tipo de experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças?

As aprendizagens proporcionadas têm em conta a faixa etária das crianças bem como os conhecimentos anteriores.

b. Quais são os referenciais utilizados para desenvolver essas experiências de aprendizagem:

1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE);

2. Referenciais científicos:

i. pedagogos

ii. modelos pedagógicos

3. Referenciais profissionais – o Perfil do Educador de Infância.

OCEPE, modelos pedagógicos e referenciais profissionais.

c. Adapta o currículo às crianças com NEE? Como?

Sim, adaptando a diferentes atividades as necessidades das crianças, tendo em conta o seu nível de desenvolvimento bem como as suas dificuldades.

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

a. Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças?

Tenho em conta o ritmo individual de cada criança e tento adaptar os conteúdos a cada criança e aos conhecimentos já adquiridos anteriormente.

b. Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem de todas as crianças?

Tendo em conta as necessidades individuais de cada criança bem como os conhecimentos já adquiridos.

c. Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem das crianças com NEE?

Temos que ter em conta as necessidades/dificuldades de cada criança para depois organizar as atividades segundo essas necessidades.

4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

a. Como é que as actividades e os projectos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados?

- 1. Planeamento**
- 2. Desenvolvimento**
- 3. Documentação**
- 4. Monitorização**
- 5. Avaliação**

b. Qual é o papel das crianças neste âmbito? E dos pais?

As atividades são planeadas de acordo com as necessidades de cada criança. Por vezes é pedido a ajuda dos pais para a realização de determinadas tarefas.

c. Como é que os interesses da criança individual informam a planificação? Dê um exemplo.

d. Como é que apoia a auto-estima, o bem estar emocional e as disposições para aprender de cada uma das crianças?

Elogiando as crianças quando realizam as tarefas, conversando com elas e, como não poderia “deixar” de ser, dando mimosinhos.

e. Como é que identifica e apoia as crianças com NEE?

Observando-as na realização das atividades e na interação com os adultos e restantes crianças. Depois de identificadas tento dar o apoio necessário para que elas consigam realizar as tarefas com sucesso.

5. PESSOAL

a. Qual é o número de crianças na sua sala? E de adultos? Considera adequado o número de crianças por adulto?

Na sala tenho 11 crianças e somos 3 adultos. Sim, acho adequado.

b. Considera adequada a formação inicial dos adultos?

Sim. As auxiliares de ação educativa deveriam todas ter formação para exercerem as suas funções.

c. Qual a formação e apoio de que dispõe o pessoal técnico?

d. A quantos dias anuais de formação tem direito o pessoal?

Podemos realizar as formações que acharmos importantes.

e. Este estabelecimento tem muita mobilidade docente? Se pensa que sim, sugira como pode ser resolvido esse problema.

Não. Normalmente a educadora que inicia o trabalho com um grupo de crianças acaba-o na sala dos 5 anos.

f. Quais são as suas aspirações profissionais? O estabelecimento dá apoio às suas aspirações?

g. Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

Sim, na minha formação inicial (licenciatura).

6. ESPAÇOS

a. Considera o ambiente educativo adequado para as crianças pequenas?

Sim.

b. Gostaria de o melhorar? Como?

Talvez adquirindo mais material didático adequado à faixa etária em questão.

c. Acha que o espaço está preparado para crianças com NEE?

Sim, dependendo também das NEE.

7. RELAÇÕES E INTERACÇÕES

a. Na sua opinião, como é atmosfera da instituição?

b. Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é comunicada a visão da instituição?

c. Como é cuidada a criança individual?

d. Como se reage ao comportamento inapropriado?

Chamando a atenção para o comportamento da criança e incentivando-a a reagir de outra forma.

e. Como é que as crianças chegam à compreensão do que está certo e do que está errado?

Tentamos chamar a atenção para o errado, conversando com as crianças e dando o exemplo com as nossas atitudes.

8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

a. Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças sócio-económicas, de classe social, de género, de língua materna, étnicas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outras.

“Tratando” as crianças de maneira igual, realizando as mesmas atividades e dando a mesma atenção/carinho.

b. O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE

a. Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?

Sim. Por vezes os pais são convidados a participar nas atividades contribuindo com materiais. Todos os pais têm conhecimento do plano anual de trabalho.

b. Quais são as relações entre a escola e a casa? Entre a escola e a comunidade?

Todos os dias os pais são informados acerca das atividades realizadas.

c. Os pais têm conhecimento dos seus direitos? E exercem-nos?

