



Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação de Portalegre

**AS ROTINAS NA CRECHE: A SUA
IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL DA CRIANÇA DOS 0 AOS 3 ANOS**

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Lara Miriam Lopes Eichmann

Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Portalegre, junho de 2014



Instituto Politécnico de Portalegre



Escola Superior de Educação de Portalegre

**AS ROTINAS NA CRECHE: A SUA
IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL DA CRIANÇA DOS 0 AOS 3 ANOS**

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob orientação
científica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Lara Miriam Lopes Eichmann

Portalegre, junho de 2014

A infância não é uma “adulícia” com limitações, é uma idade própria em que se cresce, desenvolve, aprende, ensina, partilha, defende-se o Eu e vai-se gerindo a pouco e pouco as características da condição humana.

(Cordeiro, 2012: 24)

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais. À minha Mãe que sempre foi o meu braço direito. Ao meu Pai que sempre me apoiou, esteja agora onde estiver. Por tudo o que me transmitiram, por tudo aquilo que sou, por toda a persistência, por todo o amor, por todas as oportunidades... por tudo, obrigada!

À Professora Doutora Amélia Marchão pelo que me ensinou, por me ter proporcionado a oportunidade de terminar um sonho, de me transmitir força em momentos mais difíceis, por me ter ajudado a conhecer uma nova cidade e conhecer pessoas que serão inesquecíveis.

À Educadora Isabel Frutuoso pela experiência e pela transmissão de conhecimentos.

Ao Nuno Ovídio por toda a dedicação e por todo o carinho neste período da minha vida.

À Ângela Espadinha por me ter levantado, por me ter (res)suscitado o desejo. Pelo apoio, pelo interesse, pelo profissionalismo e pela pessoa espetacular que é. Um muito obrigada.

À Ana Raquel Barbosa pela infindável amizade e pela partilha de todas as experiências, pela nossa luta e pelos nossos sonhos.

Aos meus Tios pelo acompanhamento e força transmitidos ao longo deste percurso.

Ao meu grupo de amigos, em especial ao João, às Filipas, ao Luís, ao Marco, à Sara, pelas conversas, pelas gargalhadas, pela boa disposição e pelos momentos bem passados, nos tempos de repouso.

À D. Quina. Pela relação que brotou, pela pessoa espetacular que é e por me ter acompanhado de perto. Pelas sopas feitas com carinho, pelos biscoitos de limão, pelos chás sem cafeína e pelos serões passados no seu sofá a comer chocolates.

RESUMO

As crianças dos dois aos três anos vivem num mundo simples e pouco concreto. Cabe aos adultos suscitar-lhes o interesse para o mundo exterior, proporcionando-lhes experiências e ensinamentos positivos e inesquecíveis.

Os educadores de infância surgem, determinantemente, com um papel fundamental e orientador do bem-estar físico, mental e emocional da criança.

É nesta sequência que nasce o presente relatório. O estágio realizado numa sala de creche na cidade de Portalegre despertou o interesse pelas rotinas e pela implicação das mesmas nas vidas das crianças. O dia-a-dia das crianças na creche desenrola-se de acordo com um conjunto de rotinas e atividades que se devem planear cuidadosamente e promover de forma a favorecer o desenvolvimento da criança e a assegurar-lhe um constante bem-estar.

A rotina diária impera como um meio de aprendizagem e desenvolvimento integral e, tal como afirmam Hohmann & Weikart (2011), *“oferece um enquadramento estável no qual as crianças (...) podem sem perigo iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção”* (pág.227).

Tendo por base a pedagogia High Scope para a creche foram desenvolvidas, ao longo das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, algumas rotinas e atividades cujo principal objetivo foi promover o desenvolvimento global da criança, criando-lhe segurança, autoestima, iniciativa e autonomia. Para melhor compreender a importância das rotinas na sala da creche buscaram-se também as opiniões de um conjunto de 18 educadoras de infância em exercício na cidade de Portalegre.

Palavras-chave: educação em creche, rotinas, desenvolvimento da criança; modelo pedagógico High/Scope.

ABSTRACT

Children within two and three years old live in a simple and abstract world. It's our responsibility to give them stimulation to the real world, with teachings and activities that give them positive knowledge and unforgettable experiences.

The kindergarten teachers have a special part managing the physical and mental well-being of the children in such ages.

These are the reasons that had originated this Report. The internship was made on a kindergarten school of Portalegre City, and it was during this internship that started the interest in the relevance of routines in children.

The day by day of children in a Kindergarten flows accordingly group of routines and activities that should be planed carefully in order to promote and favor the development of the children assuring a constant state of wellness.

These routines should be a way that induces the learning and full development of the children, and such as Hohmann & Weikart (2004) say "the routines offers stable mindset to children (...) they can without danger, start to think about something and with this expand their experiences by learning things, doing it"(page 227).

Thus and assessing de pedagogy base of the High Scope model to kindergarten, it had been developed during the lecturing of the Practical Supervised Curricular Unities, some routines and activities witch the main goal was to promote the global development of the children, originating this way, a sense of safety, self-esteem, initiative and autonomy. To better understood the significance of these routines it also was made a inquiry in order to assess the opinion of 18 kindergarten teachers that do active work in the city of Portalegre.

Keywords: Kindergarten, Routines, Children development, High Scope Pedagogy model.

SIGLAS E ABREVIATURAS

PIS – Prática e Intervenção Supervisionada

IPSS – Instituição Particular com apoio da Segurança Social;

CISL – Centro Infantil de São Lourenço

SCML – Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

MSS – Ministério da Segurança Social

COR – Child Observation Record – Registo de Observação da Criança

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL	9
INTRODUÇÃO	13
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
1. Educação da criança em creche. Enquadramento legal da creche no contexto português.....	18
2.O desenvolvimento e as necessidades da criança.....	31
2.1 Uma pedagogia para a creche centrada em rotinas e experiências sob a orientação e supervisão dos adultos.....	35
3. Perspetivas pedagógicas na Creche	43
UM TRAJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	53
1. Percurso e Contexto	54
1.1 Um percurso centrado na investigação-ação.....	54
1.2 Recolher dados para conhecer, compreender e promover a reflexão e a qualidade das rotinas na sala da creche.....	57
2. Identificação do contexto onde se desenvolveu o estudo (instituição e sala da creche).....	63
2.1 Caracterização do grupo da sala 2A.....	64
3. Ação em contexto	72
3.1.Atividades desenvolvidas na sala: o compromisso com as rotinas	72
3.2 Reflexão global/Outras atividades desenvolvidas na sala da creche	80
3.2 Análise e interpretação dos dados resultantes da aplicação dos questionários .	86
CONCLUSÃO	110
BIBLIOGRAFIA	113
Legislação.....	116
ANEXOS	118
ÍNDICE DE ANEXOS	119

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Legislação e documentação de referência sobre a creche e respectivos objetivos.....	20
Quadro 2 - Necessidades das crianças asseguradas pelas experiências e rotinas diárias	34
Quadro 3 - Experiências-chave para bebês e crianças até aos 3 anos, segundo High-Scope.....	47
Quadro 4 - Distribuição das participantes e respectivas instituições no estudo.....	60
Quadro 5 - Objetivos gerais e específicos do questionário	61
Quadro 6 - Horário Semanal da Sala 2A	64
Quadro 7 - Quantidade de crianças da Sala 2A, no ano letivo 2011/2012.....	65

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 14).....	33
Figura 2 – “Roda da Aprendizagem” High-Scope de bebês e crianças (Post & Homann, 2011).....	46
Figura 3 – ‘As Rotinas’ para as Educadoras de Infância	108

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Quadro das presenças diárias	74
Fotografia 2 – Marcação das presenças	75
Fotografia 3 - Hora do conto	76
Fotografia 4 – Suporte da hora do conto. Alimentos.....	76
Fotografia 5 – Suporte da hora do conto.....	77
Fotografia 6 e Fotografia 7 – Suportes da hora do conto. Lengalengas e dedoches/fantoches.....	78
Fotografia 8 e Fotografia 9 – Crianças a observar o milho e a provar os amendoins.	81

Fotografia 10 e Fotografia 11 - As crianças a cheirar e a provar especiarias	81
Fotografia 12 e Fotografia 13 – Registos escritos	81
Fotografia 14 - Exploração de materiais - atividades sensoriomotoras	82
Fotografia 15 e Fotografia 16 - Experiências sensório-motoras	83
Fotografia 17, Fotografia 18 e Fotografia 19 - Experiências com materiais diferentes	84
Fotografia 20 - Jogo “Loto dos Animais”	85

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano de nascimento dos sujeitos questionados	86
Gráfico 2 – Anos de serviço dos sujeitos questionados	87
Gráfico 3 - Relação das educadoras de infância que prestam serviço em creche com o número de crianças existentes no grupo.....	88
Gráfico 4 - Metodologias utilizadas pelas educadoras de infância em contexto de Creche	90
Gráfico 5 - Fatores influenciadores do desenvolvimento integral das crianças de acordo com a opinião das respondentes.....	92
Gráfico 6 - Quantidade de vezes que são partilhadas informações sobre a planificação e respetivas atividades por parte das respondentes a outros profissionais	93
Gráfico 7 - Decisão de tarefas em sala de atividades	94
Gráfico 8 – Opinião dos respondentes acerca da importância da assiduidade e da pontualidade em creche	96
Gráfico 9 – Procedimentos da educadora quando a criança não cumpre o horário de chegada da sala	96
Gráfico 10 – Acontecimentos na entrada e na saída das crianças	98
Gráfico 11 – Relação escola-família relativamente à partilha de informações.....	99
Gráfico 12 – Prática de higiene na creche – mãos e dentes	100
Gráfico 13 – Prática de higiene na creche.....	100
Gráfico 14 – Prestação de cuidados de higiene e a relação adulto-criança.....	101
Gráfico 15 – Iniciativa ao desuso da chupeta e da fralda em creche	102
Gráfico 16 – Atitudes das Educadoras de Infância perante a estrutura do horário programado	103
Gráfico 17 - Atitudes das Educadoras de Infância perante a dificuldade de uma criança em adormecer	104

Gráfico 18 - Atitudes das Educadoras de Infância perante a criança acordar mais cedo do que o previsto	105
Gráfico 19 - Atitudes das Educadoras de Infância perante o período de refeições ..	106
Gráfico 20 – Organização dos tempos de rotinas	107

INTRODUÇÃO

O presente relatório é resultado da componente curricular de Prática e Ensino Supervisionada que inclui a unidade curricular Observação e Cooperação Supervisionada (no 1.º semestre) e a unidade curricular Prática e Intervenção Supervisionada (no 2.º semestre) do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A observação e a cooperação desenvolvidas durante o 1.º semestre, numa sala de creche integrada num centro infantil da cidade de Portalegre pertencente ao Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, possibilitaram a construção do conhecimento indispensável para o desenvolvimento de uma atitude educativa e pedagógica responsiva ao grupo de crianças e ao projeto pedagógico delineado para a sala que, numa atitude de investigação-ação, continuámos no segundo semestre. Também, desse conhecimento construído nasceu o interesse pela problemática abordada neste relatório: *as rotinas na creche - a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*.

A creche é hoje entendida como um contexto formal de educação e de apoio às necessidades das crianças, ao mesmo tempo que cumpre também uma função assistencial, devido à necessidade dos pais deixarem os seus filhos num local seguro durante o seu período laboral. A investigação que tem vindo a ser desenvolvida sobre a vida das crianças na creche e sobre a importância de esta cumprir uma função educativa forte e apoiada nos saberes de profissionais competentes permite que hoje se encare a entrada da criança na creche não apenas como alternativa para responder às necessidades dos pais mas, sobretudo, como uma resposta educativa para as crianças.

Em Portugal, os estudos sobre a creche têm vindo a crescer no campo académico e os mesmos têm confirmado que, quando a creche desenvolve práticas educativas de qualidade e quando os profissionais têm formação e uma atitude educativo-pedagógica de qualidade, as crianças encontram um ambiente educativo favorável ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Entre as autoras desses estudos nomeamos G. Portugal (1998, 2010); A. Coelho (2004); A. Marchão (1997, 2012); J. Oliveira-Formosinho e S. Araújo (2013) que apresentam uma ideia comum: quando a creche desenvolve uma ação baseada em cuidados e interações educativo-pedagógicas de qualidade nos primeiros meses e anos de vida da criança o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança flui com maior naturalidade. “Os primeiros anos representam uma janela de oportunidade para uma intervenção que pode fazer a diferença na vida das crianças, podendo ajudar a quebrar ciclos de

pobreza intergeracional que tendem a reproduzir-se” (Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 10).

Na educação das crianças mais novas a relação inextricável *crianças-rotinas-bem estar* surge no quotidiano do ambiente educativo como um dos aspetos mais importantes a considerar pelos profissionais da infância, pelo impacto que as rotinas têm no bem-estar das crianças e no modo como influem no seu desenvolvimento global e aprendizagem da criança.

Por vezes, tem-se noção de que as rotinas (prestação de cuidados) em contexto de creche são tarefas banais, não merecendo a grande importância que realmente têm, podendo destinar assim o dia-a-dia da criança à fraca qualidade educativa.

Estando as rotinas associadas ao papel das dimensões pedagógicas em contexto de creche - espaço, tempo e interações, surge, então, o projeto da prática, tendo como objetivo principal estudar as rotinas das crianças dos zero aos três anos e o respetivo papel dos adultos face à importância das mesmas no desenvolvimento integral da criança.

As crianças foram, sem dúvida, as personagens principais deste estudo, tendo sempre especial atenção as suas opiniões, ações, necessidades e interesses, tendo sido proporcionado um ambiente acolhedor e seguro para o desenvolvimento de todas as tarefas. O educador de infância deverá “*pensar a criança como um aprendiz efectivo e activo (...)*” (ISS I. , 2005, p. 2).

O presente relatório está organizado em duas partes, sendo que a primeira corresponde ao *Enquadramento Teórico* e a segunda ao *Projeto Investigação-Ação*.

No Enquadramento Teórico objetiva-se compreender como se tem vindo a desenvolver a educação em Portugal, apresentando a evolução histórica e legal da educação em creche, bem como afirmando o principal dilema que ainda hoje se vem colocando aos profissionais: o carácter assistencial e o carácter educacional da creche. Neste sentido, tentamos discutir a importância cada vez maior da educação em creche, da necessidade de afirmar o carácter educacional da ação em creche e de planear tarefas lúdico-didáticas, dando oportunidades positivas à criança para que esta passe por um processo completo de crescimento e de construção de conhecimentos responsivos à sua idade, capacidades e necessidades.

Nesta afirmação do caráter educativo ou função educativa da creche considera-se, à luz das palavras de Gabriela Portugal que “*se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem*” (Portugal, 1998, p. 204) que responda às necessidades e cotidiano da criança. À luz da opinião desta autora e de outras autoras que no nosso país se têm debruçado sobre a educação em creche, apresentamos um olhar sobre o que se espera que a criança aprenda na creche e, nesse contexto, salientamos a necessidade de construir uma pedagogia da creche centrada em rotinas e experiências, sob a supervisão de adultos com formação adequada e sensíveis às necessidades das crianças. Nesse contexto apresentam-se ainda perspectivas pedagógicas para a creche, especificando o Modelo High-Scope/Creche.

Na Parte II do Relatório, apresenta-se o Projeto de Investigação-Ação, desenvolvido numa sala de creche em que procurámos afirmar uma pedagogia adequada às crianças baseada em rotinas educativas que expomos e que objetivamos em prole do desenvolvimento global da criança, especificamente em aspetos como a sua autoestima, a sua autonomia, a sua capacidade de prever, de construir hábitos de higiene e de saúde.

Ao longo dos meses de estágio, para além das rotinas já implementadas, foram criadas outras rotinas para o grupo específico com que desenvolvemos a ação educativo-pedagógica. Paralelamente, e também numa fase posterior ao estágio, ainda procurámos recolher a opinião de educadoras de infância com experiência de trabalho em creche acerca das rotinas e da sua importância para o desenvolvimento da criança. Numa perspectiva mais geral, tentámos ainda conhecer as suas conceções e formas de alicerçar pedagogicamente o trabalho em creche.

Ainda nesta parte do relatório integramos uma reflexão global da ação educativa e pedagógica que desenvolvemos ao longo do nosso estágio e onde procurámos refletir o que se fez, como se fez e aonde se chegou.

Percebemos que o trabalho em creche é um desafio para a educadora de infância e que nesse desafio diversos intervenientes devem articular-se de forma planeada e refletida – educadora, crianças, família, e outros adultos da creche, nomeadamente os que constituem as equipas educativas de cada sala e da creche em geral. Nesse desafio equaciona-se a integração da função educativa e da função assistencial da creche, o que pode ser conseguido através de uma definição clara das intenções de cada instituição e de cada educadora e equipa educativa, assumindo que

a resposta às necessidades educativas das crianças (não descurando a resposta a outras) deve ser o principal lema do trabalho em creche, tal como a investigação nessa área vem demonstrando.

Enquadramento Teórico

1. Educação da criança em creche. Enquadramento legal da creche no contexto português

É a partir dos anos 60 do século XX, até à atualidade, que se denotam extremas mudanças sociais que têm influenciado as políticas e as práticas de educação e cuidados para a infância. Entre elas, por exemplo, a evolução gradual da indústria aleada à distribuição da população tendencialmente para zonas urbanas e suburbanas, resultando alguma disparidade a nível regional; a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, tornando-se cada vez mais ativa e independente; a emigração nos anos 60 e 70, conjuntamente com a guerra colonial (1961-1974); finalmente, a valorização da criança na sociedade e na família, perspetivando assim melhores condições educacionais para a mesma (OCDE, 2000, p. 22).

Desde a década de 70, mais propriamente em 1973, surgiram as primeiras valências de creche, cujas funções sociais e educativas, respetivamente, eram da responsabilidade de enfermeiras, “*assegurando a qualidade dos cuidados de saúde e higiene*” (Barros, 2007, p. 35) e, como salienta a mesma autora, “*foram criados jardins de infância e creches, como consequência das mudanças ocorridas no país e com uma função supletiva da família, substituindo-a durante o horário de trabalho dos pais ou outros impedimentos*” (Barros, 2007, p. 34).

Porém, foi posteriormente ao 25 de Abril de 1974 que Portugal passou a investir cada vez mais na educação das crianças, tendo sido defendida uma nova política, cuja coordenação das funções social e educativa era significativamente a favor da maternidade e da infância. Consequentemente, esta preocupação impulsionou a construção de creches e de jardins de infância e a formação de adultos para prestar cuidados às crianças de forma a garantir a proteção das mesmas, registando-se uma preocupação pela formação de educadores de infância que se alargou a escolas privadas e escolas normais públicas.

Mais recentemente, foram criadas Escolas Superiores de Educação públicas para que os adultos pudessem receber mais formação, certificada e qualificada, dando resposta às necessidades das crianças, tal como refere o Ministério da Educação “*(...) neste contexto, são reconvertidas em escolas superiores de educação as escolas normais de educadores de infância e as escolas do magistério primário (...)*” (M.E., Sistema Educativo Nacional de Portugal, p. 25).

A contínua integração da criança na sociedade e a respetiva abertura de um maior número de respostas sociais – creche, exigiu a formalização e, claramente, a publicação, de um conjunto de normas reguladoras onde constam as condições de instalação e funcionamento das instituições. De 1984 até à presente data, a educação das crianças mais novas tem sido alvo de alterações legislativas quer ao nível das suas condições de funcionamento, quer ao nível dos seus objetivos, quer ao nível das exigências dos seus profissionais. Assim, encontramos sucessivos Decretos-Lei, Despachos Normativos, entre outros documentos oficiais, que foram ao longo destes anos criados, aprovados, reforçados e alterados com o objetivo de melhorar as respostas sociais de forma a garantir melhores condições para os mais novos e, justamente, de forma a ir ao encontro das necessidades da sociedade atual. No entanto, e no âmbito da investigação desenvolvida expressa na literatura (entre outras, Portugal (1998, 2010); Coelho (2004); Marchão (1997, 2003, 2012); Oliveira-Formosinho e Araújo (2013)) a creche ainda não adquiriu um estatuto principal no quadro da educação de infância, assistindo-se à sua não integração no âmbito do sistema educativo português.

Num esforço de considerarmos a evolução legislativa, apresentam-se em seguida os principais marcos legais dirigidos ao exercício da atividade educativa com crianças dos zero aos três anos de idade e à creche. Apesar de não se considerarem documentos legais, inclui-se no mesmo quadro o Guião Técnico da Creche de dezembro de 1996 e o Manual de Qualidade da Creche, por se considerarem também um marco na evolução das creches em Portugal.

Ano	Documento Oficial	Âmbito	Objetivos Principais do Documento
1984	Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de Maio	Amas oficializadas; Creches familiares.	Condições para a colaboração das amas com a família no acolhimento das crianças.
1989	Decreto-Lei n.º 30/89, de 24 de Janeiro	Creches; Centros de ATL; Lares para crianças, jovens, idosos e pessoas com deficiência; Serviços de Apoio Domiciliário.	Condições de licenciamento e fiscalização dos estabelecimentos.
1989	Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de Outubro	Creches com fins lucrativos.	Condições de instalação e funcionamento e objetivos da creche
1996	Guião Técnico da Creche, Dezembro de 1996	Creches (independentemente dos seus suportes jurídicos e das entidades gestoras).	Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento.
2005	Creche – Modelo de Avaliação da Qualidade – Instituto da Segurança Social Manual dos processos chave – Creche Creche – Questionários de avaliação da satisfação	Modelos de avaliação da qualidade das respostas sociais – creche	Melhorar as respostas das creches em Portugal, fomentando sistemas de gestão de qualidade
2011	Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto	Creches (a desenvolver ou já em funcionamento, independentemente de serem sociedades, empresariais, IPSS ou outros).	Condições de instalação e funcionamento, tal como objetivos da creche, atividades e serviços prestados às crianças.
2012	Portaria n.º 411/2012, de 14 de Dezembro	Creches (a desenvolver ou já em funcionamento, independentemente de serem sociedades, empresariais, IPSS ou outros).	Alterações à Portaria n.º 262/2011, tais como garantir o controlo do bem-estar e saúde das crianças.

Quadro 1 – Legislação e documentação de referência sobre a creche e respetivos objetivos

Passamos de seguida, e para uma melhor compreensão da evolução da creche no nosso país, a destacar em maior pormenor a legislação e a documentação referida no quadro anterior.

Assim, o Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de Maio, teve como objetivo criar serviços que acolhessem crianças dos três meses aos três anos de idade – amas oficializadas e creches familiares, enunciando que *“a implementação dos estabelecimentos necessários à satisfação das necessidades existentes é tarefa demorada e onerosa e nem sempre oferece os cuidados individualizados e estimulantes, sobretudo no aspecto afectivo de que as crianças necessitam neste período do seu desenvolvimento.”*

Face a este problema e, ao contrário dos acordos informais, *“os quais funcionam através de acordos com familiares, amigos, empregadas domésticas,*

“baby-sitters” e *amas que trabalham sem licença*” (OCDE, 2000, p. 192) e sem supervisão pedagógica (nem qualquer formação do âmbito da educação), as opções formais (amas oficiais e creches familiares, neste caso) teriam maior credibilidade pelo facto de exercerem a atividade tuteladas pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), pela Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) ou pelo Ministério da Segurança Social (M.S.S.).

No que diz respeito às amas estipulam-se alguns requisitos na escolha dos candidatos para o cargo de ama e são impostos alguns deveres para cumprimento de tais funções:

“a) A garantir um bom nível qualitativo dos serviços prestados, de acordo com os princípios estabelecidos no presente diploma e com as orientações técnicas recebidas;

b) A prestar às crianças cuidados de tipo maternal, assegurando-lhes a rotina da vida diária, bem como a satisfação das suas necessidades físicas, emocionais e sociais;

c) A colaborar na manutenção da saúde de cada criança e do grupo que lhes estão confiados, nomeadamente assegurando-lhes suplemento alimentar diário, de modo a suprir as carências alimentares;

d) A renovar anualmente o boletim de sanidade, bem como a declaração a que se refere a parte final do n.º 3 do artigo 3.º do presente diploma;

e) A colaborar com as famílias, garantindo uma permanente informação e a realização das diligências necessárias para assegurar o bem-estar das crianças;

f) A dar conhecimento à instituição de enquadramento de quaisquer factos que alterem as condições subjacentes ao exercício da actividade” (Decreto-Lei n.º 158/84, Artigo 8.º).

Cada ama, remunerada mensalmente através de uma fórmula indicada pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social¹, poderá acolher no máximo quatro crianças com idades compreendidas entre os três meses e os três anos, desde que não sofram de qualquer doença infecto-contagiosa.

Durante a ausência dos pais, as amas acolhem as crianças cinco dias por semana, entre as quatro e as doze horas diárias, proporcionando-lhes um espaço de acolhimento e atenção.

¹ Designação à data de referência do Decreto-Lei citado.

Quanto às creches familiares são grupos de doze a vinte amas, sediadas no mesmo concelho e supervisionadas por Educadoras de Infância, normalmente em exercício nas instituições tuteladas pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Em 1989, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 30/89, de 24 de Janeiro, cujos objetivos visavam o regime de licenciamento e de fiscalização dos estabelecimentos que exercessem “*atividades de apoio social relativas ao acolhimento de crianças, jovens, pessoas idosas ou pessoas com deficiência*” (Artigo 2.º). Estavam abrangidos os seguintes estabelecimentos: creches, centros de atividades de tempos livres, lares para crianças e jovens, lares para idosos, centros de dia, lares para pessoas com deficiência e serviços de apoio domiciliário.

Nesta época, a creche era apenas considerada um centro de acolhimento de crianças dos três meses aos três anos, e que devia proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento; porém, no Decreto-Lei n.º 30/89 não se referiam quaisquer normas de funcionamento da creche.

No mesmo ano, em outubro de 1989, o Ministério do Emprego e da Segurança Social implementou o Despacho Normativo n.º 99/89, que contemplava dezanove normas e que tinha como fim complementar o Decreto-Lei n.º 30/89. Os objetivos da creche definidos neste Despacho Normativo são:

- “a) Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afectiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global*
- b) Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança;*
- c) Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detectadas”* (Despacho Normativo n.º 99/89, Norma II).

Surgiram também normas de condições mínimas de instalação e funcionamento das creches, as quais atendiam ao berçário, às salas de atividades, à copa de leites, à cozinha, à sala de refeições, às instalações sanitárias, aos gabinetes e a outros espaços.

É de salientar, para que se consiga perceber mais à frente as divergências e a evolução da exigência nas condições das creches, que requisitos ficaram estipulados quanto à capacidade das salas. No berçário (subdividido em dois espaços) o número

máximo de oito berços na sala dos berços e 2 m² por cada criança na sala-parque onde estas estavam em atividade. Já nas restantes:

“a) cada grupo de crianças de idades compreendidas entre a aquisição da marcha e os 24 meses deverá dispor de uma sala com a capacidade máxima de 10 crianças;

b) Cada grupo de crianças de idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses deverá dispor de uma sala com a capacidade máxima de 15 crianças” (Despacho Normativo n.º 99/89, Norma VI).

Era também permitida a uma instituição optar por grupos heterogéneos (entre a aquisição da marcha e os trinta e seis meses), neste caso, limitando a sala a dez crianças, estipulando 2,5 m² por criança.

Compilando as principais ideias da legislação que tem vindo a ser analisada e, apesar das diferenças não serem muito acentuadas, pode afirmar-se a importância que a criança começa a ter no contexto social, reforçando a partilha de afeto e a prestação de cuidados básicos físicos, emocionais, sociais e cognitivos.

Em 1996, a Direção Geral da Ação Social (DGAS) publicou um Guião Técnico que tem com objetivo a implementação de equipamentos de apoio às crianças que não podem estra com a família durante uma parte do dia. Nele se esclarecem dez normas para a implantação das creches – localização, instalação e funcionamento. Este documento mantém os objetivos específicos primariamente decididos em 1989.

Neste guião são exigidas às creches pequenas alterações quanto aos espaços, nomeadamente no que concerne às copas de leites que passaram a integrar a cozinha e à aquisição da zona de higienização e dos átrios de acolhimento e de serviço.

Este documento apresenta alguma discordância, quanto à capacidade máxima permitida por berçário, sala de atividades e faixa etária. Na página dez, que remete à IV Norma - sala de atividades e de refeições, explicita:

“a) Cada grupo de crianças de idades compreendidas entre a aquisição da marcha e os 24 meses deverá dispôr de uma sala com capacidade máxima para 10/12 crianças;

b) Cada grupo de crianças de idades compreendidas entre os 24 e 36 meses, deverá dispor de uma sala com uma área mínima de 2,5 m² por criança e uma capacidade máxima de 10/12 crianças por sala”.

Nas mesmas Normas (DGAS, 1996, p. 16) definem-se as regras de constituição e organização dos grupos: “3. Os grupos a constituir não deverão ultrapassar os seguintes limites:

- a) dos 3 meses e meio à aquisição da marcha - até 8 crianças;
- b) da aquisição da marcha aos 24 meses - até 10 crianças;
- c) dos 24 aos 36 meses - até 15 crianças”.

Se forem tomados em consideração estes últimos dados, percebe-se que não existe qualquer alteração na lotação das crianças por sala.

Outras alterações que se poderão anotar são a nível administrativo, como, por exemplo, a documentação necessária para a inscrição da criança. Neste Guião surge, pela primeira vez, uma preocupação de ordem pedagógica, daí referir-se a existência do Projeto Pedagógico, estipulando que a programação das atividades deverá ser adaptada à realidade sociocultural do meio e proporcionar às crianças um largo leque de experiências estimulantes e integradas na rotina diária da creche. Ainda, em termos pedagógicos, salienta-se a necessidade de as atividades deverem ter em conta as características das crianças durante os seus primeiros anos de vida e responderem às necessidades das crianças ao nível físico, afetivo e cognitivo. Afirma, também, o objetivo de este projeto pedagógico contribuir e favorecer o desenvolvimento integrado da criança, devendo a creche prestar um serviço educativo-pedagógico e não apenas de resposta às necessidades básicas e de cuidados das crianças.

Esta preocupação pedagógica, a construir numa interação com as famílias e a comunidade, é de tal modo acentuada que se prevê a sua avaliação periódica, sendo o plano de atividades avaliado de três em três meses de forma a proceder a correções necessárias e melhorar o serviço da creche.

Na continuação das normas vindas a referir, encontra-se uma clara referência aos recursos humanos:

“3. Salvaguardando os aspectos fundamentais da estrutura física da organização da creche e de acordo com o número de crianças distribuídas nas áreas de permanência, consideram-se necessário ao bom funcionamento de uma creche os seguintes indicadores de pessoal:

- a) *um director técnico, que sendo educador, acumulará com funções de acção directa;*
- b) *um educador de infância afecto a cada grupo de crianças;*

c) *um ou dois elementos auxiliares de pessoal técnico para cada grupo de 10 crianças, dependendo do número de horas de funcionamento;*

d) *um cozinheiro;*

e) *empregadas auxiliares, de acordo com a dimensão do estabelecimento e número de horas de funcionamento”.*

Na legislação anterior, era exigido à creche o mesmo número de profissionais. A análise da legislação e documentação referida demonstra que, ao longo do tempo, a preocupação com as crianças dos zero aos três anos vem aumentando pela via do acesso e pela via da qualidade dos serviços prestados – de uma visão higienista da creche, em que o que interessava era o bem-estar físico da criança e a satisfação das suas necessidades básicas, passa a valorizar-se uma visão mais técnica, onde se tem em conta também o desenvolvimento integral da criança. Podemos inferir que a creche começa a ser encarada não apenas como um local de guarda das crianças mas, também como um local educativo assegurado por profissionais especializados (educadores de infância).

Apesar de neste documento (Guião Técnico de 2006) se constatar uma maior preocupação pedagógica, em 2005, o Instituto da Segurança Social oficializou um novo conjunto de manuais que, até ao presente, são uma referência para a qualificação das creches.

Assim, o Manual de Processos Chave Creche (ISS I. , 2005) visa, à luz da legislação, as condições e as normas consideradas adequadas para o contexto da creche. Contempla também os Modelo de Avaliação da Qualidade Creche (ISS, 2005a) e os Questionários de Avaliação da Satisfação (clientes colaboradores e parceiros) – Creche (ISS I. , Questionários de Avaliação da Satisfação (clientes colaboradores e parceiros) – Creche, 2005b) garantindo “aos cidadãos o acesso a serviços de qualidade, adequados à satisfação das suas necessidades e expectativas”, tornando-se “*um desafio que implicará o envolvimento e empenho de todas as partes interessadas*” (ISS I. , Modelo de Avaliação da Qualidade Creche, 2005a, p. 5).

O Manual de Processos Chave Creche subdivide-se em seis processos chave: Candidatura, Admissão e Acolhimento, Plano Individual, Planeamento e Acompanhamento das Atividades, Cuidados Pessoais e, por último, Nutrição e Alimentação. Cada processo-chave contém a informação geral para os educadores e diretores de creche e respetivos documentos como instrumentos de trabalho e registos de ações realizadas.

O Manual de Avaliação da Qualidade Creche assenta na gestão de qualidade que “*permite criar o enquadramento certo para a melhoria contínua, de modo a aumentar as probabilidades de conseguir satisfação dos clientes, colaboradores, parceiros e outras partes interessadas*” e na transmissão de confiança, proporcionando produtos que cumpram com os requisitos definidos (ISS I. , Modelo de Avaliação da Qualidade Creche, 2005a, p. 3)

Embora, o Manual dos Processos Chave seja bastante completo, em 2011 surge a Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto, onde se delineiam os atuais objetivos para a creche. Vinte e cinco artigos e um anexo fazem parte integrante do novo documento oficial, pela qual os diretores de creches e respetivos profissionais de educação passam a reger-se.

Nesta Portaria pode ler-se: “*são objectivos da creche, designadamente, os seguintes:*

- 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”*
- (Artigo 4.º).

Pode perceber-se a forma como a valorização da Primeira Infância tomou lugar nos dias de hoje, ao contrário do que acontecia há algumas décadas, identificando-se, na Portaria, um maior número de objetivos para a creche.

Sobre estes objetivos da creche, Marchão (2012) mostra alguma preocupação na hierarquia desses objetivos e afirma que eles representam falta de diálogo entre os decisores da legislação para a creche e a investigação, bem como com as/os profissionais de educação de infância. Deste modo, a autora salienta que as educadoras questionadas no seu estudo defendem uma afirmação mais educativa e pedagógica para a creche, ao invés de uma função social tão acentuada. Importa salientar que as educadoras que escutou, embora concordantes com os objetivos na

legislação, não os apresentariam/hierarquizariam do mesmo modo e que valorizam, em termos hierárquicos, os objetivos centrados na criança, relegando para depois os objetivos de natureza mais social, de apoio às famílias. A autora escreve: “*Associamos a esta hierarquia [estabelecida pelas educadoras] a valorização da criança nos processos institucionais, nomeadamente na creche. Não cremos que estejam aqui subjacentes conceções “pré-escolarizadas”, antes a afirmação de que à creche não compete apenas “tomar conta de crianças” e que as suas respostas devem, antes de tudo, ser “educacionais” e não exacerbadamente assistenciais*” (Marchão, 2012, p. 8).

Ainda em defesa de uma hierarquia dos objetivos e das atividades e serviços diferentes da apresentada na Portaria, a autora antes citada defende a necessidade de valorizar mais acentuadamente as ações educativas em vez da componente social, pois a creche é muito mais do que um contexto de cuidados ou de atendimento custodial: “*Se queremos que a creche seja um ambiente de qualidade, promotor do desenvolvimento e aprendizagem, é necessário pensar nas próprias crianças, nas suas necessidades a estes níveis, e não apenas na satisfação das suas necessidades básicas, ainda que estas sejam de extrema importância*” (Marchão, 2012, p. 8).

Também no que diz respeito ao Projeto Pedagógico, por exemplo, no Guião Técnico de 1996 está explicitado que o mesmo tende a orientar os profissionais para “*que os cuidados prestados respondam não só à satisfação das suas necessidades e bem-estar mas também favoreçam o seu desenvolvimento integrado*” (Norma IX, ponto 3). Cobrindo esta ideia, a legislação de 2011 descreve que “*do projecto pedagógico fazem parte:*

a) *O plano de actividades sociopedagógicas que contempla as acções educativas promotoras do desenvolvimento global das crianças, nomeadamente motor, cognitivo, pessoal, emocional e social;*

b) *O plano de informação que integra um conjunto de acções de sensibilização das famílias na área da parentalidade*” (Artigo 6.º).

Relativamente à capacidade e organização dos grupos, observa-se uma alteração bastante significativa. Comparativamente ao modelo anterior estipula-se que os grupos integrem um maior número de crianças, preservando a área mínima de 2 m² por criança. Assim, de oito crianças o grupo pode crescer para dez crianças, o número máximo até à aquisição da marcha; de dez crianças para catorze crianças, entre a aquisição da marcha e os vinte e quatro meses; e, por fim, de quinze para dezoito crianças, entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses.

O facto de aumentar a capacidade máxima das salas não é, do nosso ponto de vista, benéfico face às características das crianças nesta faixa etária e das suas respetivas necessidades. É importante garantir uma pedagogia diferenciada, considerando que cada criança é única, com necessidades e interesses próprios e, naturalmente, merecedora de uma atenção individualizada. Num artigo publicado em 2012, Marchão refere que as educadoras questionadas no âmbito do estudo que apresenta, na sua maioria, discordam dos novos rácios definidos na legislação, pois, entre outras razões, é necessário responder a cada criança de forma individualizada e ter em particular atenção as interações que são muito acentuadas na creche. Salienta a autora que “ (...) o atendimento deve favorecer o desenvolvimento global da criança que só é possível na creche quando o número de crianças não é muito elevado” (p. 8) e também que “um rácio elevado pode desfavorecer a dimensão dos afetos que é base de todo o trabalho centrado na criança e na promoção de atividades e rotinas que permitam o seu desenvolvimento global” (p. 8-9).

Outra alteração que consideramos de extrema importância é relativa à equipa técnica que deverá ser constituída por:

“a) Duas unidades de pessoal, técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de acção educativa, por cada grupo até à aquisição de marcha que garantam o acompanhamento e vigilância das crianças;

b) Um educador de infância e um ajudante de acção educativa por cada grupo, a partir da aquisição da marcha;

c) Um ajudante de acção educativa para assegurar o pleno funcionamento do período de abertura e de encerramento da creche” (Artigo 10.º).

No quadro legal atual, dispensa-se a presença de um educador de infância nos berçários, o que, na nossa ótica, não favorece e pode não garantir a intencionalidade educativa necessária nesta faixa etária, bem como não favorece a igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade na creche, pois tal como diz Vasconcelos (2011, p. 155) citada por Marchão (2012, p. 9) “ ‘o direito à creche’ é um direito a ser reconhecido não apenas porque é necessário apoiar as famílias que trabalham mas porque a creche, enquanto serviço, tem, em si mesma, um valor intrínseco e pode contribuir para o desenvolvimento das crianças (...)”.

O documento oficial mais atualizado é o de 14 de Dezembro de 2012, mais propriamente a Portaria 411/2012 que complementa o diploma legal anterior. Desta forma, surgem apenas ligeiras adaptações quanto aos elementos que constam no

processo individual da criança e às condições de aquecimento de águas e instalações sanitárias para adultos e crianças. Todos os outros artigos se mantêm inalteráveis.

Em Portugal existem ainda outros diplomas legais que se referem às creches (mas que não são específicos); pese embora a sua importância, apenas passamos à sua referência:

- Decreto-Lei n.ºs 123/97 e 38/2004 (normas técnicas para melhoria da acessibilidade dos cidadãos com mobilidade condicionada aos edifícios, estabelecimentos que recebem público e via pública);
- Decreto-Lei n.º 379/97 (normas de condições de segurança a observar na localização, implantação, conceção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, respetivo equipamento e superfícies de impacto);
- Decreto-Lei n.º 133 - A/97 (licenciamento e fiscalização da prestação de serviços e dos estabelecimentos, adiante designados por estabelecimentos);
- Decreto-Lei n.º 109/2000 (organização e funcionamento dos serviços de segurança, higiene e saúde no trabalho);
- Decreto-Lei n.ºs 67/98 e 425/99 (normas gerais de higiene a que devem estar sujeitos os géneros alimentícios, bem como as modalidades de verificação do cumprimento dessas normas e respetivas alterações);
- Decreto-Lei n.º 163/2006 (definição das condições de acessibilidade a satisfazer no projeto e na construção de espaços públicos, equipamentos coletivos e edifícios públicos e habitacionais).

Ao fazer uma retrospectiva destas últimas décadas, e mesmo identificando algumas fragilidades, pode afirmar-se que o objetivo central da sociedade e de órgãos responsáveis de educação tem vindo a valorizar a criança e a dignificar e conceituar socialmente o contexto da creche. Alteraram-se as capacidades dos espaços, aumentou-se o número de pessoal para as mais diversas funções, exigiram-se mais habilitações literárias e formação, amplificaram-se os objetivos da creche como resposta social capaz de articular serviços básicos com a aprendizagem e desenvolvimento às mais diversas áreas, criou-se um especial atendimento às famílias e à comunidade, expandiram-se instituições tanto com ou sem fins lucrativos, entre outros.

Atualmente, e apesar de Portugal ser, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), o segundo país com menor taxa de natalidade do mundo

(dados de 2012), as respostas sociais têm vindo a crescer (mas ainda não são suficientes), denotando-se uma maior preocupação com o aumento da qualidade na educação e apoio a crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos.

Claramente, a forma tradicional de educar, e a prestação de cuidados básicos a bebés e a crianças de tenra idade é substituída, pela creche e pelos profissionais de educação que nela participam, por novos modelos de organização do ambiente educativo, como os espaços, tempos e materiais, contemplando necessariamente atividades, rotinas e interações. Segundo o Estudo Temático da OCDE, *“a expansão dos serviços de educação e cuidados para a criança dos 0 aos 3 anos tem sido lenta desde a revolução de 74, apesar de estar a ser dada maior projecção política às questões sociais”* (2000, p. 192).

A criança dos zero aos três anos, ao integrar uma creche, após a separação do seu agregado familiar, experiencia o acolhimento, a atenção e a orientação de adultos profissionais de forma a desenvolver determinadas competências e capacidades, pois *“é uma idade em que se desenvolvem as capacidades de temperar o genético e instintivo com o lógico e social, o emocional com o racional”* (Cordeiro, 2012, p. 24)

Nesta resposta social, a criança deve ser tratada como um ser único e individual, com necessidades, interesses, ritmos e capacidades distintos, possuindo *“o seu próprio padrão de desenvolvimento”* (ISS I. , 2005, p. 1).

Apesar da Constituição da República Portuguesa defender que *“os pais têm direito e dever de educação e manutenção dos filhos”* (Constituição da República Portuguesa, VII Revisão Constitucional (2005), artigo 36.º, ponto 5), a creche surge como um complemento dessa mesma educação. Porém, como diz Portugal (2011, p. 47), citada por Marchão (2012, p. 8) *“durante as últimas décadas, os conhecimentos em torno da importância das experiências precoces das crianças cresceram imenso. Aprendemos, sobretudo a valorizar o papel das relações interpessoais em todos os aspetos do desenvolvimento da primeira infância, bem como a qualidade dos espaços onde as relações e todas as experiências acontecem.”*

No entanto, o que se espera, hoje, que as crianças possam aprender na creche?

2.0 desenvolvimento e as necessidades da criança

Além da valorização das crianças ao longo destas últimas décadas, comprovou-se cientificamente que o cérebro das mesmas tem muito mais capacidades do que se pensava até então, afirmando Silberg (2008, p. 9) que, *“por altura dos três anos, o cérebro da criança formou cerca de mil biliões de ligações – cerca do dobro das que os adultos possuem. O cérebro do bebé é superdenso e manter-se-á dessa forma durante os primeiros dez anos de vida da criança”. “(...) algumas células do cérebro, chamadas neurónios, estão ligadas a outras células mesmo antes do nascimento. São elas que controlam os batimentos cardíacos, respiração e reflexos, e que regulam outras funções fisiológicas essenciais para a sobrevivência. (...) Uma única célula pode ligar-se a 15 mil outras células. A rede incrivelmente complexa de ligações daí resultante é muitas vezes referida como o «circuito» do cérebro. As ligações que os neurónios estabelecem entre si chamam-se sinapses. As ramificações receptoras das células nervosas (...) multiplicam-se para formar biliões e biliões de sinapses - o peso do cérebro triplica (...).o período de maior produção de sinapses se situa entre o nascimento e os dez anos de idade”* (Silberg, 2008, p. 9).

Evidenciando ser um processo complexo, é nesta linha de pensamento que é tão essencial dar importância ao período de crescimento cerebral existente na infância, cabendo aos adultos apoiar as crianças no seu desenvolvimento, proporcionando-lhes experiências, interações com o meio ambiente, estímulos musicais, sensoriais e cognitivos.

Como forma complementar às famílias surge então a creche como *“uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências”* (ISS I. , 2005, p. 1)

É, portanto, nestas instituições que a equipa educativa (pessoal docente e não docente) otimiza cuidados e experiências educativas, promovendo ambientes e interações enriquecedoras para que a criança se desenvolva com qualidade. Contudo, e como já foi referido anteriormente, cada criança é um ser individual com necessidades e interesses únicos, com diferentes modalidades comportamentais e capacidades de adaptação, devendo os educadores não restringir a afetividade e afeição, nem as relações interpessoais, o apoio, o carinho, a confiança e, naturalmente, a compreensão e encorajamento. Assim, a creche surge como *“(...) uma resposta social, onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua*

originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente” (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996, p. 5).

No desenvolvimento da criança, determinado por um “*estudo científico da mudança e continuidade ao longo da infância*” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 8), revelam-se dois tipos de mudança: a quantitativa e a qualitativa. A mudança quantitativa é referente à variação do peso, da altura ou, até, do número de vocábulos adquiridos; tudo o que possa ser adquirido na continuidade. Já a mudança qualitativa consiste na mudança ou surgimento de um novo fenómeno, como é o caso da mudança da comunicação não-verbal para a comunicação verbal (expressar-se com sentido, com frases mais organizadas).

O desenvolvimento incide, basicamente, em três aspetos: a hereditariedade, cujas influências naturais do desenvolvimento poderão passar de pais para filhos, o ambiente em que a criança está poderá influenciar o desenvolvimento do Eu, e, por fim, a maturação pessoal, em que a idade está aliada a outros fatores físicos e padrões de comportamento.

Ao longo de muitos anos foram defendidas teorias cujo foco era, precisamente, o desenvolvimento da criança. Todas elas resultam de uma das cinco perspetivas teóricas, como a psicanalítica, a aprendizagem, a cognitiva, a etológica e a contextual.

De acordo com a teoria defendida por Piaget, da perspetiva cognitiva, as crianças são criadoras ativas do seu desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento da criança não resulta apenas da experiência sensorial, mas também do raciocínio lógico, assumindo que “*os sistemas sociais facilitam e servem a regulação às necessidades biológicas da espécie, em nutrição, sexo e segurança. Por consequência, a moral, os valores, as atitudes, as relações interpessoais, a linguagem, etc... são uma extensão das nossas necessidades biológicas, nas quais os aspectos cognitivos e afectivos estão inextricavelmente combinados*” (Kamii, 1996, p. 25).

Uns anos mais tarde, depois de Piaget, Lev Vygotsky estudou o desenvolvimento do ser humano e defendeu que a sua progressão é conectada através de princípios biológicos. Assim, a Primeira Infância é permissora do desenvolvimento de processos psicológicos simples, tais como a memória e a atenção. A criança, ao estabelecer contacto com o mundo que a rodeia, ascende a processos psicológicos superiores, tais como a atenção voluntária, a inteligência representacional e a linguagem, de forma complementar aos anteriormente adquiridos.

Nesta Teoria Sociocultural de Vygotsky (1978), citado por Yudina (2009), o contexto social tem um impacto importante na criança, considerando a experiência como a verdadeira causa do seu desenvolvimento.

Vygotsky é também, defensor da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) - *“distância entre o nível real de desenvolvimento da criança, avaliado pela dificuldade do problema que a criança pode resolver sem a ajuda do adulto, e o seu nível de desenvolvimento potencial, avaliado pela dificuldade do problema que uma criança consegue resolver com a ajuda de um colega mais competente ou de um adulto”* (Yudina, 2009, p. 5). Vygotsky defende, portanto, que as crianças se encontram num determinado nível de desenvolvimento (nível de desenvolvimento real) e, graças aos adultos e a um apoio temporário, designado andaime, as crianças atingem mais do que se espera (nível de desenvolvimento potencial). A diferença entre estes dois níveis denomina-se zona de desenvolvimento próximo – ZDP.

Numa abordagem ecológica ou sistémica, surge Bronfenbrenner cuja teoria defendia que o desenvolvimento da criança, desde o nascimento, acontece através de interações sociais. Numa primeira fase com a mãe, posteriormente com os restantes elementos familiares próximos, alargando à vizinhança e assim sucessivamente contando com inúmeras ações interativas que permitirão o contato com o mundo exterior, de influência ambiental.

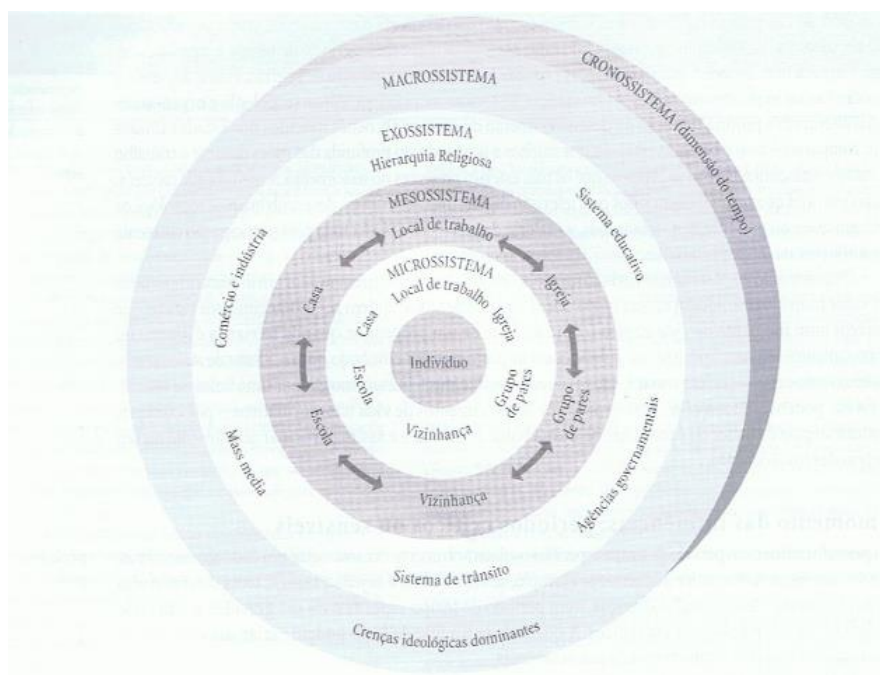


Figura 1 - Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 14)

No entanto, antes de qualquer contacto social que um individuo possa ter, de qualquer desenvolvimento que se possa alterar, é relevante termos noção de que é necessário satisfazer as necessidades das crianças. Portugal (2011, p. 5) refere-se, assim, a essas necessidades básicas e às experiências a proporcionar no âmbito de cada uma delas:

Necessidades das crianças	Experiências proporcionadas
Físicas	Funções básicas de sobrevivência (comer, beber, dormir, movimentar, regular a temperatura e descansar).
Afetuosas	Proximidade física, ligações afetivas, relações calorosas e atentas (abraçar, beijar, mimar).
De segurança	Referências e limites, confiança, poder contar com os outros, clareza.
De reconhecimento e afirmação	Sentimento de ser aceite e apreciado, escutado e respeitado perante um grupo.
De competência	Sentir que é capaz, alcançar objetivos, ter sucesso, procurar desafios.
De significados e valores	Perceção de sentido, sentimento positivo em relação a si próprio e em relação aos outros/mundo (melhorar a autoestima e o autoconceito).

Quadro 2 - Necessidades das crianças asseguradas pelas experiências e rotinas diárias

Para a satisfação de tais necessidades, e na linha de pensamento da autora, é necessário proporcionar às crianças um ambiente educativo competente; um espaço pedagógico, onde materiais, tempos e espaços são organizados e planeados, com intencionalidade educativa provocando o desenvolvimento da aprendizagem da criança. As crianças necessitam de um local seguro e saudável, que lhes transmita confiança e liberdade para contactar com os adultos responsáveis pelo grupo, para explorarem materiais, para interagir com outras crianças e contactar com novas experiências, para que o seu desenvolvimento se processe em pleno.

A organização e o equipamento do espaço revelam, portanto, uma importante abordagem educativa, pois *“um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”* (Post & Hohmann, 2011, p. 101).

Neste seguimento, e de acordo com Marchão (2003, p. 14) *“as primeiras etapas da vida de uma criança devem permitir uma estabilidade afetiva e uma facilitação de aprendizagens significativas”*.

A creche representa, sobretudo, um apoio nas experiências e nas necessidades dos mais pequenos. Planificar e organizar um espaço pedagógico exige algumas advertências e cuidados quanto a alguns princípios, tais como biológicos ou físicos, psicológicos, arquitetónicos, médicos, de segurança e de tipo didático. Os princípios biológicos englobam as necessidades básicas de sobrevivência como a alimentação, higiene e sono. Já os princípios psicológicos abrangem a autonomia, a relação do Eu e do grupo, a descoberta, a experiência, entre outros.

“Qualquer espaço interior para brincar deve responder à necessidade que os bebés têm de estar no chão, onde podem mexer-se e explorar o seu ambiente imediato, mantendo o educador no seu campo de visão e chamando a sua atenção” (Post & Hohmann, 2011, p. 135), pois os bebés e as crianças mais novas adquirem informação a partir de todas as suas ações – de forma sensório-motora. Segundo Piaget, o *sensorial* focaliza-se na recolha de informação sobre o mundo através dos sentidos e a *motora* refere-se ao modo como aprendem através da ação física (Post & Hohmann, 2011, p. 23).

Na verdade, a creche deve estimular o desenvolvimento físico, a coordenação motora, o desenvolvimento sensorial e cognitivo, a função simbólica e a linguagem, os hábitos de higiene e o relacionamento com os outros.

2.1 Uma pedagogia para a creche centrada em rotinas e experiências sob a orientação e supervisão dos adultos.

É importante que as crianças dos zero aos três anos sejam agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e como dizem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 13-14) é necessário advogar *“a agência e a competência participativa de todas as crianças, sem reservas suscitadas por qualquer condição idiossincrática.”* As mesmas autoras salientam ainda: *“À revelia de imagens centradas na dependência do adulto e das limitações locomotoras e linguísticas de bebés e crianças pequenas, que tantas vezes condicionam a sua assunção enquanto atores sociais, reconhece-se o seu direito à escuta e à participação efetiva, associado ao reconhecimento da sua enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado”* (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.14).

Ainda na senda das mesmas autoras, é necessário que a intervenção e a intencionalidade da creche sejam marcadas por um conjunto de eixos (ao nível das finalidades, dos objetivos, dos meios, dos processos, da documentação, avaliação e investigação) interdependentes e que entendem o processo educativo como colaborador da construção e desenvolvimento das crianças como identidades sócio-histórico-culturais. Os eixos pedagógicos identificados são:

- O eixo *ser-estar* que inclui o dinamismo do sentir, do agir, do bem-estar físico e psicológico e do emocionar-se. “*As experiências que desejamos providenciar às crianças mais novas, quando definimos este eixo, compreendem experiências no âmbito de estas sentirem as semelhanças e as diversidades entre si e as outras crianças, e entre si e os adultos*” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 15).
- O eixo do *pertencimento e da participação* que intencionaliza uma pedagogia de laços – com a família e progressivamente alargado à comunidade local e à sua cultura, à creche e à natureza.
- O eixo *explorar e comunicar*, valor acrescentado na descoberta da cultura através da aprendizagem experiencial com as cem linguagens da criança e em comunicação. “*O ambiente educativo respeita a pluriformidade exploratória e comunicacional da criança e abre portas para a cultura, porque escuta e respeita as intencionalidades exploratórias plurais das crianças*” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 16).
- O eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem. “*Quando as crianças têm acesso às jornadas de aprendizagem nos respetivos portefólios podem sentir-se como que numa sala toda forrada a espelhos, onde a sua figura se duplica e unifica (...)*” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 16).

Já antes, Portugal (1998) na sua reflexão sobre a creche, sobre as suas finalidades e sobre as atividades que na creche devem ser experienciadas pelas crianças e que promovem o seu desenvolvimento e aprendizagem, salienta que o que é mais importante não são as atividades planeadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres. A autora defende que as crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas sim em contextos calorosos e atentos às suas

necessidades individuais; diz ainda que os bebês e as crianças muito pequenas precisam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, de uma relação com alguém em quem confiem, de um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento e de oportunidades para interagirem com outras crianças, bem como de liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos.

Tendo por base tais constatações, a autora determina dez princípios educativos da creche:

Princípio 1 – envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito – que significa que a criança e o adulto devem estar totalmente presentes e envolvidos numa mesma tarefa – o principal objetivo da educadora é o de manter a criança envolvida na interação (por exemplo: muda de fraldas, vestir, despir, ... são tempos educativos);

Princípio 2 – Investir em tempos de qualidade procurando estar completamente disponível para as crianças – que determina que o tempo de qualidade se constrói numa rotina diária. A educadora deve estar totalmente presente, atenta ao que se passa, valorizando o tempo que está junto da criança.

Princípio 3 – aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas – o que significa que durante a interação a educadora deve articular atos com palavras.

Princípio 4 – Investir tempo e energia para construir uma pessoa “total” – deve-se trabalhar simultaneamente o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. São o dia-a-dia, as relações, as experiências, as mudas de fraldas, as refeições, o treino do controlo dos esfíncteres, o jogo, entre outros, que contribuem para o desenvolvimento intelectual da criança. Estas mesmas experiências ajudam a criança a crescer física, social e emocionalmente.

Princípio 5 – Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos - a educadora deve respeitar a criança, respeitando os sentimentos da criança e o direito de ela os expressar, bem como deve dar-lhe apoio sem exagerar e estar disponível.

Princípio 6 - Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças - a educadora deve verbalizar os seus sentimentos e ligá-los claramente com a situação e impedir a criança de continuar a fazer o que provocou esses sentimentos.

Princípio 7 – Modelar os comportamentos que se pretende ensinar - a educadora deve funcionar como modelo de comportamentos aceitáveis tanto para

crianças como para adultos dando exemplos de cooperação, respeito, autenticidade e comunicação. Quando a situação envolve agressividade, a educadora deve modelar com gentileza o comportamento que pretende ensinar: o agressor necessita de ser controlado com gentileza – não se deve julgar; a vítima necessita de ser tratada com empatia (compreender a sua perturbação) – simpatia e grande quantidade de atenção podem recompensar as vítimas (aprendem que ao serem vítimas recebem amor e atenção do adulto).

Princípio 8 – Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades - a educadora deve deixar os bebés e as crianças lidarem com os seus problemas na medida das suas possibilidades – deve dar tempo e liberdade para resolver problemas.

Princípio 9 – Construir segurança ensinando a confiança - para que a criança aprenda a confiar, necessita de poder contar com adultos confiáveis; necessita de saber que as suas necessidades serão satisfeitas dentro de um período de tempo razoável.

Princípio 10 – Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais - o desenvolvimento não pode ser apressado. Cada criança tem um relógio interno que determina o momento de gatinhar, sentar, andar, falar. É mais importante aperfeiçoar competências do que desenvolver novas competências. As novas competências surgirão naturalmente quando a criança já praticou suficientemente as antigas.

A autora destaca, deste modo, que a pedagogia na creche se estrutura em torno da qualidade do ambiente educativo da creche, em particular das interações que aí ocorrem e da organização, incluindo as rotinas diárias, do seu dia-a-dia. Como diz (Portugal, 2010) “*não se trata, na creche, de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmam segurança emocional e encorajamento, ou seja, as fundações “heart-start” para aprender em casa, na escola e ao longo da vida*” (p. 21). Este grande objetivo é, na opinião da autora baseada na organização americana Zero to Three – National Center for Infants, Toddlers and Families (1992), alcançado através de:

“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 formas adequadas 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, 2010, p. 51 – 52).

Queremos entender que a boa inclusão da criança na creche resulta de um conjunto de princípios educativos que passam, entre outros aspetos, por assegurar a segurança e estabilidade emocional, por estimular a curiosidade da criança e o seu ímpeto exploratório, por proporcionar à criança oportunidades para desenvolver o seu conhecimento social e a sua autonomia. Como afirma Portugal (1998, 2010) e também Marchão (1997, 2012) as funções educativas da creche devem assegurar a identidade e a autonomia da creche e “Todas as outras coisas podem ser aprendidas mais tarde” (Portugal, 2010, p. 52).

Assim, interações de qualidade, cuidados de rotina, atividades livres e brincar, a presença de adultos sempre disponíveis, as relações de cooperação e o trabalho com a família são as condições fundamentais para assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em idade de creche. Quando a criança brinca e se desenvolvem interações e relações de qualidade e se assegura o seu bem estar e implicação, a creche pode estar a cumprir positivamente as suas funções educativas.

Neste contexto assume-se que uma aprendizagem ativa proporciona à criança desenvolver-se integralmente e que a criança precisa de cuidados e de relações com outras crianças e adultos. Os dias das crianças devem organizar-se em torno de rotinas diárias (mudar a fralda, alimentação, vestir, dormir) que devem proporcionar interações de qualidade para aprender em termos comunicacionais, sensoriais e atitudinais e é necessário que tenham oportunidades para experimentar em termos sensoriais, motores, linguísticos, deixando-as explorar e alargar a sua curiosidade mas mostrando-lhe que o adulto está presente e que a criança pode confiar nele.

Tal como afirma Rodrigues (2009) *“se a aprendizagem acontece através da interação, na relação com os objectos físicos, entre o pensamento e a experiência,*

entre o adulto e a criança e, entre a criança e os seus iguais, num processo integrado com o mundo do qual a criança faz parte (...)” (p. 99), então é importante que o adulto considere a importância da aprendizagem ativa e da interação social, pois a criança encontra-se num processo de desenvolvimento e de construção do Eu, conquistando a sua autonomia e, por isso, há necessidade de implementar rotinas, para que a criança se possa autocontrolar e pré-antever, confortando-a dando-lhe certa segurança. A rotina ajuda a criança a ganhar noção de tempo e de espaço.

Para Cordeiro (2012) a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza. O dia-a-dia de uma criança desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se intercalam e que podem ser tanto atividades pedagógicas onde o educador se junta com o seu grupo ou com uma só criança emergindo, assim, intencionalidade educativa, tal como acontece nos períodos de acolhimento, da marcação das presenças, da hora do conto, das atividades planeadas, das brincadeiras livres e da hora do recreio, como as situações a que chamamos rotinas, ou seja, hora das refeições, hora da sesta, hora da higiene.

Todas estas tarefas fazem parte do dia do bebé/da criança, ajudando no seu desenvolvimento, e acontecem sempre antes ou depois de algo, de forma organizada. Estas rotinas apresentam benefícios tanto para os adultos como para os mais pequenos: ajudam os educadores a organizar-se, e apoiam as crianças a prever acontecimentos, a confiar nos adultos que lhes prestam cuidados, a reduzir a ansiedade, ajudando-as a lidar com as transições e ganhando um comportamento responsável.

Podemos afirmar rotinas com qualidade e rotinas sem qualidade – as primeiras, nas quais o “cuidar” e o “educar” são indissociáveis e as segundas onde a prioridade não é a criança, mas sim o cumprimento de horários e planos. A qualidade das rotinas tem a ver com o grau de envolvimento das crianças e é necessário respeitar o seu ritmo, deixando-as ser agentes ativos da sua própria aprendizagem, do seu próprio desenvolvimento.

As rotinas deverão ser momentos alegres e não tempos densos e stressantes. Muitas vezes, as rotinas podem perder qualidade, observando-se a sua massificação; é o caso do tempo comum no bacio, da higiene das mãos, da mudança da fralda, onde todas as crianças são levadas a fazer o mesmo ao mesmo tempo, não havendo assim qualidade, pois a interação com o adulto e com os pares não acontece.

Cabe, portanto, aos educadores arranjar estratégias para que as rotinas decorram em ambiente calmo. Para as crianças o dia é todo igual, não havendo distinção entre rotinas e atividades. Por esta razão e porque é durante as rotinas que se constrói a aprendizagem e se treina a autonomia, é essencial que haja qualidade nas rotinas.

É bastante importante otimizar os tempos e dar oportunidade à criança para participar nas atividades, permitindo uma diferenciação pedagógica, até porque “o tempo de aprendizagem varia para cada um e, se não conseguirmos resultados em um dia, tentaremos novamente nos dias seguintes. Se no início demora, com o tempo os procedimentos são realizados com agilidade” (Lopes, 2010).

“Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2011, p. 9), favorecendo a autoestima e o autoconceito da criança.

Nesta relação de confiança, o educador surge como uma motivação, um andaime, que proporciona atividades e materiais estimulantes, respondendo sempre aos interesses individuais e respetivas necessidades psicológicas e físicas da criança.

Nesse sentido, o educador proporciona à criança um conjunto de iniciativas que favorecem, igualmente, o seu bem-estar. Nesta perspetiva, este conjunto simplifica-se em dez pontos de ação, segundo Laevers, referido por Jau & Santos (2008, p.21):

1. *(Re) arranjar a sala em cantos ou áreas atraentes;*
2. *Conferir o conteúdo dos cantos ou áreas e substituir materiais não atrativos por outros mais atraentes;*
3. *Introduzir materiais e atividades novos e não convencionais;*
4. *Observar as crianças, descobrir e encontrar atividades que abranjam os seus interesses;*
5. *Apoiar atividades contínuas por impulsos estimulantes e intervenções enriquecidas;*
6. *Alargar as possibilidades para a livre iniciativa e apoiá-las com regras e acordos;*
7. *Explorar a relação com cada criança e entre crianças e tentar melhorá-las;*
8. *Introduzir atividades que ajudem as crianças a explorar o mundo, comportamentos, sentimentos e valores;*

9. *Identificar as crianças com problemas emocionais e intervir;*

10. *Identificar as crianças com necessidades desenvolvimentais e realizar intervenções que gerem implicação dentro da área de problema”.*

O educador deverá ser capaz de observar cuidadosamente o grupo de crianças, oferecendo-lhes atividades estimulantes e envolventes, proporcionando o conhecimento, a prática criativa, a descoberta e, naturalmente, atender ao sucesso e à vitória tendo em conta que os interesses, capacidades e necessidades das crianças se alteram rapidamente, principalmente até aos três anos de idade.

Colaborando com a família, educadores e pais deverão estar em constante contacto, para que exista uma partilha diária das observações, das conquistas e das derrotas da criança, permitindo assim melhores níveis de adaptação e de desenvolvimento da mesma. “ (...) *ambos, pais e educadores, ganham mais segurança nos seus esforços mútuos no sentido de facilitarem a transição entre a casa e o infantário, e pais e educadores com diferentes crenças sobre a educação infantil, os cuidados e as primeiras aprendizagens muitas vezes alargam a sua percepção do que é possível*” (Post & Hohmann, 2011, p. 329).

3. Perspetivas pedagógicas na Creche

Como vimos argumentando, é importante que a dimensão dos cuidados e a dimensão do educar se fundam na creche e se alicerces em perspetivas psicopedagógicas de natureza (socio)construtivista no âmbito das quais “*se privilegia a criação de oportunidades para a participação da criança através de um exercício quotidiano em que este seu direito fundamental larga uma roupagem unicamente teórica para uma presença real na esfera praxiológica*” (Araújo, 2013, p. 30).

Qualquer abordagem pedagógica a exercer numa sala de creche deve fundar-se numa primorosa organização deliberada e devem os adultos saber fundamentar todas as suas opções que, em todas as circunstâncias, deve entender a criança mais nova também como um ser com direitos e que permanentemente se vai desenvolvendo e aprendendo. Assim, e como diz a autora antes citada (2013) quando se pensa na pedagogia a desenvolver numa sala de creche é preciso pensar, de uma forma articulada, em diversos fatores: a organização do espaço e dos materiais (pensando em fatores como: a saúde e a segurança da criança, a organização e a flexibilidade, o conforto e a natureza idiográfica, o respeito pela abordagem sensoriomotora da criança, a valorização da abertura à natureza e à cultura), a organização do tempo, a interação adulto-criança (a interação adulto-criança enquanto cerne da ação pedagógica, a figura do adulto de referência, a interação adulto-criança na resolução de conflitos interpessoais), as atividades e os projetos, a observação e avaliação (a utilização de escalas observacionais e de experiências-chave, a documentação pedagógica) e a construção de parcerias com as famílias.

As opções que os adultos podem fazer e a forma como as fundamentam levam ao desenvolvimento de uma determinada ideia sobre currículo desenvolvida e apresentada por algumas investigadoras já citadas neste estudo e das quais destacamos Marchão (1997) e Portugal (1998, 2010). As autoras subscrevem que a dimensão educativa da creche é afirmada quando os adultos intencionalizam e determinam finalidades para a sua ação que deve estabelecer equilíbrios entre o direito a brincar e as oportunidades de exploração e experiências, a estabilidade e a segurança emocional a relação social e a autonomia. Assim, um currículo para a creche, no entender das mesmas autoras, pode definir-se como tudo o que acontece na creche e que é organizado para responder a todas as necessidades da criança, favorecendo o seu bem-estar e a sua alegria.

Quando falamos em currículo para a creche não o podemos definir da mesma forma do currículo para as crianças mais velhas e devemos consciencializar-nos de que os currículos que se focalizam mais na intelectualidade não servem para a creche, e que a aplicação do currículo na creche acontece durante as interações inerentes às duas principais atividades da creche – os cuidados e o jogo.

Na creche o currículo não envolve “matérias” ou conceitos, mas tem a ver com o brincar e as várias experiências de aprendizagem em oferta, com as experiências que amplificam, desafiam e são relevantes para as crianças muito pequenas - um currículo para crianças com menos de 3 anos abarca uma vasta gama de opções de aprendizagem, experimentação e oportunidades ilimitadas de exploração (Portugal, 1998, 2010).

Também Coelho (2004), no seu trabalho de investigação, afirma: “*O currículo integrado constrói-se na creche, como aliás no jardim de infância, a partir de algumas ações ou atividades planeadas pelo educador, mas sobretudo das inúmeras interações e experiências espontâneas entre as crianças, os adultos, os materiais e o conjunto do ambiente educativo. Na organização desse ambiente, a preocupação com a segurança é uma prioridade, mas essa organização indica, de forma mais geral, o papel que é atribuído à criança no seu próprio processo de desenvolvimento, as escolhas relativas à aprendizagem e àquilo que se pensa ser importante as crianças aprenderem*” (p. 116).

Os trabalhos de investigação sobre o currículo para a creche ou sobre as opções curriculares (modelos curriculares) mais adequados à creche são em menor número do que aqueles que estudam o mesmo tema para a fase pré-escolar. Enquanto em Portugal se encontram bem teorizados vários modelos curriculares para a educação pré-escolar (casos do modelo *Reggio Emilia*, do modelo do *Movimento da Escola Moderna (MEM)*, do modelo *High-Scope*, do método *João de Deus* e do modelo *Maria Montessori*, por exemplo) no âmbito da resposta social creche, não encontramos essa diversidade e teoricamente encontramos resumidas as ideias de Araújo (2013) sobre a *Pedagogia-em-Participação* para a creche, a perspetiva de *Reggio Emília*, a proposta de *Goldschmied* e a abordagem *High-Scope*.

A abordagem *High-Scope* é a opção curricular para a creche apresentada no livro “*Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*” (Post & Hohmann, 2011) que consideramos verdadeiramente teorizada.

Quando fazemos uma análise a este livro encontramos sistematizados os princípios High-Scope aplicados à creche. A saber:

- *Aprendizagem ativa* - Desde que nascem que os bebês aprendem ativamente através das relações com as pessoas e através das explorações dos materiais do “seu mundo imediato”; os bebês observam, alcançam, agarram, atraem a atenção; e através das suas explorações... passam a confiar. Através da aprendizagem ativa e das “experiências-chave” (Post & Homann, 2011) o bebê explora e brinca – ganha o sentido de si próprio; estabelece relações sociais significativas; envolve-se em representações criativas; descobre o movimento e como ele serve os seus objetivos; cria sistemas de linguagem e de comunicação; explora objetos (a explorar constrói os primeiros conceitos de quantidade e de número, de espaço e de tempo).
- *Interação adulto-criança* - Enquanto “exploradores” os bebês precisam da força e da coragem que encontram nas interações com os adultos em quem confiam (é por isso importante a continuidade e baixa rotatividade de adultos). É preciso estabelecer um ambiente seguro em que os adultos veem as “coisas” do ponto de vista das crianças, estejam com atenção aos indícios das crianças em vez de imporem as suas próprias ideias e assumirem uma abordagem de “*resolução de problemas aos conflitos interpessoais das crianças em vez de as castigar ou resolver os problemas por elas*”.
- *Ambiente físico* - Para aprender de forma ativa é preciso organizar um ambiente que encoraje a criança a olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar ou roer ou deixar cair coisas e sujar, de vez em quando. É preciso uma grande variedade de materiais; que haja uma arrumação consistente dos materiais, personalizada e acessível; que exista uma área de brincadeiras e de cuidados e é preciso que os bebês sejam livres de se movimentar, explorar materiais, que exercitem a criatividade e que resolvam problemas dentro dos seus limites.
- *Horários e rotinas* – os horários (sequência diária de acontecimentos: tempo de escolha livre, refeição, tempo de exterior) e rotinas (interações com adultos durante o almoço, sesta e cuidados corporais) “ancorados, para cada criança, em torno” da educadora. O tempo de grupo deve ser

planeado de forma flexível e focalizando-se na criança; a chegada e a partida deve tornar-se divertida

- *Observação da criança* - A observação da criança é fundamental para poder desenvolver interações e para tornar o ambiente responsivo às crianças. A planificação deve decorrer da observação diária e deve aproveitar-se o tempo da “hora diária da educadora” para refletir os dados observados e para planificar o dia seguinte (trabalho em equipa).

Os pressupostos de tal abordagem, tal como podemos perceber da leitura dos seus princípios, assenta nas seguintes ideias: bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos; bebés e crianças até aos 3 anos aprendem porque querem; bebés e crianças até aos 3 anos comunicam aquilo que sabem; bebés e crianças até aos 3 anos aprendem num contexto de relações de confiança. Afiguram-se, por isso, como fundamentais a aprendizagem ativa e as experiências-chave.

A aprendizagem ativa é apresentada através da *Roda da Aprendizagem* que representa “a abordagem aos cuidados e à educação em grupo de bebés e crianças pequenas” (Post & Hohmann, 2011, p. 10).

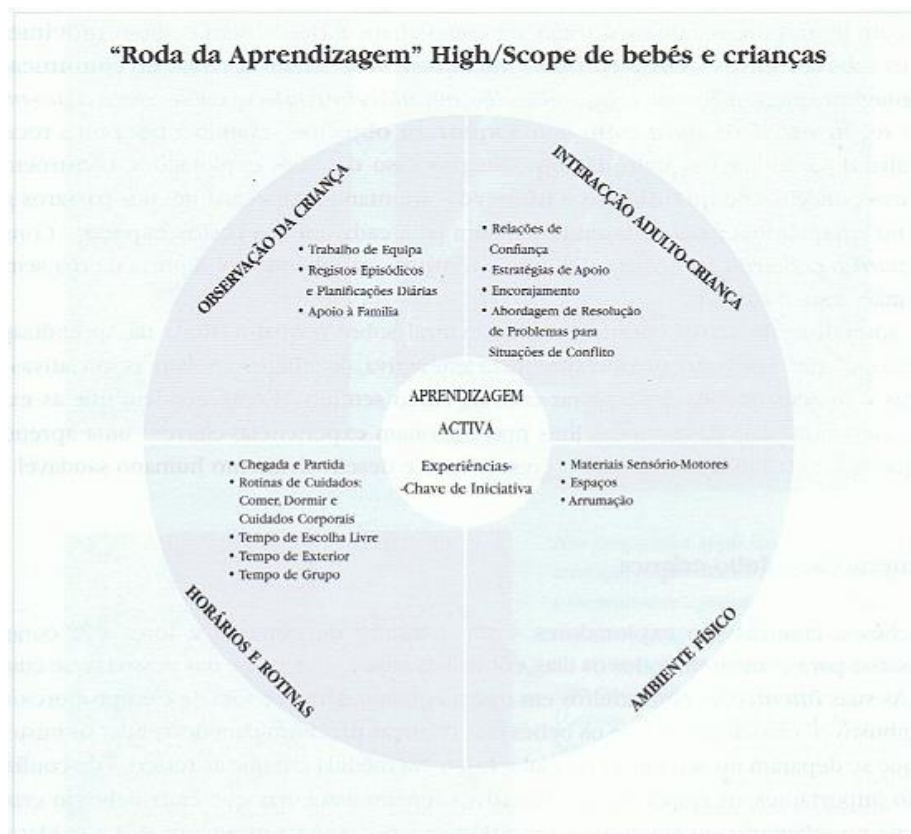


Figura 2 – “Roda da Aprendizagem” High-Scope de bebés e crianças (Post & Homann, 2011)

As experiências-chave subdividem-se em nove itens e cada uma das cinquenta e seis experiências-chave identificadas pretende representar um registo exaustivo das aprendizagens ativas diárias, pois estas “representam aquilo que os bebés e crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem activa” (Post & Hohmann, 2011: 12).

Experiências-chave para bebés e crianças até aos 3 anos

<p>Sentido de si próprio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar iniciativa; • Distinguir “eu” dos outros; • Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar; • Fazer coisas por si próprio. 	<p>Comunicação e Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir e responder; • Comunicar não-verbalmente; • Participar na comunicação dar-e-receber; • Comunicar verbalmente; • Explorar livros de imagens e revistas; • Apreciar histórias, lengalengas e canções.
<p>Relações Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer vinculação com a educadora responsável; • Estabelecer relações com os outros adultos; • Criar relações com os pares; • Expressar emoções; • Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros; • Desenvolver jogo social. 	<p>Explorar objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar objetos com as mãos, com os pés, boca, olhos, ouvidos e nariz; • Descobrir a permanência do objeto; • Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes.
<p>Representação Criativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imitar e brincar ao faz-de-conta; • Explorar materiais de construção e de expressão artística; • Responder e identificar figuras e fotografias. 	<p>Noção precoce de quantidade e de número</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar “mais”; • Experimentar a correspondência de “um para um”; • Explorar o número de coisas.
<p>Movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimentar partes do corpo; • Movimentar o corpo todo; • Movimentar objetos; • Sentir e expressar batimentos regulares. 	<p>Espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar e reparar na localização dos objetos; • Observar pessoas e coisas sob várias perspetivas; • Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora; • Desmontar coisas e juntá-las de novo.
<p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir música; • Responder à música; • Explorar e imitar sons; • Explorar sons e tons vocais. 	<p>Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipar acontecimentos familiares; • Reparar no início e final de um intervalo de tempo; • Experimentar “depressa” e “devagar”; • Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito.

(Post & Hohmann, 2011, p. 39)

Quadro 3 - Experiências-chave para bebés e crianças até aos 3 anos, segundo High-Scope

Estas experiências devem desenvolver-se em ambientes seguros e de bem-estar onde ocorre a aprendizagem ativa, de modo “a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (Post & Hohmann,

2011, p. 14). Assim, as linhas orientadoras para a organização e gestão do espaço *High-Scope* são:

- “Criar ordem e flexibilidade no ambiente físico” através de:
 - Área de cuidados - área de refeições e preparação de alimentos, áreas de dormir e descanso, áreas de higiene corporal;
 - Área de brincadeira - (área de movimento, área de areia e água, área dos livros, área das artes, área dos blocos, área da casinha das bonecas, área dos jogos; área do exterior, entre os quais: baloiço, areia e água, bolas, brinquedos de montar ou balancear, brinquedos de empurrar e puxar e outros materiais “divertidos e simples de utilizar fora de casa”;
 - Um espaço de chão livre;
 - Mobiliário, equipamento e caixas móveis;
 - Acesso fácil ao exterior” (Post & Hohmann, 2011, p. 167).
- “Proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos”
 - Chão, paredes e teto acolhedores;
 - Locais acolhedores (almofadas, sofás, cadeirões e tapetes);
 - Luz natural suave;
 - Mobiliário e equipamento à medida dos bebés e das crianças;
 - Mobiliário à medida dos adultos;
 - Arrumação para os objetos dos educadores, das crianças, brinquedos e roupa de reserva;
 - Acesso seguro e conveniente dos adultos, a apetrechos e utensílios de todos os dias;
 - Uma zona de entrada acolhedora;
 - Coisas agradáveis que lembrem a casa (objetos de conforto para as crianças e fotografias da família, espaço para as produções criativas das crianças e focalização ao nível do chão).
- “Apoiar a abordagem sensória-motora das crianças à aprendizagem”
 - Materiais que façam apelo aos sentidos das crianças (coisas para cheirar, ouvir, tocar, saborear, ver; materiais versáteis; ambiente com texturas variáveis; vistas interessantes);
 - Espaço e materiais para as crianças se movimentarem” (Post & Hohmann, 2011, p. 121).

A organização do espaço físico na sala de atividades *High-Scope* surge como forma de fomentar a segurança, o conforto, a organização, o estímulo e a autonomia da criança. Porém, a organização e apetrechamento da sala deve incorporar a transferência das vivências exteriores para dentro da sala de atividades, podendo reorganizar, assim, as áreas de interesse. Vivendo papéis do quotidiano através das brincadeiras, a criança desperta para as relações interpessoais, de forma a que possa “*experienciar o Mundo de diversos ângulos (e) fazer dessa experiência uma aprendizagem activa*” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 68), até porque, segundo Piaget, “*(...) a maturação, a experiência com os objectos, a transmissão social e a equilibração são factores que explicam o desenvolvimento da inteligência, a construção do conhecimento*” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 68).

A organização e funcionamento da sala favorecem a organização do dia de trabalho através de uma rotina diária cujas linhas orientadoras são:

- “*Criar um horário diário que seja previsível e, no entanto, flexível.*”
 - *Organizar o dia em torno de acontecimentos diários, regulares e rotinas de cuidados;*
 - *Seguir consistentemente o horário diário;*
 - *Adaptar-se aos ritmos naturais e aos temperamentos das crianças;*
 - *Proporcionar uma transição suave entre uma experiência interessante e a que se segue*” (Post & Hohmann, 2011, pp. 197-202).
- *Incorporar aprendizagem activa, incluindo o apoio do adulto, em cada acontecimento e rotina de cuidados:*
 - *“Ser paciente com o intenso interesse das crianças em relação às coisas à sua volta;*
 - *Valorizar a necessidade da criança para a exploração sensoria-motora em cada acontecimento ou rotina;*
 - *Partilhar o controlo do dia com as crianças, proporcionando-lhes oportunidades de escolha;*
 - *Trabalhar em equipa de forma a dar apoio a cada criança ao longo do dia;*
 - *Observar as acções e comunicações das crianças pelas perspectivas das experiências-chave*” (Post & Hohmann, 2011, pp. 204-207).

Deste modo, a rotina diária e o ambiente educacional permitem à criança uma estabilidade, pois esta consegue antever que momento se segue ao que antecedeu mantendo-se afastada da ansiedade. Para além disso, estes pontos “*(...) requerem*

uma iniciativa docente pró-activa e (...) criam condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 70).

Este modelo curricular visa:

- *“Estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados:*
 - *Centralizar o dia de cada criança em torno do educador responsável;*
 - *Formar pequenos grupos de crianças que partilham uma equipa de educadores;*
 - *Manter juntos, de um ano para o outro, educadores e crianças;*
 - *Organizar os horários dos educadores em função das crianças;*
 - *Informar crianças e pais sobre as ausências e regressos do educador;*
 - *Pedir ao educador responsável para registar as observações das crianças.*
- *Criar um clima de confiança com as crianças:*
 - *Tocar, segurar, falar e brincar com crianças calorosa e calmamente;*
 - *Ter prazer nas interacções com as crianças;*
 - *Responder de forma facilitadora às necessidades e aos sinais de chamada de atenção das crianças;*
 - *Dar às crianças tempo para interagirem e responderem à sua maneira;*
 - *Apoiar as relações das crianças com os pares e outros adultos.*
- *Estabelecer uma relação cooperante com as crianças:*
 - *Interagir ao nível físico da criança;*
 - *Respeitar as preferências e os temperamentos das crianças;*
 - *Seguir a vontade da criança;*
 - *Observar e ouvir a criança;*
 - *Comentar e reconhecer;*
 - *Olhar para as acções da criança de acordo com o seu ponto de vista;*
 - *Deixar a criança escolher quando tem qualquer coisa para fazer;*
- *Apoiar as intenções das crianças:*
 - *Focalizar-se nos pontos fortes e interesses da criança;*
 - *Antecipar as explorações das crianças;*
 - *Encorajar e reconhecer as escolhas das crianças na exploração e na brincadeira;*
 - *Ajudar as crianças a alcançarem aquilo que se propuseram fazer;*
 - *Dar às crianças tempo para resolverem problemas com quem se deparam enquanto exploram e brincam com diversos materiais;*

- *Apoiar as crianças a resolverem conflitos sociais*” (Post & Hohmann, 2011, p. 94).

O papel do educador de infância “*é basicamente o de criar situações que desafiam o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo*” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 70). A criança é considerada o agente ativo da sua própria aprendizagem através da autonomia facultada pelo educador e a interação adulto-adulto é entendida como uma forma de apoio às crianças, pois a cooperação entre a equipa técnica (educadores) e os pais permite observar, interagir e planificarem em função das crianças de variados aspetos (Post & Hohmann, 2011, p. 356). Para o sucesso da interação adulto-adulto, devem seguir-se as seguintes linhas orientadoras:

- *“A equipa de educadores*
 - *Mantém-se junta de um ano para o outro;*
 - *Reúne-se todos os dias para o planeamento em equipa;*
 - *Pratica a comunicação aberta;*
 - *Toma decisões conjuntas sobre espaço e materiais; horário e rotinas; papéis e responsabilidades;*
 - *Observa as crianças ao longo do dia;*
 - *Analisa, interpreta e regista as observações das crianças utilizando como guia as experiências-chave;*
 - *Planifica formas de apoiar individualmente as crianças.*
- *A parceria educadores-pais*
 - *Os educadores seguem determinadas linhas orientadoras ao trabalharem com os pais: reconhecem o papel da separação; praticam a comunicação aberta; centram-se nos pontos fortes dos pais; utilizam uma abordagem de resolução de problemas ao conflito;*
 - *Os educadores criam um ambiente acolhedor para as famílias: estabelecem um espaço para as famílias; abordam as famílias amistosamente e respeitadoramente;*
 - *Os educadores estabelecem um processo de inscrição centrado na família: relembram as suas próprias transições; organizam materiais de inscrição; fomentam visitas ao centro; fazem uma visita ao domicílio; apoiam e aprendem sobre o par pais-crianças através de visitas de familiarização;*
 - *Os educadores partilham observações com os pais, mas deixam os “primeiros momentos” para as famílias;*

- *Os educadores encorajam os pais a participarem no centro: os pais juntam-se à criança no centro; os pais participam nas reuniões educadores-pais; os pais participam em projectos relacionados com o centro; os pais leem ou escrevem materiais relacionados com o centro*” (Post & Hohmann, 2011, p. 356).

No currículo High-Scope, como uma pedagogia-em-participação, adultos e crianças são fundamentais - os adultos enquanto condutores do desenvolvimento através dos interesses, necessidades e motivações dos mais pequenos e as crianças como agentes ativos desse mesmo desenvolvimento que participam livremente. Portanto, *“a atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo” e o “papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder”* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 100).

Atualmente, cada vez mais se reconhece que a alegria e o bem-estar devem ser parte integrante do processo de crescimento, de modo a facilitar as crianças na aquisição de novos conhecimentos e na consolidação de saberes previamente alcançados, por isso cabe ao educador fazer escolhas fundamentadas e cada profissional de educação deve escolher um modelo e adaptá-lo à sua realidade ou, até mesmo, fundir princípios e pressupostos educativos, interessando proporcionar momentos inesquecíveis de intencionalidade educativa dentro da sala de atividades.

E como referem Post & Homann (2011), citando (Dolores Lambie, 1974), um educador responsivo *“não é alguém que inevitavelmente “sabe as respostas certas”, “incute conhecimento” ou mesmo “motiva a criança a aprender”. Pelo contrário, um educador de infância é alguém que responde às aptidões, necessidades e interesses da “criança que aprende” proporcionando verdadeiras oportunidades de atividades iniciadas pela criança que contribuem para o seu desenvolvimento. Colocando a questão de outra forma, um educador de infância não luta para motivar a criança mas para [procurar] criar um ambiente social ou físico em que a motivação intrínseca da criança não seja frustrada”* (p. 30).

Um trajeto de Investigação-Ação

1. Percurso e Contexto

1.1 Um percurso centrado na investigação-ação

Ao longo do ano letivo 2011-2012, e no âmbito das Unidades Curriculares de Prática e Ensino Supervisionada (PES), a autora deste estudo foi integrada num Centro Infantil da cidade de Portalegre, tutelado pelo Instituto da Segurança Social, IP.

Ao longo do primeiro e do segundo semestre do ano letivo permanecemos numa sala desta creche e aí realizámos observação, cooperação e intervenção na ação educativa-pedagógica com as crianças. No primeiro semestre, na Unidade Curricular de Observação e Cooperação Supervisionada, dedicámo-nos, sobretudo à observação, cooperação e reflexão no/do ato educativo, vindo a assumir uma maior responsabilidade na intervenção educativo-pedagógica no segundo semestre, ao longo da Unidade Curricular de Prática e Intervenção Supervisionada.

A permanência, integração e responsabilização foram sendo crescentes ao longo do ano letivo e para isso contámos com a cooperação/colaboração da educadora cooperante responsável pela sala, da diretora do centro infantil, do pessoal auxiliar, da colega/par de estágio e dos docentes/supervisores da Escola Superior de Educação de Portalegre.

A responsabilização que evocamos registou-se no planeamento, na ação educativa e na reflexão sobre a mesma, vivenciando-a numa perspetiva e trajeto de investigação-ação, dado que esta prática da investigação tem como objetivo estudar e melhorar a *“fenomenologia da situação pedagógica”* (Sousa, 2005, p. 95), ou seja, o seu grande objetivo é o de promover o conhecimento sobre as situações educativo-pedagógicas e, conseqüentemente melhorar o ambiente onde essas ações ocorrem, bem como melhorar o desempenho dos profissionais de educação.

Máximo-Esteves (2008) cita Halsey (1972) que afirma que a investigação-ação *“é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 19). Segundo a autora esta forma de definir a investigação-ação demonstra a articulação simultânea da prática e da teoria ao serviço da melhoria dos contextos, o que resulta de uma constante avaliação sobre o processo e das mudanças geradas em resultado da ação delineada.

Também Bogdan & Binklen (1994) entendem a investigação-ação, sistemática e com procedimentos metodológicos adequados, como uma forma de recolher informações sistemáticas cujo objetivo é o de promover mudanças sociais.

Integrada num quadro qualitativo e com um propósito descritivo, exploratório e interpretativo, a investigação-ação é entendida como *“um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático (...). Investigação-acção é a investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática”* (James McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Para além da busca de uma melhor compreensão sobre o contexto, a situação ou o fenómeno em estudo, a prática da investigação-ação permite uma ação transformadora da realidade a partir da reflexão sobre a ação e da participação do próprio investigador e dos outros participantes. Assim, baseado em diversos autores, Vilelas (2009) identifica e destaca os principais e grandes objetivos da investigação-ação: melhorar (a prática dos participantes, compreender essa prática e a situação onde se produz a prática) e envolver (a participação dos que integram o processo, a organização democrática do processo, e o compromisso para as mudanças).

Vilelas (2009) caracteriza a investigação-ação através das ideias de Bisquera (2006) e salienta:

- Que a sua prática permite analisar ações humanas, situações sociais suscetíveis de mudança ou que requerem respostas (prescritivas);
- Que este modo de investigar tem propósitos descritivos e exploratórios buscando aprofundar a compreensão do problema sem definições antecipadas;
- Que através do seu uso se pode explicar o que sucede, ou seja compreende-se a realidade;
- Que os seus resultados são, principalmente, uma interpretação e não uma explicação pura;
- Que a investigação-ação tem uma raiz epistemológica qualitativa;
- Que é um processo de autorreflexão dos participantes sobre a situação.

Assim, aprendemos a assumir uma atitude fundamentalmente reflexiva e a desenvolver esse processo individualmente, em par e em equipa pedagógica na sala da creche onde identificámos a necessidade de conhecer melhor as rotinas da sala e

qual a sua importância no desenvolvimento global da criança, sendo este o nosso foco ou problema do contexto a estudar e a compreender melhor para melhor agir.

Depois de definir o nosso foco/problema do estudo, foi necessário delinear os objetivos gerais, que agora apresentamos:

- Conhecer a pedagogia da creche e entender a importância das rotinas na ação educativo-pedagógica da creche.
- Conhecer as concepções da pedagogia para a creche através das educadoras incluídas neste estudo.
- Promover as rotinas da sala da creche com qualidade e de forma responsiva ao grupo de crianças.
 - Conceber e implantar atividades e recursos responsivos às necessidades das crianças.
 - Promover a reflexão da prática educativo-pedagógica em geral.

No trajeto de estágio seguiram-se fundamentalmente cinco etapas identificadas por Máximo-Esteves (2008): planejar com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/validar e, ainda, dialogar.

Tivemos em consideração que o planeamento deve ser sempre feito e pensado de acordo com as características das crianças, sendo flexível e podendo ser ajustado em determinados momentos. Além das crianças, a restante equipa técnica foi uma preciosa ajuda na elaboração da planificação e das reflexões. Máximo-Esteves (2008), salienta que esta operação, *Planejar*, surge através da “(...) *experiência do outros, da observação dos alunos, da avaliação das suas práticas e da decisão sobre as que deve conservar ou mudar*” (p. 82). Para além do planeamento educativo-pedagógico desenvolvemos também o planeamento do trajeto da investigação-ação propriamente dita, determinando os objetivos, os momentos, as ações, os instrumentos a utilizar, as formas de interpretar e analisar os dados recolhidos que nos iriam permitir a compreensão do foco em estudo.

Ao planeamento foi-se seguindo a *Ação*, momentos em que todo o planeamento ganha vida. Nesta fase, a observação, os registos e as reflexões acentuam-se para que o adulto entenda a criança, percebendo que estratégias usar e de que forma esta adquire os novos conhecimentos. Ao nível da ação, e para além da ação junto das crianças, verificou-se também a ação de recolha de opiniões (junto da educadora cooperante e de outras educadoras).

Numa terceira fase, a *Reflexão*, que é considerada uma “*operação de análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados, com intuito de descobrir crenças e os esquemas de referências subsumidos nas práticas do investigador*” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), foi desenvolvida de forma sistemática ao longo do estágio sobre a ação educativo-pedagógica de forma conjugada com o projeto de investigação-ação que ia sendo desenvolvido.

A quarta operação, e posterior à análise das circunstâncias, é a *Avaliação* resultante de sucessivas reflexões e decisões tomadas em todas as áreas incluídas no estágio, incluindo as dimensões consideradas no projeto de investigação.

Por fim, e nem por isso menos importante, o *Diálogo*, cuja importância se assume pela partilha constante de opiniões com os colegas, com a educadora cooperante, com os docentes supervisores e com a orientadora do projeto de investigação, até porque “*a colaboração é a pedra de toque para que um projecto seja bem sucedido, isto é, tenha, qualidade*” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Estes momentos foram fundamentais para a concretização do estágio na dimensão da ação/intervenção educativa propriamente dita e na dimensão mais específica do projeto de investigação-ação. Por um lado, consciencializamo-nos, enquanto estagiária/educadora/investigadora, que estas etapas são indissociáveis e, por outro lado, que fazem parte de uma práxis saudável e inteligente que seja promotora da construção da identidade e do conhecimento profissional que permite que o adulto possa proporcionar ao seu grupo de crianças respostas educativas de qualidade.

1.2 Recolher dados para conhecer, compreender e promover a reflexão e a qualidade das rotinas na sala da creche

Na opinião dos autores que seguimos para delinear o projeto de investigação, a escolha dos instrumentos para recolher os dados depende do foco/questão em estudo, bem como dos seus objetivos. Assim, passamos a enunciar as escolhas deliberadas dos instrumentos ou técnicas utilizadas.

Durante o primeiro semestre (mas também ao longo do segundo semestre), período fundamentalmente dedicado ao conhecimento do contexto, do grupo e das práticas pedagógicas desenvolvidas pela educadora cooperante, o uso da observação foi sistemático e determinante para o conhecimento que buscámos alcançar e que se considerava fundamental para que, no segundo semestre, se pudesse desenvolver

uma intervenção mais consolidada e sobretudo responsiva às necessidades do grupo de crianças da creche.

A observação desenvolvida caracteriza-se por ser do tipo participante, dado que nos assumimos como estagiária/educadora/investigadora, sendo um elemento participante do contexto em estudo, e sendo simultaneamente colaboradora da ação-educativa. Como diz Máximo-Esteves (2008), a observação permite um conhecimento direto do contexto e do que neles realmente acontece, entendendo que o contexto é “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem. Podem ser condições físico-geográficas (espaços, materiais...), histórico-culturais (práticas, conhecimentos...). O contexto pode ser, ainda, um contexto restrito, mais próximo (por exemplo, a sala de aulas), ou um contexto amplo, mais afastado (por exemplo, a escola ou um agrupamento de escolas)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Se em alguns momentos desenvolvemos observação não estruturada (quase sempre quando interagíamos diretamente com as crianças e ou outros adultos) em alguns momentos utilizámos a observação de modo mais estruturado com recurso a alguns instrumentos de registo, selecionados a partir do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram e Pascal, 2009). Foram, nomeadamente, a ficha de caracterização do estabelecimento educativo, a ficha de caracterização da sala de atividades, a ficha de caracterização do grupo e o questionário à educadora (que designámos de questionário A) que se encontram em anexo (Anexo n.º 1, n.º 2, n.º 3 e n.º 4, respetivamente). Estes instrumentos ajudaram-nos a sistematizar dados importantes para conhecer o contexto efetivo da ação.

Também para caracterizar o grupo recorreremos ao COR Avançado (Anexo n.º 5). Considerámos esta Escala de Avaliação - Escala de Avaliação COR Avançado (Registo de Observação da Criança, atualizado), bastante interessante, pois a avaliação das crianças nestas idades não é apenas realizada na base das Experiências-Chave do Modelo Curricular *High-Scope* (versões de 2011 e de 2012), como também contempla outros indicadores de desenvolvimento baseados noutras experiências, mais recentemente estudadas e aplicadas.

O COR Avançado – Bebés e Crianças dos 0 – 3 anos divide-se por 8 categorias: I – Abordagem da Aprendizagem (Itens A-B), II - Desenvolvimento Emocional e Social (Itens C – G), III – Movimento (Itens H-J), IV - Linguagem, Literacia e Comunicação (Itens K – O), V - Quantidade e Número (Itens – P – R), VI -

Representação Criativa (Itens S – V), VII - Ciência e Tecnologia (Itens W – Y) e, por fim, VIII - Relações Sociais, Sentido do Eu, Espaço e Tempo (Itens Z – BB).

Este é um instrumento extremamente útil a nível da avaliação das crianças, é de fácil interpretação, podendo assim os educadores e cuidadores constatar o nível maturacional das suas crianças de forma fundamentada, pois “*The Infant-Toddler COR assists caregivers in offering optimum care by helping them focus their observations of children and providing a strategy for planning an environment and routine attuned to the individual needs of the children*” (High/Scope, 2002, p. 31).

Nesta dinâmica e quadro de observação foram ainda usadas as fotografias, e as notas de campo que usámos como documentação do tempo e do espaço das rotinas nesta sala da creche, bem como de outras atividades e momentos.

As fotografias foram tiradas à medida que as atividades decorriam para que ficassem registos das mesmas, de forma a poder observar e refletir. Tal como Máximo-Esteves (2008) afirma “*as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo*” (pág.91).

As notas de campo incluíram registos pontuais detalhados de ações que considerámos importantes, nomeadamente as rotinas das crianças, as suas reações perante cada uma delas.

Dada a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o foco deste estudo, decidiu-se também auscultar a opinião da educadora cooperante através de um questionário (Anexo n.º 6) sobre as rotinas diárias e sobre a importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, dado que as crianças até aos 3 anos de idade necessitam de grande acompanhamento, principalmente em momentos como os da alimentação, da higiene e do descanso. Neste sentido, e para que as crianças tenham uma aprendizagem ativa e significativa é necessário que os adultos lhes deem oportunidades mediante as suas necessidades e os seus interesses. É importante perceber que as crianças “*(...) dependem de adultos atentos e capazes de criar um ambiente de exploração convidativo e seguro*” (Portugal, 2011, p. 10).

Numa fase posterior, considerou-se pertinente contrastar as respostas da educadora cooperante com repostas de outras educadoras a exercerem (ou que já

exerceram)² na creche em estudo mas também a outras educadoras a exercerem noutra instituição também situada na cidade de Portalegre. Nesta fase posterior em que decidimos alargar o número de educadoras respondentes ao mesmo questionário já tínhamos terminado o estágio na creche e, porque já estávamos ausentes da cidade de Portalegre, propusemos às educadoras de infância que os questionários fossem respondidos no mesmo dia da sua entrega. Contudo, não foi descartada a entrega de envelopes auto endereçados.

Assim, são 18 as participantes/educadoras de infância deste estudo, distribuídas da seguinte forma:

I – Centro Social e Comunitário de S. Bartolomeu – Valência 1, IPSS	5
II – Centro Infantil de S. Lourenço, ISS ³	4
III – Centro Social e Comunitário de S. Bartolomeu – Valência 2, IPSS	4
IV - Centro Infantil de S. Lourenço, IPSS ⁴	5

Quadro 4 – Distribuição das participantes e respetivas instituições no estudo

Entendendo que o questionário é um instrumento que permite estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população (neste caso dos contextos já indicados) (Sousa, 2005) entendemos que se constitui, no nosso estudo, como uma oportunidade para conhecer e compreender a opinião das profissionais sobre as rotinas e da sua importância no desenvolvimento da criança, em termos gerais e, de forma mais específica pudemos:

² Nas instituições em estudo as educadoras que no momento não exercem em sala de creche, obrigatoriamente já o fizeram dado que na instituição é instituído um *roulement* quanto à distribuição das educadoras pelas salas, passando todas pelas salas de creche e de jardim de infância.

³ Instituição tutelada pelo Instituto da Seg. Social, de critério público, antes do estágio. Com um corpo docente próprio e com vínculo ao Instituto da Segurança Social.

⁴ Nomação da instituição, posteriormente ao estágio; com corpo docente diferente da situação anterior.

Objetivos gerais do questionário	Objetivos específicos do questionário
<p>-Discutir o papel dos adultos face à importância das rotinas no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos</p> <p>- Alargar o número de opiniões sobre as experiências das respondentes enquanto profissionais de educação, manifestando os seus interesses e as suas ideologias;</p> <p>- Perceber como as Educadoras de Infância organizam o tempo em creche;</p> <p>- Analisar se as Educadoras de Infância relacionam a prestação de cuidados básicos com as necessidades e interesses de cada criança e em que sentido o ambiente educativo o permite fazer.</p>	<p>- Identificar as educadoras de infância;</p> <p>- Associar o tempo de serviço às práticas desenvolvidas no âmbito do foco do estudo;</p> <p>- Identificar e analisar as opções metodológicas das educadoras na Creche;</p> <p>- Perceber quais são, na perspetiva dos profissionais, os fatores mais relevantes para o desenvolvimento integral da criança;</p> <p>- Identificar e analisar as estratégias de colaboração entre as educadoras, outros profissionais e até com a comunidade;</p> <p>Perceber estratégias das educadoras para envolver os pais como parceiros no desenvolvimento das crianças;</p> <p>- Analisar as parcerias educadora-criança no desenvolvimento das rotinas;</p> <p>- Conhecer e compreender que “atmosfera” proporciona o adulto durante os momentos de rotina (Momentos da refeição, de higiene e de descanso).</p>

Quadro 5 – Objetivos gerais e específicos do questionário

O questionário está organizado em vários blocos. A saber:

- A) Identificação do respondente – para conhecer o profissional embora o questionário seja de cariz anónimo. Assim, e de forma a elucidar-nos quanto a alguns aspetos mais pessoais, as questões foram referentes à data de nascimento, às habilitações académicas ou outras formações, aos anos de serviço, à instituição onde o profissional presta funções e ao grupo pelo qual cada educadora de infância é responsável.
- B) Ideologias educacionais - tencionámos perceber quais seriam as opiniões das educadoras quanto às ideologias educativas e suas metodologias de trabalho para a faixa etária dos zero aos três anos. Assim, considerámos indispensável a recolha de informações acerca dos modelos curriculares adotados em sala de creche, dos fatores significativos para o desenvolvimento integral das crianças, das relações criança-adulto e adulto-adulto, tal como o relacionamento com outros profissionais, familiares e comunidade.

C) Tempos de rotina na sala de atividades- Num último momento do questionário, julgámos pertinente abordar as rotinas como tarefas integrantes do dia-a-dia da criança. Assim, e nesta fase, são focadas, de uma maneira geral, os cuidados pessoais prestados à criança, subdividindo em temas – acolhimento, momentos de higiene, momentos de descanso, momentos das refeições.

Recolhidos os questionários procedemos ao tratamento e análise das respostas. Começámos por identificar os questionários, designando cada um por letras do alfabeto (de A a S) e por os agrupar por instituição (I, II, III, IV).

Não sendo excluída a necessidade de quantificar alguns dados recolhidos (questões fechadas do questionário) procedemos à análise das questões abertas que integravam o questionário. Segundo Marchão (1997, p. 103) citando Miles & Huberman (1994), “ *‘dar sentido’ aos dados qualitativos significa REDUZIR notas de campo, descrições, explicações, justificações, etc., mais ou menos extensas, até chegar a um número de unidades significativas e manejáveis. Significa também ESTRUTURAR e representar os seus conteúdos e, por fim, EXTRAIR algumas conclusões mais compreensivas*”

Para tratar os dados resultantes das questões fechadas recorreremos a uma análise estatística simples e usámos o programa Excel. Na análise das respostas às questões abertas sentimos necessidade de criar algumas linhas orientadoras para que a leitura, interpretação e análise de dados fosse feita de uma forma mais clara: a redução de dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação das conclusões (Miles e Huberman, 1984, citados por Marchão 1997).

Analisadas a respostas, educadora a educadora, estabelecemos depois algumas comparações.

2. Identificação do contexto onde se desenvolveu o estudo (instituição e sala da creche)

A caracterização da instituição e da sala da creche onde se desenvolveu o estudo resultaram da aplicação, respetivamente, da ficha de caracterização do estabelecimento educativo e da ficha de caracterização da sala de atividades, adaptadas do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009).

A instituição onde o estudo foi desenvolvido funciona num edifício sito na cidade de Portalegre e, embora agora seja dedicado à valência de creche, antes de 2009-2010 a instituição assegurava também a valência de educação pré-escolar. Em virtude de um protocolo entre o Instituto de Segurança Social, IP, que tutela esta instituição, e o Ministério da Educação, presentemente no mesmo edifício funcionam também algumas salas de educação pré-escolar integradas num dos Agrupamentos de Escolas da cidade de Portalegre.

A instituição (Creche) tem capacidade de acolhimento para 102 crianças, dos três meses aos três anos de idade e disponibiliza aos seus utentes: uma cozinha, um refeitório para adultos, uma lavandaria, uma garagem, um ginásio, a secretaria, um gabinete médico, um gabinete da diretora, um gabinete das educadoras, uma sala de acolhimento, três casas de banho para crianças e duas para adultos, quatro dispensas (para armazenamento de produtos alimentares, de produtos de limpeza, de vários materiais e de roupas), uma arrecadação, duas salas de berçário, nove salas de atividades e, ainda, uma sala de multimédia.

No seu espaço exterior conta com um pátio/recreio bastante amplo, contando com duas caixas de areia, áreas com relva, áreas calcetadas, parque infantil, onde existem diversos equipamentos, tanto para as crianças mais novas como para as crianças mais velhas.

O horário de funcionamento desta instituição é das 7h45 às 18h30. O acolhimento das crianças é feito por assistentes operacionais que orientam as crianças para as salas respetivas às 9h00, horário de entrada das educadoras de infância. Durante este período, as crianças poderão brincar livremente ou realizar algumas atividades organizadas pelos adultos responsáveis.

Após as 9h30, surgem as tarefas orientadas e planeadas pelas educadoras de infância ou pelos professores responsáveis pelas das áreas de Expressão Musical e Expressão Físico-Motora, nestes casos, externos ao quadro da Instituição.

O período da tarde é, muitas vezes, reservado para o termo das atividades pendentes da manhã. Estas horas são, igualmente, para proporcionar às crianças momentos de brincadeira livre nas diversas áreas de interesse que a sala de atividades proporciona, como a *Casinha*, a *Garagem*, os *Livros*, as *Construções/Jogos/Puzzles* e os *Animais*.

O restante tempo é instituído para rotinas da higiene pessoal, rotinas das refeições, como o almoço e o lanche, e rotinas de sono/descanso. O horário da sala da creche em que nos integramos clarifica a organização do tempo:

	Segunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira
8h15 - 09h30	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
09h30 - 10h00	Sessão de Expressão Musical	Sessão de Expressão Motora	Sessão de Expressão Musical	Sessão de Expressão Motora	Brincadeira livre
10h00 - 10h50	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas
10h50 - 11h00	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
11h00 - 12h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12h00 - 15h00	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
15h00 - 16h00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16h00 - 16h15	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
16h15 - 17h15	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas
17h15 - 18h15	Sala de TV	Sala de TV	Sala de TV	Sala de TV	Sala de TV
18h30	Encerramento da Instituição	Encerramento da Instituição	Encerramento da Instituição	Encerramento da Instituição	Encerramento da Instituição

Quadro 6 - Horário Semanal da Sala 2A

2.1 Caracterização do grupo da sala 2A

A caracterização do grupo de crianças é resultado da aplicação da ficha de caracterização socioeconómica do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009) e da observação efetuada ao longo do estágio no primeiro e no segundo semestres,

usando o Core Avançado (High-Scope, 1992), instrumento de Registo de observação da criança integrado no Modelo High-Scope, que anteriormente caracterizámos.

Responsáveis por este grupo estavam uma educadora de infância/ educadora cooperante e duas assistentes operacionais que prestavam auxílio em todas as atividades diárias desenvolvidas.

O grupo é composto por quinze crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos, sendo que existem doze crianças com dois anos e três crianças com três anos, até à data de março de 2012. O grupo divide-se em sete crianças do sexo masculino e oito crianças do sexo feminino.

	Meninos	Meninas	Total
2 Anos	7	5	12
3 Anos	0	3	3
Total	7	8	15

Quadro 7 - Quantidade de crianças da Sala 2A, no ano letivo 2011/2012

Mais de metade das crianças (treze) renovou a matrícula no referente ano letivo, tendo frequentado esta instituição no ano letivo anterior (2010/2011), com a mesma educadora. Desta maioria, três crianças não completaram os três anos, até dia 31 de Agosto do ano anterior e, por isso, foram distribuídas por outras salas. As restantes (duas) crianças matricularam-se neste estabelecimento, pela primeira vez, este ano.

Neste grupo encontram-se crianças que, no ano letivo seguinte, sairiam da Instituição por completarem os três anos de idade, até dia 31 de Agosto de 2012.

A maioria das crianças vive no distrito de Portalegre, maioritariamente em freguesias em redor à cidade.

A maior parte do grupo (onze crianças) encontra-se (no momento de observação e cooperação supervisionada), com o controlo dos esfíncteres/hábito do bacio consolidado e, deste modo, estavam combinados, entre os adultos responsáveis, os momentos/horários do bacio. Existem, ainda, quatro crianças que não iniciaram este processo. No término da intervenção supervisionada, esta situação

estava alterada e todas as crianças já não utilizavam o bacio, estando o controlo dos esfíncteres regularizado e todas usavam a sanita, sob supervisão de um adulto.

No que diz respeito aos hábitos alimentares, todas as crianças ingeriam alimentos sólidos e uma dieta normal.

Na generalidade, as crianças são assíduas e pontuais. São apenas exceção dois casos, em que as crianças ficam à segunda-feira em casa, por este ser o dia de descanso das mães.

No que concerne às atitudes gerais das crianças, considera-se que estas estão mais concentradas e energéticas no período da manhã, ao invés do período da tarde.

Todas as manhãs, as crianças cumprimentam o pessoal docente e não docente. Posteriormente, na sala, escolhem um livro e exploram-no até passarem para o tapete onde é dado o início do acolhimento.

A maioria das abordagens e atividades planeadas decorre da parte da manhã. O período da tarde é, muitas vezes, reservado para o termo das atividades pendentes, da manhã. Estas horas são, igualmente, para proporcionar às crianças momentos de brincadeira livre nas diversas áreas de interesse que a sala de atividades proporciona, como a *Casinha*, a *Garagem*, os *Livros*, as *Construções/Jogos/Puzzles* e os *Animais*. Se alguma criança preferir produzir um desenho, poderá, também, fazê-lo. Todas estas atividades são, sempre que possível, observadas para poder orientar as crianças em aprendizagens. Já o restante tempo é instituído para rotinas da higiene pessoal, rotinas das refeições, como o almoço e o lanche e rotinas de sono/descanso.

De forma a descrever o perfil de desenvolvimento mais apurado das crianças, usámos o COR Avançado. Assim, em termos de síntese, se apresenta o perfil das crianças⁵ do grupo:

I: Abordagem da aprendizagem (Approaches to Learning)

A. Iniciativa (Initiative and planning)

B. Resolução de problemas (Problem solving with materials)

⁵ Os nomes das crianças aqui utilizados são nomes fictícios para manter o anonimato das crianças do grupo.

A iniciativa surge no âmbito do nível comportamental das crianças, tendo como significado “*a capacidade da criança para iniciar e seguir o desenrolar de tarefas. É o poder de fazer e de conduzir escolhas e decisões*” (High-Scope, 1992, p. 33).

As crianças do grupo, na generalidade, demonstram iniciativa para explorar o mundo. Apercebemo-nos que todas elas fazem comentários relativamente ao modo como serão orientados os seus planos, embora com frases mais ou menos complexas - “*Os carros estão à espera, porque há fila. Depois vão começar a apitar*” (Vanessa, 2 anos e 5 meses).

É também perceptível que a maioria consegue identificar problemas, enquanto brinca e explora. Esta situação é observável aquando da montagem de puzzles simples, por exemplo - apenas duas crianças não tentam resolver o problema, orientando-se para outra atividade, enquanto as restantes procuram resolvê-lo, nem que por apenas uma única vez.

II: Desenvolvimento emocional e social (Social and Emotional Development)

C. Emoções (Emotions)

D. Relações com adultos (Building relationships with adults)

E. Relações com outras crianças (Building relationships with other children)

F. Relações sociais (Community)

G. Resolução de conflitos (Conflict resolution)

O grupo, na sua generalidade, expressa as suas emoções e em conversas paralelas entre crianças percebemos que identificam as emoções básicas (zangado, triste, alegre/feliz) – “*Maria, porque é que estás a chorar? Estás triste?*” (Filipa, 2 anos e 9 meses).

Relativamente às relações com os outros, as crianças são bastante sociáveis, iniciando e mantendo interações com adultos familiares e com outras crianças do grupo, a quem identificam, na sua totalidade, pelo nome e como amigo.

Embora todas as crianças estejam presentes nas atividades de grande grupo (excetuando casos pontuais de atraso ou falta), nem todas se expressam da mesma forma. Identificamos quatro crianças que têm alguma dificuldade em falar em grande grupo ou quando abordados diretamente.

Num acontecimento em que seja exigida uma resolução do problema, foram observadas algumas situações em que duas crianças usaram a força. Todas as outras

encontram modos aceitáveis de obter a atenção dos outros, requerendo em situações pontuais a ajuda do adulto para resolver problemas mais complexos.

III: Movimento (Physical Development and Health)

H. Motricidade grossa (Gross motor skills)

I. Motricidade fina (Fine motor skills)

J. Cuidados pessoais (Personal care and healthy behavior)

Após diversas atividades de expressão físico-motora e musical, como danças com e sem objetos, o grupo demonstrou boa coordenação física, movendo todo o corpo ou parte dele (a pedido: rolar, caminhar, correr, balançar, virar a cabeça, agarrar e pontapear bolas...). Todas as crianças utilizam a mão toda para alcançar e pegar em objetos pequenos.

As crianças nestas idades vão ganhando alguma autonomia e, desta forma, observa-se a realização de tarefas por si próprio.

IV: Linguagem, Literacia e Comunicação (Language, Literacy and Communication)

K. Falar (Speaking)

L. Ouvir e responder/compreender (Listening and Comprehension)

M. Comunicar (Phonological awareness)

N. Iniciação à leitura (Reading)

O. Apreciar e explorar livros e canções (Book enjoyment and knowledge)

Neste contexto, observámos as crianças diversas vezes, pelas atividades desenvolvidas mais específicas: acolhimento, marcação de presenças, hora do conto... Apercebemo-nos que quatro crianças tinham alguma dificuldade em expressar-se, tanto individualmente como em grande grupo.

Não é de notar nenhuma anomalia relativamente à compreensão da linguagem, pois as crianças respondem a orientações simples, como “*vem sentar-te na tua almofada, por favor*”.

Todo o grupo demonstra interesse para atividades de leitura e conhecimento acerca de livros. É com entusiasmo que as crianças se sentam nas suas almofadas para ouvir uma história. Na sala existe a área de interesse *Biblioteca* o que torna o contacto com os livros uma atividade familiar. Todas as crianças sem exceção pegam convencionalmente em livros e agarram-nos olhando para as páginas, desfolhando-as e interpretando algumas figuras.

É neste contacto direto com os livros, que as crianças exploram as figuras dos livros, dando assim início à leitura.

V: Quantidade e número (Mathematics)

P. Número e contagem (Number and counting)

Q. Geometria (Geometry)

R. Noção de medida (Measurement)

Nesta categoria podemos afirmar que as crianças não exploravam “mais” e não classificam objetos por iniciativa própria; somente desafiadas por adultos. As crianças mais velhas do grupo, com três anos, contam até dez – abordámos a Francisca de três anos, durante uma brincadeira com os legos. Pedimos-lhe que construísse um castelo e, para isso, ela teria de contar a peças dos legos. A Francisca contou, sem qualquer dúvida até 10, e de seguida perguntou-nos se chegava. Tentámos desafiá-la, para construir o castelo com mais peças; No entanto, refutou o pedido dizendo que assim ficaria bem.

As crianças exploram e reparam na localização dos objetos e, a grande maioria enche e esvazia, põe dentro e tira para fora; todos estes aspetos foram observados maioritariamente nas áreas de interesse.

Relativamente aos intervalos (ida para o exterior), as crianças não tem muita noção de quando acontecem pois, desde o início, não foi criada uma rotina em volta desde acontecimento por motivos externos à nossa participação em sala.

Todas as crianças têm noção dos significados “rápido” e “lento”, fazendo elas próprias jogos entre si; ao contrário das palavras “não”, “alguns” e “todos” que, na conversação, são utilizadas por vezes incorretamente.

Por último, e ainda nesta área, o grupo consegue comparar as quantidades de pequenos grupos de objetos, usando corretamente palavras como “mais” e “menos”.

VI: Representação Criativa (Creative Arts)

S. Arte (Art)

T. Música (Music)

U. Movimento (Movement)

V. Fazer de conta (Pretend Play)

Ao dar oportunidades às crianças de explorarem materiais e objetos, conseguimos perceber que a maior parte das crianças, à exceção de três crianças,

utilizam materiais para construir algo, demonstrando o seu significado – “*é uma casa!*” (Beatriz, 2 anos e 6 meses), “*é um macaco!*” (Afonso, 2 anos e 7 meses).

Todo o grupo expressa grande interesse pelo desenho e pela pintura, referindo sempre o que cada garatuja significa, quando questionado. Na fase final do ano lectivo, apenas uma criança desenhóu representações simples – triângulos, círculos e quadrados (Frederico 2 anos e 10 meses) e outra criança desenhóu a figura humana (Mafalda, 3 anos e 5 meses).

Pelo observado nas áreas de interesse, nos tempos de brincadeira livre orientada, as crianças do grupo assumem o papel de alguém ou de alguma coisa, denotando-se, em alguns casos, fala com linguagem apropriada para o papel assumido, havendo muitas vezes, cooperação entre si, principalmente na área de interesse *Casinha e Garagem*.

É de notar que apesar de todas as crianças seguirem orientações do adulto, somente uma criança responde ao batimento de canções ou musica instrumental, de forma autónoma, com movimento simples (pancadinhas carenciadas nos joelhos ou palmas).

O grupo segue, também, instruções orais para um movimento único – “*põe as tuas mãos na tua cabeça; agora põe as tuas mãos nos teus ombros*”.

De um modo geral, todas as crianças gostam e ouvem música, exploram e imitam os sons e, ainda, trauteiam.

VII: Ciência e Tecnologia (Science and Technology)

W. Observar e classificar (Observing and Classifying)

X. Experimentar (Experimenting, Predicting and Drawing conclusions)

Y. Equipamentos e tecnologias (Tools and Technology)

As crianças exploram objetos e materiais, cheiram, provam, sentem, apercebendo-se de como as coisas são diferentes; repetem uma ação e fazem-na acontecer mais uma vez – experienciam a sua causa efeito.

VIII: Relações Sociais, Sentido do Eu, Espaço e Tempo (Social Studies)

Z. Sentido do Eu e dos outros (Knowledge of self and others)

AA. Espaço (Geography)

BB. Tempo (History)

Todas as crianças distinguem o “eu” dos outros; apenas com orientação de adultos as crianças mais novas do grupo observam pessoas e coisas sob diversas perspectivas. Seis crianças (três de 3 anos, duas com 2 anos e 8 meses e uma com 2 anos e 9 meses) antecipam acontecimentos familiares.

De um modo geral, todas as crianças do grupo, dos dois aos três anos, se encontram num nível de desenvolvimento considerado normal, embora existam algumas crianças com défices pontuais.

3. Ação em contexto

3.1 Atividades desenvolvidas na sala: o compromisso com as rotinas

As rotinas são uma componente importante do dia-a-dia na creche pelos motivos já abordados no enquadramento teórico: pela estabilidade, pela aquisição de regras e hábitos de higiene, pelo desenvolvimento pessoal, cognitivo e social, pela construção do Eu, pelo respeito pelos outros, entre outros aspetos.

A Creche surge, assim, como um complemento à família, que cobre as necessidades físicas, afetivas, intelectuais e sociais das crianças dos zero aos três anos, rotinizando o seu dia, dando-lhe sentido, previsibilidade e, conseqüentemente, estabilidade às crianças mais novas.

Ao longo do processo de estágio, e à medida que nos fomos integrando na prática pedagógica, percebemos o quão fundamental são as rotinas na creche. Relembramos uma situação depois de almoço, quando nas nossas funções educativas, acompanhámos uma das crianças, de seu nome fictício Manuel (com 2 anos e 4 meses) do refeitório da instituição para a sala de atividades. Na interação verbal que íamos mantendo, perguntámos: «*E agora Manuel, o que vamos fazer, sabes?*». O Manuel respondeu: «*Vamos para o bacio.*». E progressiu «*Depois vamos dormir e depois...*»; sentimos que precisava de auxílio para prosseguir e completámos: «*Depois acordamos e vamos lanchar. É isso? E mais? Sabes mais?*», O Manuel respondeu: «*Depois brincamos e vamos embora!*»⁶.

Este excerto, de uma nota de campo registada em 14 de maio de 2012 demonstra a importância das rotinas na estruturação e organização do dia-a-dia da criança, ajudando-a a prever os acontecimentos e sequências diárias. À medida que são transmitidos e adquiridos novos hábitos, a autonomia da criança aumenta, promovendo-se o seu desenvolvimento integral.

O Modelo Curricular *High-Scope* é um modelo fundamentado, que define a experiência pessoal como um dos processos de aprendizagem das crianças e, nesse sentido, serviu como fundamentação científica e pedagógica da ação educativa que desenvolvemos e em particular na implementação e consolidação das rotinas.

⁶ Notas de campo da estagiária.

Por via da observação e envolvimento nas atividades da sala fomos nos apercebendo da organização/rotina diária, que essencialmente se estruturava da seguinte forma:

08h15 às 10h00 – Chegada das crianças – Rotina de acolhimento

10h00 às 10h30 – Sessão de Expressão Motora ou Expressão Musical

10h30 às 10h50 – Atividades Orientadas

10h50 às 16h15 – Higiene, almoço, repouso e lanche – rotinas de higiene, alimentação e descanso

16h15 às 17h15 – Brincadeira livre

17h15 às 18h15 – Sala de TV

18h30 – Encerramento da instituição

No decurso da observação e nas interações desenvolvidas com as crianças percebemos, no início do estágio, que poderíamos contribuir para melhorar esta estrutura/rotina quotidiana, fomentando maior adaptação e conhecimento das crianças sobre a mesma e inserindo algumas rotinas de outro âmbito – marcação diária das presenças de cada criança em quadro próprio e hora do conto. Constatámos que era possível introduzir na ação educativa mais experiências ricas e desafiantes, instituindo tempo de grande grupo e mais tempo para a interação criança-adulto através de outras tarefas/atividades a integrar no dia-a-dia como rotinas na gestão do tempo educativo.

Desse modo estávamos a assumir que a estruturação diária deveria equilibrar rotinas (ao nível dos cuidados e da educação) e atividades planeadas e atividades emergentes das crianças, de forma a elevar a qualidade da ação educativa, tendo em conta que “*o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima*” (M.E., 1997, p. 52).

Neste sentido, para poder dar respostas de maior qualidade às necessidades das crianças, introduzimos tarefas (tornando-se rotinas educativas) que criaram alguma autonomia nas crianças, como por exemplo a marcação das presenças e a hora do conto de manhã e à tarde (que sob a responsabilidade da educadora cooperante, como observámos no início eram suportadas através de sistema áudio). Alguns dos objetivos destas atividades, para além daqueles que se associam às rotinas e que incidem na autonomia, na segurança, na autoestima (entre outros), são:

estar em grupo; dialogar em grupo; expressar oralmente vivências e sentimentos; alargar o vocabulário; melhorar a expressão oral, de forma a fazer-se entender; narrar acontecimentos.



Fotografia 1 – Quadro das presenças diárias

A atividade acima representada (Fotografia 1) foi inserida no dia-a-dia das crianças com o intuito de criar uma rotina, de desafiar o grupo a expressar iniciativa em participar e, acima de tudo, em distinguir o “eu” dos outros. A atividade foi introduzida na sala de atividades no segundo dia de prática, 07 de março de 2012, explicando às crianças que, doravante todos os dias de manhã, cada criança teria de escolher o seu cartão (identificado pelo nome e respetiva fotografia) e colar no quadro de forma a perceber quem tinha ou não vindo à creche. O quadro das presenças foi elaborado com a sua participação, colorindo as letras que compõem a palavra Presenças.

Apercebemo-nos que todas as crianças participaram e souberam identificar-se na fotografia; contudo, reconhecemos que só após dois dias de ter sido implementada, as crianças se tornaram mais autónomas, sentindo-se entusiasmadas e com mais à vontade em participar. Surgiram comentários – “O João não veio hoje à escola!” ou, por exemplo, numa situação em que a criança chegou um pouco mais tarde “Teresa, tens de ir por o teu cartão!”.⁷

Numa fase posterior (Fotografia 2), todos os dias era delegada a uma criança, de forma aleatória, a entrega dos cartões aos colegas, de modo a terem uma

⁷ Notas de campo da estagiária.

participação ainda mais ativa, desenvolvendo a autonomia e estabelecendo a relação com os outros.

Experimentou-se colocar no chão, todos os cartões de identificação existentes (estando ou não a criança presente na sala) para que cada criança encontrasse o seu e, seguidamente o colocasse no quadro, marcando, assim, a sua presença. Com os cartões restantes, as crianças perceberam quem não estava presente na sala de atividades.

Assistimos a um momento curioso: A Maria (2 anos e 5 meses) chega tarde à sala de atividades. “*Maria, porque é que estás a chorar? Estás triste? Lara, a Maria está a chorar.*” - (Filipa, 2 anos e 9 meses). Depois de abordarmos a Maria para perceber o acontecido, esta explicou-nos que “*Queria por o cartão...*”⁸



Fotografia 2 – Marcação das presenças

Na primeira semana de prática, e após a instituição desta rotina diária, a atividade ficou consolidada e as crianças não começavam o seu dia sem que antes colocassem o seu cartão no quadro das presenças; nos primeiros dias com maior orientação do adulto, manifestando-se à medida que os dias foram passando uma maior autonomia das crianças na marcação das presenças respetivas.

⁸ Notas de campo da estagiária.

Ouvir uma história era uma atividade habitual na sala de atividades e quisemos manter (mas melhorar) esta atividade como uma rotina de estruturação do tempo na creche e também como contributo para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem, da imaginação e da criatividade da criança. Como já referido, a história, diariamente era apresentada através de sistema áudio. Porque acreditamos que as crianças devem ter oportunidades para apreciar histórias e lengalengas em variadas formas e estratégias, decidimos implementar a hora do conto que se realizava diariamente no período da manhã e, por vezes, no período da tarde. Ouvimos comentários como “*Outra vez.*” (João, 2 anos e 3 meses)⁹.



Fotografia 3 - Hora do conto



Fotografia 4 – Suporte da hora do conto.

⁹ Notas de campo.

As histórias eram reproduzidas através de livros, escolhidos através do Plano Nacional de Leitura (PNL) (Fotografia 3), de Percursos Musicais (Fotografia 5), de lengalengas reproduzidas em cartolinas grandes com imagens e cores (Fotografias 6 e 7) para suscitar o interesse das crianças e com suporte de fantoches.

No conto das histórias através de livros, o conto era reproduzido sempre com as imagens para o grupo para que eles pudessem acompanhar a história com todos os pormenores.

No caso da “História do Coelho”, contada através de um percurso musical, reproduzimos, inicialmente, diversas vezes os sons produzidos por atos ou objetos representados nas imagens coladas em cartões, para que as crianças se familiarizassem com as produções. Posteriormente foi apresentada a personagem principal da história - um coelho. Ao longo da história, o coelho passava por todas as imagens e foi pedido ao grupo que reproduzisse os sons das imagens que estavam a ser utilizadas no momento.

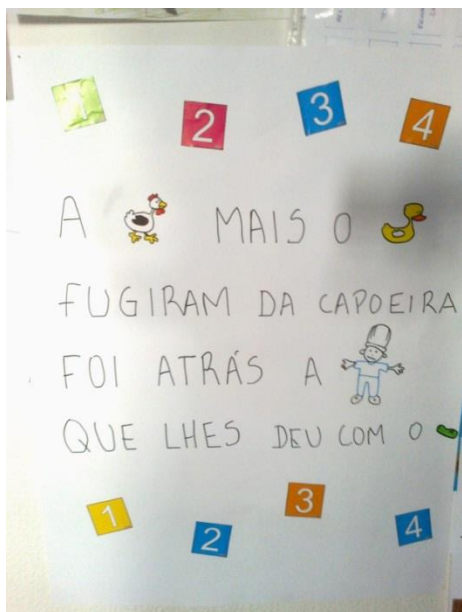
Durante a história, as crianças participaram na reprodução de sons dos elementos presentes na história, como o carro (*brrrrr*), o comboio (*ú ú txe txe txe*), a porta (*toc toc toc*), o vento (*vvvvvúu*), a cobra (*sssssss*), as abelhas (*zzzzzzzzz*), o ressonar (*rroooonnnxeeeee*), o relógio (*tic tac tic tac*), os saltos do coelho (*toing toing toing*) e a chuva (*xeeee*).

Afastaram-se as mesas e as cadeiras, de modo a ampliar a sala, e estendemos o papel de cenário nessa mesma zona, de maneira a que as crianças se sentassem no chão em volta do mesmo e ouvissem e participassem na atividade.



Fotografia 5 – Suporte da hora do conto – percursos musicais.

Sentimos que as crianças se interessaram bastante pela atividade. Havia, também, um ambiente de conforto criado pelo momento e pelo grupo.



Fotografia 6 e Fotografia 7 – Suportes da hora do conto. Lengalengas e dedoches/fantoches

As histórias contadas através de suporte de fantoches e dedoches (Fotografia 7) eram escritas e afixadas no placar da sala para que as crianças tivessem acesso a letras, palavras e frases.

O tamanho e a qualidade dos materiais tornam-se mais cativantes para as crianças aquando bem escolhidos, pois ao terem acesso a material de maiores dimensões e com algumas imagens para substituir algumas palavras ao longo de todo o texto, poderão participar mais ativamente na leitura do mesmo, inclusivamente na interpretação de uma história. Isto revela *“ao leitor (“só” com imagens!) uma certa sucessão de acontecimentos, fluindo ao longo destes mesmos eixos, dando ainda dicas preciosas de “como ler” de forma ordenada e lógica*” (Rigolet, 2009, p. 14).

Tentámos proporcionar ao grupo, após as leituras diárias, momentos mais sensoriais, no sentido em que as personagens principais e a magia da história se ‘transferiam’ do livro para a realidade.

Assim, mostrámos imagens reais, a alimentação dos animais e tantos outros elementos abordados, com que as crianças pudessem contactar e explorar. Por exemplo, o caso da galinha, que mostrámos as penas, o milho e o ovo, e que todas as crianças quiseram, de bom grado, tocar, cheirar e provar.

Considerámos pertinente as crianças manterem o contacto com todos os elementos e, por esta razão, criámos registos escritos que foram afixados no placar da sala de atividades.

Mais do que introduzir atividades/rotinas, e porque a idade das crianças em creche remete para situações simples mas consolidadas, coerentes e responsivas aos seus interesses e desenvolvimento, apostámos num clima de estabilidade e de relação próxima com todas as crianças, apoiando-as nas suas brincadeiras e atividades livres na sala de atividades e no seu exterior. Esta opção, ancorada na pedagogia da infância de índole construtivista e socio construtivista ajuda a consolidar a competência emocional e intelectual das crianças mais novas e também a desenvolverem a sua curiosidade, coragem, iniciativa, um sentido de si próprias e uma relação de pertença com um grupo, uma comunidade. À semelhança do anseio das educadoras de contextos ativos de aprendizagem (Post & Hohmann, 2011), também nós desejámos cuidar bem das crianças para as deixar crescer e aprender e, nesse sentido, sentimos que foi fundamental:

- com elas estabelecer orientações positivas;
- com elas estabelecer um clima de confiança;
- com elas estabelecer um relação de cooperação;
- sempre as apoiar nas suas intenções;
- sempre as apoiar nas suas descobertas e explorações do seu ambiente e do seu quotidiano;
- com elas dar continuidade às rotinas/atividades, ajudando-as a ser seguras, a criar autonomia e a saberem situar-se no espaço e no tempo.

Não foi fácil implementar as rotinas exatamente como preconizadas por Post & Hohmann (2011) pois a organização da sala e o modo pedagógico da educadora cooperante não coincidiam exatamente com o modelo pedagógico High-Scope para a creche. Sentimos também outras dificuldades como é o caso do número de crianças na sala, ou o facto de não encontrarmos uma equipa educativa formada à luz deste modelo e sem hábitos de trabalho alicerçados num planeamento objetivado em experiências-chaves ou na criação de horários individuais para cada criança, entre outros aspetos. Não disfrutando destas condições, pudemos apenas ter como base as linhas orientadoras desse modelo pedagógico mas mesmo assim não deixámos de dar importância ao tempo de qualidade, proporcionando às crianças meios e experiências para a aprendizagem ativa, encorajando relações de confiança e estratégias de apoio,

oferecendo diversidade de materiais, estabelecendo rotinas e baseando a prática na observação e no registo do desenvolvimento das crianças.

Ao longo de toda a prática pedagógica, tentámos sempre encorajar as crianças a fazerem por si próprias:

- a experimentarem fazer sozinhas as tarefas propostas como pintar, rasgar, construir ou jogar;
- a descalçarem-se e a arrumar os sapatos na preparação da hora da sesta;
- a comerem com colher/garfo e sozinhas, a levantarem o seu prato e colocarem o seu babete no local indicado na hora da alimentação;
- a lavarem as mãos explicando o porquê, a ir buscar a sua fralda aquando da higienização e mudas de fralda na hora da sua higiene,
- e numa fase mais avançada, a despirem-se e a vestirem a roupa interior e as calças antes e depois da ida ao bacio/sanita.

De acordo com Post & Hohmann, “(...) os educadores têm de apoiar pacientemente estas tentativas, do mesmo modo que dão um apoio paciente quando estas aprendem a comer sozinhas, a empilhar blocos ou a andar sem ajuda” (Post & Hohmann, 2011: 238).

3.2 Reflexão global/Outras atividades desenvolvidas na sala da creche

Diariamente, ao início da manhã, o grupo reunia no tapete (em que cada criança teria de se sentar na sua almofada) e conversar sobre o que foi feito no dia anterior e sobre alguns acontecimentos que as crianças quisessem partilhar.

Este tempo foi introduzido na segunda semana de intervenção. Desta forma, e com o intuito de estimular as crianças a expressarem oralmente as suas vivências e os seus sentimentos, a alargar o vocabulário, a melhorar a expressão oral, de forma a fazer-se entender e a narrar acontecimentos, todos os dias de manhã, se dava início a mais um dia de creche, partilhando experiências.

Sentimos que as crianças inicialmente não se encontravam tão predispostas a comentar acontecimentos e, por esta razão, decidimos começar a partilhar acontecimentos pessoais simples com as crianças – “*Ontem, quando saí da creche,*

passei pelo Jardim da Corredoura e vi lá muitos meninos a brincar” – Educadora Estagiária. A Filipa de 2 anos e 9 meses responde: *“Eu não fui. Eu fui para a Avó”*¹⁰.

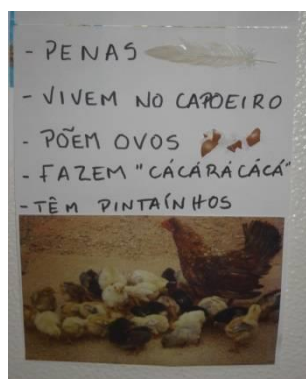
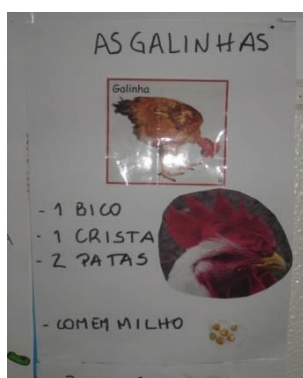
Fomos conseguindo realizar pequenos diálogos com as crianças (em médio e grande grupo), sempre com o objetivo de criar uma relação criança-criança, de aprender a ouvir, de aprender a esperar, de aprender a respeitar o outro, de aprender a partilhar e, ainda, de participar tanto em grupo como individualmente.



Fotografia 8 e Fotografia 9 – Crianças a observar o milho e a provar os amendoins.



Fotografia 10 e Fotografia 11 - As crianças a cheirar e a provar especiarias



Fotografia 12 e Fotografia 13 – Registos escritos

¹⁰ Notas de campo da estagiária.

Foi fundamental, como demos conta nas tarefas e atividades descritas nas rotinas desenvolver atividades de âmbito exploratório: criámos diversas atividades que permitiram que as crianças explorassem objetos e materiais, pois numa experiência sensoriomotora abrangente, a criança age *“sobre objetos com todo o seu corpo e todos os seus sentidos e repetindo propositadamente essas acções, permite que (...) experimente a representação de muitas formas (...).”* (Post & Hohmann, 2011, p. 42).

De um modo geral, podemos afirmar que o grupo de crianças colaborou sempre, em todas as nossas propostas de atividades e recomendações, o que foi, sem dúvida, uma mais-valia para o nosso trabalho.

A ação pedagógica baseou-se muito no encorajamento da criança de modo a que esta percebesse o que conseguia fazer, testando sempre os seus limites e as suas aquisições. Consideramos relevante referir que, de todos os exemplos de ações anteriormente mencionados, as crianças, inicialmente, pediam auxílio para as concretizar e, mais tarde, só elas o queriam fazer, pois *“à medida que as crianças se vão tornando independentes, começam a afirmar a sua vontade em fazer as coisas sozinhas, sem ajuda”* (Post & Hohmann, 2011, p. 238).

No decorrer do estágio, desenvolvemos atividades planeadas com as crianças, levando materiais adequados à sua idade e dando sempre, em todas as situações, oportunidade de experimentação.



Fotografia 14 - Exploração de materiais - atividades sensoriomotoras

Foi nossa preocupação fazer com que as crianças participassem ativamente no que ia acontecendo; cheirar, mexer, comer, etc.

Reconhecemos que “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, p. 84). É, portanto, através dos sentidos que as crianças exploram e conhecem o meio que as rodeia, sendo uma forma de criar vínculos que as levarão a explorar, a executar, a deduzir e, assim, a poder desenvolver a sua inteligência.



Fotografia 15 e Fotografia 16 - Experiências sensório-motoras

Neste contexto tiveram lugar atividades que exploravam essencialmente os sentidos das crianças. Foram desenvolvidas atividades como fazer um bolo para o dia do pai, em que as crianças puderam ter algum contacto com noções matemáticas, para além de sensoriais: cheirar, provar e mexer todos os ingredientes, acompanhando o seu crescimento. Esta atividade foi desenvolvida na segunda semana de intervenção, coincidente com o dia do pai. A tarefa foi introduzida com um poema sobre cozinha, onde as crianças participaram, seguido de uma receita com imagens reais dos ingredientes. Todas as crianças quiseram participar ativamente.

Fazer digitinta de chocolate, foi outra atividade sensório-motora realizada durante a prática pedagógica. Esta consistiu na junção de ingredientes comestíveis (água, chocolate em pó e farinha) e sua envolvência. As crianças tiveram oportunidade de cheirar, envolver, provar, espalhar a mistura na mesa, desenhar sobre ela, calcar uma folha de papel e, a parte menos empolgante, lavar as mãos e braços, terminando

assim a atividade; ouvimos comentários como “É tão bom!” (Maria, 2 Anos e 5 meses) e “Hm... Cheira tão bem!” (Teresa, 2 anos e 7 meses)¹¹.

Na expressão plástica pusemos à disposição das crianças papéis de vários tamanhos e de várias texturas, por exemplo, cartão, jornal, papel manteiga, papel crepe e tintas de várias cores para que pudesse haver oportunidade de escolha.

As expressões artísticas são inerentes ao ser humano e, por isso, deverão ser favorecidas em creche. É fundamental dar às crianças a oportunidade de criar, de conhecer e de se expressar, para que sejam elas a descobrir as múltiplas possibilidades que os materiais proporcionam.



Fotografia 17, Fotografia 18 e Fotografia 19 - Experiências com materiais diferentes

Criámos também jogos didáticos, por exemplo, o loto dos animais. Esta atividade foi criada, aplicando fotografias reais de animais domésticos abordados nas atividades, e introduzida na sala na primeira semana de intervenção.

¹¹ Notas de campo da estagiária.

As crianças estavam já habituadas a realizar alguns jogos de correspondência e, talvez por esta razão, tenhamos sentido maior facilidade em abordar o jogo e em explicar às crianças as suas regras.

As crianças quiseram jogar de imediato e tivemos necessidade de fazer grupos para que todas pudessem participar. Ao longo dos dias, e no tempo da brincadeira livre orientada, muitas foram as crianças que escolheram jogar ao Loto dos Animais.



Fotografia 20 - Jogo "Loto dos Animais"

Ao longo do estágio, tivemos sempre presente a importância da alegria na vida das crianças. É a brincar que constroem as suas aprendizagens.

3.2 Análise e interpretação dos dados resultantes da aplicação dos questionários

Dos dezoito questionários entregues às educadoras de infância nas instituições anteriormente mencionadas, no concelho de Portalegre, foram-nos todos devolvidos, representando uma taxa de retorno de 100%.

O ano de nascimento das educadoras a quem foi entregue o questionário e que exercem funções nas instituições situa-se nos intervalos da década de 50 e na década de 80.

Assim:

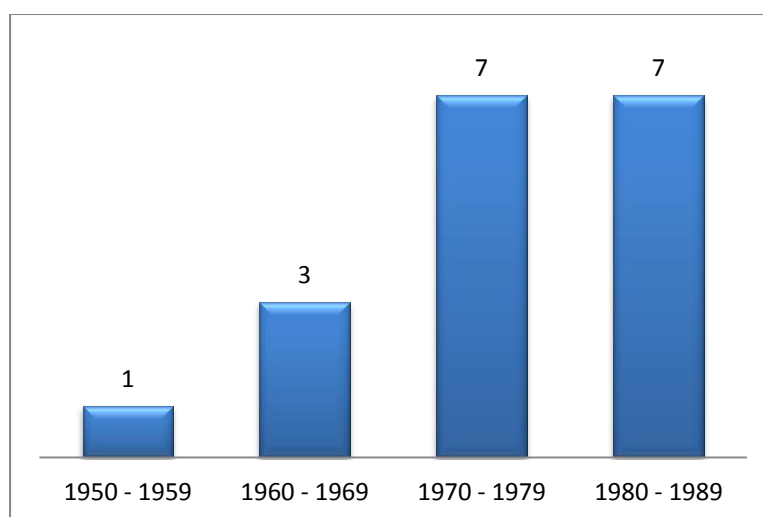


Gráfico 1 – Ano de nascimento dos sujeitos questionados

Todas as educadoras possuem habilitação académica para o exercício na educação de infância e nove delas prosseguiram os seus estudos. Pelos dados recolhidos, quatro frequentaram uma Especialização em Educação Especial, duas concluíram o Mestrado em Administração Escolar, uma concluiu a Licenciatura em 2.º ciclo na variante de Educação Visual e as restantes dizem ter frequentado outras formações não conferentes de grau no âmbito da creche.

Todas as educadoras de infância têm experiência na área da creche. Desta forma, e como se verifica abaixo, no gráfico 2, dez das respondentes dizem ter entre um a dez anos de experiência, seis das respondentes têm de 11 a 20, enquanto as restantes, duas educadoras, contam já com experiência entre os 21 e os 30 anos.

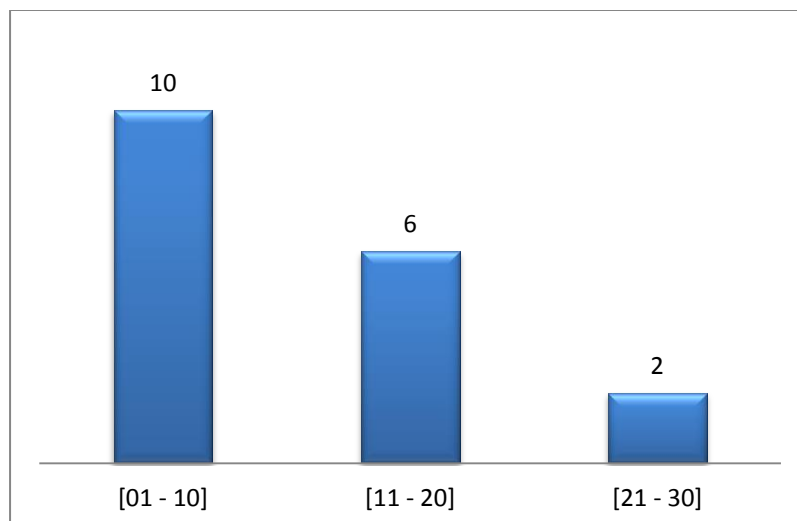


Gráfico 2 – Anos de serviço dos sujeitos questionados

Perante estes dados, entende-se que as educadoras de infância com mais idade têm proporcionalmente maior número de anos de experiência do que as com menos idade.

Não é a data de nascimento ou mesmo os anos de experiência que avaliam o desempenho de uma educadora. O que devemos ter em conta é a formação contínua, o interesse pelo conhecimento da criança e ética profissional. Tal como afirma o Perfil Geral do Educador de Infância, Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto de 2001, “*o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada*”.

No que respeita à natureza jurídica da instituição, catorze educadoras de infância responderam que trabalham em IPSS e quatro responderam que prestam as suas funções numa Instituição da Segurança Social.

Apesar de todas as inquiridas terem experiência em valência de creche, nem todas se encontram a trabalhar com crianças até aos três anos à data da entrega dos questionários. Por este motivo, e observando o gráfico seguinte, das dezoito educadoras de infância, dez prestam funções em creche. Assim, uma educadora é responsável por crianças dos 0-1 anos, sete educadoras por crianças dos 1-2 anos, quatro educadoras por crianças dos 2-3 anos e, por último, uma educadora de infância não especificou a faixa etária, referindo apenas "Berçário 2" na sua resposta, o que se subentende por pertencer ao grupo das educadoras que presta serviço em creche. As

restantes respondentes encontram-se (repetindo, à data da entrega dos questionários) responsáveis por crianças dos 3-4, 4-5 e 5-6 anos.

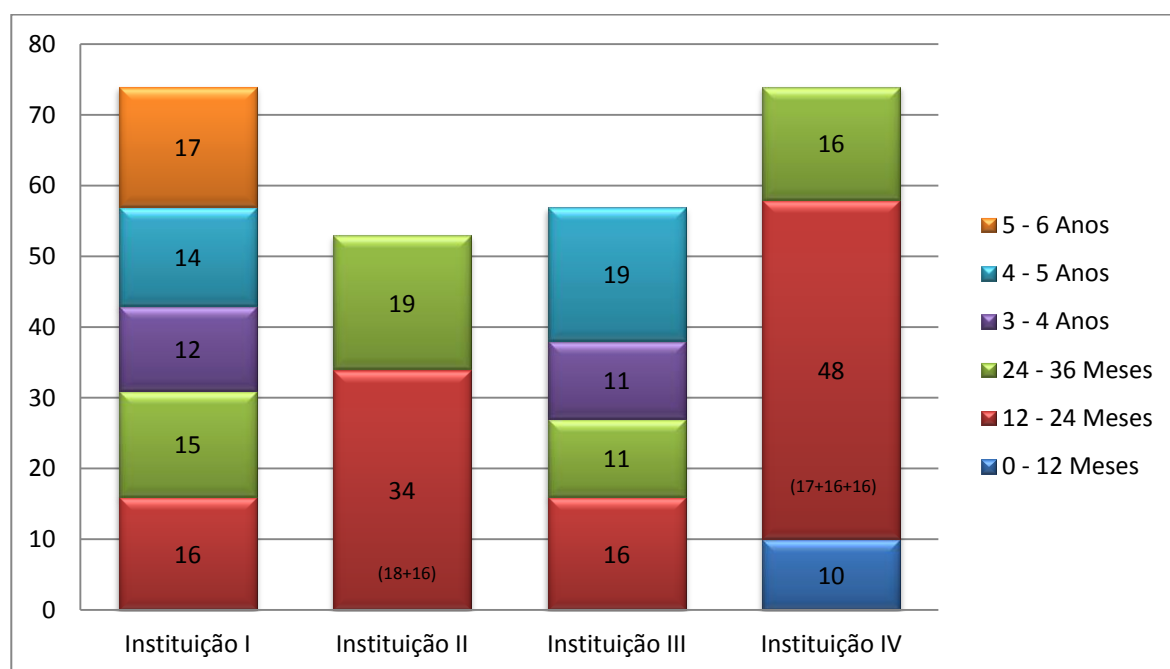


Gráfico 3 - Relação das educadoras de infância que prestam serviço em creche com o número de crianças existentes no grupo.

Neste gráfico, conseguimos igualmente apreender que, das quatro instituições, somente uma (Instituição IV) possui uma sala com um grupo de dez crianças dos 0 aos 12 meses.

No que concerne aos grupos de crianças com idades compreendidas entre os 1 e os 2 anos, todas as instituições têm, pelo menos uma sala, dirigida a estas idades. No caso da Instituição I existe uma sala com dezasseis crianças; na Instituição II existem duas salas, as quais têm dezoito e dezasseis crianças, respetivamente. Na Instituição III existe uma sala com dezasseis crianças. Por último, na Instituição IV existem três salas – uma com quinze, outra com dezasseis e outra com dezassete crianças.

Ao analisar criteriosamente estes dados, conseguimos detetar alguns aspetos que salientámos aquando da consulta da legislação em vigor.

De acordo com a Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto, a capacidade máxima é a seguinte: dez crianças até à aquisição da marcha, catorze crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses e dezoito crianças entre os 24 e os 36 meses.

Ao analisarmos as respostas das educadoras de infância damos-nos conta que a distribuição das crianças não está de acordo com o que a lei indica, pois das treze salas de atividades de creche, oito excedem a capacidade máxima permitida por lei.

Neste sentido, e tendo em conta os dados analisados, podemos também aperceber-nos que este incumprimento não se restringe apenas a uma instituição, mas sim a todas as instituições cujas educadoras participaram neste estudo.

Observa-se que, por exemplo, na Instituição I, na sala dos 12 aos 24 meses existem duas crianças a mais; na Instituição II, também nas salas dos 12 aos 24 meses existem duas e quatro crianças a mais, respetivamente, e na sala dos 24 aos 36 meses existe uma criança a mais de acordo com a Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto; na Instituição III, na sala dos 12 aos 24 meses, deparamo-nos com duas crianças a mais; e, por fim, na Instituição IV nas três salas de atividades dos 12 aos 24 meses existem três, duas e duas crianças a mais, respetivamente.

Pensamos que ao exceder o número máximo permitido por lei (e já um pouco elevado para as faixas etárias em questão) será comprometer o bom desenvolvimento das crianças. Nesta faixa etária as crianças exigem bastante dos adultos que as acompanham, não tendo ainda atingido a autonomia, a autoconfiança, a estabilidade de participarem no seu próprio dia.

Em creche, é muito importante centralizar o dia de cada criança em torno de um educador responsável que possa apoiar as necessidades e os interesses das crianças. Assim, *“os pequenos grupos oferecem conforto e um sentido de pertença a cada um dos membros do grupo”, e ainda, o educador “(1) consegue ver os pedidos de cada bebé mesmo de longe, (2) estabelece contacto ocular e proporciona apoio emocional à distancia, e (3) está disponível caso a criança queira obter mais apoio emocional”* (Post & Hohmann, 2011, pp. 64-65).

Pelo exposto pensamos que a legislação em vigor já prevê grupos com muitas crianças, o que as instituições no mínimo devem respeitar e não alargar a capacidade ainda mais, pois toda a função educativa da creche (e também a função dos cuidados) pode ficar comprometida em termos da individualização e do atendimento eficaz e de qualidade que deve ser feito a cada criança.

Num segundo momento do questionário foi considerado importante conhecer a opinião das educadoras de infância relativamente às suas ideologias metodológicas e à forma como estas são aplicadas em sala de creche. Assim, e como mostra o gráfico

abaixo, todas as respondentes assumem manter uma prática baseada numa “metodologia abrangente”.

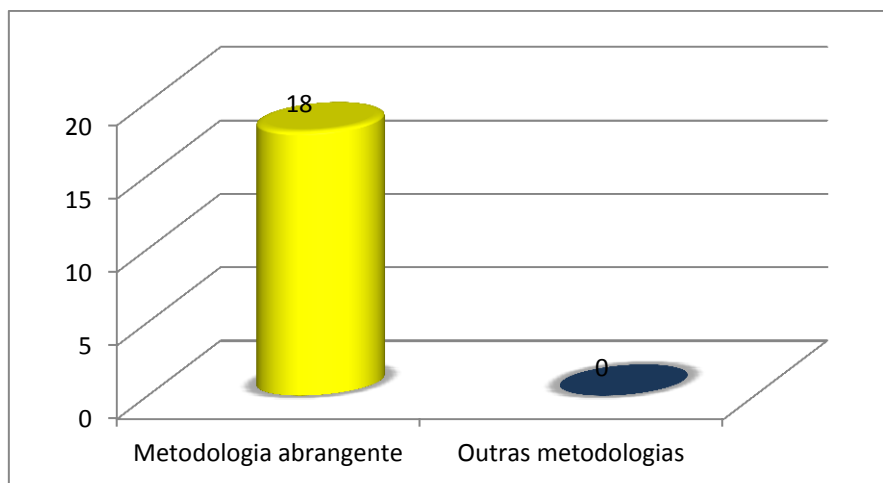


Gráfico 4 - Metodologias utilizadas pelas educadoras de infância em contexto de Creche

As opiniões das respondentes são bastante idênticas, justificando que “o educador deve organizar o seu trabalho pedagógico de forma a proporcionar às crianças o máximo e mais variado reportório de experiências possíveis, de forma a desenvolver todas as suas potencialidades” (Educadora C, Instituição I), e ainda “com este nível etário (creche) terá sempre de se adotar uma metodologia mais abrangente! Além de que esta faixa etária tem um desenvolvimento muito rápido (andar, falar, correr) e para isso tem de se ter várias metodologias que contemplem tudo isso” (Educadora F, Instituição II).

Não sendo esta uma decisão certa ou errada, a verdade é que a resposta foi, sem margem para dúvidas, unânime – todas as educadoras afirmaram praticar uma metodologia “abrangente”, entendendo que se referem a um grande número de experiências de modo a proporcionar à criança o seu desenvolvimento global.

Nesta questão não nos parecem descuradas a ideologia da Instituição, a preocupação da transmissão de carinho e o respeito pelo ritmo e pelas necessidades que cada criança tem como ser individual. Assim, como nos dizem duas educadoras de infância - “sou apologista que as crianças desde pequenas desfrutem de algum ritmo de trabalho, mas também acho que este trabalho desenvolver-se-á aos poucos” (Educadora D, Instituição I) e ainda “(...) a metodologia tem de ser variada tendo em conta as necessidades das crianças e das respostas que a instituição pretende dar” (Educadora L, Instituição III).

Nesta base, não foi referido qualquer recurso específico utilizado pelas Educadoras de Infância.

No entanto, o que é na realidade uma “metodologia abrangente” para a creche? Em que bases é sustentada? Será esta uma metodologia rica e completa assegurando uma componente considerada importante e excluindo outra por opção? Seguir-se-ão as educadoras de infância pelo seu instinto maternal? Serão as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) uma “bíblia” para estas profissionais?

Sabemos que não são conhecidos muitas orientações pedagógicas para a creche, contudo existem, pelo menos, dois guias que poderão ser tomados em linha de conta: Modelo Curricular *High Scope* e o Manual de Processos Chave Creche (que já referimos no enquadramento teórico deste trabalho). Embora se possa assumir um currículo para a creche, é de extrema importância ter noção que o currículo para crianças em idade de creche não pode ser similar a um currículo para crianças em idade pré-escolar. Tal como Portugal (1998, 204) afirma, “*uma importante diferença reside no facto de, por exemplo, ao nível da creche ser impossível trabalhar separadamente dimensões cognitivas, pelo simples facto que a este nível se torna particularmente difícil separar vertentes cognitivas de outras afectivas ou sociais*”.

Seguindo esta linha de pensamento, é de facto considerável o respeito pelo indivíduo, pelas suas necessidades e pelos seus interesses, favorecendo o seu bem-estar e alegria e, de forma a completar este pensamento, deverá também “*assegurar [se] uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, uma atitude sensível e calorosa por parte dos adultos, garantir o direito a “brincar” e as várias oportunidades de exploração, experimentação, experiências de aprendizagem diversificadas que desafiam e amplificam o mundo da criança*” (Recomendação nº. 3/2011, Diário da Republica, 2ª Série – Nº. 79 – 21/Abril/2011).

Segundo o Modelo *High Scope*, os princípios orientadores para os educadores de infância de valência Creche são ainda mais completos, não descurando o trabalho de equipa, os registos episódicos e planificações diárias, o apoio à família, as relações de confiança entre adulto-criança, as estratégias de apoio, o encorajamento, a abordagem de resolução de problemas para situações de conflito, a chegada e a partida das crianças, as rotinas de cuidados - comer, dormir e cuidados corporais, tempo de escolha livre, tempo de exterior, tempo de grupo, materiais sensório motores, espaços e arrumação e, fundamentando sempre uma aprendizagem ativa, com base em experiências chave (já mencionadas na primeira parte deste relatório).

Com ligação a esta questão, abordámos as educadoras de infância quanto aos fatores considerados significativos para o desenvolvimento integral das crianças e das atividades diárias em creche. Surge, então, a seguinte tabela:

	Instituição I (5)	Instituição II (4)	Instituição III (4)	Instituição IV (5)	Total (18)
Relações adulto-criança e fatores afetivos	5	4	4	5	18
Organização do Ambiente Educativo	1	1	1	4	7
Rotinas e necessidades das crianças	0	2	3	5	10

Gráfico 5 - Fatores influenciadores do desenvolvimento integral das crianças de acordo com a opinião das respondentes

Em cada Instituição, uma ou mais educadoras de infância tiveram diversas opiniões acerca deste aspeto, tendo sido consideradas todas as suas respostas.

Deste modo, é possível ler-se que todas as educadoras de infância (dezoito) consideram de extrema importância as relações adulto-criança e fatores afetivos para o desenvolvimento integral das crianças em idade de creche. Exemplificamos com algumas respostas:

- Educadora E, Instituição I: *“Afectividade. Os laços de afectividade entre educador/crianças são extremamente importantes para que as mesmas se desenvolvam numa ambiente harmonioso e “saudável” mas rico em experiências”*.

- Educadora J, Instituição III: *“Todo o trabalho de creche tem de ser feito com calma e sem pressas. É essencial a parte afectiva, uma vez que são crianças de tenra idade”*.

Dando seguimento à interpretação da tabela, sete das dezoito educadoras mencionam aspetos concernentes à organização do ambiente educativo. Assim:

- Educadora R, Instituição IV: *“Criação de espaços físicos e materiais adequados às características das crianças”*.

Contudo, dez educadoras consideram relevantes para o desenvolvimento integral das crianças aspetos como as rotinas e as necessidades das crianças. Exemplificando:

- Educadora I, Instituição II: “As atividades diárias em creche visam essencialmente, a aquisição da marcha, o controle dos esfíncteres, e a aquisição da linguagem, logo, a parte motora, a autonomia, o cognitivo/linguagem, são fatores que se devem ter em conta para o desenvolvimento integral da criança”.

- Educadora P, Instituição IV: “Satisfação das necessidades básicas das crianças; (...) criação de rotinas, embora possam ser flexíveis”.

Como se verifica, as educadoras inquiridas, embora todas mencionem as relações adulto-criança e fatores afetivos, a organização do ambiente educativo e as rotinas e necessidades das crianças como factores influenciadores do desenvolvimento integral das crianças não são unânimes no número de vezes que cada uma os menciona.

Este facto leva-nos a concluir que estas educadoras não utilizam (e não demonstram conhecer ou relevar) na íntegra a abordagem *High-Scope* para a Creche.

Prosseguindo com a interpretação de dados, a questão seguinte presume a relação adulto-adulto, mais propriamente na partilha de informações acerca do plano educativo diário com outros profissionais da instituição. As respostas foram todas elas positivas quanto à troca de informações, no entanto com algumas diferenças, mesmo entre respondentes da mesma instituição.

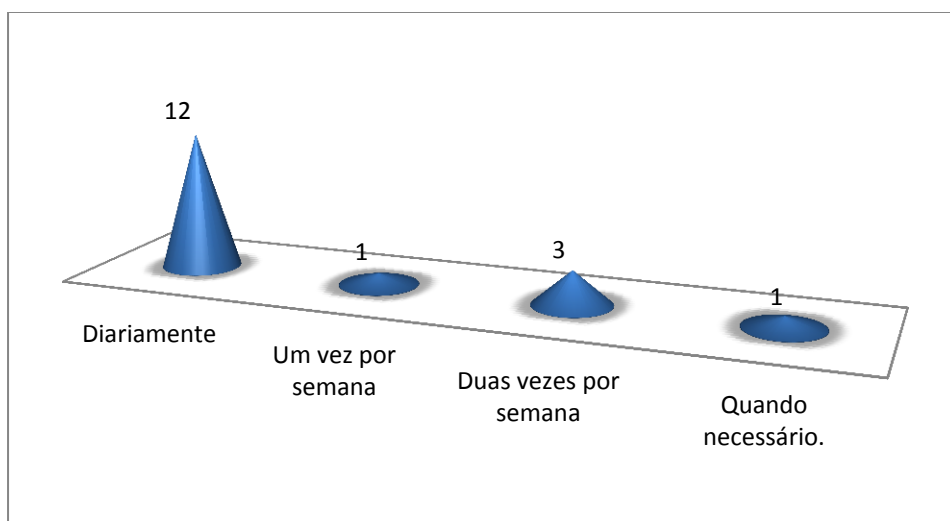


Gráfico 6 - Quantidade de vezes que são partilhadas informações sobre a planificação e respetivas atividades por parte das respondentes a outros profissionais

Doze educadoras de infância assumem a partilha de informações sobre a sala diariamente com as assistentes operacionais e com a restante equipa técnica nas horas pedagógicas. Uma educadora diz partilhar informações da mesma forma uma vez por semana, três educadoras de infância assumem fazê-lo duas vezes por semana e uma educadora de infância partilha informações apenas quando necessário.

Durante estas reuniões e partilhas de informação, apenas três respondentes dizem não partilhar nenhum tempo de planificação com colegas de trabalho da sala (outros educadores de infância ou assistentes operacionais).

Pensamos que é de extrema importância a comunicação entre dois ou mais adultos responsáveis pela sala de atividades, de forma a proporcionar à criança tempos de qualidade. Desta forma, *“educadores, pais, pessoal administrativo e membros da comunidade formam parcerias ainda mais alargadas em defesa das crianças e na implementação dos recursos necessários a uma aprendizagem inicial de qualidade em contextos de educação infantil”* (Post & Hohmann, 2011, p. 300).

No âmbito da questão anterior e, conseqüentemente, da relação adulto-adulto e trabalho em equipa que é mantida em creche, principalmente em cada sala de atividades, optámos por questionar as educadoras sobre de que forma é decidido o que cada profissional faz na sala. Resultou o seguinte gráfico:

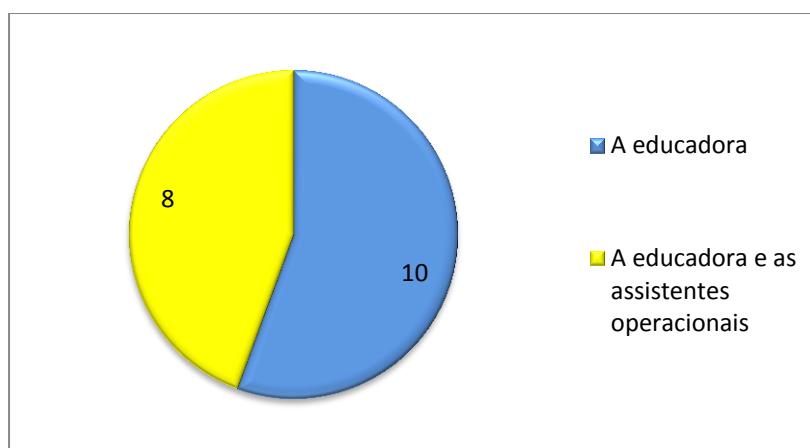


Gráfico 7 - Decisão de tarefas em sala de atividades

Percebemos claramente que, na maioria das salas, dez mais propriamente, a decisão das tarefas é da responsabilidade da educadora de infância, e em apenas oito

salas as tarefas são conversadas e distribuídas pelos adultos que lá prestam funções – educadora de infância juntamente com as assistentes operacionais.

Como exemplos opostos transcrevemos:

- Educadora M, Instituição III: *“Cada uma tem as suas funções. No entanto, sou eu que normalmente decido quem faz o quê”*.

- Educadora D, Instituição I: *“É sempre uma questão de bom senso. Tentamos que ninguém seja sobrecarregado e que realmente todas façamos aquilo que gostamos”*.

Apesar de questões distintas (Gráfico 7 – Quantidade de vezes que são partilhadas informações sobre a planificação e respetivas atividades por parte das respondentes a outros profissionais e Gráfico 8 - Decisão de tarefas em sala de atividades), consideramos que ambas têm um cariz muito idêntico quanto à relação adulto-adulto. Pensamos que seja fundamental garantir uma boa relação entre a equipa técnica – tanto educadoras de infância como assistentes operacionais. Ambas profissionais são necessárias ao desenvolvimento integral da criança e são vistas como segundas mães para as crianças desta idade.

Pensamos que seja importante referir que *“criar equipas educativas que partilhem uma visão de respeito, afeto e empenhamento no bem-estar físico e psicológico de cada bebé e das suas famílias”, proporciona profissionais que “desenvolvam o espírito de equipa imprescindível à criação de positividade nas ligações infantis, que, como se sabe, são instituintes da identidade de cada criança”* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 19).

No seguimento do questionário surge o momento de nos debruçarmos acerca das rotinas como tarefas integrantes do dia-a-dia da criança, identificando o momento de acolhimento, o momento de higiene e o momento do descanso, surgindo o interesse em conhecer a postura das educadoras de infância perante algumas situações.

Primeiramente, decidimos recolher informações acerca das opiniões das educadoras de infância quanto à importância da assiduidade e da pontualidade da criança em idade de creche.

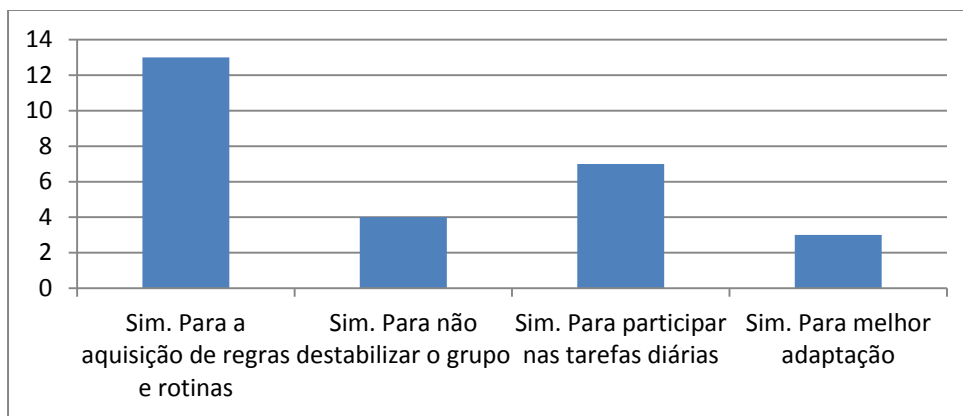


Gráfico 8 – Opinião dos respondentes acerca da importância da assiduidade e da pontualidade em creche

Todas as educadoras reconhecem a relevância de uma criança de creche ser assídua e pontual. No entanto, e tratando-se de uma questão aberta, algumas respondentes referiram um ou dois aspetos que consideraram mais importantes.

Desta forma, treze das dezoito educadoras afirmaram que a assiduidade e pontualidade da criança seria fulcral para a aquisição de regras e rotinas, quatro das dezoito disseram que o cumprimento da hora de chegada deveria ser feito com rigor de forma a proteger o grupo, não o destabilizando; sete das dezoito referiram que era importante participar nas tarefas diárias; enquanto três, de todas as educadoras, alegaram o fator “adaptação” como um dos aspetos fundamentais.

Paralelamente a esta questão procurámos saber o que fariam as profissionais de educação aquando do incumprimento da assiduidade e da pontualidade de uma das crianças da sala.

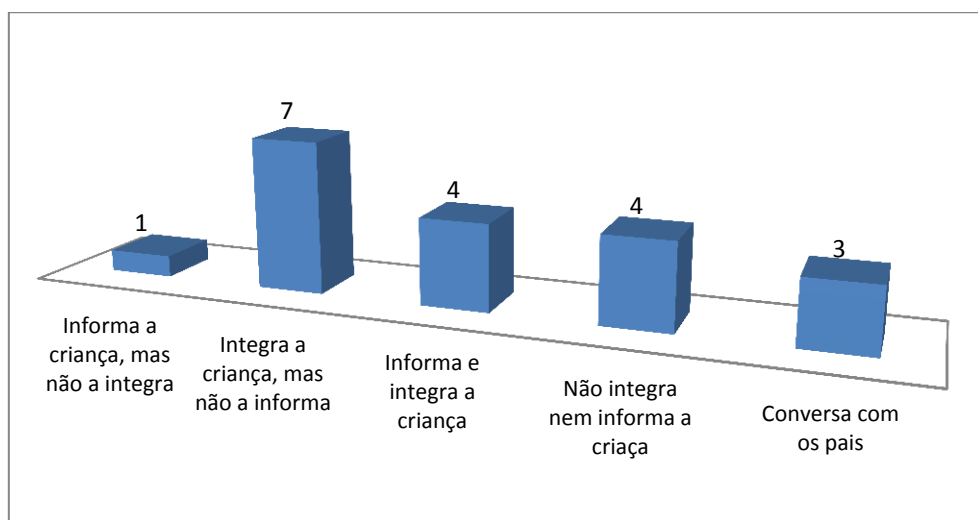


Gráfico 9 – Procedimentos da educadora quando a criança não cumpre o horário de chegada da sala

Aquando uma criança chega tarde à sala de atividades, uma das dezoito educadoras menciona que a informa acerca do que está a acontecer, no entanto não a integra na atividade; sete das dezoito educadoras integram a criança na atividade mas não a informam; quatro das respondentes informa e integra a criança acerca da tarefa em curso; quatro das educadoras de infância assumem não integrar nem informar a criança acerca do que se passa na sala de atividades; e, por último, apenas uma respondente afirma que conversa com os pais não transmitindo mais nenhuma informação; enquanto as restantes conversam com os pais em complemento de uma das ações anteriormente descritas, mais propriamente em *não informa nem integra a criança* e em *integra mas não informa*.

Se os atrasos da criança forem frequentes todas as educadoras assumem que conversam com os pais, alegando a importância da aquisição de hábitos e rotinas e respetivas consequências; e três das dezoito educadoras realçam a preocupação com a criança para que esta não seja prejudicada, realizando algumas atividades extra.

Educadora D, Instituição I: *“Tento falar com os pais explicando que quem está a perder é a criança”*.

Educadora R, Instituição IV: *“Fala-se com os pais e explica-se a importância de ser pontual para o decorrer das atividades e para a própria criança”*.

Educadora J, Instituição III: *“Chamo a atenção dos pais para o facto de estarem a prejudicar a criança e depois tento contextualizar a criança”*.

Foi de nosso interesse perceber o que acontece diariamente na entrada e na saída das crianças e respetivos pais. Considerado um dos acontecimentos mais importantes do dia, procurámos saber em que condições era feito: se havia troca de informações com os pais e de que forma as educadoras de infância os recebiam, tal como às crianças.

Desta forma, surge o seguinte gráfico:

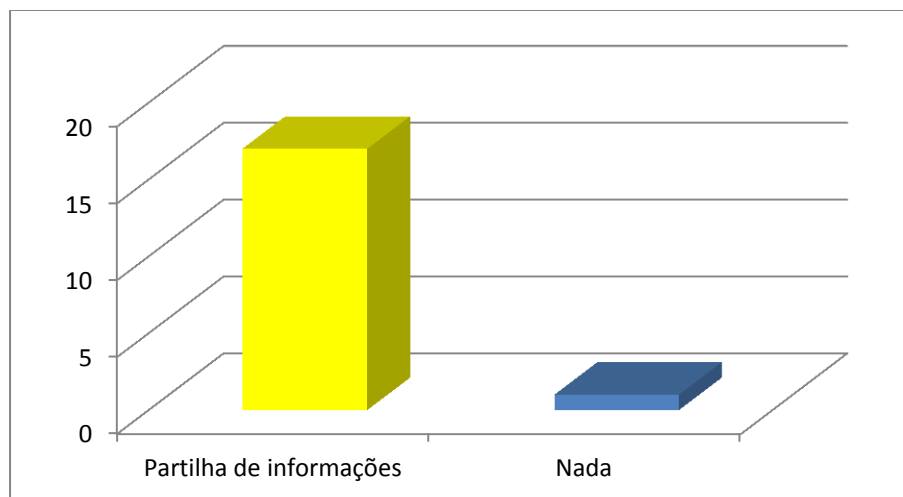


Gráfico 10 – Acontecimentos na entrada e na saída das crianças

Perante o gráfico acima, apercebemo-nos que existe, na entrada e saída das crianças da creche, uma partilha de informações, as quais não são especificadas por nenhuma das respondentes. Seis das educadoras de infância afirmam existir um controlo através das assinaturas nos registos diários e, no que respeita às Crianças, são somente mencionados alguns acontecimentos que considerámos mais pertinentes:

Educadora G, Instituição II: *“Na entrada um sorriso, um bom-dia, um beijinho e um abraçinho”*.

Educadora H, Instituição II: *“Por vezes quando chegam de manhã choramingam um pouco mas depois acalmam-se. (...) Os pais ficam ansiosos quando eles choram de manhã mas eu explico-lhes que eles ficam bem”*.

Educadora M, Instituição III: *“Acontecem choros que normalmente duram só no momento do afastamento”*.

Apenas uma educadora de infância afirma não acontecer nada durante este período.

Segundo o Modelo Curricular *High-Scope* *“as relações (pais-educadores) são fundamentais para os cuidados de qualidade”* (Post & Hohmann, 2011, p. 327) e, é nestes momentos de afastamento dos pais que as crianças mais precisam de relações de apoio. Assim, uma partilha de informações é essencial de forma a garantir a continuidade dos cuidados, tal como uma parceria.

Seguindo a mesma linha de pensamento, relativamente à relação escola-família, questionámos as educadoras de infância quanto à troca de informações acerca dos progressos das crianças e respetiva periodicidade. As respostas obtidas foram as seguintes:

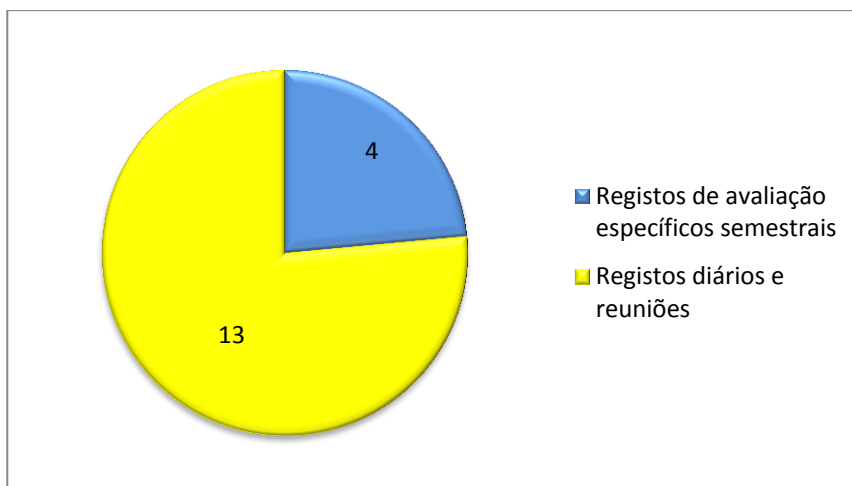


Gráfico 11 – Relação escola-família relativamente à partilha de informações

Das dezoito educadoras de infância participantes, apenas quatro referiram registos de avaliação pré conformados: COR e PDI. O COR, Registo de Observação da Criança, consiste num documento de avaliação tomando como linhas de orientação o Modelo Curricular *High-Scope* e o PDI, Plano de Desenvolvimento Individual, promulgado pelo Instituto da Segurança Social, aquando da divulgação do Manual de Processos Chave para a Creche.

As restantes educadoras de infância mencionam os registos diários, reuniões semestrais e horas de atendimento aos pais como forma de partilha de informação.

Educadora B, Instituição I: *“As famílias são informadas diariamente das rotinas e comportamento da criança. Relativamente ao desenvolvimento da criança, a educadora reúne com os pais no final de cada semestre. Existe um horário de atendimento aos pais”*.

Educadora N, Instituição III: *“Para além de diálogos diários existem registos diários para a consulta. Para além disso temos o processo que pode ser sempre consultado. Fazemos avaliações trimestrais que são entregues e assinados pelos encarregados de educação”*.

Nesta linha de pensamento, todas as educadoras de infância afirmaram ter uma boa relação com os pais das crianças das suas salas de atividades.

Educadora S, Instituição IV: “Penso sempre que os pais são os primeiros educadores dos seus filhos. Assim, considero-os parte da equipa de trabalho”.

Como fase integrante das rotinas da creche, o momento da higiene preenche parte do horário da sala de atividades. Nesta perspetiva, considerámos pertinente obter informações acerca deste tempo tão enriquecedor para as crianças. Começámos por nos interessar pela higienização das mãos e dos dentes:

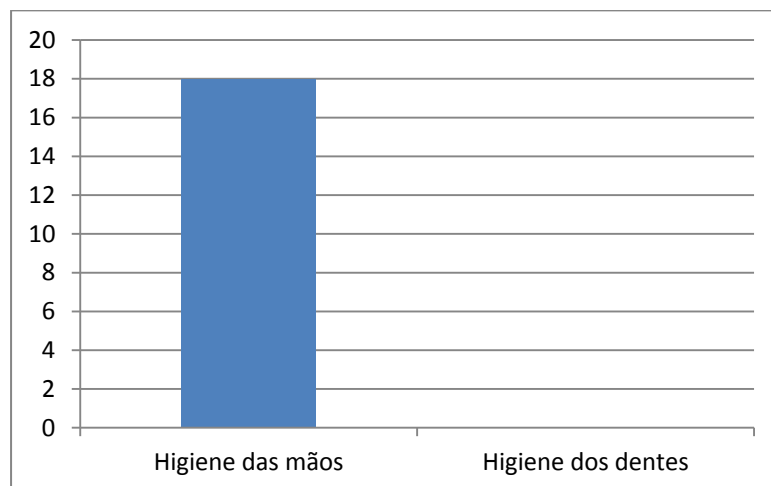


Gráfico 12 – Prática de higiene na creche – mãos e dentes

As respostas foram unânimes quanto à higienização dos dentes – nenhuma das inquiridas incrementa na sala a lavagem dos dentes das crianças.

Relativamente à lavagem das mãos, as educadoras de infância mencionaram diversos aspetos, tais como:

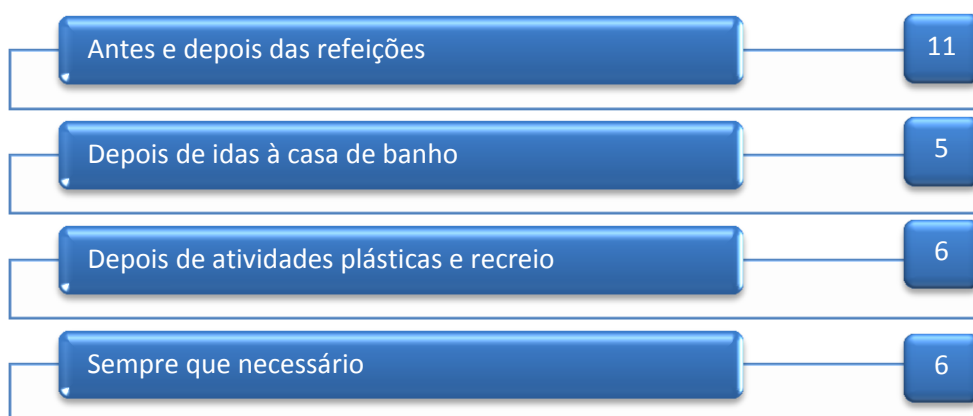


Gráfico 13 – Prática de higiene na creche

Posteriormente a esta questão, procurámos saber qual a opinião das educadoras de infância no sentido em que a prestação de cuidados de higiene surge como um fator importante para sustentar a relação adulto-criança.

Surge o seguinte gráfico:

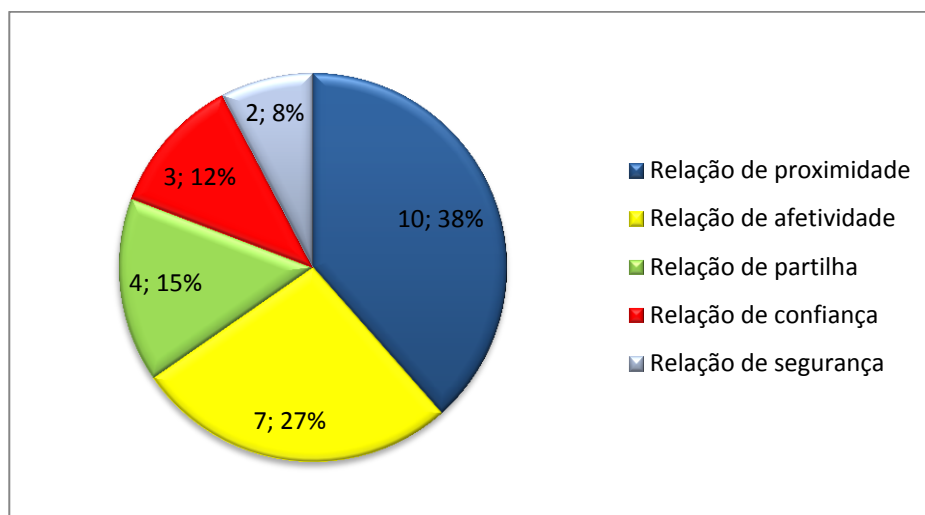


Gráfico 14 – Prestação de cuidados de higiene e a relação adulto-criança

Todas as educadoras consideram este momento, uma ocasião mais íntima, em que o adulto presta atenção à criança, de forma mais individual. No entanto, surgiram diversas respostas quanto à caracterização desta relação: dez das educadoras de infância referiram este momento como uma relação de proximidade, pois “*existem momentos que travamos com uma criança à muda da fralda (por exemplo) que não consigo fazer noutra altura*” (Educadora D, Instituição I). Sete consideraram uma relação de afetividade, tendo em conta que “*o momento da higiene é bastante importante, pois cria laços de afeto e autoconfiança com a pessoa que presta esses cuidados, através do olhar, da conversa, do sorriso, das carícias*” (Educadora I, Instituição II); quatro caracterizaram-na como uma relação de partilha, em que “*o contacto (entre) adulto/criança é muito importante e é aí muitas vezes que eles mantêm uma conversa com os adultos*” (Educadora L, Instituição III); três, da totalidade das respondentes referiram que estes momentos eram propícios para uma relação de confiança e duas assumiram existir uma relação de segurança, “*a prestação de cuidados de higiene é um momento individual e aí estabelecem relações de confiança e segurança*” (Educadora O, Instituição IV).

É, portanto, de reter que todos os momentos que implicam cuidados corporais, neste caso em específico, higiene, deverão ser vistos como um momento de partilha,

de afetividade, em que se “fortalece o elo de ligação entre si (educador) e a criança bem como os sentimentos de confiança e de segurança por parte da criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 235).

Ainda na base do tema *Momentos de higiene* das crianças de tenra idade e mediante a experiência profissional das respondentes surgiu o seguinte gráfico:

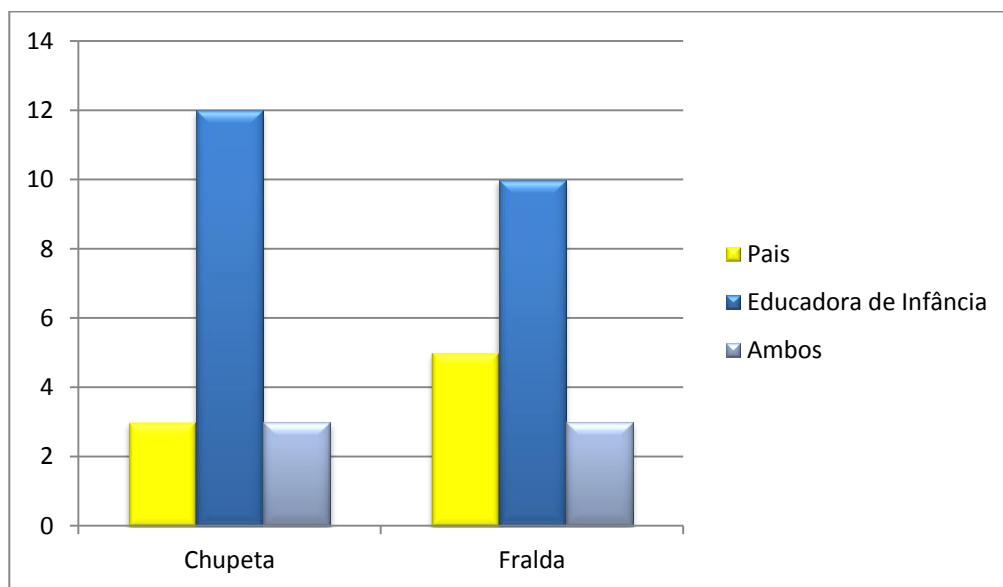


Gráfico 15 – Iniciativa ao desuso da chupeta e da fralda em creche

Ao observarmos o gráfico, percebemos claramente que a iniciativa ao desuso tanto da chupeta como da fralda parte da profissional de educação. Contudo, apercebemo-nos também que existe maior iniciativa por parte dos pais na retirada da fralda.

Apesar desta fácil leitura apresentada no gráfico, deparamo-nos com algumas respostas que consideramos pertinentes:

Segundo a Educadora G, Instituição II, “os educadores (tomam a iniciativa). Muitas vezes os pais constituem uma barreira. Muitas vezes acham que os meninos ainda são muito pequenos”.

A Educadora C, Instituição I afirma que “a iniciativa tem que partir sempre de casa e os educadores darem continuação na escola”.

Já a Educadora H, Instituição II menciona que “quanto ao desuso da fralda são os pais (...). Quanto às chupetas, são as educadoras, mas assim que os pais as vêm buscar colocam-lhe logo a chupeta na boca...”.

Perante estas respostas, é fundamental, mais uma vez, a relação pais-educadores de infância. Estas serão etapas novas em que “*com família e educadores de acordo quanto ao momento de início da retirada da fralda, é importante que os procedimentos sejam incorporados em casa e na creche*” (Santomauro, 2012, p. sp).

O relacionamento pais-educador deverá, portanto, funcionar como uma prova de confiança, em que devem existir procedimentos que facilitem o relacionamento entre educadoras e pais, e por parte das educadoras deve existir a disponibilidade de modificar comportamentos, atitudes, experiências, maneiras de enfrentar o relacionamento em favor de uma maior consciência das dinâmicas e de menores conflitos e competições.

Terminando assim a leitura de respostas relativas ao momento da higiene, seguimos para outra parte deste questionário: os momentos de descanso.

A questão dez pretendia fazer-nos perceber como é que as educadoras de infância lidam com situações fora do horário estabelecido para cumprimento de algumas tarefas. Assim, se as crianças ficarem cansadas antes da hora programada para o descanso, as educadoras:

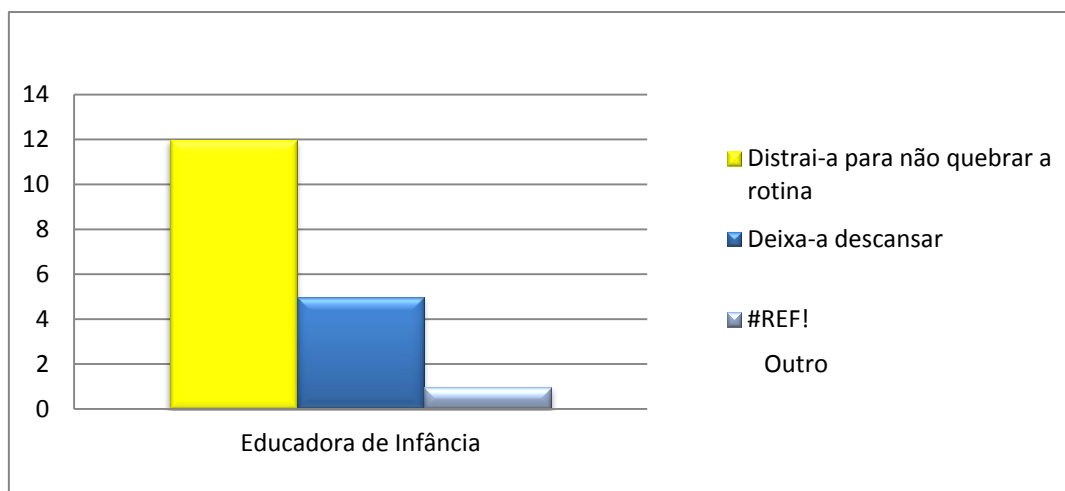


Gráfico 16 – Atitudes das Educadoras de Infância perante a estrutura do horário programado

Percebemos claramente que perante uma situação de necessidade da criança em descansar mais cedo, doze das dezoito educadoras distrai a criança para que esta não quebre a rotina, cinco das restantes profissionais deixam a criança descansar fora da hora programada e somente uma educadora não refere qualquer atitude perante a situação exposta, a não ser perceber o motivo e atuar adequadamente.

Educadora A, Instituição I: “*Tento fazer com que ela não durma com alguma brincadeira*”.

Se as crianças tiverem dificuldade em acalmar-se aquando da hora da sesta, as educadoras:

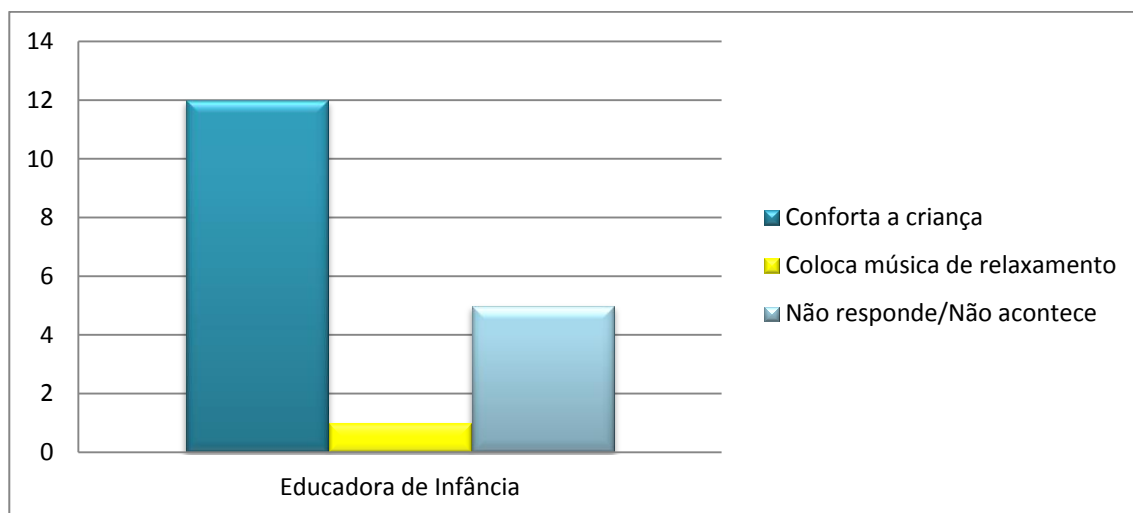


Gráfico 17 - Atitudes das Educadoras de Infância perante a dificuldade de uma criança em adormecer

Estamos perante uma situação que não obteve respostas unânimes. Podemos considerar que treze das educadoras de infância confortam a criança, considerando que uma delas coloca música de relaxamento. Cinco das respondentes não expõem nenhuma atitude perante o facto, havendo mesmo uma resposta como “*não acontece*”.

Educadora Q, Instituição IV: “*Ao chegar a hora da sesta as crianças já estão muito cansadas, logo quando se deitam ficam a dormir*”.

Numa terceira e última parte desta questão, quisemos perceber qual era a atitude das educadoras perante uma criança que acorda mais cedo do que o previsto. Eis que surge o seguinte gráfico:

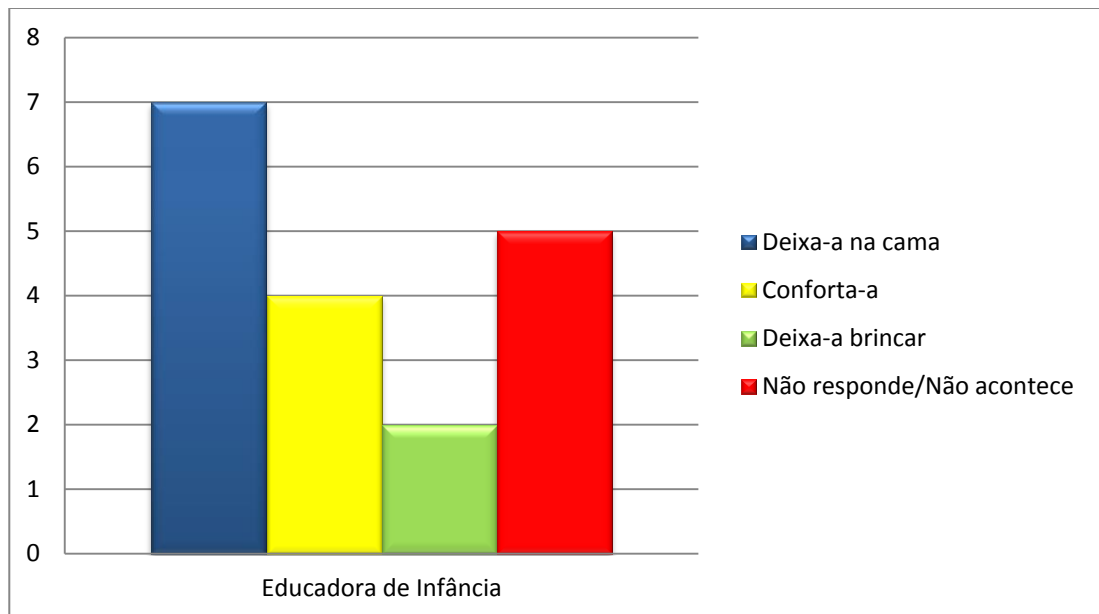


Gráfico 18 - Atitudes das Educadoras de Infância perante a criança acordar mais cedo do que o previsto

Conseguimos absorver algum contraste relativamente às respostas, pois sete educadoras deixam a criança na cama; quatro das dezoito confortam a criança; duas das educadoras de infância deixam a criança brincar e cinco educadoras não responde à questão.

Educadora C, Instituição III: *“Sento-me perto delas, não as deixando levantar da cama nem fazer barulho antes da hora prevista”*.

Educadora G, Instituição II: *“Ficam na caminha, às vezes a brincar com um brinquedinho”*.

Estaremos junto de um plano flexível, em que são respeitados os ritmos e necessidades das crianças e em que esta é vista como um ser único? Por outro lado, teremos legalização apropriada relativamente, por exemplo, à capacidade máxima de crianças por sala, que obriga os profissionais de educação a manterem as crianças ordenadas, dissipando o tempo de qualidade?

“As questões do espaço físico, sobretudo na sua relação com o número de crianças, bem como, a relação numérica entre educadora/equipa do jardim de infância e o grupo de crianças, são dois aspectos universalmente aceites como decisivos da qualidade educativa” em que *“(…) o ratio adulto-criança é muito heterogéneo em todos os tipos de jardim de infância, revelando que em muitas situações a educadora está sozinha na sala e não tem o apoio de qualquer auxiliar de educação”* (Educação M. d., 1998, pp. 63-64).

Numa penúltima fase deste questionário, direcionámos duas questões para os *Momentos das refeições*, em que procurámos saber como cada educadora de infância agia nos períodos das refeições tanto em grande grupo como individualmente. Assim, deparamo-nos com o seguinte gráfico:

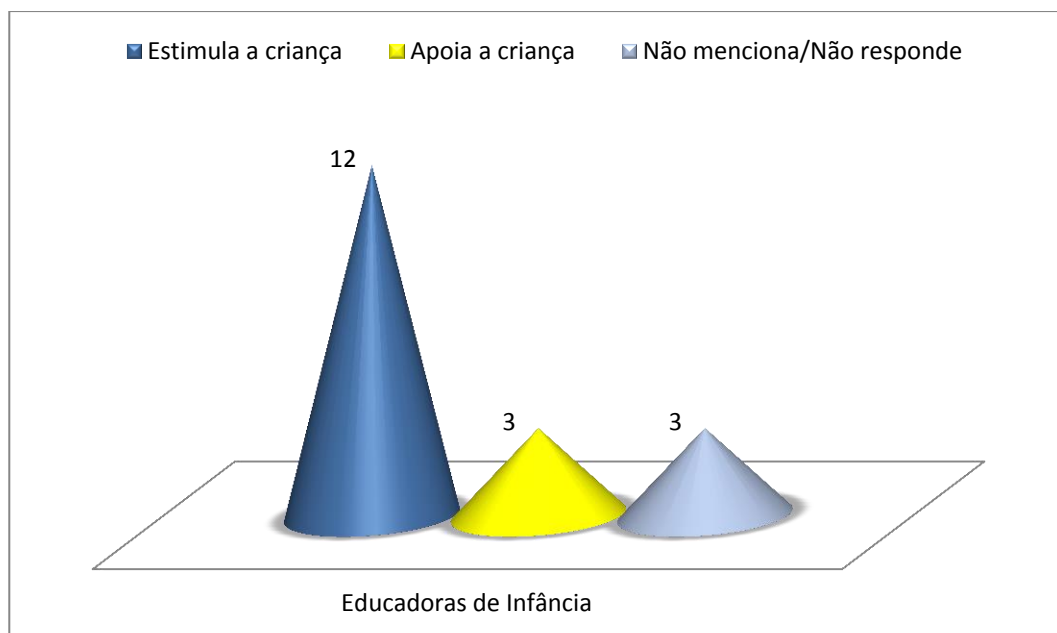


Gráfico 19 - Atitudes das Educadoras de Infância perante o período de refeições

Doze das educadoras de infância relatam estimular a criança individualmente aquando do momento das refeições, enquanto três dizem somente apoiar a criança quando ela precisa. As restantes respondentes não mencionam qualquer atitude.

Educadora A, Instituição I: *“Tento com que eles comam e experimentem novos alimentos dando reforço positivo”*.

Educadora J, Instituição III: *“Tento que as crianças se alimentem sozinhas, quando não acontece auxílio-as. Devemos manter a calma para que as crianças se alimentem sem ficarem agitadas”*.

O momento das refeições é tão importante quanto o da higiene. É um momento em que as crianças se encontram a apreciar a sua refeição na companhia de outras. O educador de infância terá também um papel importante nestas tarefas. Segundo o Modelo *High Scope*, os profissionais de educação deverão juntar-se às crianças na mesa das refeições, apoiando o interesse dos bebés mais crescidos em comerem sozinhos e envolvendo as crianças mais velhas na tarefa de pôr e levantar a mesa.

Chegados à última fase deste questionário, quisemos saber como reagem as educadoras de infância perante o planeamento e cumprimento das rotinas em sala de creche.

Assim, e para a questão 14, como costuma organizar os tempos de rotina, surge o seguinte gráfico:

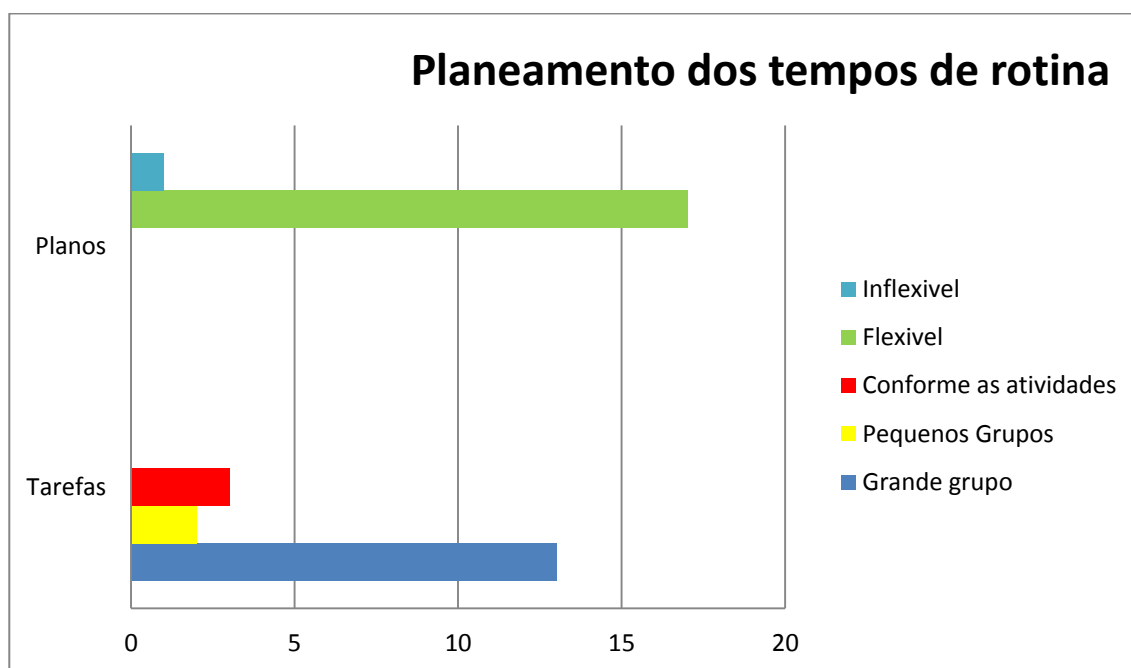


Gráfico 20 – Organização dos tempos de rotinas

É observável que a maioria das educadoras planeia os seus tempos de rotina de acordo com o grande grupo, enquanto duas profissionais assumem organizar as tarefas para grupos mais pequenos. Existem ainda três educadoras de infância que dizem planejar os momentos, tendo sempre em consideração o tipo de atividade a planejar.

Educadora O, Instituição IV: *“As rotinas são flexíveis, no entanto tenho de cumprir as rotinas, uma vez que as competências desenvolvidas nestes momentos de rotina contribuem para o desenvolvimento da criança”*.

Educadora G, Instituição II: *“Geralmente organizo o grande grupo no tapete. Vou contando uma história ou uma canção e eles vão, dois a dois, lavar as mãos. Quando é para mudar as fraldas geralmente é individual e em função das necessidades de cada um”*.

Quanto à flexibilidade da planificação, somente uma educadora diz seguir um plano pouco flexível; todas as restantes educadoras garantem flexibilidade no planeamento do plano.

Nesta sequência, o cumprimento das rotinas em creche, poderá ou não desenvolver as competências das crianças? Eis a opinião das educadoras respondentes sistematizadas na figura:



Figura 3 – ‘As Rotinas’ para as Educadoras de Infância

Todas as respondentes afirmaram que as rotinas são muito importantes para a educação das crianças com idades dos zero aos três anos. Assim, cinco das dezoito educadoras de infância assumem que as crianças adquirem competências; duas das dezoito mencionam o desenvolvimento das noções temporais; cinco referem a estabilidade; e ainda oito defendem que as crianças se tornam mais independentes, autónomas, confiantes e seguras aquando do cumprimento de rotinas.

Educadora N, Instituição III: “*Desenvolve noções temporais e segurança. A criança sente-se mais confiante, sabendo sempre o que vai fazer a seguir*”.

Educadora R, Instituição IV: “*Concordo que haja cumprimento de rotinas porque a criança desenvolve competências por repetição. Transmitem-lhes segurança e começam a conhecer melhor o dia a dia e sabem o que vem a seguir. Contudo, há que haver flexibilidade*”.

As rotinas em creche deverão dar à criança estabilidade e não rigidez, ou seja devem ser previsíveis mas flexíveis, proporcionando-lhes noções temporais e sequenciamento. A inflexibilidade dos planos ou das rotinas não é bem vista aos olhos de muitos por defenderem “*que a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão*

parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 197).

Assim, a flexibilidade do planeamento e a tipologia das tarefas desenvolvidas em sala de atividades deverão proporcionar confiança e segurança às crianças.

Para Oliveira-Formosinho (1999), a rotina permite à criança construir competências sociais, linguísticas e comunicacionais. É através de cumprimentos, despedidas e interações com os outros que as crianças as vão desenvolvendo, levando a participar em interações sociais mais complexas, por exemplo a interagir no recreio, a partilhar de brinquedos ou mesmo a ajudar os outros. Ainda para a mesma autora (2007), uma das grandes vantagens da rotina diária é que *“permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças. Sem rotinas, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças”* (p.70).

Em complemento, e para Judith Evans e Ellen Ilfield (1982b, citadas por Post & Hohmann, 2011) uma *“rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e vai-se deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas para o seu crescimento”* (p. 193).

CONCLUSÃO

De forma a melhorar e aprofundar o nosso conhecimento acerca das práticas de creche, o presente relatório “As Rotinas na Creche – A Sua Importância no Desenvolvimento Integral das Crianças dos 0 aos 3 Anos” debruçou-se sobre a evolução histórica da educação de creche em Portugal e respetivo impacto e aceitação na sociedade até à atualidade. Nesta perspetiva, este estudo surgiu através de uma questão problemática: Qual o papel dos adultos face à importância das rotinas no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos?

Após o estudo e a prática desenvolvida na sala da creche, e mediante a nossa perspetiva, podemos expressar a opinião de que o adulto é um pilar cabal para o desenvolvimento integral das crianças, por este ser responsável em organizar o dia a dia da criança e proporcionar atividades estimulantes, sempre com intencionalidade educativa e facultar de tempo de qualidade ao longo das rotinas. Além do mais, para um programa de cuidados infantis, o adulto deverá também ser capaz de aceitar a criança e o seu ritmo, construindo confiança e respeito.

Diretamente ligadas estão as rotinas diárias que são extremamente relevantes no percurso de desenvolvimento da criança, pois, tal como Oliveira-Formosinho (2007) afirma “*criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas*” (p.69). Estas consideram-se a primeira forma de interação adulto-criança, proporcionando continuidade, estabilidade, segurança e previsibilidade - características essenciais para um desenvolvimento saudável”.

Numa primeira fase da prática pedagógica, tivemos contacto com a Educadora Cooperante, com a dinâmica do grupo e toda esta envolvência foi o suficiente para nos sentirmos integradas no grupo; observámos os procedimentos da educadora cooperante e das assistentes operacionais no dia-a-dia crianças o que se revelou benéfico para uma melhor compreensão da creche.

Numa segunda fase, a nossa participação no quotidiano da sala, permitiu-nos acompanhar e planear as rotinas das crianças. Permitiu-nos ainda interessarmo-nos sobre as idades de creche, levando a estudar mais informação sobre o que está na origem daquela fase tão importante da educação da criança e de que forma poderemos atender às suas necessidades, interesses e valores mediante o seu desenvolvimento.

Surgiu assim um contacto muito próximo com o Modelo Curricular *High-Scope*. A nossa intervenção e o desenvolvimento do projeto de investigação-ação foi construído de forma a explorar o modelo *High-Scope* para a creche, nas mais diversas perspetivas: compreender e aplicar a aprendizagem ativa, atender às experiências-chave das crianças e avaliar individualmente através do Registo de Observação da Criança (COR). Embora com as condições anteriormente descritas e que não eram totalmente favoráveis à aplicação integral deste modelo pedagógico, explorámo-lo e experienciámo-lo com as crianças do grupo, no que foi possível, nomeadamente na organização de tempos de qualidade e de tarefas e atividades que vieram a completar as rotinas existentes na sala (acolhimento, higiene, alimentação, descanso), resultando de forma positiva a implementação do quadro de presenças ou da hora do conto, enquanto rotinas pedagógicas e educativas.

Assumimos a ideia de que o educador de infância em resposta social de creche deverá ser um facilitador das experiências proporcionadas às crianças e respetivo desenvolvimento, pois *“os educadores podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal próximas. As experiências-chave guiam os adultos neste estágio, definindo em termos latos as ações e aprendizagens das crianças na fase sensório-motora, à medida que vão construindo um entendimento seu mundo através da experiência directa com pessoas e objectos”* (Post & Hohmann, 2011, p. 52).

Para podermos aprofundar a importância das rotinas no dia-a-dia na creche, o nosso trajeto abarcou, necessariamente, a investigação dos métodos de trabalho dos profissionais de educação de infância em quatro centros infantis do Concelho de Portalegre, para que pudéssemos perceber como estas profissionais organizam o tempo em creche e analisar se as mesmas relacionam a prestação de cuidados básicos com as necessidades e interesses de cada criança e em que sentido o ambiente educativo o permite fazer.

Da análise das suas respostas salienta-se a importância que todas elas atribuem às rotinas em favor do desenvolvimento integral da criança, embora não alicercem as suas práticas educativas em modelos pedagógicos consistentes e desenvolvam a sua prática à luz de uma “metodologia abrangente”, expressão que entendemos como um modo pedagógico que inclui diferentes e diversas experiências a realizar pelas crianças.

As educadoras atribuíram especial relevo às rotinas diárias que envolvem o acolhimento (nas quais incluímos, por exemplo, a marcação das presenças no quadro

de presenças), às rotinas de higiene, de alimentação e ao momento do descanso, coincidindo em algumas atitudes educativas no dia-a-dia.

Registamos que, apesar da sua experiência temporal de trabalho em creche, as educadoras não fundamentaram de forma explícita as suas respostas em pressupostos teóricos, e apenas pudemos identificar mais claramente na base das suas respostas alicerces derivados dessa mesma experiência. Contudo, registamos a explicitação de que o trabalho em creche deve atender às necessidades das crianças e deve ser uma simbiose perfeita entre cuidados e educação – *educare*.

BIBLIOGRAFIA

- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In O.-F. J. In, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29 - 74). Porto: Porto Editora.
- Barros, S. A. (2007). *Qualidade em Contexto Creche: Ideias e Práticas*. Porto.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: M.E.
- Bogdan, R. &. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2006). *A Criança e o Seu Mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coelho, A. M. (2004). *Educação e Cuidados em Creche Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de Doutoramento).
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- High/Scope. (30 de 09 de 2002). *High/Scope Educational Research Foundation*. Obtido em 12 de 10 de 2013, de High/Scope Educational Research Foundation: www.highscope.org/file/Book-Pages/ITCOR_evidence.pdf - 2005-09-30
- High-Scope, F. d. (1992). *Protocolo de Observação. COR. Registo High-Scope de Observação da Criança*. Ypsilanti, Michigan: High-Scope Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ISS, I. (2005). *Manual de Processos-Chave - Creche*. Lisboa: ISS, I.P.
- ISS, I. (2005a). *Modelo de Avaliação da Qualidade Creche*. Lisboa: ISS, I.P.
- ISS, I. (2005b). *Questionários de Avaliação da Satisfação (clientes colaboradores e parceiros) – Creche*. Lisboa: ISS, I.P.
- Jau, J., & Santos, L. (Julho/Setembro de 2008). *DGIDC - Ministério da Educação*. Obtido em 28 de 05 de 2014, de Entrevista n.º 74: http://www.dgidc.min-edu.pt/data/dgidc/Revista_Noesis/doc_sumarios/sumario_74/entrevista74.pdf.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, N. (Abril/Maio de 2010). *Como organizar a rotina em creches e pré-escolas*. Obtido em 15 de Julho de 2013, de Nova Escola, Fundação Victor Civita:

<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-organizar-rotina-creches-pre-escolas-organizacao-gestao-tempo-propostas-simultaneas-momentos-espera-544865.shtml>

- M.E. (1998). *Qualidade e Projecto*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- M.E. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- M.E. (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- M.E. (s.d.). *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. Obtido em 07 de Maio de 2013, de Breve Evolução Histórica do Sistema: <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>
- Marchão, A. (1997). *Formação Inicial de Educadores de Infância e Desempenho Profissional na Creche. Um estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Mestrado).
- Marchão, A. (Abr./Mai./Jun. de 2003). Práticas educativas na creche: questões e problemáticas. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 14-17.
- Marchão, A. (setembro/dezembro 2012). *Ouvir e escutar as educadoras de infância: conexões sobre a creche e perspectivas sobre a formação*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância, n.º 97. Edição APEI.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- OCDE. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal - Estudo Temático da OCDE*. Lisboa: OCDE.
- Oliveira-Formosinho, J. (1999). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena – O Contributo do Projecto. In *Educação Pré-Escolar – A Construção da Moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (3ª ed., pp. 43-83). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A . In J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-Em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-Em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- ONU. (s.d.). *World Fertility Data 2012*. Obtido em 5 de 12 de 2013, de United Nations, Department of Economic and Social Affairs - Population Division, Fertility and Family Planning Section: <http://www.un.org/esa/population/publications/WFD2012/MainFrame.html>
- Papalia, D. E., Olds, W. S., & Feldman, D. R. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche: o primado das relações e a importância dos espaços. *Conselho Nacional de Educação, CNE* (pp. 47-59). Lisboa: Educação das Crianças dos 0 aos 3.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha, M. B., Couceiro, M., & Madeira, M. (1996). *Creche - Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. (N. d. Divulgação, Ed.) Lisboa: Direção-Geral da Ação Social.
- Rodrigues, I. C. (2009). Ser Educador de Infância na Creche - Entre os discursos e as práticas. *Universidade do Algarve*. Algarve.
- Ruth, A., & Wilson, D. P. (s.d.). *Group Size - A Key Indicator of Quality*. Obtido em 29 de junho de 2014, de Earlychildhood NEWS - Article Reading Center: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=576
- Santomauro, B. (2012). *Nova Escola*. Obtido em 06 de 11 de 2013, de Nova Escola: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3-anos/chegou-hora-largar-fralda-423007.shtml>
- Silberg, J. (2008). *Brincadeiras para Crianças de 1 a 3 Anos*. Lisboa: Pergaminho.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Wagner, A., & Tarkiel, J. (2009). *Creches, Amas e C.ª*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Weikart, D. P., & Hohmann, M. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yudina, E. (2009). Redescobrir Vigotsky. In APEI, & D. d. 77 (Ed.), *Infância na Europa - Destacável Noesis Nº77* (Vol. 77). Lisboa: APEI.

Yudina, E. (2009). *Redescobrir Vigotsky*. (D. d. 77, Ed.) Obtido em 02 de Julho de 2013, de <http://pt.scribd.com/doc/67889458/redescobrir-vigotsky-noesis-2009>

Legislação

Constituição da República Portuguesa, VII Revisão Constitucional (2005), artigo 36.º, ponto 5.

Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de Maio - condições para a colaboração das amas com a família no acolhimento das crianças.

Decreto-Lei n.º 30/89, de 24 de Janeiro - Condições de licenciamento e fiscalização dos estabelecimentos.

Decreto-Lei n.º 379/97 - normas de condições de segurança a observar na localização, implantação, conceção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, respetivo equipamento e superfícies de impacto.

Decreto-Lei n.º 133 - A/97 - licenciamento e fiscalização da prestação de serviços e dos estabelecimentos, adiante designados por estabelecimentos.

Decreto-Lei n.ºs 123/97 e 38/2004 - normas técnicas para melhoria da acessibilidade dos cidadãos com mobilidade condicionada aos edifícios, estabelecimentos que recebem público e via pública.

Decreto-Lei n.ºs 67/98 e 425/99 - normas gerais de higiene a que devem estar sujeitos os géneros alimentícios, bem como as modalidades de verificação do cumprimento dessas normas e respetivas alterações.

Decreto-Lei n.º 109/2000 – organização e funcionamento dos serviços de segurança, higiene e saúde no trabalho.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto de 2001 - Perfil Geral do Educador de Infância.

Decreto-Lei n.º 163/2006 - definição das condições de acessibilidade a satisfazer no projeto e na construção de espaços públicos, equipamentos coletivos e edifícios públicos e habitacionais.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto - condições de instalação e funcionamento, tal como objetivos da creche, atividades e serviços prestados às crianças.

Portaria n.º 411/2012, de 14 de Dezembro - alterações à Portaria n.º 262/2011, tais como garantir o controlo do bem-estar e saúde das crianças.

Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de Outubro - Condições de instalação e funcionamento e objetivos da creche.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Ficha de Caracterização do Estabelecimento Educativo	120
Anexo 2 - Ficha de Caracterização da Sala de Atividades.....	127
Anexo 3 - Ficha de Caracterização do Grupo de Crianças	134
Anexo 4 - Questionário A à Educadora de Infância Cooperante, adaptado do projeto DQP	137
Anexo 5 - Registo de Observação da Criança Avançado (COR Advantage)	145
Anexo 6 - Questionário à Educadora Cooperante e às Educadoras das Instituições	156
Anexo 7 - Transcrição das respostas dadas pelas educadoras	169

Anexo 1 – Ficha de Caracterização do Estabelecimento Educativo

PROJETO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA.....

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO

.....

MORADA.....

.....

CÓDIGO POSTALTELEFONE.....

E-MAIL.....

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO

.....

DATA.....

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar o jardim de infância. 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**

A1 *Ministério da Educação
de Solidariedade Social)*

B1 *IPSS (Instituição Privada*

A2 *Ministério do Trabalho e da Solid. Social*

B2 *Particular e Cooperativo*

A3 *Outros* _____

B3 *Outros* _____

2. Em que tipo de instalações funciona?

a) *Construção de raiz*

b) *Edifício adaptado*

c) *Edifício integrado em escola do 1º ciclo*

d) *E.B.I. (Escola Básica Integrada)*

e) *Outros* _____

3. São os únicos locatários? *Sim* *Não*

c) Se não são, diga quem são os outros

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

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

6. Quantas crianças existem em lista de espera?

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

8. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância?

9. Qual a lotação máxima de cada sala ?

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogéneos

Grupos homogéneos

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura ____:____ Hora de encerramento ____:____

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das ____ horas às ____; Tarde das ____ às ____ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

14. Qual o rácio adulto/criança no jardim de infância?

(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

15. Qual o grau de participação da família no jardim de infância?

- a) Nula Pontual Frequente
 b) Festas Reuniões Atividades e/ou projetos

Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo

Existe pessoal de apoio?

SIM NÃO

a) Educador de apoio?

b) Outros técnicos?

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

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) _____

b) Comparticipação por capitação

Mínima _____ Máxima _____ Média/mensal _____

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) _____

19. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias montantes _____

b) Projectos montantes _____

c) Outros montantes _____

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 o jardim de infância que se incluem nos diferentes grupos sócio-económicos:

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? _____

25. Qual a percentagem de crianças de outras etnias? _____

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

ANexo 2 – Ficha de Caracterização da Sala de Atividades

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

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

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

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

6. Descreva as seguintes instalações

a) Sanitários para crianças

b) Lavandaria

c) Dormitório(s)

d) Cozinha

e) Sala para movimento/ginásio/

f) Refeitório

g) Sala de professores e casa de banho para adultos

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade)

i) Secretária

j) Sala de atividades de apoio à família/prolongamentos

k) Biblioteca/ ludoteca/ centro de recursos

O ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) Sim
b) Não
c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

d) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta _____ descoberta _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe.

a) Utensílios de exterior (pás, bolas) f) Arrecadação exterior

b) Estrutura para trepar/escorrega/ g) Jardim e/ou horta

Baloiços

c) Caixa de areia

h) Animais domésticos

d) Tanque de água

i) Outros?

Quais: _____

e) Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)

6. Considera os materiais suficientes? a) Sim b) Não

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:

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

4. Medidas de segurança do equipamento:

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

Anexo 3 – Ficha de Caracterização do Grupo de Crianças

PROJETO 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: _____

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO _____

ELEMENTO DE APOIO DQP: _____ DATA: _____

NOME DA CRIANÇA	COM QUEM VIVE A CRIANÇA	PROFISSÃO DO PAI/MÃE	SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI/MÃE		
			PATRÃO	POR CONTA PRÓPRIA	POR CONTA DE OUTREM

Anexo 4 – Questionário A à Educadora de Infância Cooperante, adaptado do projeto DQP

Questionário A à Educadora de Infância adaptado do projeto DQP

1. Finalidades e Objectivos

1.1- Na sua opinião quais são as principais finalidades da educação pré-escolar?

1.2- No seu grupo de crianças existem crianças com NEE?

1.2.1. Sim Quantas?_____ Não

1.2.2. As crianças têm apoio? Sim Que tipo?_____ Não

2. Currículo/Experiências de aprendizagem

2.1- Que tipo de experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças?

2.2- Dos seguintes referenciais qual/quais utiliza para desenvolver as experiências de aprendizagem?

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Referenciais Científicos (Pedagogos/modelos pedagógicos)

Referenciais profissionais – Perfil do Educador de Infância

2.3- Adapta o currículo às crianças com NEE?

Sim Como?_____ Não

3. Estratégias de ensino aprendizagem

3.1- Que estratégias utiliza para promover a aprendizagem das crianças?

3.2- Como é que adapta e organiza o ensino para apoiar a aprendizagem de todas as crianças, incluindo as crianças com NEE?

4. Planeamento, Avaliação e Registo

4.1- Como é que as actividades e os projectos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados:

Planeamento:

Desenvolvimento:

Monitorização:

Avaliação:

4.2- Qual é o papel das crianças neste âmbito? E o dos pais?

4.3- Dê um exemplo, se possível, de como é que os interesses de cada criança incorporam a planificação.

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

4.5- Como é que apoia as crianças com NEE?

5. Pessoal

5.1- Por quantas crianças é constituído o grupo? _____

5.1.1- E quantos adultos estão presentes na sala?

1 2 3 4

5.1.2- Considera adequado o número de crianças por adulto?

Sim Não

5.2- Considera adequada a formação inicial dos adultos?

Sim Não

5.3- Qual a formação e apoio de que dispõe o pessoal técnico?

5.4- Quantos dias anuais de formação tem direito o pessoal? _____

5.5- Este estabelecimento tem muita mobilidade docente?

Sim Não

5.6- Quais são as suas aspirações profissionais?

5.6.1- O estabelecimento dá apoio às suas aspirações?

Sim

Não

5.7- Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

Sim

Não

6. Espaços

6.1- Considera o ambiente educativo adequado para as crianças?

Sim

Não

6.2- Gostaria de o melhorar?

Sim Como? _____ Não

6.3- Acha que o espaço está preparado para crianças com NEE?

Sim

Não

7. Relações e Interações

7.1- Considera a atmosfera da instituição:

Positiva

Negativa

7.2- Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é comunicada a visão da instituição?

7.3- Como é cuidada a criança individual?

7.4- Como se reage ao comportamento inadequado?

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

8. Igualdade de oportunidades

8.1- Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe social, de religião, entre outras?

8.2- O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

9. Participação dos pais e da comunidade

9.1- Os pais estão envolvidos nas aprendizagens das crianças?

Sim

Não

9.2- Quais são as relações entre a escola e a casa?

9.3- E as relações entre a escola e a comunidade?

9.4- Os pais têm conhecimento dos seus direitos?

Sim

Não

9.4.1- E exercem-nos?

Sim

Não

9.5- Que apoio dá aos pais para que possam ajudar na aprendizagem das crianças em casa?

9.6- Quais são as relações que tem com os contextos educativos para que as crianças transitam?

9.7- Como é que os pais da crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

10. Monitorização e avaliação

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

Sim

Não

10.2- O que se faz no estabelecimento para garantir a qualidade?

10.3- Como é que os processos de avaliação incorporam o desenvolvimento da prática?

10.4- O que faz para garantir uma resposta de qualidade às crianças com NEE?

Anexo 5 - Registo de Observação da Criança Avançado (COR Advantage)

HighScope’s Child Observation Record — COR Advantage Aligned With HighScope’s Key Developmental Indicators (KDIs)

The following chart shows how items from HighScope’s **Child Observation Record — COR Advantage** correspond to items from HighScope’s **infant-toddler key developmental indicators (KDIs)** (2011) and HighScope’s **preschool key developmental indicators (KDIs)** (2012).

COR Advantage is an observation-based assessment instrument for children from birth through kindergarten. It is designed to measure children’s progress in all early childhood programs (including, but not limited to those using the HighScope educational approach). It is divided into 8 major categories that are critical for school success: Approaches to Learning (Items A–C); Social and Emotional Development (Items D–H); Physical Development and Health (Items I–K); Language, Literacy, and Communication (Items L–R); Mathematics (Items S–W); Creative Arts (Items X–AA); Science and Technology (Items BB–EE); and Social Studies (Items FF–HH). There is also a category for English Language Learning, if appropriate for the child, (Items II–JJ). Each category contains between 3 and 7 items, and each item has 8 developmental levels, ranging from 0 (the simplest) to 7 (the most complex). Teaching staff collect anecdotes for completing the COR during the normal daily routine, so the assessment process is seamlessly integrated with early childhood teaching and planning. The results provide detailed reports that analyze progress and are designed for various audiences, from families to government monitors.

The educational content of HighScope programs for infants and toddlers is built around 42 key developmental indicators (KDIs). The KDIs are developmental milestones that guide teachers and caregivers as they plan learning experiences and interact with infants and toddlers to support learning. Each KDI is a statement that identifies an observable child behavior reflecting knowledge and skills in the areas of approaches to learning; social and emotional development; physical development and health; communication, language, and literacy; cognitive development; and creative arts.

The educational content of HighScope preschool programs is built around 58 key developmental indicators (KDIs). The KDIs are early childhood milestones that guide teachers as they plan and assess learning experiences and interact with children to support learning. Each KDI is a statement that identifies an observable child behavior reflecting knowledge and skills in the areas of approaches to learning; social and emotional development; physical development and health; language, literacy, and communication; mathematics; creative arts; science and technology; and social studies.



COR Advantage Items	Infant-Toddler KDIs	Preschool KDIs
I. Approaches to Learning		
A. Initiative and planning	1. Initiative: Children express initiative.	1. Initiative: Children demonstrate initiative as they explore their world. 2. Planning: Children make plans and follow through on their intentions. 8. Sense of competence: Children feel they are competent.
B. Problem solving with materials	2. Problem solving: Children solve problems encountered in exploration and play.	3. Engagement: Children focus on activities that interest them. 4. Problem solving: Children solve problems encountered in play. 5. Use of resources: Children gather information and formulate ideas about their world.
C. Reflection		6. Reflection: Children reflect on their experiences.

COR Advantage Items	Infant-Toddler KDIs	Preschool KDIs
II. Social and Emotional Development		
D. Emotions	8. Emotions: Children express emotions.	9. Emotions: Children recognize, label, and regulate their feelings.
E. Building relationships with adults	5. Attachment: Children form an attachment to a primary caregiver. 6. Relationships with adults: Children build relationships with other adults.	12. Building relationships: Children build relationships with other children and adults.
F. Building relationships with other children	7. Relationships with peers: Children build relationships with peers. 10. Playing with others: Children play with others.	12. Building relationships: Children build relationships with other children and adults. 13. Cooperative play: Children engage in cooperative play.
G. Community	11. Group participation: Children participate in group routines.	11. Community: Children participate in the community of the classroom. 14. Moral development: Children develop an internal sense of right and wrong. 55. Decision making: Children participate in making classroom decisions. 58. Ecology: Children understand the importance of taking care of their environment.
H. Conflict resolution	9. Empathy: Children show empathy toward the feelings and needs of others.	10. Empathy: Children demonstrate empathy toward others. 15. Conflict resolution: Children resolve social conflicts.

COR Advantage Items	Infant-Toddler KDIs	Preschool KDIs
III. Physical Development and Health		
I. Gross-motor skills	<p>13. Moving the whole body: Children move the whole body (rolling, crawling, cruising, walking, running, balancing).</p> <p>14. Moving with objects: Children move with objects.</p>	<p>16. Gross-motor skills: Children demonstrate strength, flexibility, balance, and timing in using their large muscles.</p> <p>18. Body awareness: Children know about their bodies and how to navigate them in space.</p>
J. Fine-motor skills	<p>12. Moving parts of the body: Children move parts of the body (turning head, grasping, kicking).</p>	<p>17. Fine-motor skills: Children demonstrate dexterity and hand-eye coordination in using their small muscles.</p>
K. Personal care and healthy behavior	<p>3. Self-help: Children do things for themselves.</p>	<p>19. Personal care: Children carry out personal care routines on their own.</p> <p>20. Healthy behavior: Children engage in healthy practices.</p>

COR Advantage Items	Infant-Toddler KDIs	Preschool KDIs
IV. Language, Literacy, and Communication		
L. Speaking	<p>17. Nonverbal communication: Children communicate nonverbally.</p> <p>18. Two-way communication: Children participate in two-way communication.</p> <p>19. Speaking: Children speak.</p>	<p>22. Speaking: Children express themselves using language.</p> <p>23. Vocabulary: Children understand and use a variety of words and phrases.</p>
M. Listening and comprehension	<p>16. Listening and responding: Children listen and respond.</p>	<p>21. Comprehension: Children understand language.</p> <p>23. Vocabulary: Children understand and use a variety of words and phrases.</p>
N. Phonological awareness	<p>21. Enjoying language: Children enjoy stories, rhymes, and songs.</p>	<p>24. Phonological awareness: Children identify distinct sounds in spoken language.</p>
O. Alphabet knowledge		<p>25. Alphabetic knowledge: Children identify letter names and their sounds.</p>
P. Reading	<p>20. Exploring print: Children explore picture books and magazines.</p>	<p>26. Reading: Children read for pleasure and information.</p> <p>27. Concepts about print: Children demonstrate knowledge about environmental print.</p>
Q. Book enjoyment and knowledge	<p>20. Exploring print: Children explore picture books and magazines.</p>	<p>28. Book knowledge: Children demonstrate knowledge about books.</p>
R. Writing		<p>29. Writing: Children write for many different purposes.</p>

COR Advantage Items

Infant-Toddler KDIs

Preschool KDIs

V. <i>Mathematics</i>		
S. Number and counting	<p>25. Exploring more: Children experience “more.”</p> <p>26. One-to-one correspondence: Children experience one-to-one correspondence.</p> <p>27. Number: Children experience the number of things.</p>	<p>31. Number words and symbols: Children recognize and use number words and symbols.</p> <p>32. Counting: Children count things.</p> <p>33. Part-whole relationships: Children combine and separate quantities of objects.</p>
T. Geometry: Shapes and spatial awareness	<p>22. Exploring objects: Children explore objects with their hands, feet, mouth, eyes, ears, and nose.</p> <p>28. Locating objects: Children explore and notice the location of objects.</p> <p>29. Filling and emptying: Children fill and empty, put in and take out.</p> <p>30. Taking apart and putting together: Children take things apart and fit them together.</p>	<p>34. Shapes: Children identify, name, and describe shapes.</p> <p>35. Spatial awareness: Children recognize spatial relationships among people and objects.</p>
U. Measurement	<p>33. Time intervals: Children notice the beginning and ending of time intervals.</p> <p>34. Speed: Children experience “fast” and “slow.”</p>	<p>36. Measuring: Children measure to describe, compare, and order things.</p> <p>37. Unit: Children understand and use the concept of unit.</p>
V. Patterns		<p>38. Patterns: Children identify, describe, copy, complete, and create patterns.</p>
W. Data analysis		<p>39. Data analysis: Children use information about quantity to draw conclusions, make decisions, and solve problems.</p>

COR Advantage Items	Infant-Toddler KDIs	Preschool KDIs
VI. Creative Arts		
X. Art	<p>37. Exploring art materials: Children explore building and art materials.</p> <p>38. Identifying visual images: Children respond to and identify pictures and photographs.</p>	<p>40. Art: Children express and represent what they observe, think, imagine, and feel through two- and three-dimensional art.</p> <p>44. Appreciating the arts: Children appreciate the creative arts.</p>
Y. Music	<p>39. Listening to music: Children listen to music.</p> <p>40. Responding to music: Children respond to music.</p> <p>41. Sounds: Children explore and imitate sounds.</p> <p>42. Vocal pitch: Children explore vocal pitch sounds.</p>	<p>41. Music: Children express and represent what they observe, think, imagine, and feel through music.</p> <p>44. Appreciating the arts: Children appreciate the creative arts.</p>
Z. Movement	<p>15. Steady beat: Children feel and experience steady beat.</p>	<p>42. Movement: Children express and represent what they observe, think, imagine, and feel through movement.</p> <p>44. Appreciating the arts: Children appreciate the creative arts.</p>
AA. Pretend play	<p>36. Imitating and pretending: Children imitate and pretend.</p>	<p>43. Pretend play: Children express and represent what they observe, think, imagine, and feel through pretend play.</p> <p>44. Appreciating the arts: Children appreciate the creative arts.</p>

COR Advantage Items	Infant-Toddler KDIs	Preschool KDIs
VII. Science and Technology		
BB. Observing and classifying	<p>22. Exploring objects: Children explore objects with their hands, feet, mouth, eyes, ears, and nose.</p> <p>24. Exploring same and different: Children explore and notice how things are the same or different.</p>	<p>45. Observing: Children observe the materials and processes in their environment.</p> <p>46. Classifying: Children classify materials, actions, people, and events.</p>
CC. Experimenting, predicting, and drawing conclusions	<p>23. Object permanence: Children discover object permanence.</p> <p>35. Cause and effect: Children repeat an action to make something happen again, experience cause and effect.</p>	<p>47. Experimenting: Children experiment to test their ideas.</p> <p>48. Predicting: Children predict what they expect will happen.</p> <p>49. Drawing conclusions: Children draw conclusions based on their experiences and observations.</p> <p>50. Communicating ideas: Children communicate their ideas about the characteristics of things and how they work.</p>
DD. Natural and physical world		<p>51. Natural and physical world: Children gather knowledge about the natural and physical world.</p>
EE. Tools and technology	<p>22. Exploring objects: Children explore objects with their hands, feet, mouth, eyes, ears, and nose.</p>	<p>52. Tools and technology: Children explore and use tools and technology.</p>

COR Advantage Items	Infant-Toddler KDIs	Preschool KDIs
VIII. Social Studies		
FF. Knowledge of self and others	4. Distinguishing self and others: Children distinguish themselves from others.	7. Self-identity: Children have a positive self-identity. 53. Diversity: Children understand that people have diverse characteristics, interests, and abilities. 54. Community roles: Children recognize that people have different roles and functions in the community.
GG. Geography	31. Seeing from different viewpoints: Children observe people and things from various perspectives.	56. Geography: Children recognize and interpret features and locations in their environment.
HH. History	32. Anticipating events: Children anticipate familiar events.	57. History: Children understand past, present, and future.

COR Advantage Items	Infant-Toddler KDIs	Preschool KDIs
IX. English Language Learning (if appropriate)		
II. Listening to and understanding English		30. ELL/Dual Language Acquisition: (If applicable) Children use English and their home language(s) (including sign language).
JJ. Speaking English		30. ELL/Dual Language Acquisition: (If applicable) Children use English and their home language(s) (including sign language).

Anexo 6 - Questionário à Educadora Cooperante e às Educadoras das Instituições

Questionário à Educadora de Infância

O presente questionário surge no âmbito das rotinas, ou seja, da aplicação dos cuidados de higiene, apoio na alimentação e nos momentos de descanso em creche.

Será, portanto, empregue como uma ferramenta essencial e um instrumento de estudo de forma a conhecer opiniões e experiências. É um documento fundamental de recolha de dados e de análise para o Relatório Final do Mestrado em educação Pré-escolar, *“As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos”*, que estamos a desenvolver na Escola Superior de Educação de Portalegre sob a orientação científica da Professora Doutora Amélia Marchão.

Aplica-se a educadoras de infância que desenvolvem/desenvolveram a sua atividade profissional em creche.

O questionário é composto por trinta questões abertas divididas em três momentos: o primeiro é referente à identificação do respondente; o segundo momento às ideologias educacionais e o terceiro aos tempos de rotina na sala de atividades.

Este questionário é anónimo e, por este facto, pede-se a maior honestidade e coerência nas respostas dadas, podendo aproveitá-lo como um meio reflexivo da prática pedagógica.

A. Identificação

Numa primeira fase, considero importante elucidar alguns aspetos quanto à sua identificação pessoal relativamente às funções que presta na Creche.

1. Qual é a sua data de nascimento?

2. Quais as suas habilitações académicas? Tem outras qualificações que considere relevantes para a função que desempenha? Por favor, descreva.

3. Quantos anos tem de serviço?

4. Qual o nome da Instituição onde presta os seus serviços? Que tipo de instituição é (IPSS; pública; privada...)?

5. Relativamente ao grupo pelo qual é responsável:

- a. Quantas crianças tem o grupo?

- b. Qual a faixa etária do grupo?

B. Que ideologias?

Neste segundo bloco, considero pertinente conhecer a sua opinião perante ideologias educativas e metodologias de trabalho, em resposta social creche, bem como o relacionamento com outros profissionais de educação, de forma a poder considerar respostas em outros momentos do questionário.

1. Numa perspetiva de creche, enquanto profissional de educação, fundamenta o seu trabalho pedagógico num único modelo curricular ou adota uma metodologia mais abrangente? Por favor, descreva.

2. Quais os fatores que considera significativos para desenvolvimento integral das crianças e das atividades diárias, em creche? Por favor, justifique.

3. Tem oportunidade de partilhar informação sobre as crianças com os restantes profissionais? Quando e com que frequência? Sobre que assuntos costuma discutir?

4. Partilha algum tempo de planificação com colegas de trabalho da sala (outros educadores de infância ou assistentes operacionais)? Com que frequência?

5. De que forma decidem o que cada uma faz na sala?

C. As rotinas como tarefas integrantes do dia a dia da criança

Nesta última parte do questionário, são focadas, essencialmente, as rotinas e os cuidados pessoais; será subdividida em momentos de acolhimento, momentos de higiene, momentos de descanso, momentos das refeições e outros.

Momentos de acolhimento

1. Na sua opinião, é relevante a criança ser assídua e pontual em creche? Por favor, justifique.

2. Uma criança chega à sala depois das atividades terem começado. O que faz?

3. Uma criança chega à sala sistematicamente depois das atividades terem começado. O que faz?

4. O que acontece diariamente na entrada e na saída das crianças e respectivos pais?

5. As famílias são informadas dos progressos e dia a dia das crianças? Em que circunstâncias?

6. Que tipo de relação tem com os pais?

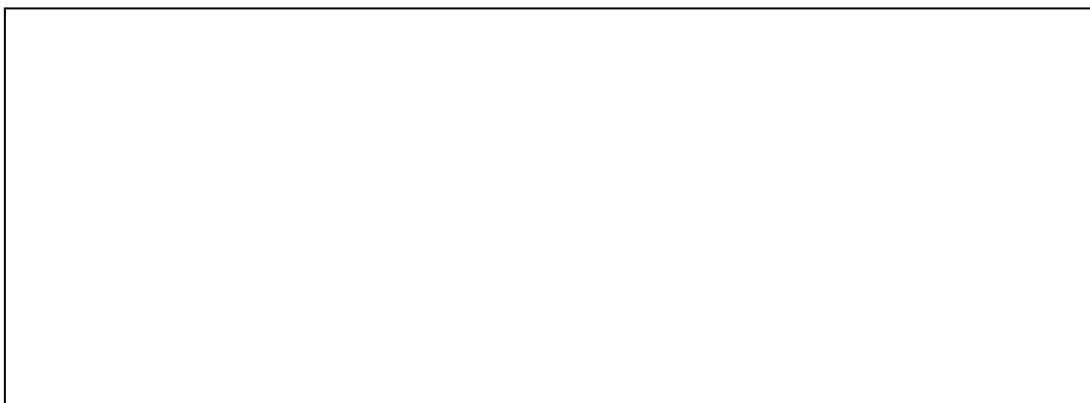


Momentos de higiene

7. As crianças lavam as mãos? Em que momentos? E os dentes? Por favor, descreva o momento.



8. Concorda que a prestação de cuidados de higiene surge como uma ocasião para sustentar a relação adulto-criança? Por favor, justifique.



9. Ao longo da sua experiência, quem tem maior iniciativa quanto ao desuso da fralda e da chupeta? Os pais ou os(as) educadores(as)?

Momentos de descanso

10. O que faz se perceber que as crianças...
- a. ... ficam cansadas antes da hora programada para o descanso?

- b. ... têm dificuldade em acalmar-se aquando da hora da sesta?

- c. ... acordam mais cedo do que previsto?

11. Como descreveria a organização do momento de descanso na sua sala/instituição?
Como é feita a supervisão desse período?

Momentos das refeições

12. Como age nos períodos das refeições tanto em grande grupo como individualmente?

13. Muitas vezes, os pais fazem-se acompanhar do pequeno almoço que não foi tomado em casa. É apologista do momento do pequeno almoço na creche?

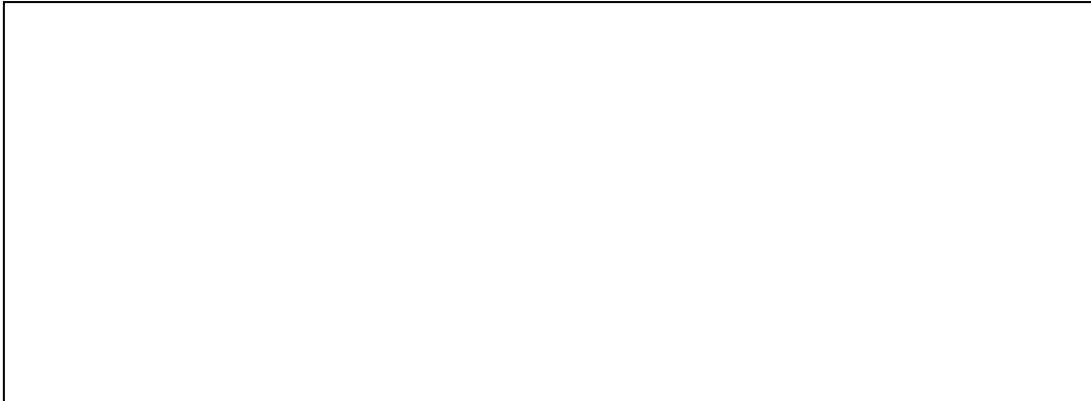
Outras situações

14. Como costuma organizar os tempos de rotina? Fá-lo para o grande grupo ou para pequenos grupos?

15. Qual a sua opinião sobre o cumprimento das rotinas? De que forma poderão desenvolver as competências das crianças?

16. Segue algum plano/horário? Flexível ou inflexível?

17. Existem outras atividades rotineiras para além das biológicas aqui mencionadas? Se sim, por favor, descreva indicando quais e com que frequência acontecem.



Obrigada pela participação e pelo tempo despendido.

Lara Miriam Eichmann

Anexo 7 - Transcrição das respostas dadas pelas educadoras

Momento A

1. Qual é a sua data de nascimento?

Grupo I

A. Fev.1979

A. Década de 70

B. Mar.1968

B. Década de 60

C. Ago.1976

C. Década de 70

D. Jun.1984

D. Década de 80

E. Jan.1970

E. Década de 70

Década de 60	1
Década de 70	3
Década de 80	1

Grupo II

F. Ago.1961

F. Década 60

G. Out.1977

G. Década 70

H. Jan.1973

H. Década 70

I. Abr.1959

I. Década 50

Década de 50	1
Década de 60	1
Década de 70	2

Grupo III

J. Abr.1982

J. Década 80

L. Jun.1978

L. Década 70

M. Set.1964

M. Década 60

N. Maio.1981

N. Década 80

Década de 60	1
Década de 70	1
Década de 80	2

Grupo IV

O. Mar.1984

O. Década 80

P. Out.1984

P. Década 80

Q. Mar.1984

Q. Década 80

R. Jul.1980

R. Década 80

S. Jan.1972

S. Década 70

Década de 70	1
Década de 80	4

2. Quais as suas habilitações literárias? Tem outras qualificações que considere relevantes para a função que desempenha? Por favor, descreva.

Grupo I

- A. Lic. em Educação de Infância + Espec. em Educação Especial (Dm. cognitivo e motor)
- B. Licenciatura em Educação de Infância
- C. Licenciatura em Educação de Infância
- D. Lic. em Educação de Infância + Espec. em Educação Especial (Dm. cognitivo e motor)
- E. Licenciatura em Educação de Infância

Grupo II

- F. Bacherlato em Educação de Infância + Especialização em Administração e Gestão Escolar
- G. Licenciatura em Educação de Infância
- H. Lic. em Educação de Infância + Qualificação em Supervisão Pedagógica + Formação de formadores
- I. Licenciatura em Educação de Infância + Lic. Prof. 2º ciclo (variante EV)

Grupo III

- J. Licenciatura em Educação de Infância
- L. Licenciatura em Educação de Infância
- M. Licenciatura em Educação de Infância
- N. Licenciatura em Educação de Infância + Mestrado em Administração Escolar

Grupo IV

- O. Lic. em Educação de Infância + Mestrado em Educação Especial (Dm. Cognitivo e motor)
- P. Lic. em Educação de Infância + Espec. em Educação Especial (Dm. cognitivo e motor)
- Q. Licenciatura em Educação de Infância
- R. Licenciatura em Educação de Infância
- S. Licenciatura em Educação de Infância + Formações relativas à Creche

Total

Licenciatura em Educação de Infância	9
Licenciatura em Educação de Infância e outras formações	9

3. Quantos anos tem de serviço?

Grupo I

A. 10 anos

B. 21 anos

C. 8 anos

D. 7 anos

E. 17 anos

[01 - 10]	3
[11 - 20]	1
[21 - 30]	1

Grupo II

F. 30 anos

G. 12 anos

H. 17 anos

I. 19 anos

[01 - 10]	0
[11 - 20]	3
[21 - 30]	1

Grupo III

J. 7 anos

L. 13 anos

M. 17 anos

N. 10 anos

[01 - 10]	2
[11 - 20]	2
[21 - 30]	0

Grupo IV

O. 5 anos e 6 meses

P. 6 anos

Q. 5 anos

R. 8 anos

S. 3 anos

[01 - 10]	5
[11 - 20]	0
[21 - 30]	0

4. Qual o nome da Instituição onde presta os seus serviços? Que tipo de instituição é (IPSS; pública; privada...)?

Grupo I

A. Instituição - A

B. Instituição - A

C. Instituição - A

IPSS	5
------	---

D. Instituição - A

E. Instituição - A

Grupo II

F. Instituição -B

G. Instituição -B

ISS IP	4
--------	---

H. Instituição -B

I. Instituição -B

Grupo III

J. Instituição -C

L. Instituição -C

M. Instituição -C

IPSS	4
------	---

N. Instituição -C

Grupo IV

O. Instituição -D

P. Instituição -D

Q. Instituição -D

IPSS	5
------	---

R. Instituição -D

S. Instituição -D

5. Relativamente ao grupo pelo qual é responsável:			
a. Quantas crianças tem o grupo?			
b. Qual a faixa etária do grupo?			
Grupo I			
a.	b.	1/2 anos	16
A. 16 crianças	A. 1 ano	2/3 anos	15
B. 14 crianças	B. 4/5 anos	3/4 anos	12
C. 17 crianças	C. 5/6 anos	4/5 anos	14
D. 15 crianças	D. 2 anos	5/6 anos	17
E. 12 crianças	E. 3/4 anos		
Grupo II			
a.	b.	1/2 anos	34
F. 19 crianças	F. 2/3 anos	2/3 anos	19
G. 18 crianças	G. 18M/2 anos		
H. 10 crianças	H. Berçário 2		
I. 16 anos	I. 1/2 anos		
Grupo III			
a.	b.	1/2 anos	16
J. 19 crianças	J. 4/5 anos	2/3 anos	11
L. 11 crianças	L. 2 anos	3/4 anos	11
M. 16 crianças	M. 1 ano	4/5 anos	19
N. 11 crianças	N. 3 anos		
Grupo IV			
a.	b.	0/1 ano	10
O. 17 crianças	O. 2 anos	1 ano	15
P. 16 crianças	P. 2 anos	2 anos	33
Q. 10 crianças	Q. 4 -12 meses	2/3 anos	16
R. 15 crianças	R. 1 ano		
S. 16 crianças	S. 2/3 anos		

Momento B

1. Fundamenta o seu trabalho pedagógico num único modelo curricular ou adota uma metodologia mais abrangente?

Grupo I

- A. Metodologia abrangente
- B. Metodologia abrangente
- C. Metodologia abrangente
- D. Metodologia abrangente
- E. Metodologia abrangente

Grupo II

- F. Metodologia abrangente
- G. Metodologia abrangente
- H. Metodologia abrangente
- I. Metodologia abrangente

Grupo III

- J. Metodologia abrangente
- L. Metodologia abrangente
- M. Metodologia abrangente
- N. Metodologia abrangente

Grupo IV

- O. Metodologia abrangente
- P. Metodologia abrangente
- Q. Metodologia abrangente
- R. Metodologia abrangente
- S. Metodologia abrangente

2. Quais os fatores que considera significativos para desenvolvimento integral das crianças e das atividades diárias, em creche?

Grupo I

- A. Afetividade, carinho.
- B. Afetividade.
- C. Ambiente, diálogo entre o grupo, inter-ajuda.
- D. Factores afetivos e emocionais.
- E. Afetividade.

Grupo II

- F. Afetividade.
- G. Rotinas estáveis, necessidades das crianças, organização do espaço, afetividade.
- H. Afetividade, carinho, estimulação.
- I. Aq. Marcha, controlo dos esfínteres, aquisição da linguagem, autonomia, parte motora

Grupo III

- J. Afetividade, respeito pelos ritmos individuais.
- L. Regras e rotinas
- M. Bem estar, harmonia, relacionamento familiar
- N. Rotinas diárias, org. do tempo, ativ. significativas e contato c/o mundo exterior

Grupo IV

- O. Trabalho em equipa, necessidades básicas das crianças, rotinas, relação de confiança, ambiente físico, registos e planos diários
- P. Necessidades básicas das crianças, organização do espaço e materiais, relação adulto criança, ritmos individuais e rotinas
- Q. Ambiente físico, relação adulto-criança, necessidades básicas das crianças, rotinas
- R. Relação adulto-criança, necessidades básicas das crianças, organização do espaço e materiais, rotinas
- S. Harmonia e relação adulto-criança-adulto

Total

Organização do Ambiente Educativo	7	(C, G, N, O, P, Q, R)
Relações adulto-criança e fatores afetivos	18	(Todas)
Rotinas e necessidades das crianças	10	(G, I, J, L, N, O, P, Q, R, S)

3. Tem oportunidade de partilhar informação sobre as crianças com os restantes profissionais? Quando e com que frequência? Sobre que assuntos costuma discutir?

Grupo I

- A. Sim. Todos os dias ao final da tarde. Partilhar informação sobre crianças e estabelecer tarefas para o dia seguinte.
- B. Sim. Duas vezes por semana. Partilhar informação sobre situações de sala.
- C. Sim. Duas vezes por semana. Partilhar informação sobre situações de sala.
- D. Sim. Diariamente. Partilhar o plano do dia seguinte com as assistentes operacionais.
- E. Sim. Duas vezes por semana. . Partilhar avaliações, planos de trabalho.

Grupo II

- F. Sim. Quando necessário.
- G. Sim. Diariamente com as assistentes e na hora pedagógica com os colegas. Assuntos relativos às crianças, estratégias e questões abordadas pelos pais.
- H. Sim. Diariamente na hora pedagógica. Partilha de experiências da sala.
- I. Sim. Diariamente na hora pedagógica. Assuntos: PDI, preocupações....

Grupo III

- J. Sim. Assuntos: desenvolvimento das crianças e respetivos problemas.
- L. Sim. Semanalmente com os colegas e assistentes operacionais. Partilha de ideias e dúvidas.
- M. Sim. Diariamente sempre que necessário. Partilha de acontecimentos espontâneos.
- N. Sim. Diariamente sobre as crianças e quinzenalmente sobre o grupo e a instituição.

Grupo IV

- O. Sim. Diariamente na hora pedagógica. Assuntos: instituição e promoção do desenvolvimento integral da criança
- P. Sim. Diariamente na hora pedagógica. Partilha de dúvidas e soluções.
- Q. Sim. Diariamente na hora pedagógica. Partilha de assuntos pertinentes.
- R. Sim. Diariamente na hora pedagógica. Partilha de experiências, do desenvolvimento das crianças, dúvidas e sugestões.
- S. Sim. Diariamente na hora pedagógica. Partilha de dúvidas e sugestões.

4. Partilha algum tempo de planificação com colegas de trabalho da sala (outros educadores de infância ou assistentes operacionais)? Com que frequência?

Grupo I

- A. Sim. Todos os dias ao final da tarde.
- B. Sim. Duas vezes por semana.
- C. Sim. Duas vezes por semana.
- D. Sim. Duas horas para planificar com as restantes educadoras.
- E. Não.

Grupo II

- F. Sim. Mensalmente.
- G. Sim. Com a assistente operacional semanalmente. Com as restante colegas em função do projeto pedagógico.
- H. Sim. Com as assistentes operacionais sempre.
- I. Sim. Com as assistentes operacionais. Poucas vezes com as educadoras.

Grupo III

- J. Sim. Quando necessário.
- L. Sim. Diariamente com as assistentes.
- M. Sim. Diariamente quando necessário.
- N. Com as assistentes operacionais nem sempre.

Grupo IV

- O. Não. Apenas transmissão de informações, aceitando sugestões.
- P. Não. Apenas transmissão de informações, aceitando sugestões.
- Q. Sim. Diariamente são transmitidas informações às assistentes operacionais. Sempre que necessário estas colaboram no planeamento.
- R. Não. Apenas transmissão de informações, aceitando sugestões.
- S. Sim. Com os colegas há partilha e elaboração. Com as assistentes operacionais há partilha do plano.

5. De que forma decidem o que cada uma faz na sala?

Grupo I

- A. A própria. Por vezes as assistentes operacionais participam nas tarefas.
- B. A própria.
- C. A própria.
- D. Trabalhos divididos.
- E. -----

Grupo II

- F. A educadora de infância é responsável pelo aspeto pedagógico. Os restantes serviços às assistentes operacionais.
- G. A própria.
- H. Conversas entre a educadora e as assistentes operacionais.
- I. Conversas entre a educadora e as assistentes operacionais, quando necessário.

Grupo III

- J. A própria
- L. Cada profissional sabe o trabalho que lhe compete fazer.
- M. A própria.
- N. Conversas entre a educadora e as assistentes operacionais, quando necessário.

Grupo IV

- O. Conversas entre a educadora e as assistentes operacionais, quando necessário.
- P. Conversas entre a educadora e as assistentes operacionais, quando necessário.
- Q. Cada profissional sabe o trabalho que lhe compete fazer. (A própria)
- R. Conversas entre a educadora e as assistentes operacionais, quando necessário.
- S. Cada profissional sabe o trabalho que lhe compete fazer. (A própria)

Momento C

1. Na sua opinião, é relevante a criança ser assídua e pontual em creche? Por favor, justifique.

Grupo I

- A. Sim. Aquisição de rotinas e hábitos.
- B. Sim. Aquisição de regras.
- C. Sim. Para não prejudicar as rotinas nem o grupo.
- D. Sim. Aquisição de rotinas e hábitos.
- E. Sim. Para participar na primeira atividade da manhã.

Grupo II

- F. Sim. Aquisição de rotinas.
- G. Sim. Aquisição de rotinas e hábitos e melhor adaptação.
- H. Sim. Aquisição de rotinas, participar na primeira atividade da manhã, não prejudicar o grupo.
- I. Sim. Aquisição de rotinas e não prejudicar o grupo.

Grupo**III**

- J. Sim. Para participar nas tarefas.
- L. Sim. Para participar na primeira atividade da manhã.
- M. Sim. Aquisição de rotinas e melhorar adaptação.
- N. Sim. Aquisição de rotinas e hábitos, conceitos e conteúdos programáticos.

Grupo**IV**

- O. Sim. Para participar nas tarefas, para não prejudicar o grupo.
- P. Sim. Para participar nas tarefas, aquisição de rotinas.
- Q. Sim. Para participar nas tarefas, aquisição de rotinas.
- R. Sim. Aquisição de rotinas, não prejudicar o grupo.
- S. Sim. Aquisição de rotinas e melhor adaptação.

2. Uma criança chega à sala depois das atividades terem começado. O que faz?

Grupo I

- A. Não informa nem integra a criança.
- B. Informa a criança mas não a integra na atividade.
- C. Não informa nem integra a criança. Conversa com os pais.
- D. Não informa nem integra a criança.
- E. Integra a criança mas não a informa.

Grupo II

- F. Integra a criança na atividade.
- G. Integra a criança na atividade.
- H. Integra a criança na atividade. Conversa com os pais.
- I. Conversa com os pais.

Grupo III

- J. Informa e integra a criança na atividade.
- L. Não informa nem integra a criança na atividade.
- M. Integra a criança na atividade.
- N. Integra a criança na atividade.

Grupo IV

- O. Informa e integra a criança na atividade.
- P. Informa e integra a criança na atividade.
- Q. Integra a criança na atividade.
- R. Informa e integra a criança na atividade.
- S. Integra a criança. Conversa com os pais.

3. Uma criança chega à sala sistematicamente depois das atividades terem começado. O que faz?

Grupo I

- A. Conversa com os pais. Alega importância de hábitos e rotinas.
- B. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas.
- C. Conversa com os pais. Alega futura desmotivação.
- D. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas.
- E. Conversa com os pais. Realiza atividades extra com a criança.

Grupo II

- F. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas.
- G. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas.
- H. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas.
- I. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas.

Grupo III

- J. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas. Integra a criança nas atividades.
- L. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas.
- M. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas.
- N. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas. Integra as crianças nas atividades.

Grupo IV

- O. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas.
- P. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas.
- Q. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas.
- R. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas.
- S. Conversa com os pais. Alega importância de chegar a horas.

4. O que acontece diariamente na entrada e na saída das crianças e respetivos pais?

Grupo I

- A. Partilha de informações sobre a criança
- B. Partilha de informações sobre a criança
- C. Assinatura do registo e partilha de informações sobre a criança.
- D. Partilha de informações sobre a criança
- E. Partilha de informações sobre a criança

Grupo II

- F. Nada.
- G. Carinhos e partilha de informações sobre a criança
- H. Choros e partilha de informações sobre a criança
- I. Partilha de informações sobre a criança

Grupo III

- J. Partilha de informações sobre a criança
- L. Partilha de informações sobre a criança
- M. Choros e partilha de informações sobre a criança
- N. Partilha de informações sobre a criança

Grupo IV

- O. Assinatura do registo e partilha de informações sobre a criança.
- P. Assinatura do registo, partilha de informações sobre a criança, cumprimentar as crianças.
- Q. Assinatura do registo e partilha de informações sobre a criança.
- R. Assinatura do registo, partilha de informações sobre a criança, cumprimentar as crianças.
- S. Assinatura do registo e partilha de informações sobre a criança.

5. As famílias são informadas dos progressos e dia a dia das crianças? Em que circunstâncias?

Grupo I

- A. Sim. PDIs.
- B. Sim. Registos diários. Horas de atendimento semanais. Reuniões trimestrais.
- C. Sim. Registos diários. Horas de atendimento semanais. Reuniões trimestrais.
- D. Sim. PDIs semestrais.
- E. Sim. Registos diários.

Grupo II

- F. Sim. Conversas informais diárias. Momentos de avaliação semestrais.
- G. Sim. Registos diários. Reuniões.
- H. Sim. Registos diários. ROC trimestralmente.
- I. Sim. Registos diários. PDIs.

Grupo III

- J. Sim. Registos diários. Reuniões de avaliação.
- L. Sim. Registos diários. Reuniões.
- M. Sim. Registos diários. Reuniões
- N. Sim. Registos diários. Avaliações trimestrais.

Grupo IV

- O. Sim. Registos diários. Reuniões semestrais. Reuniões pontuais. Horas de atendimento semanal.
- P. Sim. Registos diários. Reuniões semestrais. Reuniões pontuais. Horas de atendimento semanal.
- Q. Sim. Registos diários. Reuniões semestrais. Reuniões pontuais. Horas de atendimento semanal.
- R. Sim. Registos diários. Avaliações.
- S. Sim. Assinatura do registo e partilha de informações sobre a criança.

6. Que tipo de relação tem com os pais?

Grupo I

- A. Relação de confiança.
- B. Relação bastante próxima e de abertura total.
- C. Boa relação.
- D. Relação de confiança
- E. Boa relação.

Grupo II

- F. Boa relação
- G. Relação de partilha e entre-ajuda.
- H. Relação de partilha e entre-ajuda.
- I. Boa relação

Grupo III

- J. Relação de confiança e amizade.
- L. Boa relação.
- M. Relação de amizade e cumplicidade.
- N. Relação familiar.

Grupo IV

- O. Relação cordial e de empatia
- P. Relação cordial
- Q. Relação cordial
- R. Relação de confiança
- S. Boa. Como uma equipa.

7. As crianças lavam as mãos? Em que momentos? E os dentes? Por favor, descreva o momento.

Grupo I

- A. Mãos: antes da refeição e depois do recreio. Dentes: não.
- B. Mãos: antes da refeição e idas à wc. Dentes: não.
- C. Mãos: antes da refeição, idas à wc ou contacto com tintas. Dentes: não.
- D. Mãos: antes e depois da refeição. Dentes: não.
- E. Mãos: antes e depois da refeição. Dentes: não.

Grupo II

- F. Mãos: antes da refeição e contacto com tintas. Dentes: não.
- G. Mãos: antes da refeição, idas à wc, contacto com tintas ou depois da sesta. Dentes: não.
- H. Mãos: sempre que necessário. Dentes: Não.
- I. Mãos: antes e depois das refeições, depois do recreio ou contacto com tintas. Dentes: não.

Grupo III

- J. Mãos: sempre que necessário. Dentes: Não.
- L. Mãos: sempre que necessário. Dentes: Não.
- M. Mãos: antes das refeições. Dentes: não.
- N. Mãos: antes da refeição, idas à wc ou contacto com tintas. Dentes: não.

Grupo IV

- O. Mãos: sempre que necessário. Dentes: Não.
- P. Mãos: sempre que necessário. Dentes: Não.
- Q. Mãos e cara: após as refeições. Dentes: Não
- R. Mãos: sempre que necessário. Dentes: Não.
- S. Mãos: antes da refeição, idas à wc, contacto com tintas ou depois da sesta. Dentes: não.

8. Concorda que a prestação de cuidados de higiene surge como uma ocasião para sustentar a relação adulto-criança? Por favor, justifique.

Grupo I

- A. Sim. Relação de proximidade e partilha de carinho.
- B. Sim. Momento de partilha e afetividade.
- C. Sim. Relação de proximidade.
- D. Sim. Relação de proximidade.
- E. Sim. Relação de afetividade.

Grupo II

- F. Sim. Relação de afetividade.
- G. Sim. Relação de proximidade e afetividade.
- H. Sim. Relação de proximidade e afetividade.
- I. Sim. Relação de proximidade, partilha e afetividade.

Grupo III

- J. Sim. Relação de confiança.
- L. Sim. Relação de partilha.
- M. Sim. Relação de proximidade.
- N. Sim. Relação de proximidade.

Grupo IV

- O. Sim. Relações de confiança e segurança.
- P. Sim. Relação de proximidade.
- Q. Sim. Relação de segurança e afetividade.
- R. Sim. Relação de proximidade.
- S. Sim. Relação de confiança e segurança.

9. Ao longo da sua experiência, quem tem maior iniciativa quanto ao desuso da fralda e da chupeta? Os pais ou os(as) educadores(as)?

Grupo I

- A. O educador
- B. O educador
- C. Dos pais e, na creche existe colabboração.
- D. O educador.
- E. Os pais.

Grupo II

- F. O educador
- G. O educador
- H. Fraldas: pais. Chupetas: o educador.
- I. O educador

Grupo III

- J. Fraldas: o educador. Chupeta: pais.
- L. Fralda: pais. Chupeta: o educador.
- M. Pais e educador.
- N. Pais e educador.

Grupo IV

- O. Pais e educador
- P. Fralda: pais. Chupetas: o educador
- Q. O educador
- R. Fralda: pais. Chupeta: o educador
- S. Fralda: pais. Chupeta: o educador

11. Como descreveria a organização do momento de descanso na sua sala/instituição? Como é feita a supervisão desse período?

Grupo I

- A. Em catres. O momento é supervisionado pelas educadoras e pelas assistentes, alternadamente.
- B. O momento é supervisionado pelas educadoras e pelas assistentes, alternadamente.
- C. O momento é supervisionado pelas educadoras e pelas assistentes.
- D. O momento é supervisionado pelas educadoras e pelas assistentes, alternadamente.
- E. O momento é supervisionado pelas educadoras e pelas assistentes, alternadamente.

Grupo II

- F. O momento é supervisionado pelas assistentes.
- G. Música. O momento é supervisionado pelas assistentes.
- H. O momento é supervisionado pelas assistentes.
- I. Música. O momento é supervisionado pelas assistentes.

Grupo III

- J. Um adulto.
- L. Quatro adultos, aos pares.
- M. O momento é supervisionado pelas educadoras e pelas assistentes, alternadamente.
- N. Um adulto.

Grupo IV

- O. Música. O momento é supervisionado pelas assistentes.
- P. Música. O momento é supervisionado pelas assistentes.
- Q. O momento é supervisionado pelas assistentes.
- R. O momento é supervisionado pelas assistentes.
- S. Música. O momento é supervisionado pelas assistentes.

12. Como age nos períodos das refeições tanto em grande grupo como individualmente?

Grupo I

- A. Estimula a autonomia da criança.
- B. Apoia as crianças.
- C. Estimula a autonomia da criança.
- D. Estimula a autonomia da criança.
- E. Estimula a autonomia da criança.

Grupo II

- F. Apoia as crianças.
- G. Estimula a autonomia da criança.
- H. As crianças que chegam primeiro, almoçam primeiro.
- I. Estimula a criança.

Grupo III

- J. Estimula a autonomia da criança.
- L. Apoia as crianças quando necessário.
- M. Estimula a autonomia da criança.
- N. Estimula a autonomia da criança.

Grupo IV

- O. Estimula a autonomia da criança.
- P. Estimula a autonomia da criança.
- Q. Individualmente. Distrai as crianças.
- R. Dá o comer aos mais novos. Estimula a autonomia dos mais velhos.
- S. Estimula a autonomia da criança.

13. Muitas vezes, os pais fazem-se acompanhar do pequeno almoço que não foi tomado em casa. É apologista do momento do pequeno almoço na creche?

Grupo I

- A. Sim.
- B. Não.
- C. Não. Só em caso excepcional.
- D. Não. Só em caso excepcional.
- E. Não. Só em caso excepcional.

Grupo II

- F. Não.
- G. Consoante as horas.
- H. Não. O pequeno almoço deve ser tomado com os pais. Só em caso excepcional.
- I. Não. Quando acontece são alimentos pouco saudáveis.

Grupo III

- J. Não. Só em caso excepcional.
- L. Não. O pequeno almoço deve ser tomado com os pais. Só em caso excepcional.
- M. Não. Só em caso excepcional.
- N. Não. O pequeno almoço deve ser tomado com os pais. Só em caso excepcional.

Grupo IV

- O. Não. O pequeno almoço deve ser tomado com os pais. Só em caso de doença.
- P. Não. Só em caso excepcional.
- Q. Não. O pequeno almoço deve ser tomado com os pais.
- R. Depende.
- S. Não. Só em caso excepcional.

14. Como costuma organizar os tempos de rotina? Fá-lo para o grande grupo ou para pequenos grupos?

Grupo I

- A. Grande grupo.
- B. Grande grupo. Tem em conta a criança como um ser individual.
- C. Grande grupo.
- D. Grande grupo.
- E. Pequenos grupos.

Grupo II

- F. Pequenos grupos.
- G. Grande grupo. Tem em conta a criança como um ser individual e as atividades de higiene.
- H. Grande grupo. Tem em conta as atividades de higiene.
- I. Consoante as atividades.

Grupo III

- J. Grande grupo.
- L. Consoante as atividades.
- M. Grande grupo. Tem em conta as atividades de higiene.
- N. Grande grupo.

Grupo IV

- O. Grande grupo.
- P. Grande grupo.
- Q. Grande grupo. Algumas estimulações individuais.
- R. Grande grupo.
- S. Consoante as atividades.

15. Qual a sua opinião sobre o cumprimento das rotinas? De que forma poderão desenvolver as competências das crianças?

Grupo I

- A. É muito importante. Desenvolve competências.
- B. É muito importante. Desenvolve competências.
- C. Adquirem-se hábitos: saber fazer e saber estar.
- D. Componente sequencial: principio, meio e fim.
- E. As crianças tornam-se mais independentes.

Grupo II

- F. É muito importante. Desenvolve competências.
- G. Garante estabilidade e autonomia.
- H. Garante a calma, desenvolve competências como a capacidade de atenção e concentração.
- I. Garante a estabilidade, confiança, autonomia e socializa-a.

Grupo III

- J. Garantem segurança, confiança e previsibilidade.
- L. Aquisição de regras.
- M. É muito importante. Desenvolve competências.
- N. Desenvolve noções temporais, segurança, garante confiança e previsibilidade.

Grupo IV

- O. É muito importante. Desenvolve competências.
- P. Garantem segurança, previsibilidade, autonomia e confiança.
- Q. Garantem proteção, carinho e previsibilidade.
- R. Garantem segurança, previsibilidade, conhecimento do dia a dia.
- S. Garantem segurança.

16. Segue algum plano/horário? Flexível ou inflexível?

Grupo I

- A. Planificação diária.
- B. Plano com flexibilidade.
- C. Rotinas com flexibilidade.
- D. Plano com flexibilidade.
- E. Plano com flexibilidade.

Grupo II

- F. Plano pedagógico com flexibilidade. Realização de PDIs
- G. Planificação muito flexível.
- H. Plano flexível.
- I. Rotinas com flexibilidade.

Grupo III

- J. Horário flexível.
- L. Plano flexível.
- M. Plano semanal. Rotina diária com flexibilidade.
- N. Rotinas pouco flexíveis. Segue um plano.

Grupo IV

- O. Horário flexível.
- P. Plano flexível.
- Q. Horário flexível.
- R. Horário flexível.
- S. Horário flexível.

17. Existem outras atividades rotineiras para além das biológicas aqui mencionadas? Se sim, por favor, descreva indicando quais e com que frequência acontecem.

Grupo I

A. Hora da bolacha; hora da história.

B. Acolhimento; Presenças; Tempo; História e sua exploração oral; Expr. Plástica, Musical e Motora.

C. Presenças; Tempo; Tarefas; Higiene.

D. Presenças; Tempo; História ou Canção; Bolacha.

E. -----

Grupo II

F. Iniciar algumas atividades que serão constituídas rotinas mais tarde. Presenças; Tempo.

G. História.

H. Expressão musical. A educadora toca um instrumento (flauta de bisel) e fá-lo diariamente.

I. Canções; História; Dança.

Grupo III

J. Lavagem das mãos; acolhimento; atividades; almoço.

L. -----

M. Cuidar dos pertences das crianças: águas, camas, registros.

N. Acolhimento; Atividades; Higiene; Almoço; Repouso; Higiene; Lanche; Atividades; Saídas.

Grupo IV

O. Acolhimento; História; Canções.

P. Acolhimento; Canções; História.

Q. Psicomotricidade.

R. Canções; Histórias.

S. História duas vezes por dia.