Sim. Na sua maioria exercem.

d. Que apoio dá aos pais para que possam ajudar a aprendizagem das crianças em casa?

Os pais têm conhecimento do plano anual de trabalho bem como das atividades que são envolvidas.

e. Quais são as relações que tem com os contextos educativos para que as crianças transitam?

f. Como é que os pais das crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

Os pais são informados das avaliações numa reunião com a educadora e com o pessoal da equipa de intervenção precoce. Por vezes os pais também possuem um conjunto de atividades para realizarem em casa em conjunto com os filhos.

10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

a. Conhece a visão, a missão e o projecto da liderança do estabelecimento/da instituição?

Sim.

b. O que se faz no estabelecimento para garantir a qualidade?

Tento realizar atividades adequadas e de qualidade com as crianças, além de manter um bom relacionamento com os encarregados de educação, os quais são informados regularmente sobre o desenvolvimento dos filhos, bem como das atividades desenvolvidas.

c. Como é que os processos de avaliação informam o desenvolvimento da prática?

d. O que faz para garantir uma resposta de qualidade às crianças com NEE?

Adaptando as atividades às suas necessidades para que consiga existir uma aprendizagem por parte das crianças com NEE.

Quer acrescentar alguma coisa?

Obrigada pelo tempo despendido!

Bibliografia

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. pp. 106-109.

**ANEXO N.º 8 – Fichas de cotação das subescalas *Espaço e
Mobiliário, Interação e Rotinas de Cuidados Pessoais* da
ITERS-R**

FOLHA DE COTAÇÃO – VERSÃO EXPANDIDA

Escala de Avaliação do Ambiente de Creche - Revista
Thelma Harms, Debby Cryer, & Richard M. Clifford (2006); Tradução de Sílvia Barros, Ana Isabel Pinto, Carla Peixoto e Manuela Pessanha

Observador: _____ Código do Observador: _____
 Instituição: _____ Código da Instituição: _____
 Sala: 2 anos A Código da sala: _____
 Educador: _____ Código do educador: _____
 Número de adultos presentes: 3
 Número de crianças que frequentam a sala: 11
 Número máximo de crianças permitidas na sala: _____
 Número máximo de crianças presentes durante a observação: _____

Data da observação: / / Ano letivo 2011/2012
 Número de crianças com incapacidades identificadas: _____
 Verifique o tipo de incapacidade:

física/sensorial cognitiva/linguagem
 social/emocional outra: _____

Datas de nascimento das crianças: mais nova: / /
 mais velha: / /
 Início da observação: h min Fim da observação: h min
 Início da entrevista: h min Fim da entrevista: h min

| | | ESPAÇO E MOBILIÁRIO | | | | | | | | | |
|--|-------------------------------------|---------------------|-------------------------------------|--------------------------|-----|-------------------------------------|--------------------------|-----|-------------------------------------|--------------------------|----|
| | | 1 | | | | | 2 | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1. Espaço interior | | | | | | | | | | | |
| S | N | S | N | NA | S | N | S | N | S | N | |
| 1.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 1.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 1.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 1.4 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.4 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| 1.5 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.5 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| 2. Mobiliário para cuidados de rotina e brincadeiras | | | | | | | | | | | |
| S | N | S | N | NA | S | N | NA | S | N | NA | |
| 1.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 1.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 1.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 1.4 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.4 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5.4 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7.4 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 1.5 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.5 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |

3.5, 5.3. Acessibilidade:
A porta de entrada é larga, facilita a entrada de cadeiras de rodas.

5.2, 7.2. Mesas e cadeiras do tamanho das crianças?
Sim, mobiliário adequado à estatura das crianças.

3. Condições para descanso e conforto

1 2 **3** 4 5 6 7

3.1. Mobiliário: *Almofadas e tapete*
 5.1. Área confortável? [s/n] *Tapete*
 3.2, 5.3. Número de brinquedos macios: *2/3*

| S | N | S | N | S | N | S | N | NA |
|-----|-------------------------------------|-----|-------------------------------------|-----|-------------------------------------|-----|--------------------------|--------------------------|
| 1.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | 5.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | 7.1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | 3.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | 5.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | 7.2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | 5.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | 7.3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Arranjo da sala

1 2 3 **4** 5 6 7

1.2, 3.2, 5.2. Problemas com a supervisão visual

| S | N | S | N | NA | S | N | S | N |
|-----|-------------------------------------|-----|-------------------------------------|-----|-------------------------------------|-----|-------------------------------------|--------------------------|
| 1.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | 5.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | 7.1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | 5.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | 7.2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | 3.3 | <input type="checkbox"/> | 5.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | 7.3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | 5.4 | <input type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> | |

5. Exposição de material para as crianças

1 2 3 4 5 **6** 7

5.4. O pessoal fala acerca do material exposto? (Observe 1 exemplo)

A educadora tem o hábito de informar as crianças que vai colocar os seus trabalhos em exposição na porta de acesso à sala para que os familiares e as outras crianças os observem.

| S | N | S | N | S | N | NA | |
|-----|-------------------------------------|-----|-------------------------------------|-----|-------------------------------------|-----|-------------------------------------|
| 1.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | 5.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | 7.1 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 1.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | 5.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | 7.2 | <input type="checkbox"/> |
| | | | | 5.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | 7.3 | <input type="checkbox"/> |
| | | | | 5.4 | <input checked="" type="checkbox"/> | 7.4 | <input type="checkbox"/> |

A. Pontuação da subescala (Itens 1-5): 25
 B. Número de itens cotados: 5

Pontuação média de ESPAÇO E MOBILIÁRIO (A ÷ B): 5

5.3. Exemplo de natureza/ciência observados nas situações do dia-a-dia:

22. Natureza/ciência 1 2 3 4 5 6 7

S N S N S N S N

1.1 3.1 5.1 7.1

1.2 3.2 5.2 7.2

3.3 5.3

23. Uso de televisão, vídeo e/ou computador 1 2 3 4 5 6 7 NA

S N NA S N S N S N

1.1 3.1 5.1 7.1

1.2 3.2 5.2 7.2

1.3 3.3 5.3

24. Promover a aceitação da diversidade 1 2 3 4 5 6 7

S N S N S N S N

1.1 3.1 5.1 7.1

1.2 3.2 5.2 7.2

1.3 3.3

5.1. Diversidade nos materiais (10 exemplos, todos os tipos de categorias):

| | Livros | Imagens | Materiais |
|----------------|--------|---------|-----------|
| Emias/culturas | | | |
| Idades | | | |
| Capacidades | | | |
| Gênero | | | |

5.2. Bonecas (3 ou mais tons de pele/traços faciais diferentes):

7.1. Imagens não-sexistas:

7.2. Variedade de actividades:

A. Pontuação da subescala (Itens 15-24): _____

B. Número de itens cotados: _____

Pontuação média de ACTIVIDADES (A ÷ B): _____

INTERACÇÃO

25. Supervisão da brincadeira e da aprendizagem 1 2 3 4 5 6 7

S N S N S N S N

1.1 3.1 5.1 7.1

3.2 5.2 7.2

5.3 7.3

5.4

10. Práticas de saúde

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| S | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| N | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| NA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3.4 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5.4 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

1.1, 3.2, 5.2. Observação da lavagem das mãos: (✓ = sim, X = não)

| | Criança | Adulto |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Ao chegar à sala ou ao voltar do exterior | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Antes de jogos com água; depois de brincadeiras sujas, com areia, com água | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Depois de contactar fluidos corporais | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Depois de tocar em animais ou objectos contaminados | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

11. Práticas de segurança

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| S | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| N | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| NA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7.1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7.2 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3.3 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

1.1, 1.2, 3.1, 5.1. Ameaças à segurança

| | Graves | Ligeiras |
|-------------|--|----------|
| No interior | <i>Não foram observadas / São irrelevantes</i> | |
| No exterior | | |

Pontuação média de ROTINAS DE CUIDADOS PESSOAIS (A ÷ B): 6,5

A. Pontuação da subescala (Itens 6-11): 39
 B. Número de itens cotados: 6

ESCUTA E CONVERSACÃO

12. Ajudar as crianças a compreender a linguagem

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| S | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| N | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| NA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.1, 5.1. Durante as rotinas:
Durante o jogo:

5.4, 7.1. Exemplos de palavras descritivas utilizadas:

7.2. Exemplos de jogos verbais observados:

7.2. O pessoal acrescenta palavras/ideias ao que as crianças dizem (observe 2 exemplos):

7.3. O pessoal coloca questões simples às crianças (observe 2 exemplos):

13. Ajudar as crianças a utilizar a linguagem

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| S | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| N | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| NA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |