



**Mariana de Azevedo
Ribeiro Estrela**

Qualidade da Oferta Educativa na Creche



**Mariana de Azevedo
Ribeiro Estrela**

Qualidade da Oferta Educativa na Creche

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico, realizada sob a orientação científica da Dr.^a Gabriela Portugal, Professora Associada do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico todo este trabalho, com muito carinho, às pessoas que amo, que me apoiam e que me proporcionam grandes momentos de felicidade, de aprendizagem, de sucesso pessoal, acadêmico e profissional!

o júri

presidente

Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal,
professora associada da Universidade de Aveiro

vogais

Doutor Vítor Daniel Ferreira Franco
professor auxiliar da Universidade de Évora

Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Maria Sarmento Coelho
professora adjunta da Escola Superior de Educação de Coimbra

palavras-chave

Creche; Qualidade; Intencionalidade Educativa; Educador.

resumo

Em Portugal têm sido realizadas poucas investigações acerca da educação de crianças em Creche e, dada a actual obrigatoriedade legal da existência de educadores de infância nesse contexto, torna-se pertinente a elaboração de um estudo em que se recolha a opinião dos educadores acerca das suas práticas educativas, nomeadamente ao nível da Qualidade da Oferta Educativa proporcionada.

A própria OCDE faz notar que *há ausência de enquadramento curricular ou educativo sendo as creches portuguesas ao nível legislativo e prático, apenas de carácter assistencialista* (Ministério da Educação, 2000: 294).

Para que se acentue e valorize a vertente educativa da creche há que dar voz às práticas dos educadores de infância nesse contexto, práticas essas um pouco subestimadas e à margem do sistema educativo português, de algumas formações académicas e de investigações nacionais.

Tendo por base o “Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings”, de Laevers, F. (ed.) (2005), que traduzimos e adaptamos, procedeu-se à recolha da opinião de 90 educadores em contexto de Creche no Distrito de Aveiro, ao nível de 3 categorias de análise, a saber: Grau de Estimulação no Contexto; Sensibilidade no Contexto e Promoção da Autonomia no Contexto.

Os dados alcançados indicam que existe Qualidade da Oferta Educativa nas práticas dos educadores que responderam ao questionário. Fundamental-se-á tais resultados, uma vez que até então, estudos realizados acerca da Qualidade em Contextos de Infância indicam precisamente o contrário.

Espera-se portanto, que este estudo, pioneiro em Portugal, seja um importante contributo para todos os profissionais de educação de crianças pequenas, para que aprendam a desenvolver práticas adequadas, de qualidade e se consciencializem dessa importância.

keywords

Day care; Quality; Educational Intentionality; Educating.

abstract

In Portugal there have only been a few investigations concerning the children's education in day care, and given the current legal obligation of the childhood educators' in that matter, it becomes of major importance the creation of a study which seizes the educators' opinion concerning their educational practices, mainly at the level of Quality of Care Provisions.

Even OECD makes to notice there is a lack of curriculum or educational fitting, as the Portuguese day cares only have a supportive condition at the legislative and practical level (Ministério da Educação, 2000: 294).

To increase and value the educational aspect of the day care, we must give voice to childhood educators' practices (in that matter), those practice have been slightly underestimated and at the edge of the Portuguese educational system, of some academic formations and national investigations.

Taking "Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care, Process-Oriented Self Evaluation Instrument goes Care Settings" into consideration, translated and adapted based on Laevers, F. (ed.) (2005), using the empirical study it was collected the opinion of 90 educators

in context of day-care center in the District of Aveiro, to the level of 3 categories of analysis, they are: Degree of Stimulation in the Context; Sensitivity in the Context and Promotion of the Autonomy in the Context.

The achieved results suggest there is Quality of Care Provisions in the educators' practices that answered to the questionnaire. We'll base such results, since, studies concerning the Quality in Contexts of Infancy indicates the opposite.

We hope that this pioneer study in Portugal can be an important contribution for all professionals of very young children's education, so that they can learn how to develop appropriate and meaningful practices, and also be aware of that importance.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. PERSPECTIVAS DE QUALIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS	
Introdução	19
1.1. Qualidade em Educação de Infância	20
1.2. Qualidade e Desenvolvimento	29
1.3. Qualidade em Creche	33
1.3.1. Dimensões Gerais	36
1.3.2. Dimensões Específicas	39
1.3.3. Alguns Instrumentos de Avaliação e Monitorização da Qualidade em Creche	48
1.3.3.1. Sics (Ziko) <i>Well-Being and Involvement in Care. A process oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings</i>	50
1.3.4. O Caso Português	58
1.3.4.1. Investigações desenvolvidas sobre qualidade em Creche em Portugal	58
1.3.4.2. Outras investigações	67
1.3.4.3. Legislação	69
Síntese Capítulo I	74
II – ESTUDO EMPÍRICO	
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	
2.1. Instrumento utilizado	77

2.2. Técnicas e meios de recolha de dados	77
2.3. Dificuldades encontradas	78
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	
3.1. Caracterização Psicométrica do Questionário	80
3.2. Resultados	85
3.2.1. Análise das respostas item a item e discussão dos resultados por secção	85
3.3. Relação entre variáveis e dados por secção	126
4. CONCLUSÃO DO ESTUDO	130
 BIBLIOGRAFIA	 137
 ANEXOS	 143




ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – “Múltiplas Perspectivas da Qualidade” (adaptado de Katz, 1995 citado por Winter, 2000: 2, traduzido por Estrela, M.).....	24
Figura 2 – “Modelo Tridimensional de Qualidade” [segundo Woodead, 1996, adaptado por Katz, L. Bairrão, J., Lopes da Silva, I., Vasconcelos, T. (1998)]......	25
Figura 3 – “Um Modelo para Avaliação da Qualidade dos Cuidados às Crianças” [adaptado de Doherty, G. (1991) <i>Quality Matters in Child Care in</i> Katz, L. Bairrão, J., Lopes da Silva, I., Vasconcelos, T. (1998)]......	26
Figura 4 – “O Processo Dentro da Criança” (Laevers, 2005: 6, adaptado por Estrela, M.).....	28
Figura 5 – “Bem-Estar e Implicação nos diferentes Sistemas” (Laevers, University of Leuven – Belgium; Centre for Experiential Education, http://www.cego.be/ , traduzido por Estrela, M.).....	32
Figura 6 – “Esquema do Templo” (Laevers, 1997 citado por Santos, P. 1998: 75)....	56
Figura 7 – “Educação e cuidados em creche: Um modelo compreensivo das conceptualizações das educadoras” (Coelho, 2004: 376).....	61

ÍNDICE ESCALAS

Escala 1 – “Escala de Bem-Estar Emocional” (Laevers <i>et. al.</i> , 2005)	51
Escala 2 – “Escala de Implicação” (Laevers <i>et. al.</i> , 2005)	52

ÍNDICE SÍMBOLOS

	- “A afirmação é completamente aplicável. Indica que a abordagem no que respeita a este ponto é boa e dificilmente pode ser melhorada”.....	86
	- “A afirmação é parcialmente aplicável. É ou foi feito algum esforço no que respeita a este ponto, mas algumas melhorias ainda são possíveis”.....	86
	- “A afirmação não é aplicável. É preciso fazer esforços significativos no que respeita a este aspecto”.....	86

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1: Secção 1 – Grau de Estimulação no Contexto.....	127
Esquema 2: Secção 2 – Sensibilidade no Contexto.....	127
Esquema 3: Secção 3 – Promoção da Autonomia no Contexto.....	128

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Correlação de Spearman – Grau de Estimulação no Contexto	80
Tabela 2: Correlação de Spearman – Sensibilidade no Contexto (não inclui o item IIS11).....	82
Tabela 3: Correlação de Spearman – Promoção da Autonomia no Contexto.....	84
Tabela 4: Alpha Cronbach’s nas 3 secções do questionário.....	85
Tabela 5: Estatística.....	126
Tabela 6: Correlações entre as 3 secções do questionário.....	129

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: “A organização básica do espaço consiste em quatro ou mais áreas”....	87
--	----

Gráfico 2: “Existem áreas criadas em função da identificação de interesses e necessidades das crianças”	88
Gráfico 3: “As áreas estão organizadas de maneira a potenciar o brincar e a exploração das crianças”	88
Gráfico 4: “Áreas adjacentes não se perturbam umas às outras”	89
Gráfico 5: “O espaço disponível está bem aproveitado”	90
Gráfico 6: “A organização do espaço é pensada em função das crianças”	90
Gráfico 7: “Os materiais são facilmente acessíveis às crianças”	91
Gráfico 8: “A criança tem oportunidade de brincar no exterior, sendo essa oportunidade bem aproveitada, frequentemente”	91
Gráfico 9: “Cada área de brincar contém material suficiente para o número de crianças presentes: a oferta não é demasiado limitada nem excessiva”..	92
Gráfico 10: “A diversidade dos materiais, e várias combinações possíveis entre si, estimulam a criança a brincar”	93
Gráfico 11: “As áreas, o material e a mobília são mantidos em boas condições”.....	93
Gráfico 12: “Diariamente, são oferecidas actividades livres e/ou orientadas”.....	94
Gráfico 13: “O espaço contém materiais que estimulam todas as áreas de desenvolvimento”	95
Gráfico 14: “Os materiais e actividades disponíveis têm em consideração as várias necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças”	95
Gráfico 15: “Existe uma preocupação permanente em introduzir diversidade e criar novos desafios às crianças”	96
Gráfico 16: “O potencial desenvolvimental das actividades e materiais em oferta é constantemente reflectido”	97
Gráfico 17: “As actividades oferecidas baseiam-se nos interesses observados nas crianças”	97
Gráfico 18: “No caso de grupos heterogéneos, organizam-se actividades considerando a presença de diferentes níveis de desenvolvimento entre as crianças”	98

Gráfico 19: “O educador tem intervenções estimulantes durante as actividades, enriquecendo o brincar das crianças e criando novas oportunidades de evolução da brincadeira”	99
Gráfico 20: “O entusiasmo do educador e a maneira como as actividades são oferecidas são apelativos, estimulando a curiosidade e motivando as crianças para continuar a explorar”	99
Gráfico 21: “O educador coloca questões ou intervém, estimulando a criança a reflectir sobre coisas, a descobrir coisas, a comunicar, etc”	100
Gráfico 22: “O educador presta atenção extra a crianças que experienciam dificuldades em iniciar e manter uma actividade”	101
Gráfico 23: “Há uma atmosfera serena, relaxante e agradável”	106
Gráfico 24 “Raramente se verificam disputas ou brigas entre as crianças”	107
Gráfico 25: “O educador faz parte do grupo. Não se mantém ausente”	108
Gráfico 26: “As crianças têm uma boa relação com os adultos. Interagem com eles e procuram o seu contacto sem se criar demasiada dependência”	108
Gráfico 27: “São usadas cores agradáveis e materiais macios para decorar e organizar o espaço”	109
Gráfico 28: “Há geralmente música ambiente para criar uma atmosfera calma e relaxada ou para cantar e dançar”	109
Gráfico 29: “Existe espaço para expor os desenhos das crianças ou outras coisas que tenham realizado”	110
Gráfico 30: “As crianças reconhecem elementos do seu lar colocados na sala. A diversidade de culturas está representada”	110
Gráfico 31: “O educador explicitamente esforça-se por oferecer actividades nas quais as crianças podem experienciar agradáveis momentos em conjunto”	111
Gráfico 32: “Existe preocupação por parte do educador para que se desenvolvam relações positivas entre as crianças”	112
Gráfico 33: “O educador aproveita os momentos de cuidados de rotina para prestar atenção individual às crianças”	112

Gráfico 34: “O educador dá <i>feedback</i> positivo a iniciativas das crianças, mostrando interesse, colocando questões, admirando as suas “proezas” ou reforçando positivamente”	112
Gráfico 35: “O educador oferece às crianças muito carinho, calor, cuidados atentos e sensíveis”	113
Gráfico 36: “As crianças são incentivadas a expressar o que sentem, fazem, pensam e desejam”	113
Gráfico 37: “O educador comunica diariamente com os familiares das crianças” ...	114
Gráfico 38: “Raramente há momentos “mortos”, durante os quais as crianças se limitam a “esperar””	114
Gráfico 39: “Os sucessivos momentos do dia e a sua duração têm em consideração a idade e necessidades das crianças”	115
Gráfico 40: “Durante a maior parte do dia, as crianças podem escolher entre diferentes actividades e materiais. Elas escolhem com que é que brincam, se brincam sós ou com alguém”	118
Gráfico 41: “As crianças têm espaço para explorar e realizar a actividade à sua maneira”	119
Gráfico 42: “As regras e os limites são explicados às crianças, tendo em consideração o seu nível de compreensão”	119
Gráfico 43: “Se possível, as regras e limites são estabelecidos em acordo com as crianças”	120
Gráfico 44: “O planeamento do dia é entendido pela criança pelo recurso à identificação das actividades ou rotinas através de imagens ou símbolos”	121
Gráfico 45: “As crianças têm alguma responsabilidade relacionada com acções práticas e de rotina”	121
Gráfico 46: “As crianças são envolvidas em várias tomadas de decisão”	122
Gráfico 47: “O educador dá espaço suficiente à criança para ser independente em vez de fazer tudo por ela. Há momentos em que o educador escolhe conscientemente não intervir”	123

Gráfico 48: “Em todos os momentos, um educador/adulto está atento e pronto a intervir, respondendo de imediato, no interesse e salvaguarda do bem-estar da criança”	123
---	-----

ÍNDICE DE TABELAS DOS ANEXOS

Anexo 1: “Analysis of the Context and Approach”	144
Anexo 2: Questionário – “Qualidade da Oferta Educativa na Creche”	159
Anexo 3: Tabela 7 alusiva à Correlação de Spearman, calculada na secção 2: “Sensibilidade no Contexto” incluindo o item IIS11	165
Anexo 4: Tabela 8, Tabelas de Frequências – Secção 1	167
Anexo 5: Tabela 9, Tabelas de Frequências – Secção 2	170
Anexo 6: Tabela 10, Tabelas de Frequências – Secção 3	172

Introdução

Só os programas de alta qualidade representam um contributo positivo na vida das crianças, os quais, no caso contrário, não serão mais “do que uma oportunidade perdida” (Katz, citado por Portugal, 1997).

Existe uma ligação estreita entre elevada qualidade dos cuidados/educação das crianças pequenas e o seu respectivo desenvolvimento óptimo. Porém, definir qualidade não é fácil, as interpretações da qualidade variam e estão relacionadas com as perspectivas e circunstâncias individuais. Assim, o que para uns pode significar um serviço de boa qualidade, para outros pode ser visto como um serviço de qualidade baixa. Como tal, as perspectivas apresentadas neste trabalho estão em consonância com as nossas concepções, fundamentadas nos dados da investigação e conhecimento científico na área.

A provisão da qualidade requer o desenvolvimento de um currículo com uma Oferta Educativa rica que se focalize no bem-estar, livre iniciativa, implicação nas actividades livres ou orientadas, visão holística do desenvolvimento, interesses e necessidades das crianças, sendo estas participantes activas e autónomas em toda a dinâmica de Creche.

A organização do serviço Creche deve assegurar que a criança beneficia da sua estadia no contexto, atendendo à organização do espaço, materiais, actividades em oferta, interacções vivenciadas, segurança, e focalizando-se nos resultados (desenvolvimento motor, cognitivo e linguístico, social, auto-estima). Cabe ao educador compreender e saber como intervir com cada criança, dar-lhe voz, espaço de decisão e autonomia.

No que se refere especificamente à organização dos cuidados e educação destinados às crianças entre os 0 e os 3 anos, em Portugal são-lhe atribuídas duas grandes finalidades, tais como: *apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos; e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade* (Ministério da Educação, 2000: 40). A estas finalidades correspondem três objectivos específicos: *proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; colaborar estreitamente com a*

família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado (op. cit.). No mesmo documento é referido que a Creche, constituindo uma das modalidades formais de oferta educativa existentes em Portugal para as crianças entre os 3 meses e os 3 anos, corresponde a uma resposta social de âmbito socioeducativo, sendo enfatizado que se destina a receber as crianças durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais.

O que realça em toda a legislação portuguesa relacionada com a Creche, é o predomínio de uma concepção ainda associada à perspectiva assistencialista, enfatizando a resposta às necessidades de apoio social da família e a ausência de objectivos claros do ponto de vista da acção a desenvolver quer com as crianças, quer com as próprias famílias. Registe-se ainda a ausência de Orientações Curriculares para a Creche.

Os documentos anteriores à Lei-Quadro 5/97, de 10 de Fevereiro apenas abordam as *Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento da Creche* - presente no Decreto Lei nº 350/81 de 23 de Dezembro; no Decreto Regulador nº 69/83 de 16 de Julho; no Decreto-lei nº 30/89 de 24 de Janeiro; e no Guião Técnico da Direcção Geral da Acção Social, de Dezembro de 1996. As *normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das Creches com fins lucrativos* estão vigentes no Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de Outubro. O Decreto Lei 30/89 e o Despacho Normativo 99/89 definem as características das instituições e referem as condições do *ratio* educador crianças. Por último e mais recente, o *Modelo de Avaliação da Qualidade – Creche*, elaborado em 2003 pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social e colaboradores, tem como finalidade “garantir aos cidadãos o acesso a serviços sociais de qualidade adequados à satisfação das necessidades, de forma co-responsável, por via dos acordos de cooperação celebrados entre os serviços de segurança social e as instituições particulares de solidariedade social” (Ministério do Trabalho e da Segurança Social *et al.*, 2003: 5).

Por acreditarmos que as Creches são contextos educativos por excelência e que nos primeiros anos o desenvolvimento das crianças pequenas é intenso, cada vez mais é urgente

que essa intervenção seja cuidadosamente planeada e reflectida, nas suas diferentes dimensões, com vista ao desenvolvimento global das crianças que os usufruem.

Assim, com a nossa investigação pretende-se averiguar as opiniões dos educadores relativamente à Qualidade da Oferta Educativa, e seu conseqüente potencial desenvolvimental, disponibilizada às crianças nos seus contextos de trabalho.

Genericamente a organização desta dissertação obedece ao seguinte formato que passamos a descrever.

Sendo a qualidade do contexto educativo a dimensão determinante nos efeitos desenvolvimentais, no Capítulo 1 procurámos explorar e enquadrar teoricamente as diferentes abordagens que do conceito têm sido realizadas por vários autores, bem como identificar alguns instrumentos de análise da qualidade em Creche e estudos realizados no contexto português.

No Capítulo 2 apresenta-se o Enquadramento Metodológico do Estudo Empírico, descrevendo-se o instrumento e meios de recolha de dados.

Finalmente, à apresentação e discussão dos dados (Capítulo 3) seguem-se as conclusões.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Perspectivas de Qualidade em Contextos Educativos

Introdução

O presente capítulo visa explorar a temática da qualidade em educação de infância, nomeadamente em Creche, mais concretamente, baseando-se nos critérios de qualidade fundamentais para a criação de um ambiente estimulante, sensível e promotor de autonomia, respondendo aos interesses, necessidades e competências a apoiar em cada criança.

Como tal, inicialmente dar-se-á uma perspectiva abrangente da opinião de vários autores acerca da qualidade (e dos seus critérios), bem como, da importância desta para o desenvolvimento das crianças e profissionais de educação de infância.

Posteriormente, desenvolver-se-á um sub-capítulo específico acerca da “qualidade em Creche” (1.3). Contudo, desde já convém assinalar, que a qualidade na Creche é um processo complexo, visto que, abarca inúmeros critérios que vão desde a organização administrativa da instituição ao currículo desenvolvido, passando pelo papel do educador às questões da higiene, segurança, etc. Dada a vasta bibliografia sobre este tema, muitas das abordagens gerais em torno da qualidade em contextos educativos deverão ser consideradas em função do contexto específico de Creche.

Para uma melhor objectivação das dimensões da qualidade na Creche optou-se por abordá-las em categorias gerais e específicas (sub capítulos 1.3.1.e 1.3.2.).

Seguidamente, apresentar-se-á alguns instrumentos de avaliação e monitorização da qualidade em Creche, especificamente o Sics (Ziko), referir-se-á também algumas investigações desenvolvidas em Portugal em torno da qualidade em Creche, que fornecem informações importantes acerca do funcionamento e condições de algumas Creches no nosso país, e por último, abordar-se-á o quadro legislativo para este contexto, de forma a que se consiga perceber quais as decisões políticas nacionais para a Creche.

1.1. Qualidade em Educação de Infância

“Em épocas passadas, qualidade era considerada mais um luxo do que uma necessidade, simplesmente subserviente à quantidade... (Hoje) qualidade importa, e importa muito” (Kagan *et al.*, 1996: 2 citado por Dahlberg, Moss e Pence, 2003: 12).

O movimento da qualidade entrou no mundo da educação de infância através de vários pesquisadores, oriundos de outros domínios científicos, partindo de diversas premissas e conceptualizando a qualidade num paradigma teórico participativo. Nesse conjunto de autores salientam-se, entre outros, trabalhos como os de Moss, Balageur, Mestres e Penn (1992), Williams (1995), Pascal, Bertram e Ramsden (1994), Katz (1992) Zabalza (1998), Laevers (1998). Deste conjunto de trabalhos podem evidenciar-se algumas características comuns para a definição da qualidade, como o facto de constituir um processo problematizador, participativo, dinâmico, valorativo e situado. Tem-se chamado a atenção para a ideia de que a noção de qualidade é, ela própria, desenvolvimental e, portanto, é um processo em construção (Pascal e Bertram, 2000).

Na opinião de Pascal e Bertram, a qualidade é um conceito valorativo, subjectivo e dinâmico, que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar. Na mesma linha de pensamento, para Van Oers (2003) qualidade é um conceito em permanente evolução que integra tanto valores histórico-culturais como valores locais. Por esses motivos é inadequado o estabelecimento de definições precisas, fixas e estáticas do conceito de qualidade. Por outro lado, existem aspectos da prática e do conteúdo educativo que fornecem um conjunto nuclear de condições que favorecem experiências de aprendizagem de alta qualidade. Essas condições são unânimes entre teóricos e profissionais, constituem premissas básicas na qualidade da educação de infância: a saúde e segurança; o *ratio* e tamanho do grupo; adulto de referência e a continuidade e qualidade dos cuidados; continuidade linguística e cultural; atender às necessidades de cada criança em contexto de grupo; ambiente físico; relação família-educador.

Na perspectiva de Sylva (1996, citado por Coelho, 2004: 55) a noção de qualidade está estritamente relacionada com os resultados obtidos no desenvolvimento da criança; eficácia de um programa ou contexto; aceitabilidade, relevância, acessibilidade e equidade desse mesmo programa.

Já na perspectiva de Bairrão (1998) o termo “qualidade da educação” está estritamente relacionado com o termo “qualidade de vida”, associação que terá sido estabelecida pela primeira vez por Crahay, Katz, Tietze *et al.* (1982, op. cit.) no texto introdutório do *International Educational Achievement* (IEA). Este projecto, centrava-se no estudo dos contextos de socialização das crianças entre os 3 e os 5 anos, onde a “qualidade da educação” Pré-Escolar era vista como uma das dimensões da “qualidade de vida” das crianças e esteve na origem de um estudo internacional comparativo acerca das crianças antes da escolarização formal, em que Portugal também participou (Bairrão *et al.*, 1989, 1990, op. cit.). No âmbito deste estudo, na pesquisa acerca dos contextos educativos destinadas a crianças pequenas, a avaliação da qualidade foi sendo compreendida em função da sua adequação face às mudanças culturais, sociais e demográficas, nomeadamente as mudanças associadas ao emprego materno e às alterações da estrutura familiar (Bairrão e Tietze, 1994, op. cit.). Felce e Perry (1995, op. cit.) referem a instrumentalidade do conceito relativo à qualidade de vida para a avaliação do impacto dos cuidados que são prestados quer às crianças quer aos adultos ao longo da sua vida. Felce e Perry (op. cit) definem “qualidade de vida” como um construto multidimensional com três dimensões principais: *as condições objectivas de vida; a noção subjectiva de bem-estar; os valores e aspirações pessoais*. Também a “qualidade da educação” poderá ser apreciada em função quer de *critérios objectivos* (relativos ao bem-estar físico, material e social), *quer de aspectos de natureza subjectiva* (relativos, nomeadamente, às representações que as pessoas têm da qualidade).

Estudos elaborados em Portugal, como por exemplo, “A perspectivação pedagógica da qualidade da Associação Criança – um olhar dialógico a partir do interior” (Formosinho e Araújo, 2004: 84) vêm sublinhar a ideia anteriormente expressa, que “sendo a qualidade um *processo em progresso*, ela depende dos actores que dinamicamente são centrais para esse processo e para o seu progresso: educadores, crianças e pais (Malaguzzi, 1998, op. cit.). Defende-se, assim, que é preciso procurar a qualidade desde dentro. Se se remeter a procura da qualidade para o interior do próprio processo em progresso, não no isolamento mas no diálogo, então torna-se evidente a importância do olhar do educador, da sua definição, da sua acção e reflexão. Naturalmente, esse olhar, como todo o olhar criativo, é comunicativo, não se encerra em si mesmo. Isto é, dialoga com as decisões políticas, com os dados da investigação, as

teorias correntes, a cultura envolvente, dialoga – antes e depois de todos os outros diálogos – com a criança. Nesta perspectiva Formosinho e Araújo (2004: 85) defendem que *para criar qualidade é necessário monitorizar o processo*, o que, desde logo, nos remete para uma das funções da avaliação – a avaliação como função de regulação do processo pedagógico.

O outro olhar interior ao processo é o próprio olhar da criança, que precisa de ser observada, escutada no processo de construção da qualidade, porque se quer participante do processo de educação e do processo de construção de significado da qualidade na educação de infância (Dahlberg *et al.*, 2003).

Autores como Moss (2001) e Woodhead (1998) afirmam a relatividade da definição da qualidade em educação Pré-Escolar. Segundo Moss, a definição desse conceito reflecte “valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam esses serviços” (Katz *et al.*, 1998: 47). Na perspectiva destes autores a qualidade tem a ver com as características das pessoas que trabalham nesses contextos, para além das características dos programas, das políticas educativas e dos resultados de investigação.

No que diz respeito à visão da qualidade na educação e cuidados de crianças pequenas Moss, Pence e Goelman defendem uma *abordagem relativista: this means that we have to come to an equilibrium between child development views, cultural practices, social policies and produce a concept of quality wich generally agrees with the notion of “best fit”* (Folque, 1995: 11).

Dahlberg *et al.* (1994, *in* http://www.childforum.com/book_details.asp?REF_NO=10) propõem uma reconceptualização do conceito de qualidade, sugerindo em alternativa um outro conceito para avaliação dos contextos educativos o de “meaning making”. Este refere-se sobretudo à interrogação acerca do significado que é conferido, nomeadamente, pelas pessoas envolvidas, ao trabalho pedagógico desenvolvido, à instituição e aos seus projectos, abrindo-se à possibilidade de existirem várias interpretações.

Na opinião destes autores, a qualidade constitui um conceito construído socialmente, com muitos significados particulares e amplamente determinado pelo próprio discurso de qualidade (Dahlberg *et al.*, 1999 citado por Carvalho, 2005: 84). Emerge a necessidade de uma reflexão do contexto institucional, das interações que

ocorrem entre os acontecimentos e as pessoas, dos desafios que são proporcionados e da sua adequação às reais competências e ritmo de desenvolvimento das crianças, da *agenda* social e cultural em que é desempenhada a tarefa educativa ou com a qual estamos envolvidos (op. cit.).

Zabalza (2000, citado por Coelho 2004: 66) critica o conceito de “meaning making”, porque considera que este avança para uma visão simplista da qualidade como algo objectivo e definido exteriormente. Considera também que encerra o risco de constituir um obstáculo para a formulação de exigências a nível social e político, tornando possível a diminuição de exigências de qualidade que ficaria dependente das condições situacionais.

“No essencial o que estes modelos vêm questionar são os benefícios da existência de uma definição conceptual única de qualidade, que tenderia para uma uniformização e estandardização dos programas de educação de infância, e para a imposição de padrões culturalmente inapropriados, que poderão ser mais disruptivos do que construtivos do ponto de vista do desenvolvimento da criança (Moss, 1996; Woodhead, 1999; New, 2001; Beckman, 2002). Os contextos culturais em que os programas de educação de infância se desenvolvem devem ser considerados na avaliação da sua qualidade, na medida em que eles estão imbuídos de tradições relativas a práticas educativas, relações e estruturas familiares, sistemas educativos e especialmente sistemas de crenças familiares, que moldam o que é percebido como válido para a infância e o modo como esses valores tendem a ser alcançados” (Coelho, 2004: 63). Trata-se de articular a avaliação da qualidade com a compreensão do “nicho desenvolvimental” dominante em cada cultura.

Katz (1992, 1995, citado por Winter, 2004: 2) apresenta uma abordagem multifacetada da qualidade, ou seja, com múltiplas perspectivas acerca da qualidade dos contextos educativos para a infância (cf. Figura 1) que se podem esquematizar nas cinco seguintes perspectivas: Perspectiva *Top-Down* (de Cima para Baixo) tem a ver com os *ratios* adulto-criança, equipamento, materiais, espaços...; Perspectiva *Bottom-Up* (de Baixo para Cima) tem em conta o modo como o contexto é experienciado pela criança; Perspectiva *Outside-Inside* (do Exterior para o Interior) está relacionada com o modo como o programa é experienciado pelas famílias e educadores; Perspectiva *Inside* (Interior) relaciona-se com o modo como o programa é experienciado pelos técnicos e educadores que trabalham na Creche; Perspectiva *Outside* (Exterior) está relacionada

com o modo como a sociedade em geral avalia os recursos oferecidos pela rede, nomeadamente: *o programa serve realmente as crianças e as famílias que recorrem a ele?*

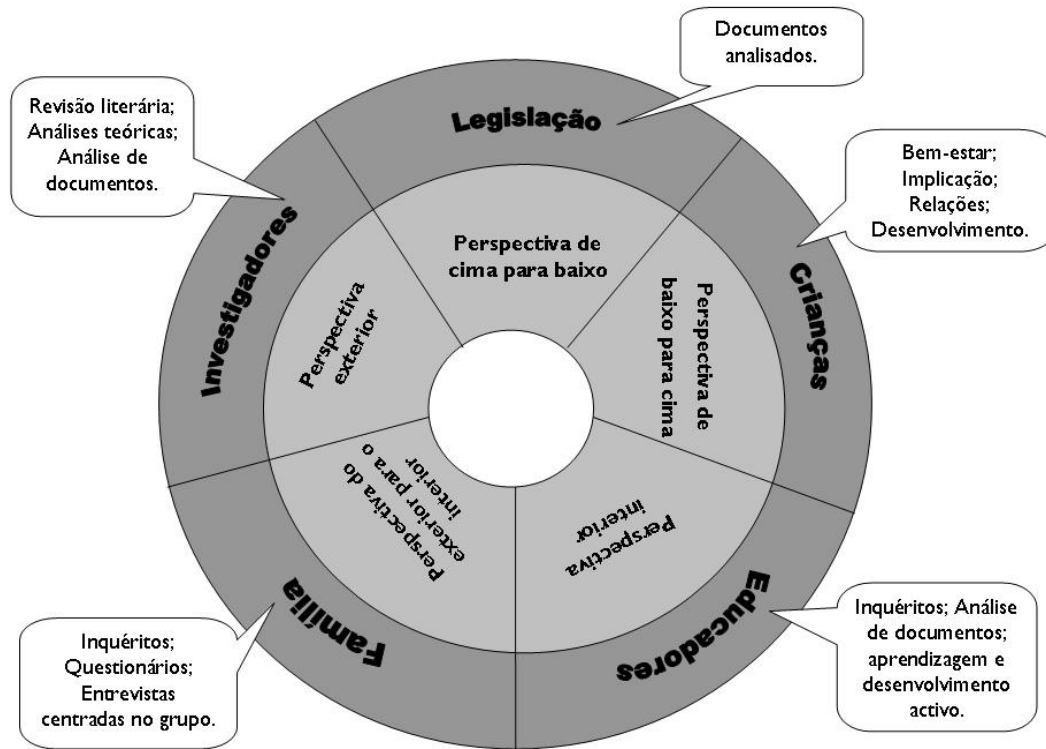


Figura 1: “Múltiplas Perspectivas da Qualidade” (adaptado de Katz, 1995 citado por Winter, 2004: 2, traduzido por Estrela, M.).

Não podemos dizer que uma destas perspectivas é melhor que outra, pois o impacto global e os níveis de satisfação dos critérios propostos variam significativamente. Cada uma destas cinco perspectivas contribui de modo diferente para uma avaliação global da qualidade de um programa, tal como ele é vivido por aqueles que têm algo a dizer sobre a qualidade do mesmo.

Zabalza (1998, citado por Coelho 2004: 56) defende a existência de “eixos semânticos” que permitem a aplicação e análise do conceito de qualidade: *qualidade vinculada pelos valores* (modo como algo – instituição, pessoa, situação... - corresponde aos valores vigentes) – para Zabalza esta é a componente mais importante da qualidade em educação, na medida em que qualquer intervenção neste domínio terá de considerar os valores dominantes da sociedade; *qualidade vinculada à afectividade*

(a atribuição de qualidade a uma determinada instituição ou processo depende do julgamento sobre os seus bons resultados); *qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos seus destinatários* – remete para a questão da “qualidade de vida”, para a satisfação experienciada quer pelos profissionais, quer pelas crianças e suas famílias.

Outros modelos multidimensionais têm também sido tomados como referência na avaliação da qualidade dos contextos educativos. O primeiro foi apresentado por Woodhead (1996, citado por Bairrão, 1998: 48) que formulou um modelo tridimensional da qualidade. Este modelo, representado graficamente por um cubo, permite diversas visões acerca da qualidade, que poderão ocupar as diversas faces do cubo (cf. Figura 2).

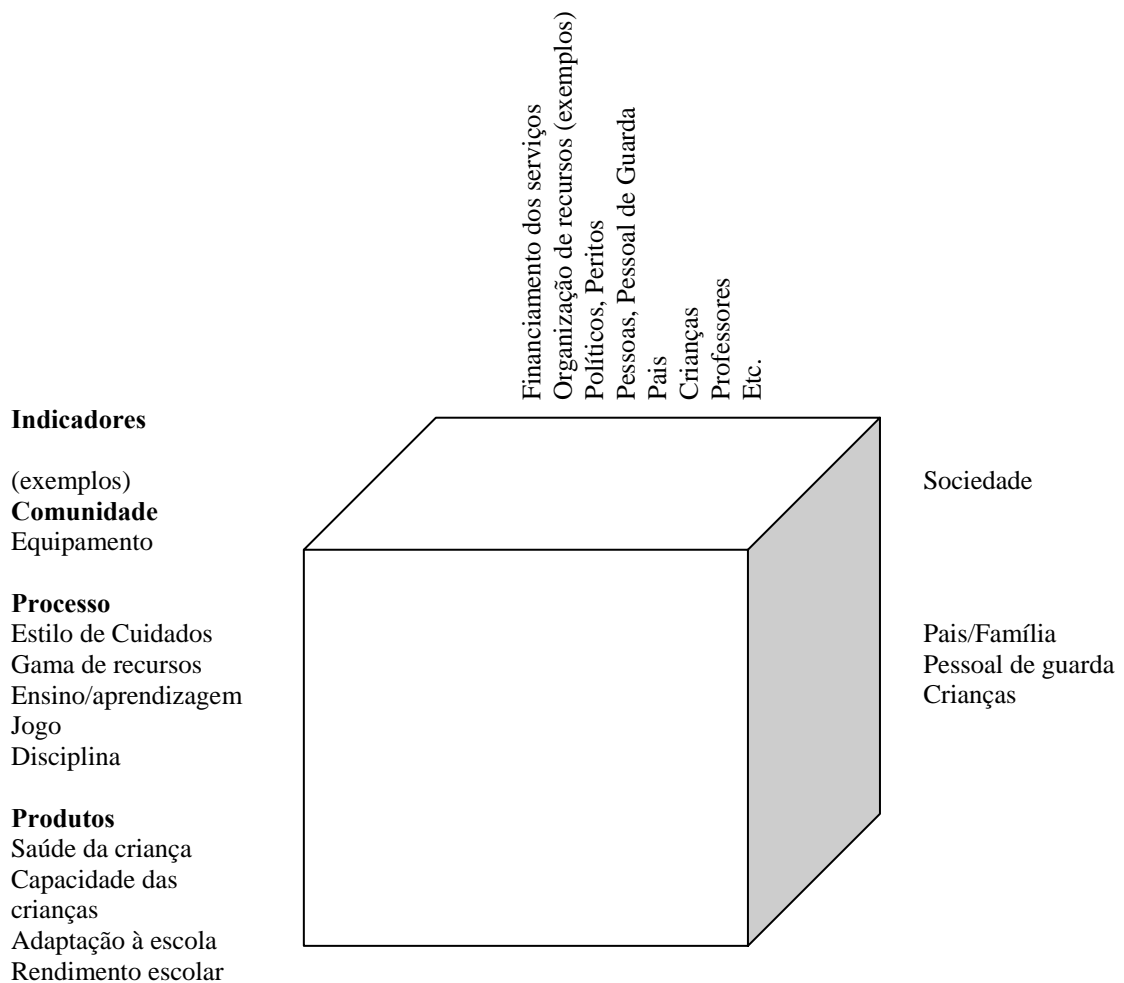


Figura 2: “Modelo Tridimensional de Qualidade” [segundo Woodhead, 1996, adaptado por Katz, L. Bairrão, J., Lopes da Silva, I. e Vasconcelos, T. (1998)].

O segundo foi exposto por Doherty (1991, citado por Bairrão, 1998: 50), que apresenta um diagrama para o estudo da “qualidade” dos cuidados para a infância. Segundo Doherty este diagrama é uma adaptação do modelo de Whitebook *et al.* (1989, op. cit.). O traço distintivo deste modelo é, segundo Bairrão, o modo como ele ilustra, por um lado, o impacto directo de algumas categorias sobre outras categorias ou sobre o bem-estar da criança, ou ainda sobre o seu desenvolvimento, e, por outro lado, a influência indirecta de algumas categorias sobre outras categorias ou sobre a própria criança (cf. Figura 3).



Figura 3: “Um Modelo para Avaliação da Qualidade dos Cuidados às Crianças” [adaptado de Doherty, G. (1991) *Quality Matters in Child Care* in Katz, L. Bairrão, J., Lopes da Silva, I. e Vasconcelos, T. (1998)].

Em 1998, Laevers apresenta uma *nova* definição e análise da qualidade em contexto educacional que para além das características da criança e do *background* da família, considera três tipos de variáveis: *As variáveis de tratamento* (meios ou princípios que afectam o modo como é tratada a criança ou jovem educando), espera-se, por exemplo, um ambiente de sala enriquecido, contendo suficientes suportes à intervenção educativa (auxiliares de acção educativa, por exemplo), uma boa diversidade de actividades disponíveis, um educador motivado e empático; *Os resultados, metas ou o impacto da educação no vasto leque de atitudes e competências que se pretende desenvolver* – pode verificar-se se ocorreram mudanças desenvolvimentais na capacidade linguística ou matemática da criança, se está mais confiante, socialmente mais competente e se demonstra mais capacidade de iniciativa, etc.; *As variáveis do processo*, cuja conceptualização mobilizou essencialmente os investigadores e educadores da EDEX (Educação Experiencial) – neste âmbito, foram identificados dois critérios como indicadores conclusivos de qualidade da acção educativa, independentemente do contexto em que são encontrados: o **Bem-Estar Emocional** e a **Implicação** (Portugal, 2002: 209) (cf. Figura 4).

Portanto, sublinhou-se, na última década, a aceitação de um protagonista central para a análise da qualidade: a criança (Dahlberg *et al.* 1994, in http://www.childforum.com/book_details.asp?REF_NO=10). A criança torna-se, assim, ponto de referência obrigatório para a definição da qualidade embora, não se possa dizer que está generalizada a real escuta da criança para analisar a qualidade (Formosinho e Araújo 2004: 85). A investigação tem sublinhado a necessidade de encontrar formas de operacionalizar o ponto de vista da criança para a construção da qualidade (Pascal e Bertram, 1999). São vários os instrumentos de pesquisa que se podem utilizar para compreender a vivência da criança em contexto de educação de infância: ouvi-la através de entrevistas, da sua interacção e diálogo com outras crianças e adultos; observação naturalista como forma de compreender o quotidiano; avaliar os seus níveis de implicação e bem-estar durante a elaboração de actividades livres e orientadas; registar as suas opiniões acerca das actividades desenvolvidas.



Figura 4: “O Processo *Dentro* da Criança” (Laevers, 2005: 6, adaptado por Estrela, M.).

O bem-estar emocional assume-se como um factor importante para o desenvolvimento e aprendizagem. Este traduz-se por uma satisfação plena, auto-confiança, espontaneidade, estar em contacto consigo próprio, estar aberto e receptivo. O contexto educativo deve proporcionar à criança bem-estar emocional, de forma a otimizar o desenvolvimento da mesma. A sua relevância incide na forma de estar na sala, sendo que o bem-estar emocional por si só não é suficiente, mas em conjunto com uma estimulação adequada, materiais e equipamentos motivadores, constitui um meio essencial para se atingir o objectivo da educação experiencial: a emancipação da criança. A emancipação evidencia vitalidade, o tomar iniciativas, o estar aberto ao mundo... ser emancipado é estar em contacto consigo, com os outros, com a natureza, com a sociedade... em suma, com todo o universo.

De forma a proporcionar-se bem-estar emocional à criança é necessário responder de forma satisfatória às suas necessidades de base. Estas necessidades não se resumem a necessidades físicas, vão muito mais além incluindo proporcionar atenção à criança,

evidenciar calor humano, contacto físico e proximidade. Inclui ainda a apreciação incondicional da criança, das suas capacidades, dar-lhe segurança, estabelecer limites (Laevers, 2005: 8).

A implicação pode ser definida como uma qualidade da actividade humana, que se assume como factor relevante no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Se uma criança está implicada numa determinada actividade pode afirmar-se que está predisposta e aberta para a aprendizagem, para a recepção da informação proveniente do exterior e para a construção de conhecimento e saber. A implicação caracteriza-se de uma forma genérica pela motivação, interesse, fascínio, pela abertura aos estímulos e intensidade da experiência que está a ser vivenciada, por um intenso fluxo de energia e satisfação plena, normalmente, pode ser identificada por sinais físicos, expressões faciais, verbalizações, atitudes e comportamentos.

Outro aspecto importante a referir diz respeito ao funcionamento da implicação como indicador da qualidade da acção educativa do educador. Esta revela-lhe a forma como a criança está a aproveitar aquilo que ele mesmo lhe ofereceu, funciona como *feedback* e aponta novas direcções para intervenções a realizar e desenvolver. Como tal, importa estar atento aos interesses e necessidades da criança e otimizar as suas potencialidades a nível cognitivo, emocional, social, motor e linguístico (Laevers, 2005: 9).

1.2. Qualidade e Desenvolvimento

O ser humano atribui um significado às suas experiências com base nas suas anteriores vivências. A esta luz, o potencial valor estimulante de um determinado contexto para uma criança é função do nível de estimulação experienciado fora dele, ou seja, uma criança que tenha um ambiente familiar repleto de materiais lúdicos, novas tecnologias... pode considerar o ambiente que lhe é oferecido na Creche aborrecido, ao contrário de outra criança que possua um ambiente familiar mais carenciado (Portugal, 1997: 17). Assim sendo, o educador tem de conhecer qual o currículo natural (por exemplo: experiências vividas no seio familiar) de cada criança, de forma a criar um contexto estimulante para esta e para ele mesmo, visto que, *não podemos ter bons*

ambientes para as crianças se estes também não forem bons para os adultos envolvidos, isto é, se os adultos não sentirem que são tratados adequadamente e com dignidade (op. cit.).

Na perspectiva de Bredekamp e Copple (1997 citados por Sandall e Schwartz, 2005: 20) “um programa Pré-Escolar de elevada qualidade baseia-se nos princípios das práticas apropriadas ao desenvolvimento que, por sua vez, se baseiam no conhecimento actual sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, nos pontos fortes, nos interesses e nas necessidades de cada uma das crianças do grupo e nos contextos sociais e culturais nos quais as crianças vivem”.

A investigação e a experiência fornecem alguns componentes necessários para um ambiente de aprendizagem apropriado ao desenvolvimento: interacções de envolvimento activo; um ambiente adequado e previsível; muitas oportunidades de aprendizagem; ensino que se adequa à criança e à actividade; materiais, actividades e interacções apropriados ao desenvolvimento; práticas que garantam higiene e segurança; níveis apropriados de orientação da criança (op. cit.). Contudo, *a forma real ou verdadeira de prever os efeitos de um programa é avaliar a qualidade de vida experimentada por cada criança que nele participa no dia-a-dia* (Katz, 1998 citado por Portugal, 1997). Assim, um programa pode ser considerado adequado, em termos de espaços, equipamentos e currículo e não responder às necessidades de algumas crianças.

Evidentemente, a qualidade é um tema extremamente importante, nomeadamente, porque tanto a investigação como a prática têm demonstrado uma ligação estreita entre níveis de qualidade dos serviços de educação de infância e níveis de desenvolvimento e bem-estar da criança. As crianças que experienciam contextos educativos de elevada qualidade desenvolvem sentimentos mais elevados de auto-estima, aspirações mais elevadas, sentimentos de segurança e de auto-eficácia, reúnem um conjunto de competências indispensáveis ao desenvolvimento do apetite para aprender (Portugal, 2000b: 6). As estruturas afectivas da criança desenvolvem-se em paralelo com as estruturas intelectuais (sentimentos, emoções, interesses, gostos, atitudes, valores...). Ambas se adquirem, se modificam ou se constroem no decorrer de experiências vividas, de interacções estabelecidas num ambiente favorável e acompanhadas de estímulos adequados. Para que se produzam alterações profundas e significativas, é preciso que o processo faça apelo a toda as potencialidades da criança (Morissette, 1999: 16).

O enfoque progressivo na problemática da qualidade decorreu do facto de entre os investigadores ter sido dado como estabelecido não apenas que contextos de cuidados e educação precoces de qualidade contribuíam para um desenvolvimento mais favorável da criança, como também que a ausência de qualidade seria, como sugere Lamb (1998, citado por Coelho, 2004: 49), altamente perniciosa: “care of unknown quality may have deleterious effects”. Tais assunções determinaram o grande investimento que, nas últimas duas décadas, tem sido feito na investigação dos factores determinantes da qualidade em programas de educação precoce e na identificação de estratégias para aumentar essa qualidade. No essencial, os investigadores têm-se centrado na identificação das componentes dos programas que podem ser manipuladas para se obterem melhores resultados em termos de desenvolvimento das crianças, componentes que são então entendidas como padrões de qualidade (op. cit.).

Em 1996, Burchinal *et al.* (citados por Carvalho, 2005: 115) desenvolveram um estudo com bebés e verificaram existir uma correlação positiva entre a qualidade da Creche e os resultados obtidos em medidas standardizadas no domínio do desenvolvimento cognitivo, da linguagem e das competências comunicativas, tendo também verificado existir uma relação positiva entre a qualidade da Creche e a qualidade do ambiente familiar. De notar, que investigações como as de Howes e Stewart (1987, op. cit.) verificaram também *que as Creches de boa qualidade contribuem para as interações no grupo de pares e para jogos susceptíveis de ajudarem a promover o desenvolvimento, mas também as interações estimulantes com adultos responsivos favorecem habilidades cognitivas e linguísticas, bem como emocionais e sociais*. Burchinal e seus colaboradores *alertam para o facto de em centros de boa qualidade o desenvolvimento destas competências ser superior pois contam com adultos responsivos e afectuosos*.

Porém, não podemos negar que apesar da criança beneficiar positivamente da sua frequência da Creche de qualidade, ela também se desenvolve naturalmente, fruto da sua maturação desenvolvimental. A esta luz algumas investigações foram realizadas, tais como, Phillips *et al.* 1987; Howes e Hamilton 2002 (citados por Carvalho, 2005: 116), *evidenciando que os bebés em Creches de boa qualidade não diferem daqueles que permanecem em casa com as suas mães o tempo todo. Contudo, nas famílias em que há oportunidade limitada para a dispensa de cuidados ou para estimulação intelectual, as crianças parecem beneficiar com a Creche*.

“Efectivamente, o sujeito humano para realizar todo o seu potencial de desenvolvimento necessita de um contexto adequado que lhe permita interagir com os sujeitos e construir toda a teia de relações mais ou menos complexas que lhe possibilitem dar resposta aos diferentes apelos da sua personalidade quer eles sejam determinados, com maior ou menor intensidade, pela dimensão físico-biológica, psicológica, social, contextual. A experienciação contextual constitui, na realidade, um novo potencial de desenvolvimento do sujeito que vem juntar-se ao património hereditário, aumentando assim em função da natureza e da frequência das interligações entre esse e outros contextos que envolvem a criança na acção educativa ao nível micro, meso, exo e macrosistémico” (Tavares, citado por Portugal, 1992: 9).

Esta visão é baseada na teoria do desenvolvimento da criança de Bronfenbrenner: *defining “quality” according with this view is also to recognise the mutual influences of the different systems into this notion of “best fit”* (Folque, 1995: 11) (cf. Figura 5).

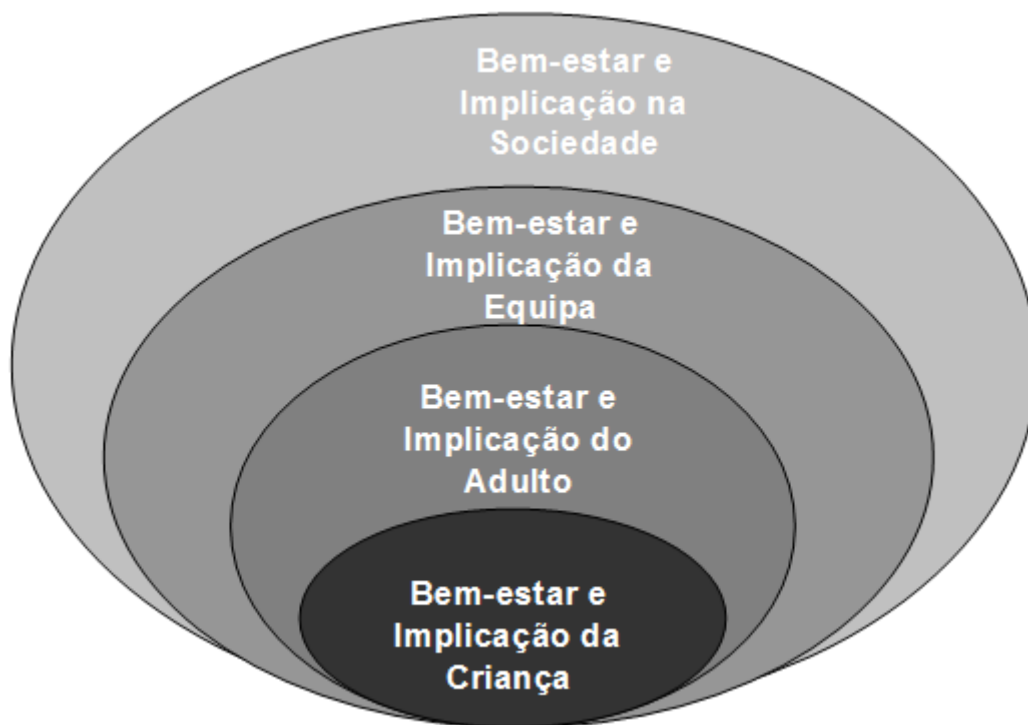


Figura 5: “Bem-Estar e Implicação nos diferentes Sistemas” (Laevers, University of Leuven – Belgium; Centre for Experiential Education, <http://www.cego.be/>, traduzido por Estrela, M.).

Este esquema, segundo Laevers e tendo por base a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, *fornece-nos um quadro conceptual que*

nos permite compreender a interacção sujeito-mundo e conseqüente desenvolvimento. O sujeito em desenvolvimento (criança) é colocado no centro e as suas interacções mais directas são realizadas no microsistema (bem-estar e implicação da criança) estando os outros contextos mais vastos também envolvidos: mesossistema (bem-estar e implicação do adulto), exossistema (bem-estar e implicação da equipa) e macrosistema (bem-estar e implicação na sociedade).

No interior deste modelo o importante é a criança, é ela que se quer compreender, no seu contexto, de um modo mais completo e adequado para melhor a poder ajudar a desenvolver em todas as suas possibilidades (Tavares, citado por Portugal, 1992: 7).

1.3. Qualidade em Creche

O que a criança experiencia nos primeiros anos de vida influencia marcadamente o seu desenvolvimento cerebral e o modo como irá interagir com os outros ao longo da sua vida. Assim sendo, é crucial que as Creches (visto que intervêm a um nível mais precoce) forneçam cuidados e educação promotores de bem-estar e desenvolvimento. Portugal refere que “o elemento-chave em cuidados de qualidade é a qualidade das relações: na relação entre o bebé e a família, entre o bebé e o educador, entre profissionais da Creche e entre profissional/educador e a família” (Portugal, 2002: 14). As Creches ao proporcionarem experiências positivas precoces constituem factores de enriquecimento e apoio às famílias. Por exemplo, segundo as investigações de Shonkoff e Phillips (2000) “famílias de risco que usufruem de redes sociais de apoio parecem ser mais capazes de assegurar um ambiente equilibrado e atento à criança, facilitando, por conseguinte o seu desenvolvimento e bem-estar” (op. cit.).

Investigações recentes, Vandell e Wolfe (2000, citados por Coelho, 2004: 54), vêm provar que a avaliação da qualidade em Creche não é nem linear nem trivial, uma vez que não só se conjuga com a influência da família, como esta permanece mais influente, e ainda que a qualidade parece ser mais determinante do que o tempo de permanência na Creche.

A análise da qualidade da Creche é susceptível de ser operacionalizada em diferentes indicadores, embora este conceito seja social e culturalmente determinado.

Por exemplo, se tivermos em conta as variáveis proporção adulto/criança e tamanho do grupo, considerando que são aspectos que constituem os “*contextos da criança*”, *estas (Doherty, 1991) influenciam a forma como a criança experimenta este contexto de vida (microsistema) numa perspectiva orientada de baixo para cima (Katz, 1995, 1998), mas também interferem nos processos interactivos (mesossistema) que nele ocorrem, ou seja na qualidade processual. Por outro lado, as variáveis formação dos educadores, envolvimento dos pais, currículo e princípios referenciados por alguns autores, tais como: Bertram e Pascal (1997), Dahlberg et al. (1999), Phillips et al. 2000) englobam aspectos do exo e do macrosistema da Creche que, influenciando indirectamente o processo educativo, constituem “Medidas Organizacionais Paralelas” (Carvalho, 1997 citado por Carvalho, 2005: 89).*

Na perspectiva de diversos autores, tais como, Kisker *et al.* 1991; Helburn *et al.*, 1995; NICHD *Early Child Care Research Network*, 1996, 1999, (citados por Carvalho, 2005: 85), indicam como principais dimensões de qualidade em Creche: *a participação activa das crianças com crianças e materiais; a satisfação dos educadores e envolvimento entusiástico com crianças quando elas estão alegres e divertidas; a atenção e sensibilidade dos educadores quando as crianças apresentam algum comportamento de indisposição, incomodidade, medo ou susto, fome ou sono.* Estas dimensões interligam-se com a formação e treino dos educadores e com as perspectivas economicistas das entidades responsáveis pelas Creches.

A concretização de práticas de qualidade exige uma observação, reflexão, formação, supervisão e acompanhamento contínuo das crianças, por parte do educador, com vista a formular determinados objectivos para a sua prática, tendo sempre em vista um desenvolvimento pleno e harmonioso da cada criança.

Para uma prática mais sensível e inclusiva os educadores devem colocar-se na perspectiva da criança (e das suas famílias): *o que é que ela necessita? O que é importante para ela? Quais são as suas actividades favoritas? Quais são os seus brinquedos favoritos? Porque é que hoje está aborrecida? Como se sente?...* Se se orientar a prática educativa em torno destas questões, isto é, procurando atender à perspectiva da criança, consegue-se ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, criar um ambiente mais adequado para si (na relação com os outros), promover a resiliência, socialização e bem-estar.

No que respeita à formação dos profissionais que trabalham em Creche em Portugal, o relatório da OCDE afirma: “O estatuto e a formação de docentes para crianças dos 0 aos 3 anos de idade tem-se revelado bastante mais fraco do que nos Jardins-de-Infância, o que poderá ter consequências negativas na qualidade daqueles serviços. Para além da necessidade de reconsiderar o papel do Ministério da Educação no sector do grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade e por razões que se prendem com a melhoria e manutenção da qualidade, o estatuto e os salários dos trabalhadores do sector precisam ser examinados” (Ministério da Educação, 2000: 212).

Posteriormente, foi realizado um outro estudo sobre “Qualidade em Contextos de Creche na Área Metropolitana do Porto”, por Aguiar *et al.* (2002: 2), que revela que as salas orientadas por educadores de infância apresentam uma qualidade superior às salas orientadas por auxiliares de acção educativa (este efeito chama a atenção para a importância da formação e qualificação dos profissionais de educação). Para melhoria da qualidade nestas instituições, estes autores propõem uma maior atenção a *aspectos relacionados com o treino, qualificações e condições de trabalho dos prestadores de cuidados; segurança e desenvolvimento do currículo; mudanças nas políticas, estratégias de financiamento e práticas de credenciação que regulamentam os serviços*. Os autores referem ainda a importância de ajudar os pais a identificar Creches de boa qualidade e a conhecer os riscos associados às Creches de qualidade pobre. As mudanças sugeridas estão dependentes de opções governamentais ao nível da legislação, apoio à investigação e divulgação de resultados, criação e apoio de programas nacionais, etc.

Segundo a Associação Nacional para Educação de Crianças Pequenas (NAEYC - National Association for the Education of Young Children), os pais quando estão a escolher uma Creche para o seu filho encaram muitas perguntas e considerações, tais como: custos, localização, horário... Para alguns pais, uma Creche que parece nova, pintada com cores vivas e com muitos brinquedos pode indicar qualidade. Para outros, uma pessoa calorosa, significa qualidade, independentemente de como sejam as instalações. Para a maioria, uma Creche de qualidade é na qual eles e os seus filhos se sintam confortáveis e seguros (www.cercinc.org).

Recentemente, a NAEYC elaborou uma *Quality Checklist* que permite que as famílias saibam se os programas que os seus filhos experienciam são ou não de qualidade, atendendo à qualidade do relacionamento entre as crianças e os adultos;

currículo e desenvolvimento da criança (considerando todas as áreas de desenvolvimento – cognitiva, emocional, linguística, física e social); acompanhamento dos progressos da criança; atenção à nutrição, segurança e à saúde das crianças e da equipa de funcionários; qualificação dos profissionais e colaboração com as famílias e comunidade (NAEYC, 2006: 1).

De acordo com as leituras realizadas, e a nossa própria experiência, em contexto de trabalho com crianças pequenas afigura-se como crucial que o **educador seja sensível, com formação específica, que estabeleça parcerias com as famílias e que exista baixa rotatividade e mobilidade dos técnicos, grupos pequenos de crianças e um *ratio* criança-adulto baixo**. Trata-se de **dimensões gerais de qualidade** que, por sua vez, permitem ao educador **concretizar um currículo centrado na criança, nas suas necessidades, interesses e competências, pela organização do espaço físico, manutenção da segurança, higiene, conforto psicológico e satisfação estética (dimensões específicas de qualidade)**. Estas dimensões gerais e específicas de qualidade são melhor descritas de seguida.

1.3.1. Dimensões Gerais¹

Os contextos de elevada qualidade conhecem grandes desafios relacionados com as características únicas deste período de desenvolvimento (Lally *et al.*, 1995, citado por Coelho, 2004: 96): *o desenvolvimento e a identidade emergente da criança acontecem diariamente no contexto das relações que se estabelecem com um número reduzido de adultos; as crianças são vulneráveis, ainda não desenvolveram a capacidade de lidar com tensões ou desconfortos; o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo é mais globalizante e integrado; o crescimento em todos os domínios desenvolvimentais é mais rápido do que em qualquer outro período da vida, sendo as necessidades e interesses da criança o melhor indicador das competências a apoiar*.

As actividades devem ser planeadas, contextualizadas e elaboradas de acordo com esta última característica. “Qualidade é o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças. Não esquecendo que o tempo de Creche é muito mais do que cuidados ou um mero atendimento custodial. Se

¹ De salientar que na base das dimensões gerais e específicas se centra o currículo, sendo este constituído por tudo o que se passa no dia-a-dia da Creche, experiências vividas, planeadas ou não.

pretendemos oferecer à criança um ambiente de qualidade, promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem, há que pensar naquilo que as crianças pequenas necessitam” (Portugal, 2000a: 89). A um nível geral, as crianças necessitam de *atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém que confiem, empática, autêntica e verdadeira; um ambiente seguro e confortável; carinho; liberdade para explorarem; liberdade para criarem; oportunidades para interagirem com outras crianças; momentos calmos; momentos de libertação de energia...* É a todas estas necessidades que o educador tem de estar atento e dar a melhor resposta possível.

Como os interesses e competências das crianças se modificam rapidamente, só através de observações cuidadas, criteriosas, conhecimento, utilização diversificada e criativa de diferentes recursos é possível oferecer actividades interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta, de contentamento pelo sucesso e vitória. “O educador deve ser capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança, apresentar alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido” (Portugal, 2000a: 105).

Salientando esta ideia, o educador deve planificar as actividades com base nas observações dos interesses e necessidades, que *registar* no dia-a-dia na interacção com as crianças, na interacção entre crianças, no diálogo com as famílias. As actividades devem ser contextualizadas e elaboradas num programa específico para o grupo e de preferência para cada criança, visto que, cada uma é única, transporta em si uma cultura, uma identidade muito própria, isto é, um currículo natural e um currículo vivido únicos, a que o educador deve estar atento. Isto implica criar condições para que a criança potencie as suas capacidades, ou seja, implica criar condições para a mobilização e optimização das suas capacidades, a partir do conhecimento da própria criança.

Portanto, como já se referiu anteriormente, é fundamental que um programa de elevada qualidade na Creche englobe: *Educadores sensíveis e calorosos, com formação específica sobre o desenvolvimento e particularidades da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces da criança e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias; Baixa rotatividade e mobilidade dos técnicos, assegurando-se continuidade nos cuidados à criança; Grupos pequenos de crianças e um ratio criança-adulto baixo* (Portugal, 2002: 15).

Artiga e Seguí (2003, citados por Carvalho, 2005) consideram que o ponto fulcral dos programas educativos é o *acreditar na importância dos primeiros anos como fundamentos das competências sociais, emocionais e cognitivas na vida do ser humano*. Para além disso, os eixos centrais do programa da Creche devem incluir uma série de características, tais como: *enfatizar um currículo centrado na criança; atender à socialização precoce da criança fora da família; aprofundar o conhecimento do desenvolvimento da criança; aplicar na acção educativa as teorias de desenvolvimento* (Carvalho, 2005: 86).

Obviamente se queremos realizar uma prática de qualidade teremos de ter em conta, também, a natureza e dinâmica das interacções da criança, isto é, as *variáveis do processo* (Carvalho, 2005: 99).

Friedman (1997, citado por Carvalho, 2005) *engloba na qualidade processual alguns factores que interferem directamente no desenvolvimento da criança, nomeadamente:*

- *A proporção adulto/criança* – quando o *ratio* é baixo as crianças apresentam maior desenvolvimento em situação de jogo, habilidade verbal e interacção social. Há menos angústia, agressividade, apatia, pois as crianças são mais disciplinadas, demonstrando mais comportamentos lúdicos. *A proporção adulto/criança exerce uma notável influência na quantidade e qualidade das interacções com adultos, visto que, à medida que o ratio aumenta, menores serão as oportunidades de interacções adulto-criança. Evidentemente, que a qualidade das interacções também poderá ser afectada, pois o adulto tenderá a alterar a sua postura (“estilo de gestão”) do grupo ocupando-se mais na supervisão e controlo, em detrimento de actividades intencionais, tornando-se, conseqüentemente, mais restritivo e autoritário* (Carvalho, 2005: 100).

Quando esta situação ocorre frequentemente, o educador tende a sentir-se frustrado, visto que, muitas vezes, *vê-se obrigado a contrariar* os seus próprios princípios educativos e tem de colocar a *vertente pedagógica/educativa de lado*, centrando a sua acção no vigiar e cuidar das crianças.

- *O tamanho do grupo* – esta variável está intimamente relacionada com a anterior. Perante grandes grupos o educador tende a responder menos às necessidades individuais das crianças e tende a diminuir a possibilidade de proporcionar actividades que facilitem a estimulação, o desenvolvimento de interacções sociais e linguísticas. A

qualidade das interacções, a natureza e a variedade de actividades em que a criança se envolve facilita a aquisição da linguagem mais cedo, favorece as capacidades de comunicação e as habilidades sociais (McCartney *et al.* 1985, citados por Carvalho, 2005: 102).

- *O nível de formação especializada dos educadores e a sua formação ao nível do desenvolvimento infantil e educação da 1ª infância* – estas duas variáveis de uma forma sumária, incidem sobre a importância da existência em Creche de educadores com formação para este contexto, pois as suas concepções (nomeadamente, desenvolvimentais das crianças pequenas, de infância, educação e cuidados) e princípios educativos são determinantes para a sua prática pedagógica de qualidade ou não.

Estes factores, afectam directamente a dinâmica das interacções com a criança, sendo determinantes no desenvolvimento de um processo educativo adequado e podem marcar a diferença entre uma Creche de cariz assistencialista e uma Creche educativa (Carvalho, 2005: 99).

1.3.2. Dimensões Específicas

As questões em torno da importância de uma prática de qualidade levam-nos a reflectir sobre *qual a organização indicada do espaço físico (recursos materiais e equipamentos) que dê resposta individualizada a cada criança, segurança, conforto psicológico e satisfação estética, em suma, ambientes de desenvolvimento e aprendizagem. Bem como, qual o currículo a desenvolver em Creche.*

“A estruturação e organização do ambiente na Creche ou ‘geografia dos objectos, salas e outros espaços’ (Portugal, 1998) são definidas pela área da sala, pela organização/separação em áreas/cantos (guiados por objectivos educativos) disponíveis e acessíveis diariamente, mas fortemente determinadas pelo seu carácter dinâmico e flexível, fruto da exploração das crianças que o utilizam bem como das tarefas que proporcionam (Ortega, 1994) repercutindo-se no comportamento das crianças” (Carvalho, 2005: 90).

A *habitabilidade* de um contexto pode estruturar-se de acordo com três níveis: a) *segurança e saúde (importância da satisfação das necessidades físicas e a prevenção de doença)*; b) *funcionalidade, isto é, adequabilidade do espaço a diferentes objectivos funcionais*; c) *conforto psicológico e satisfação estética, ou seja, um ambiente que*

satisfaça necessidades como privacidade, estimulação sensorial, sentido de pertença, envolvimento e apelos estéticos (Taylor e Gousie, 1988 citados por Portugal, 1995: 177).

A esta luz, Harms e Clifford (2002) no que respeita aos espaços-materiais englobam: a existência e a organização das áreas (interior e exterior); os equipamentos adequados aos cuidados; os materiais promotores de aprendizagem e de actividades lúdicas; assim como o acesso livre das crianças a estes equipamentos e materiais, e a sua manutenção. “Os padrões recorrentes” englobam a duração do dia; o horário; as regras; as rotinas e o envolvimento dos pais. Todos estes aspectos interferem na forma como cada criança tem a possibilidade de criar situações gratificantes para o seu bem-estar, actividade lúdica e desenvolvimento.

Carvalho considera ser parte integrante da qualidade estrutural a *organização e estruturação do ambiente físico, as propostas criadas pelos espaços e materiais existentes* (Carvalho, 2005: 88). Se se pensar *no espaço interior destinado ao brincar como um laboratório importante onde, através dos seus sentidos e das suas acções e do movimento, os bebés aprendem coisas sobre o seu mundo físico e social* (Post e Hohmann, 2003: 135) é muito mais compreensível entender o porquê deste espaço. Os bebés necessitam de um grande número de materiais versáteis e flexíveis que ajudem a sua abordagem sensório-motora à aprendizagem. Por este motivo devem existir brinquedos que preencham critérios como: *coisas agradáveis que lembrem o lar; materiais que apelem aos sentidos; materiais e equipamentos que encorajam o movimento; bolas; veículos e animais com rodas; espelhos; bonecos de pano e animais de peluche; livros de pano e de cartão; portas e caixas com dobradiças; blocos leves; recipientes abertos* (Post e Hohmann, 2003: 136). A selecção, diversidade, quantidade, rotatividade e qualidade dos materiais deve ser acompanhada de preocupações educativas face ao ritmo de desenvolvimento do grupo de crianças a que se destinam, para isso, nem sempre é necessário muito dinheiro, mas informação, imaginação, motivação e esforço (Carvalho, 2005: 97).

Os materiais constituem estímulos a diversos níveis (cognitivos, sociais, emocionais, físicos e estéticos), despertam atracção e curiosidade, e por isso, devem ser integrados nas práticas dos educadores como meios para atingir determinados objectivos desenvolvimentais e devem também proporcionar possibilidades de interacções apropriadas ao desenvolvimento de competências relevantes para cada criança.

De notar que, *na oferta de materiais a Creche sofre influências culturais. A existência ou não de livros, bonecas e roupas, blocos e puzzles, material de arte, imagens e/ou fotografias expostas, mobiles, andarilhos... estará dependente da valorização cultural destes materiais* (Carvalho, 2005: 97).

Claramente o ambiente deve ser seguro e saudável, mas não deve ser superprotector, isto é, é importante que haja um controlo da limpeza, das temperaturas, do arejamento, que os materiais e equipamentos não representem perigos... mas estas preocupações não devem afectar o movimento de exploração, autonomia, a capacidade da criança confiar nela própria e no mundo que a rodeia.

São várias as investigações que indicam a existência de ligações fortes entre aspectos físicos ambientais e características do comportamento ou atitudes dos sujeitos que os experienciam. Estudos de Caruso (1988), Geismar-Ryan (1986), entre outros, (citados por Portugal, 1998b: 25) revelam que ambientes bem estruturados conduzem a mais comportamentos exploratórios, cooperação e interacção social. Geismar-Ryan (1986), Vandell *et al.* (1980, op. cit.) acrescentam que o comportamento da criança se relaciona com o *design* arquitectónico do espaço, que espaços abertos em geral se associam a sentimentos mais positivos em relação ao ambiente, que o tipo de brinquedos e materiais oferecidos ao bebé influenciam o modo como este interage com outras crianças.

Os órgãos dos sentidos, para funcionarem, devem receber estimulação do ambiente externo. Por exemplo, mudanças na corrente de ar revelam odores que não seriam detectados em ambientes estáticos e fechados. (...) Estas variações moderadas de estimulação sensorial ajudam a manter níveis óptimos de vivacidade mental e física, e promovem sentimentos de conforto e atitudes descontraídas. As crianças devem experienciar directamente essas variações existentes na natureza. Dessa maneira, tem sido recomendado prioritariamente o desenvolvimento de actividades em espaços abertos. E espaços internos (...) devem-se abrir, sempre que possível, para áreas externas.

A variação de estimulação deve ser procurada em todos os sentidos: cores e formas; música e vozes; aromas de flores e de alimentos; oportunidades para provar diferentes sabores. (...) Estas variações estimulam a criança a buscar actividades e

níveis de estimulação apropriados às suas necessidades nos diferentes momentos do dia (Carvalho e Rubiano, citados por Oliveira, 2001: 111).

“Efectivamente, o espaço exterior proporciona a vivência de experiências não possíveis dentro dos edifícios apresentando um universo muito mais vasto para as crianças mexerem, ouvirem, cheirarem, sentirem” (Carvalho, 2005:93).

Os espaços exteriores devem ser planeados e concebidos tendo em vista a diversificação e multiplicidade de experiências a proporcionar às crianças. Este é um espaço de “libertação de energias” (correr, trepar, saltar, gritar) e de aprendizagem (exploração, observação, descoberta, manipulação de texturas, materiais e *objectos* da natureza – animais, plantar, semear, mexer na terra).

Os espaços exteriores são um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira, devem ser espaços potencialmente ricos para novas e diversificadas experiências capazes de alargar em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças (Post e Hohmann, 2003: 161).

O ambiente deve ser concebido tendo como suporte as observações dos bebés: *qual o seu brinquedo favorito; o que é que lhe desperta mais atenção; qual a sua parte da sala preferida; como andam; até onde chega o seu alcance visual e manual; quais as suas actividades preferidas; quais as suas necessidades; que competências promover...* A criança percebe a organização e aparência do seu ambiente, se é ou não rico em materiais, equipamentos, superfícies com diferentes texturas, com diversos espaços... É ao nível funcional, de conforto psicológico e satisfação estética que a concepção dos ambientes de desenvolvimento e aprendizagem se deve focalizar, permitindo uma diferença crucial em termos de qualidade educativa a oferecer à criança e aos adultos (Portugal, 1998b: 26).

Um dos grandes desafios com que o educador se defronta é o de evitar que todas as crianças façam a mesma coisa ao mesmo tempo, isto é, ao nível da educação colectiva evitar as qualidades institucionais dessa experiência. Visto que, se tal acontecer esse ambiente é desagradável tanto para a criança como para o educador, levando ao aborrecimento, frustração e perda de individualidade. A este nível a organização física dos espaços é muito importante, dado que, se forem concebidos espaços que respeitem a individualidade, as crianças poderão movimentar-se livremente, sem confusão e atropelos. Assim cada uma poderá movimentar-se ao seu próprio ritmo e os seus

períodos de actividade tornam-se individualizados. Aqui é importante realçar que os espaços físicos devem reflectir diferentes ritmos de desenvolvimento individual, este princípio irá repercutir-se na variedade e modificação dos recursos disponíveis na sala e ao alcance da criança.

A mudança de espaço físico é muito importante. Se ficarem na sala em que levam a cabo as actividades, quer as crianças, quer os adultos, serão com muito mais facilidade levados a repartir tudo o que foi feito durante o dia – actividades, modo de estar. Mudar o espaço e materiais (livros, jogos, brinquedos e outros), permite aos profissionais e às crianças estarem mais aptos a recriar uma outra dinâmica (Ministério da Educação, 2002: 18).

O ambiente da Creche não é definitivo, nem estático. Observar, planear, avaliar, arranjar, modificar, adquirir novos recursos materiais, constitui um processo contínuo na busca de qualidade e do que se melhor adequa às crianças desse contexto. O ambiente físico é apenas uma parte de tudo aquilo que em conjunto faz a qualidade de um contexto (Portugal, 1998b: 27).

Sem dúvida que a organização do espaço na Creche é fundamental, porque influencia a qualidade das interacções e actividades aí desenvolvidas, bem como as características do contexto em que se desenvolve o programa de Creche exercem uma considerável influência nas crianças e adultos. Assim, o contexto pode promover ou restringir o jogo e as interacções entre as crianças; pode promover ou não a autonomia; as rotinas; a manutenção de brinquedos e equipamentos; as condições de saúde e higiene; de segurança; de bem-estar físico e psicológico. Pela observação e reflexão crítica do educador sobre as suas próprias atitudes, concepções do espaço físico e psicológico, sobre o modo como as crianças interagem no ambiente planificam-se as experiências, os espaços, as actividades baseadas nas suas competências e interesses. O educador tem um papel essencial na execução do objectivo “qualidade” através da qualidade das relações que estabelece, do desenvolvimento de um programa (elaboração de um currículo), definição e execução dos seus princípios educativos.

Por conseguinte, esta necessidade de formular metas e currículos para as crianças pequenas vem de especialistas da infância que verificaram uma preocupação educacional baixa em muitos programas para a faixa etária dos 0 aos 3 anos e dos próprios educadores que nas suas práticas sentem a falta de orientações curriculares

pelas quais se possam guiar. Como já foi referido desde o nascimento até aos três anos existe um período de intensa aprendizagem, daí a necessidade das crianças serem estimuladas adequadamente (estímulo adequado no *timing* exacto) e terem ao seu dispor ambientes com qualidade.

Os profissionais sabem que o sucesso escolar depende em grande parte de um conjunto de experiências vividas durante os três primeiros anos de vida. É neste período que as crianças tentam pela primeira vez compreender e controlar o mundo que as rodeia, sendo estes esforços encorajados ou não; é quando as crianças se focalizam ou se concentram numa determinada actividade, sendo isso possível ou não; concluem pela primeira vez que o mundo tem uma organização e é previsível, ou não; aprendem pela primeira vez que os que as rodeiam são essencialmente confiáveis e disponíveis, ou não... É nestes primeiros anos que as fundações para as aprendizagens posteriores têm lugar, alicerçando os chamados atributos “Heart Start” (confiança, curiosidade, autocontrolo, estabelecimento de relações, capacidade de comunicar, cooperação). Qualquer bebé saudável (curioso, com vontade e capacidade de aprender desde o princípio) desenvolve esses atributos. O ímpeto desenvolvimental, embora intrínseco e natural na criança, requer encorajamento e apoio por parte do adulto (Portugal, 2002: 10). O papel dos adultos não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmam segurança emocional e encorajamento, fundamentos para aprender ao longo da vida.

Portanto, se perspectivarmos a Creche enquanto contexto de educação e não mero contexto de guarda, tem de haver um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem. Esse currículo tem particularidades e uma abrangência muito própria, sendo definido como tudo o que acontece ao longo do programa e que é concebido no sentido de responder a todas as necessidades da criança, favorecendo o seu bem-estar e alegria (Portugal, 1998a: 205). Nesse sentido, o desenvolvimento do currículo e a Qualidade da Oferta Educativa estão presentes desde a concepção do espaço (decoração, materiais, objectos, brinquedos...), até às interações estabelecidas aquando da satisfação das necessidades básicas das crianças. Convém salientar que, em rigor, nos programas de guarda ou de carácter assistencialista não existe currículo, uma vez que não existe intencionalidade educativa. Porém, segundo Portugal (2000a), um programa para crianças muito pequenas é necessariamente educacional, seja esse ou não o seu objectivo mais explícito. Em resultado das suas experiências diárias, independentemente

do contexto educativo, as crianças vão aprendendo e desenvolvendo-se. O modo como elas se modificam ou o que aprendem pode até não ter sido planeado ou pode ter sido preparado sistematicamente, mas elas aprendem sempre algo.

Nesta linha de pensamento, a acção desenvolvida em Creche tem necessariamente uma dimensão educacional, quer ela constitua ou não o seu propósito principal. Na exploração das rotinas e dos cuidados quando acontece de forma mais intencional, poderá observar-se uma maior integração e articulação entre “cuidar e educar”. Nestes casos é mais evidente a ideia que alguns autores exprimem através da expressão *caregiving as curriculum* (por exemplo, Gonzalez-Mena e Eyer, 1989), no sentido em que este é visto essencialmente como um plano de desenvolvimento e aprendizagem, que tomando a organização dos cuidados como o elemento estruturador a articula com a sua intenção educacional.

A Creche deverá então preconizar propostas de estimulação que dêem à criança a oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender através da sua actividade pessoal, para além da satisfação das necessidades básicas, promotoras de bem-estar. Contudo, ao invés da estimulação poderá também ocorrer nas Creches a “sobre-estimulação”, na medida em que a criança, sobretudo nos primeiros meses de vida, tende a ser invadida por uma quantidade de estímulos, em particular sensoriais, que muitas vezes ultrapassam a sua possibilidade de atenção e de reacção. Note-se que tem sido reconhecido que a sobre-estimulação pode desencadear não apenas irritabilidade mas o fenómeno paradoxal de ausência de reacção e aparente passividade na criança muito pequena (Coelho, 2004: 311).

A organização curricular da Creche terá conseqüentemente objectivos definidos em função de um desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e deverá permitir o desenvolvimento de competências de âmbito pessoal e social. Não deverá desligar-se do conjunto de propostas para que nos remetem os currículos Pré-Escolares mas deverá, num entendimento individual da criança e das suas necessidades, permitir uma linha de continuidade aos momentos futuros da vida da criança em contexto educacional Pré-Escolar. Qualquer proposta de organização curricular deverá também permitir um maior nível de qualidade no desenvolvimento do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na resposta de atendimento que as crianças e as famílias merecem (Marchão, 1997: 40).

A organização do ambiente e dos materiais são determinantes no currículo e na prática educativa na Creche, visto que ao organizar o ambiente de determinada maneira, privilegiando uns materiais em vez de outros, dando ênfase a situações de aprendizagem na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), o educador estimula a curiosidade, exploração, manipulação e autonomia de cada criança, com vista à aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, esse ambiente (nas suas diversas dimensões, relativas ao espaço, ao tempo, aos materiais e à organização do próprio grupo e das modalidades relacionais) constitui um recurso e, simultaneamente, um indicador do modo como a experiência diária contempla, o “quê” e o “para quê” dessa experiência, o seu poder transformador e, portanto, educativo.

Assim, a organização do programa de Creche inclui a concepção do espaço, a criação de diferentes oportunidades de actividades, o desenvolvimento das rotinas diárias. Todo o programa diário (alimentar, mudar a fralda, lavar, dormir, vestir, brincar, actividades livres e orientadas, observação e registo...) requer organização e planeamento rigoroso (Portugal, 2001). De destacar que o principal não é a elaboração de actividades planeadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres. As actividades planificadas são apenas uma parte daquilo que será a educação na Creche. As crianças muito pequenas não se desenvolvem adequadamente em ambientes escolarizados, onde realizam actividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais (Portugal, 2000a: 88). Um currículo para crianças com menos de 3 anos abarca uma vasta gama de opções de aprendizagem, experimentação e de vivências. Tem de assegurar uma transição suave entre a casa e a Creche, incorporar experiências familiares, uma atitude sensível e calorosa por parte dos adultos e oportunidades ilimitadas de exploração.

O currículo apropriado para crianças pequenas será aquele que for criado tendo em mente as necessidades e características de grupos individuais e específicos de crianças. Ao adoptar-se a abordagem feita pelo construtivismo social, está-se a mostrar que se acredita que as crianças aprendem melhor quando têm o apoio por parte dos adultos ou dos seus pares no desenvolvimento das suas capacidades individuais (Siraj-Blatchford, 2004: 17). Embora, quase unanimemente os educadores advoguem uma orientação centrada na criança, frequentemente são eles que decidem sobre quais as actividades que presumem ser as melhores para promover as aprendizagens e actuam como se

fossem capazes de programar e controlar o desenvolvimento individual de cada criança (Laevers, 1997, citado por Portugal, 2000a: 87).

À resistência em considerar como curriculares práticas que, obviamente, não se pretende que constituam modalidades precoces de escolarização, nem de elaboração de actividades *standard*, nem de modelos tradicionais em que são apresentadas diversas actividades e materiais considerados pedagógicos... acrescenta-se o facto de nem sempre as potencialidades das crianças pequenas como aprendizes serem suficientemente tomadas em linha de conta pelos educadores e também pelos pais. Porém, a referência à dimensão curricular da intervenção em Creche é importante, na medida em que a inexistência de um currículo constitui um factor de não estruturação e de marginalidade.

A Creche, enquanto contexto educativo-curricular, é um contexto de aprendizagem, mas também um contexto de significados, possui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos que favorecem ou inibem a formação, o desenvolvimento de actividades, experiências pessoais e em grupo.

Apesar desta unanimidade sobre o papel educativo da Creche, na prática, dificilmente se encontram definidas linhas de força coerentes, orientadoras de uma política de educação para a primeira infância, como é o caso do nosso país.

A ausência de quadros de referência contribui para que o processo de definição da intencionalidade educativa se radique em torno da alusão ao desenvolvimento e, em alguns casos, à aprendizagem, frequentemente sem que se torne claro em que consistem esses processos. Por outro lado, se é frequente que os educadores aludam ao desenvolvimento e à aprendizagem, já é menos comum que explicitem esses processos e os articulem com os resultados que esperam obter, nomeadamente sob a forma das competências, disposições ou saberes que esperam que as crianças venham a possuir no decurso do processo educativo. Em geral, tem sido aceite a ideia de que quanto mais nova for a criança mais informal e integrado deverá ser o currículo, e ainda que para além de uma dimensão teórica, relativa à base de conhecimentos e filosofia educacional em que se apoia, ele inclui, como dimensão prática, tudo o que acontece no dia-a-dia, desde a organização das rotinas, do ambiente, as interacções, as oportunidades de aprendizagem, quer sejam espontâneas quer planeadas (Coelho, 2004: 89).

Em Portugal, ao contrário do que tem sucedido com a preocupação em torno dos currículos para a educação Pré-Escolar, o currículo para a Creche não tem sido objecto de grande interesse por parte dos investigadores, até porque a Creche não faz parte do Sistema Educativo Nacional, assumindo sobretudo um carácter assistencialista. Apesar de nos últimos anos terem surgido diversas publicações com orientações relativas à intervenção nesse contexto, a palavra currículo foi raramente utilizada nessas obras, sendo em geral argumentado que tal se deve ao facto de esse termo estar habitualmente associado a uma perspectiva de escolarização, e de esta perspectiva ser considerada inadequada para as crianças pequenas (Coelho, 2004: 86).

Concluindo... O currículo para bebés e crianças pequenas não compreende apenas uma série de actividades planeadas pelo educador, mas é essencialmente uma dinâmica interactiva de experiências baseadas no respeito e receptividade do educador para com: os interesses, curiosidade, ritmos, temperamento, competências emergentes e promoção da autonomia em cada criança; objectivos, preocupações e expectativas das suas famílias.

1.3.3. Alguns Instrumentos de Avaliação e Monitorização da Qualidade em Creche

A rentabilização dos recursos existentes para a promoção da qualidade do trabalho nas Creches passa por uma avaliação sistemática do ambiente educativo nas suas diferentes dimensões. Com base na identificação de áreas fortes e fracas do contexto educativo será possível delinear estratégias de intervenção que permitam a criação de um atendimento que dê resposta às necessidades das crianças e das suas famílias.

De entre as diversas metodologias utilizadas para a melhoria da qualidade das instituições de educação infância destaca-se o uso de escalas de avaliação, que permitem uma avaliação pormenorizada dos ambientes infantis. Neste ponto, apenas dar-se-á a conhecer a ITERS e o Sics (Ziko), este último será mais aprofundado no próximo ponto (1.3.3.1.) visto que este é a base do nosso estudo empírico.

Uma das escalas mais frequentemente utilizada para avaliar a qualidade do ambiente oferecido em Creche é a *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS), desenvolvida por Harms, Cryer e Clifford, em 1990, a partir da adaptação da *Early Childhood Environmental Rating Scale* (ECERS) e da *Family Day Care Rating Scale*

(FDCRS), anteriormente construídas por Harms e Clifford. Embora a ITERS seja apresentada como um instrumento que visa a avaliação global da qualidade das estruturas formais de cuidados e educação de grupos de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 30 meses (Harms, 1993), ela tem sido considerada sobretudo uma medida de avaliação da qualidade processual (Vandell e Wolfe, 2000).

A ideia da avaliação do ambiente para crianças pequenas é procurar desenvolver ambientes que ofereçam oportunidades e a construção do conhecimento para as crianças, famílias e educadores (Rinaldi, 2001).

A ITERS é composta por 35 itens de observação directa, é consistente com os critérios de qualidade adoptados pelas entidades norte-americanas de controlo e credenciamento dos estabelecimentos destinados a atender crianças pequenas. A sua organização interna acompanha princípios desenvolvidos a partir da Teoria de Construção do Currículo. O instrumento considera sete sub-escalas: mobiliário e sua disposição para as crianças; cuidados pessoais de rotina; ouvir e falar; actividades de aprendizagem; interacção; estrutura do programa; necessidades do adulto (Carvalho, 1997).

Este instrumento é um recurso útil para a promoção da qualidade do atendimento oferecido em Creches, nomeadamente porque permite a identificação de aspectos positivos já presentes e aqueles que necessitam de ser melhorados. Uma discussão dos indicadores de qualidade descritos na ITERS com a equipa de trabalho pode favorecer o reconhecimento da importância destes indicadores, bem como o levantamento de outros indicadores de qualidade importantes para o contexto de funcionamento de cada Creche específica (Souza e Campos-de-Carvalho, 2005: 94).

A ITERS pode ser aplicada em qualquer instituição educacional de acolhimento de crianças muito pequenas, o observador/avaliador pode ser interno ou externo ao grupo, com alguma prática no trabalho directo com crianças, observando o grupo de crianças e o seu educador. Alguns itens necessitam de informação adicional, a qual tem de ser obtida junto do educador.

Em suma, a ITERS tem como finalidade *a definição compreensiva de qualidade em contextos de Creche*, baseia-se em dados de investigação, valores profissionais e conhecimento prático e poderá ser aplicada: como instrumento de auto-avaliação (para os educadores); como medida da qualidade do programa, na planificação de promoção

da sua qualidade (para directores e supervisores); para monitorização do programa (pessoal dos serviços centrais) e para investigação (Santos, 2006).

Recentemente, foi desenvolvido por uma equipa do Centro de Pesquisa de Educação Experiencial (Universidade Católica de Leuven) sob a supervisão de Laevers o “Sics (Ziko)”. Laevers *et. al.* (2005) criaram este projecto com o intuito de ajudar os profissionais que exercem as suas funções de cuidados e educação precoces, a criar contextos de qualidade baseados na avaliação dos níveis de bem-estar e implicação de cada criança. O Sics foi projectado também, com vista a ajudar os educadores a determinar os pontos fortes e fracos do contexto educativo para, posteriormente, melhorar as condições existentes com vista ao desenvolvimento das crianças.

Segundo Laevers e tendo em conta as suas investigações neste domínio, o uso deste instrumento conduz a mudanças significativas/ajustes da prática educativa e ao desenvolvimento profissional dos adultos. Com este processo o educador aprende a examinar e reflectir na perspectiva da criança e, conseqüentemente, a criar condições óptimas para o desenvolvimento social-emocional e cognitivo desta (Laevers, 2005: 3).

O Sics funciona como um sistema de monitorização da prática educativa em Creche. Ao realizar a avaliação dos níveis de bem-estar e implicação, ao reflectir sobre a prática e ao ter a capacidade de se colocar na perspectiva da criança o educador tornar-se-á mais empático e questionará mais facilmente os acontecimentos que ocorrem no dia-a-dia (Laevers, 2005: 20).

De notar que apesar das vantagens da utilização de um instrumento de avaliação da qualidade, qualquer um possui limitações e imprecisões, visto que não existe nenhum instrumento *perfeito*, até porque não existe uma definição única de qualidade.

1.3.3.1. Sics (Ziko) *Well-Being and Involvement in Care. A Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings*

A abordagem experiencial da qualidade destaca três maneiras de análise da qualidade na Creche, considerando:

- **A abordagem:** focalizando-se no espaço disponível (como se encontra organizado e que material é oferecido) e observando as actividades em oferta (quais e em que

quantidade), a forma como os adultos se relacionam com as crianças; os níveis de higiene e segurança vividos na Creche, etc.

- **O resultado:** observando o efeito dos cuidados prestados no desenvolvimento das crianças. Os pais têm muitas expectativas, querendo que os seus filhos se desenvolvam nas mais diversas áreas, tais como: motoras, emocionais, sociais e linguísticas; auto-confiança, motivação para aprender, etc..

- **O processo vivido pela criança:** aqui, o educador foca-se em como as crianças experienciam o período de permanência no grupo. O educador tenta saber como é que a criança se sente (bem-estar) e a forma como as crianças se encontram envolvidas nas suas actividades (implicação).

Para que se desenvolva uma abordagem experiencial efectiva na Creche, o Sics (Ziko) organiza a acção do educador em função de 3 etapas: observação e avaliação do bem-estar e implicação das crianças; análise reflexiva sobre as observações e avaliações; melhoria da acção educativa.

A auto-avaliação começa com o avaliar dos níveis de bem-estar e de implicação, este procedimento é executado através da observação (num dia “normal”) o educador atribui a cada criança uma pontuação para o bem-estar e a implicação usando uma escala de cinco níveis (cf. Escala 1 e 2).

Escala de Bem-Estar Emocional

NÍVEL	BEM-ESTAR	INDICADORES
1	Muito baixo	<p>Durante o episódio de observação, a criança mostra claramente sinais de desconforto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lamurienta, queixosa, chorando, gritando, etc. - Parece rejeitada/triste ou assustada, apavorada. - Parece zangada ou furiosa. - Há evidente tensão corporal: agita os braços e/ou bate com os pés, atira com objectos, parte coisas, magoa outros. - Chupa no dedo, esfrega os olhos. - Não tem reacção ao meio envolvente, evita o contacto, afasta-se. - Magoa-se a si mesma: bate com a cabeça, cai no chão deliberadamente, etc.
2	Baixo	<p>A postura, a expressão facial e as acções indicam que a criança não se sente à vontade.</p> <p>Contudo, os sinais são menos explícitos do que no nível 1, ou não são</p>

		expressos durante todo o tempo de observação.
3	Moderado	A criança dá uma impressão de apatia, tem uma postura neutra. Não há sinais indicando tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. A expressão facial e a postura mostram pouca ou nenhuma emoção.
4	Alto	A criança mostra sinais de satisfação. Contudo, os sinais que indicam prazer não estão constantemente presentes no mesmo grau de intensidade.
5	Muito alto	Durante todo o período de observação, há sinais claros indicando conforto, que a criança se sente ótima, plenamente divertida: <ul style="list-style-type: none"> - Sentindo-se feliz e bem-disposta: sorrindo radiante, gritando de alegria, etc. - Sendo espontânea, autêntica, expressiva. - Conversando consigo mesma, fazendo jogos de sons vocais, <i>humming</i>, cantando, etc. - Estando relaxada, sem evidenciar quaisquer sinais de <i>stress</i>. - Sendo aberta, tendo uma atitude de receptividade ao meio envolvente, etc. - Mostrando vivacidade, sendo radiante, reagindo energicamente, etc. - Expressando auto-confiança e segurança em si própria.

Escala 1: “Escala de Bem-Estar Emocional” (Laevers *et. al.*, 2005).

Escala de Implicação

NÍVEL	IMPLICAÇÃO	INDICADORES
1	Muito baixo	A criança dificilmente mostra qualquer actividade: <ul style="list-style-type: none"> - Não há concentração: a criança está pasmada, parece sonhar acordada. - Atitude passiva, ausente. - Actividade não orientada para uma meta, acções sem objectivo, a criança não produz nada. - Não há sinais de exploração ou interesse. - A criança não parece <i>apanhar</i> nada do que a envolve, não há actividade mental.
2	Baixo	A criança mostra algum grau de actividade, mas que é frequentemente interrompida: <ul style="list-style-type: none"> - Concentração limitada: olha para outro lado, sem objectivo, <i>sonha acordada</i>, etc. - É facilmente distraída. - Acção conduz apenas a resultados limitados.

3	Moderado	<p>A criança está ocupada durante todo o tempo, mas sem verdadeira concentração:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acções rotineiras, actividades breves. - Motivação limitada, não há real dedicação, não sente desafio, que as suas capacidades sejam postas à prova. - Não adquire experiências de nível profundo. - Não está absorvida pela actividade. - Não usa plenamente as suas capacidades. - A actividade não desafia a imaginação e a capacidade mental da criança.
4	Alto	<p>Há sinais claros de Implicação, mas não estão presentes sempre, em toda a sua dimensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em geral, a criança está absorvida pela actividade. - Na maior parte do tempo, há verdadeira concentração, mas a atenção dispersa-se, por vezes. - A criança sente-se desafiada, há um certo grau de entusiasmo. - Usa as suas capacidades. - Usa a sua imaginação e capacidade mental.
5	Muito alto	<p>A criança está ocupada sem interrupção, e está completamente absorvida na actividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concentração sem interrupção, absorvida pela actividade, esquece-se do tempo. - Muito motivada, evidencia sentir-se fortemente atraída pelas propostas disponíveis. - Não se distrai. - Percepção alerta, atenção aos detalhes, precisão. - Recorre constantemente a todas as suas capacidades e possibilidades. - Forte actividade mental: imaginação e actividade mental em <i>máxima potência!</i> - Adquire experiências novas e de nível profundo. - Aprecia estar totalmente implicada.

Escala 2: “Escala de Implicação” (Laevers *et. al.*, 2005).

Na análise dos níveis de bem-estar e de implicação obtidos o educador procurará uma explicação para as pontuações baixas e elevadas considerando a abordagem educativa presente no contexto, distinguindo cinco componentes importantes:

- *A oferta – até que ponto o contexto educativo é “rico”, apelativo e diversificado?* Importa olhar as infra-estruturas (organização dos espaços); materiais lúdicos disponíveis; actividades em oferta no decurso do dia;

- *O clima do grupo – até que ponto as crianças se sentem à vontade no contexto e no grupo? Importa olhar o espaço (qual a impressão que dá? É agradável, acolhedor, interessante, caótico, demasiado organizado?) e perceber a qualidade das relações aí existentes (entre as crianças e com os adultos). Sente-se um sentimento de pertença?;*

- *Espaço para iniciativa – quanta iniciativa e autonomia se “respira” no contexto? Importa olhar as oportunidades que existem para as crianças decidirem o que vão fazer, durante quanto tempo, com que frequência, com quem; perceber de que forma é escutada a sua opinião acerca da planificação, tipo e momento de oferta das actividades; grau em que as crianças assumem responsabilidades em situações várias; grau em que as regras são explicadas e elaboradas com as crianças;*

- *A organização – a rotina diária está bem organizada e tem em consideração as necessidades de todas as crianças? Importa olhar o plano ou as rotinas do dia (são suficientemente claros, estruturadores e, simultaneamente, flexíveis, assegurando segurança em todas as crianças?) – comer, dormir, brincar no exterior... são momentos de referência para as crianças e estruturam a passagem das rotinas/do tempo. O conteúdo, duração e ordem dos diferentes momentos do dia devem ter em consideração a idade da criança e as suas necessidades individuais. A boa divisão de tarefas entre os adultos assegura o melhor uso dos recursos humanos, facilitando as transições, limitando os momentos “mortos” e salvaguardando a necessidade de permanente supervisão?;*

- *Estilo do adulto – quanta empatia está presente na interacção com as crianças? As intervenções são estimulantes? O adulto percebe os interesses da criança e introduz elementos que aumentam a implicação desta nas actividades. As relações do adulto com a criança caracterizam-se por sensibilidade? O adulto percebe os sentimentos das crianças e assegura a satisfação das suas necessidades (de atenção, afecto, clareza, afirmação e de compreensão das suas emoções). O adulto oferece autonomia às crianças? É dado espaço às crianças para se manifestarem, para prosseguirem os seus interesses, experimentarem e explorarem, decidirem acerca do término de uma actividade, para participar no estabelecimento de acordos, regras e para resolver conflitos?*

Enriquecer o contexto com novas áreas e materiais significa melhorar as condições físicas e materiais. O facto de isso fazer com que as crianças aprendam e se desenvolvam depende muito do *papel do educador* enquanto mediador cultural. Este deve procurar os interesses da criança. *O que é que lhe agrada? Quais os momentos em que se implicam mais intensamente? Que questões coloca? O que é que a faz agir rapidamente? Qual a sua opinião em relação às actividades disponíveis?* Os comportamentos e a escuta das crianças relativamente ao que se lhes oferece podem sugerir intervenções e projectos aos educadores. Claro que importa saber observar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento durante as actividades da criança e relacioná-las com as orientações curriculares existentes.

A qualidade da interacção entre o adulto e a criança é crucial na estimulação da aprendizagem e desenvolvimento (estimulando a comunicação, colocando questões, dando informações, oferecendo sugestões, estimulando a reflexão, compreendendo e prestando atenção, ...). Bem como uma intervenção com vista à melhoria da acção educativa, baseando-se na análise reflexiva acerca das observações e avaliações obtendo uma visão geral acerca dos aspectos fortes da Creche (o que deve ser preservado), fraquezas ou pontos que podem ser melhorados ou que devem começar a ter especial atenção.

Esta visão geral ajuda o educador a fazer escolhas específicas e a fixar objectivos, a determinar pontos de trabalho, planeamento de acções e sua avaliação.

Se o bem-estar e a implicação das crianças aumentam, o educador saberá que está no caminho correcto: aumenta a sua auto-confiança e ajuda-as a tornarem-se mais fortes na vida; alimenta a sua curiosidade e ímpeto exploratório; ajuda-as/auxilia-as a desenvolver as suas competências e talentos. Esta é a “missão” que se pretende que cada Creche preste à comunidade e o Sics (Ziko) foi desenvolvido para ajudar os grupos de Creche a realizarem esta missão com sucesso!

É nesta perspectiva que a abordagem “experiencial” descreve como três grandes pilares do modelo o **enriquecimento do meio** (estimulação), o **encorajamento da livre iniciativa da criança** (autonomia) e o **diálogo experiencial** (sensibilidade).

A atitude e qualidade da interacção do educador com a criança têm um grande impacto no envolvimento e desenvolvimento da mesma. Estas atitudes fazem com que a criança sinta que confiam nela, que a escutam, descobrindo no interior de si própria a

capacidade de usar essa relação para crescer. Assim a EDEX poderá ser exemplificada segundo o esquema do templo que oferece uma imagem da conjugação dos factores-chave em EDEX (cf. Figura 6).

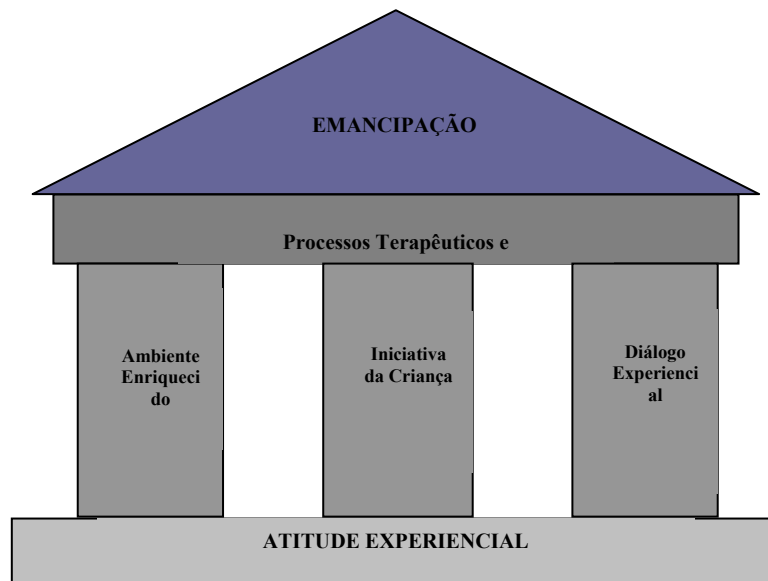


Figura 6: “Esquema do Templo” (Laevers, 1997 citado por Santos, P. 1998: 75).

Um conjunto de iniciativas que favorecem o bem-estar e implicação foi elaborado e sistematizado em *dez pontos de acção* (Laevers, 2003: 3):

1. (Re) arranjar a sala em cantos ou áreas atraentes;
2. Conferir o conteúdo dos cantos ou áreas e substituir materiais não atractivos por outros mais atraentes;
3. Introduzir materiais e actividades novos e não convencionais;
4. Observar as crianças, descobrir os seus interesses e encontrar actividades que abrangem os seus interesses;
5. Apoiar actividades contínuas por impulsos estimulantes e intervenções enriquecidas;
6. Alargar as possibilidades para a livre iniciativa e apoiar-las com regras e acordos;
7. Explorar a relação com cada criança e entre crianças e tentar melhorá-las;
8. Introduzir actividades 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 (Laevers, 2003: 3).

Estes pontos de acção² estão divididos por três principais factores avaliadores da Qualidade da Oferta Educativa:

- **Estimulação** – trata-se do modo como o adulto estimula a criança: introduzindo ou oferecendo uma actividade (implícita ou explicitamente); dando informação; intervindo numa actividade para estimular – a acção; a comunicação e o pensamento;

- **Sensibilidade** – trata-se do modo como o adulto responde às necessidades da criança de respeito, atenção, segurança, afecto, afirmação ou valorização, clareza, compreensão;

- **Autonomia** – trata-se do modo como o adulto confere liberdade à criança ao nível de: escolha da actividade; escolha do processo e direcção da actividade; respeito pelo trabalho da criança, suas ideias e julgamentos perante o produto final; oportunidade para a criança negociar, resolver problemas e conflitos; participação da criança no estabelecimento das regras e acordos.

A finalidade da EDEX é então a emancipação da pessoa, isto é, “alguém autêntico na interacção que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação no sentido de contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza” (Santos e Portugal, 2002: 207).

² Na prática, estes pontos de acção apontam para uma gama extensa de intervenções que serão exploradas no Estudo Empírico desenvolvido.

1.3.4. O Caso Português

1.3.4.1. Investigações desenvolvidas sobre qualidade em Creche em Portugal

São significativos os inúmeros contributos da investigação que a autora Gabriela Portugal tem desenvolvido no nosso país junto dos mais pequenos. A autora desenvolve diversos trabalhos importantes para os profissionais de educação, designadamente para Educadores de Infância acerca da Ecologia do Desenvolvimento Humano, Educação Experiencial, trabalho em Creche e Jardim-de-Infância. São temas interessantes para qualquer profissional que trabalhe com crianças ao facilitar a compreensão do desenvolvimento destas, os seus comportamentos, as melhores estratégias a utilizar, competências a promover.

Dada a abrangência da sua obra e constante citações de investigações desenvolvidas pela autora ao longo de toda esta investigação, gostava de frisar que o seu trabalho bem como a formação que usufruí ao longo do meu percurso académico, foram a base principal da presente investigação.

Em 1997, Amélia Marchão desenvolveu uma investigação cujos objectivos incidiam sobre conhecer e analisar os contextos formais de educação de infância designados por Creche e, em simultâneo, questionar a formação inicial de educadores de infância numa perspectiva de formação pessoal e profissional para a Creche. Para tal, foi desenvolvido um estudo de caso, estudo qualitativo, sendo a informação recolhida junto de educadores de infância diplomados pela Escola Superior de Educação de Portalegre entre 1990/91 e 1995/96.

Investigando a *Formação Inicial de Educadores de Infância e seu Desempenho Profissional na Creche*, em 1997, Marchão concluiu que a realidade portuguesa aponta para uma diversidade dos currículos da formação inicial. Em geral, a formação de educadores de infância para a Creche não tem merecido uma especificidade que a distinga da formação para a intervenção em contextos educativos vocacionados para crianças em idade Pré-Escolar.

Para a autora, os currículos da formação inicial deverão permitir uma visão sistémica, articulada e contínua da realidade da educação de infância; no entanto devem possibilitar uma visão, também sistémica, mas específica do mundo da Creche, ou do

mundo do Jardim-de-Infância. As características e as necessidades das crianças da Creche não são as mesmas das crianças do Jardim-de-Infância, por isso é necessário diferenciar as situações de formação, enquadrando-as curricularmente, quer na componente teórica, quer na componente prática do currículo.

Os resultados alcançados, a partir do estudo sobre as opiniões dos educadores, confirmam o quadro teórico definido, no que diz respeito à Creche, ao ambiente educativo e à necessidade de um educador que seja capaz de definir um determinado projecto educativo, que saiba o que faz e para que o faz, contribuindo para a melhoria do contexto educativo (Marchão, 1997: 175).

Desenvolver a actividade profissional na Creche representa para os educadores um campo em que se constroem e ganham competências pessoais e profissionais, mas que ainda representa, para alguns, um verdadeiro desafio profissional (Marchão, 1997: 176).

Nas competências relacionais distinguem-se quatro tipos de relações a desenvolver: *relações entre os educadores e os pais; relações educador-criança; relações e o trabalho em equipa; relações de liderança na organização.*

Nas competências profissionais os educadores inquiridos incluem: *competências de observação, análise e reflexão; competências de gestão da instituição; competências de intervenção pedagógica.*

Marchão conclui que parece existir uma visão holística da acção desenvolvida pelo educador na Creche. A perspectiva sistémica com que encara o contexto de Creche, parece reportar-se para a intervenção do educador. Só a conjugação de todas as competências permitirá uma acção concertada e de qualidade (Marchão, 1997: 150).

Diríamos que o mundo da Creche ainda está por descobrir. A necessidade de o investigar deverá ser fomentada e acarinhada, perspectivando o aumento destas unidades educativas, quer no que diz respeito à quantidade, quer no que diz respeito à sua qualidade (Marchão, 1997: 179).

Na sua investigação, Ana Coelho (2004) pretendeu explorar as conceptualizações que os educadores organizam através da sua experiência com crianças com menos de três anos em contexto de Creche, nomeadamente as suas crenças e teoria em relação a esse contexto, às crianças e ao processo educativo. Referindo-se a conceptualizações

como crenças e teorias, no sentido em que elas correspondem ao conjunto agregado de proposições, princípios, valores e saberes que servem de orientação para a acção.

A autora perspectiva a actividade do educador em Creche como uma actividade profissional. Este pressuposto baseia-se na convicção de que os educadores de infância, como outros docentes, possuem um corpo de saberes e uma cultura profissionais, que construíram através da formação e da experiência, que compartilham e em que sustentam a sua actividade diária. A sua própria experiência como formadora tem vindo a demonstrar-lhe que uma boa parte dos educadores de infância desenvolvem práticas que sugerem que eles sabem o que estão a fazer e porque o fazem (Coelho, 2004: 241).

Partindo, por isso, das seguintes questões gerais: *quais os aspectos relevantes das conceptualizações (crenças e teorias) que os educadores em Creche evidenciam a partir da descrição e interpretação das suas práticas e contextos de prática? Como se organizam essas crenças e teorias? Como é que essas crenças e teorias lhes servem de orientação para as suas práticas?*

Participaram no estudo 14 educadoras de infância a exercerem funções em Creche, baseando a escolha destas em critérios de acessibilidade e disponibilidade das educadoras. Com cada uma foram realizadas pelo menos 3 entrevistas (Coelho, 2004: 245).

Ao longo do processo de recolha e análise foram produzidos diversos memorandos, procurando registar ideias acerca dos dados, das categorias emergentes e, progressivamente, das suas relações. Como tal, os memorandos foram organizados na apresentação dos dados em função da discussão das categorias que emergiram através do método de comparação constante e após as sucessivas reformulações que foram sendo determinadas pela própria análise, pela busca no sentido da saturação dessas categorias e pelo construção de um modelo emergente. Este modelo apresentar-se-á em representação gráfica e procura fundamentalmente condensar as diversas dimensões relativas ao modo como as educadoras conceptualizam a educação e os cuidados das crianças pequenas em Creche através da sua experiência nesse contexto (Coelho, 2004: 253) (cf. Figura 7).

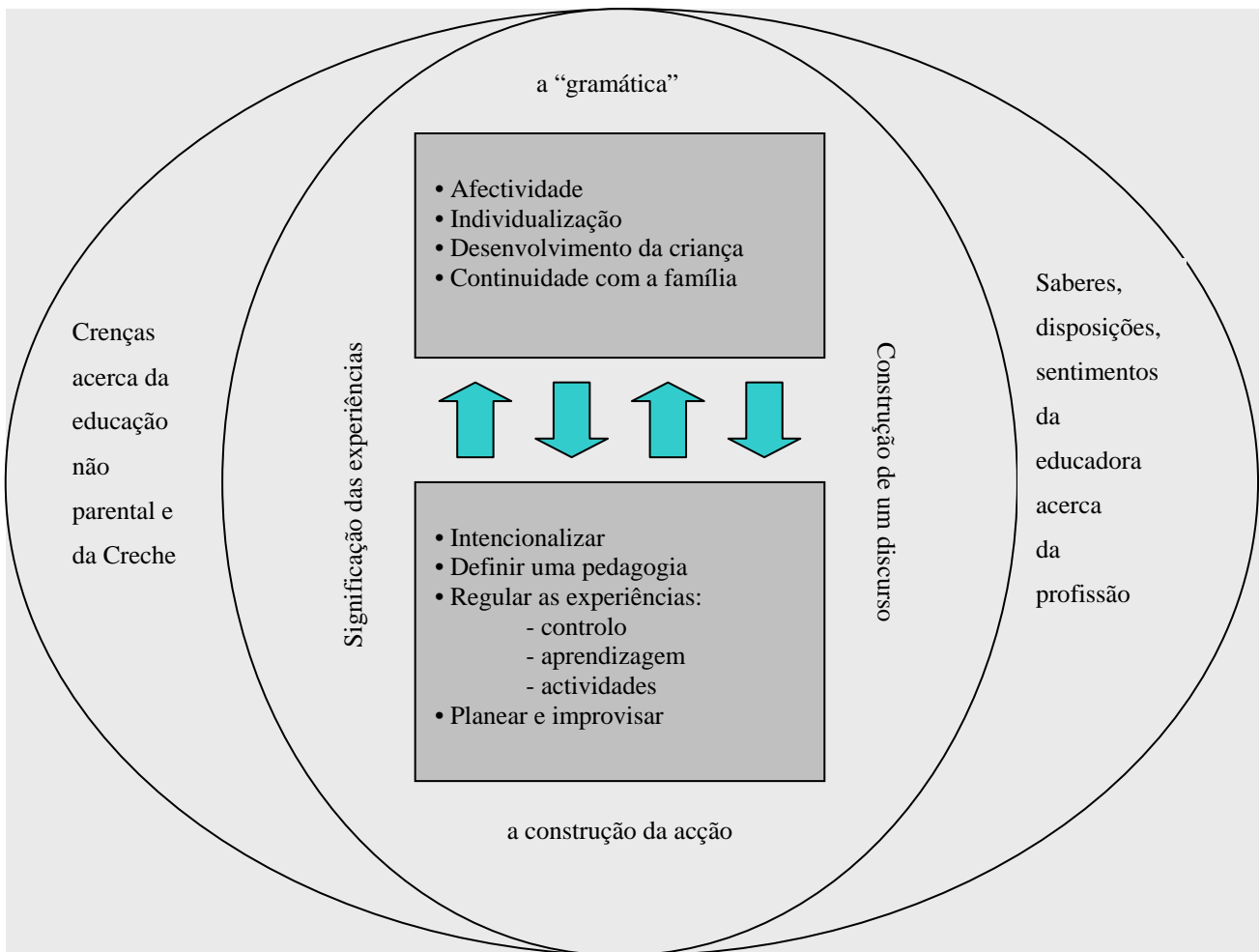


Figura 7: “Educação e cuidados em Creche: Um modelo compreensivo das conceptualizações das educadoras” (Coelho, 2004: 376).

Desta investigação foram alcançadas fundamentalmente 5 conclusões principais:

- A centralidade dos afectos e a posição da educadora como suporte emocional: a atenção aos aspectos do desenvolvimento socioemocional da criança e a correspondente focalização na dimensão interpessoal constitui o traço essencial que permite compreender e integrar as restantes preocupações das educadoras em Creche e o modo como as enfrentam. Concepções prévias acerca da centralidade dos afectos no desenvolvimento precoce, as quais mobilizam a educadora para a construção de relações de confiança, para a focalização na individualização dos cuidados, da relação e da acção, e ainda para a tentativa de recriar aspectos do que entendem constituir um ambiente e um relacionamento “familiares” (Coelho, 2004: 379).

Verificou-se também, que existe a crença em que a integração na Creche constitui fundamentalmente uma ocasião de ruptura da relação materno-infantil. Esta crença

parece, em certos casos, fixar excessivamente a educadora na problemática da separação, o que, embora mobilizando-a para o propósito de atenuar os seus efeitos, a orienta sobretudo para a tentativa de enfrentar (e transformar) o seu papel consequente como “substituto maternal”. Em alguns casos resolvida ou apaziguada pelo reconhecimento de que a focalização na criança poderá ser alargada à sua família, dando lugar à passagem de uma atenção excessivamente centrada apenas na criança para uma atenção à interligação com as famílias, aos processos de transição, e à possibilidade das responsabilidades em relação à criança serem efectivamente partilhadas sem que as educadoras sintam que perdem o seu papel e função específicos.

- **As perspectivas em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem e a amplificação da posição da educadora como “parceiro mais experiente”:** as educadoras valorizam o potencial de desenvolvimento das crianças, assumindo como dimensão central da sua actividade a tarefa de relacionar esse potencial com o modo como ele pode ser interpretado e apoiado na Creche. A natureza das experiências que ocorrem nos primórdios da vida suscita a sua atenção e interesse, e as educadoras parecem cativadas pelo rápido crescimento e desenvolvimento que caracteriza os primeiros anos de vida das crianças, espelhando de diversos modos preocupações que remetem para a interrogação acerca do papel que pode ser atribuído às experiências na Creche como oportunidade ou constrangimento ao desenvolvimento da criança (Coelho, 2004: 381).

Apesar de as educadoras tenderem a encarar o desenvolvimento e a aprendizagem de diversos modos, e sobretudo através de ideias diversas e nem sempre articuladas, é comum o que se poderá designar como uma “visão romântica” da infância, sendo a ênfase colocada na organização de modalidades relacionais e mais genericamente de um ambiente educativo que permita o “desabrochar” harmonioso da criança. Esta visão romântica e pueril da experiência e do desenvolvimento infantis condiciona o próprio itinerário da educadora, o seu esforço para discernir o poder transformador e o valor educativo do seu empenho e das decisões que toma no dia-a-dia (Coelho, 2004: 382).

Também se verificou a ideia de interligação entre as dimensões cognitivas, motoras, afectivas e sociais do desenvolvimento, e sugestiva de uma menor contradição, ao nível da acção, entre a afirmação “holística” do desenvolvimento e a tendência dominante para reduzir e separar o desenvolvimento em categorias distintas, estas educadoras parecem mais capazes de identificar o carácter organizado e previsível do comportamento de cada criança, mesmo durante o primeiro ano de vida, a sua

capacidade para produzir e suscitar comportamentos, ou seja, a sua competência comunicativa, indicando reconhecer que as modalidades relacionais vão evoluindo, e que o papel do adulto deverá sendo redefinido em função da progressiva independência da criança (Coelho, 2004: 383).

Nestes casos, ainda que não o formalizassem nem explicitassem, mais do que meros suportes emocionais, as educadoras tendiam a perceber-se como “parceiros mais experientes”, podendo dizer-se que actuam na Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1984), colocando “andaimes” (*scaffolding*), e dessa forma permitindo à criança pequena desenvolver um sentido pessoal da sua própria competência como aprendiz e criar disposições para a aprendizagem, através da resolução apoiada de novos problemas.

Não é, contudo, comum a explicitação da compreensão de que no seio de um mundo interaccional que se vai alargando, a criança beneficia não apenas do apoio do adulto, como pessoa mais experiente, mas também do apoio dos pares.

- **Suportar “estados de incerteza” e capacidade reflexiva:** o reconhecimento e a compreensão dos estados afectivos da criança são assumidos pelas educadoras como aspectos centrais da sua capacidade para estabelecer uma relação comunicativa e significativa com a criança. Todavia, apenas em alguns casos foi observado a tendência explícita e consciente da educadora para conferir verdadeiro significado aos afectos que não apenas a criança mas também ela própria experiencia, a predisposição da educadora para se centrar na análise das suas próprias vivências se liga com a sua capacidade reflexiva, uma vez que esta reflecte de modo muito particular a sua capacidade para se ver enquanto pessoa que interage, para se observar e reconhecer o sentido das suas próprias experiências, a sua influência e poder como adulto e também o modo como a criança reage a esse poder (Coelho, 2004: 384).

Os estados de incerteza pedagógica e psicológica vivenciados pelos educadores são inerentes a uma actividade que é, na sua essência, interactiva, incerta e marcada pela imprevisibilidade. A autora crê poder afirmar que da capacidade da educadora para suportar os “estados de incerteza” e do destino (mais ou menos reflexivo e problematizador) que dá a essas vivências, depende (entre outros factores) da sua capacidade para através deles amplificar a sua própria curiosidade e desejo de explorar o sentido da sua actuação e identidade como educadora em Creche, podendo ser encarado como um factor que põe em relação o *bem-estar* e a *implicação* da criança com os do próprio educador na medida em que estabelece a ligação entre o modo como

ambos obtêm satisfação para as suas necessidades de reconhecimento e competência, e como ambos vivem a Creche como uma experiência mais ou menos intensa, positiva e satisfatória (Coelho, 2004: 386).

- **O processo de intencionalização da ação, a construção de um discurso educacional e a profissionalidade das educadoras:** todas as educadoras se mobilizaram, no decurso do processo de investigação, no sentido da intencionalização da sua ação e da construção de um discurso educacional, processos que se revelaram centrais ao seu esforço para darem sentido e inteligibilidade às práticas. O traço comum identificado refere-se ao modo como estas centram esses processos e a correspondente explicitação da sua construção curricular, na tentativa de explicitar a validade desenvolvimental das suas práticas. Frequentemente esta atribuição de valor desenvolvimental centra-se essencialmente na discriminação das características típicas de cada fase de desenvolvimento e na noção de “estimulação adequada”, traduzindo-se na ideia de que em cada fase do desenvolvimento há tarefas básicas que a criança enfrentará com sucesso se beneficiar dos estímulos adequados. A afirmação da indissociabilidade entre cuidados e educação parece constituir o primeiro e fundamental passo no processo de intencionalização educativa (Coelho, 2004: 387).

A definição da profissionalidade, a intencionalização educativa e a construção de um discurso educacional emergem pois como processos interdependentes e problemáticos. Acrescendo ainda que as educadoras embora valorizem os saberes construídos através da experiência, tendem a não reconhecer os seus saberes como verdadeiramente legítimos, não se vendo a si próprias como construtoras de conhecimentos. À expectativa dominante de que os conhecimentos sejam gerados “de fora”, pelos “teóricos”, corresponde o diminuto impulso para procurarem esses conhecimentos, percebidos, em geral, como irrelevantes ou pouco instrumentais para as suas práticas (Coelho, 2004: 388).

- **O “desconhecimento” das influências recíprocas e o isolamento da educadora:** a maioria das educadoras não indicou valorizar as relações que a Creche mantém, na realidade ou potencialmente, com os outros contextos de vida da criança. Embora seja problematizada a continuidade entre a Creche e a família, a noção de que a criança se move em vários cenários, e o modo como esses cenários se interpenetram como influências sobre a criança e como alvo da sua própria influência, parece ser uma noção ausente ou pelo menos pouco valorizada (Coelho, 2004: 389).

A focalização restritiva na criança, a omissão pelas educadoras de aspectos relacionados com a diversidade cultural, e até mesmo a dificuldade em problematizarem o âmbito transaccional das experiências dentro da própria Creche, parecem aspectos que colocam evidência em como as construções acerca da infância, das práticas educativas e da própria profissão se interpenetram (Coelho, 2004: 391).

A investigação de Maria Carvalho (2005), surge da necessidade de na prática, ir além dos estudos teóricos sobre o desenvolvimento de cada criança como base para o trabalho educativo nas Creches e da ausência de qualquer linha orientadora para o processo educativo-pedagógico em Creche.

A pensar na natural curiosidade das crianças pequenas e da sua necessidade de estimulação, a autora partiu para a *Aventura dos Cinco Sentidos na Creche*. Pretendeu construir tempos de aprendizagens significativas, de descoberta e de prazer, através de actividades adequadas para que cada criança vivesse a sua própria aventura, descobrindo as suas capacidades e características (Carvalho, 2005: 145).

Durante dois anos lectivos foi implementado o *P.E.S.m.* (Portas de Estimulação Sensorial Múltipla) numa Creche IPSS em Braga. A implementação desta proposta teve como balizas o Projecto Educativo da instituição, as idades das crianças (entre os doze e os trinta e seis meses) do grupo de pesquisa estudada e o projecto de trabalho (semanal) desenvolvido em cada sala/grupo.

As propostas apresentadas no *P.E.S.m.* têm, segundo a investigadora, um papel central, porque podem facilitar e promover, simultaneamente, a estimulação de todos os sentidos. Com o *P.E.S.m.* pretende-se que as crianças utilizem, explorem e vivenciem com todo o corpo e sentidos os estímulos que lhes são apresentados. A versatilidade e variedade dos materiais a integrar no *P.E.S.m.* poderão dar oportunidades de vivência plena de sensações proporcionadas pelos estímulos, sempre de forma livre e independente. O essencial nas actividades *P.E.S.m.* não são os produtos finais, mas sim os processos de exploração (Carvalho, 2005: 164). Ou seja, o principal desafio desta investigação é abordar a questão da influência da estimulação sensorial múltipla no desenvolvimento das crianças, e a sua relação com o fenómeno da precocidade, operacionalizado como ritmo de desenvolvimento, respeitando as diferenças, e considerando os ritmos e características de cada criança.

Ao longo da investigação foi feita uma diferenciação entre dois grupos com base em critérios de rapidez, originalidade e extensão dos comportamentos observados, que permitiu a análise dessa diferenciação em diferentes variáveis nos estímulos apresentados (Carvalho, 2005: 327).

A utilização de diferentes materiais no *P.E.S.m.* (tais como: mel, ovo, pasta de farinha, espuma de barbear, gelatina) permitiu que as crianças, pela característica de cada material, os explorasse de diferentes maneiras (por exemplo: partindo, amassando, cheirando, comendo...), permitindo novos desafios, novos esquemas mentais e, conseqüente, desenvolvimento (Carvalho, 2005: 339). As crianças tinham total liberdade na exploração das actividades do *P.E.S.m.*, podiam fazer uma exploração sensorial total em si próprias e nos outros, porque libertas (mas protegidas), espalhavam os materiais por diferentes partes do seu corpo, no corpo das outras crianças ou mesmo no educador. Todavia o número de crianças envolvidas, a presença atenta e participativa do educador e o estabelecimento de limites quando estes se impunham, foi decisivo para que a criança fosse agente do seu próprio conhecimento, e ao mesmo tempo permitiu que cada uma manifestasse as suas emoções e sentimentos, dando espaço para ser ela mesma com os seus receios, sucessos, lágrimas, sorrisos e cantares.

As actividades do *P.E.S.m.* pressupõem o respeito pelo “tempo” e ritmo de desenvolvimento de cada criança, pressupõem respeito pela conquista da autonomia, da independência e da resolução de problemas, suscitando oportunidades para as crianças “brincarem” e interagirem com outras crianças, tornando-se potenciadoras do desenvolvimento de competências cognitivas e sociais superiores.

Posto isto, a filosofia educativa subjacente ao *P.E.S.m.* preconiza que o educador adopte uma atitude de respeito pelas escolhas e descobertas das crianças face aos estímulos, permitindo que fossem elas a decidir o término da sua exploração sensorial (Post e Hohmann, 2003 citado por Carvalho, 2005: 333). O *P.E.S.m.* organizou-se e analisou-se à luz das teorias de desenvolvimento humano e assume-se como um conjunto de propostas pedagógicas que segue uma lógica de *consciência sensorial*, que consiste na liberdade para explorar de forma completa todas as sensações que os estímulos proporcionem e em aprender nessa exploração. Isto é, o *P.E.S.m.* baseia-se na ideia de que existe uma multiplicidade de propostas capazes de promoverem o desenvolvimento da criança em diferentes contextos, e preconiza que estas propostas se convertam em cenários ricos, diversificados e economicamente acessíveis,

possibilitando situações de aprendizagem e de vivência de diferentes sensações que estimulem o desenvolvimento e conhecimento de si, do outro e do seu mundo (Carvalho, 2005: 338).

Os resultados desta investigação também tornaram visíveis fragilidades na formação inicial e contínua dos educadores relacionadas com o desenvolvimento da criança e a observação da evolução das suas características. Desvalorizando a necessidade e uma sólida fundamentação científica para saber *o quê, como, quando e porquê* fazer com cada uma das crianças (Carvalho, 2005: 341).

1.3.4.2. Outras Investigações

Nos últimos anos têm sido desenvolvidos alguns estudos acerca dos contextos educativos formais que as crianças até aos 3 anos de idade frequentam. Na maior parte dos casos, são os investigadores a efectuar a avaliação dos contextos.

Em Portugal, alguns estudos concluíram que os pais tendem a mostrar-se relativamente satisfeitos com a qualidade das Creches, embora um estudo recente tenha revelado uma qualidade baixa destes contextos (Aguiar *et. al.*, 2002). Os pais manifestaram-se satisfeitos com as dimensões avaliadas, apesar de observadores externos à instituição terem concluído que as salas têm qualidade pobre ou mínima, avaliada através da ITERS. No que diz respeito às Creches privadas com fins lucrativos, a característica em relação à qual se revelam menos satisfeitos é o preço da Creche e, a localização da instituição é a característica em relação à qual se mostram mais satisfeitos. Inversamente, os pais das crianças que frequentam IPSS revelam-se mais satisfeitos com a qualidade global e com o preço da Creche e menos satisfeitos com a sua localização (Barros *et al.*, 2005a).

Barros *et al.* (2005b) desenvolveram um outro estudo, em que os pais participantes consideraram que uma boa Creche teria áreas amplas, espaço exterior para as crianças brincarem e terem a oportunidade de participar em diversas actividades, educadores competentes, capazes de promover uma boa relação com as crianças e de assegurar o seu bem-estar emocional. Os procedimentos de rotina deveriam ser cuidadosos, especialmente no que se refere à alimentação e higiene. Na consideração destes critérios

salienta-se que os pais atribuem menor relevo a aspectos como o currículo, tamanho do grupo, *ratio* adulto-criança e formação adequada do pessoal.

Folque (1995) desenvolveu um estudo relativo à *Visão dos Pais acerca da Qualidade nos Serviços de Educação de Crianças Pequenas em Portugal* proclamando que o acesso à qualidade não é fácil para os pais Portugueses. Este facto é expresso pelos pais quando reflectem nas inúmeras dificuldades em encontrar um local com “bons” serviços e remetem para qualidade pobre dos serviços que já visitaram. Os pais quando encontram um serviço com o qual estão contentes referem isto em termos de sorte. Este sentimento de ter sorte existe porque os pais encontraram um serviço que consideram bom, ficando gratos em vez de tentar melhorar a qualidade do serviço em cooperação com os profissionais, por exemplo, a opinião expressa por um dos pais “às vezes nós temos de esquecer a qualidade” (Folque, 1995: 101).

Actualmente como não existem Creches públicas em Portugal, muitas com fins lucrativos (privados), valorizam um maior número de crianças e o mínimo de recursos humanos e materiais (perspectiva economicista das entidades responsáveis pelas Creches). Perante esta situação os pais têm um papel preponderante – o de exigir qualidade no contexto não parental onde o seu filho passa grande parte do dia. Talvez pela falta de formação e informação e a não existência de critérios consensuais acerca do que é qualidade na Creche, estas instituições continuam apenas a cumprir as regras mínimas de higiene, alimentação e cuidados das crianças mais pequenas.

Quiçá se os pais estivessem a par desses critérios pudessem exigí-los. Assim, as instituições poderiam ter mais cuidados relativos à qualidade das suas prestações (cuidados e educação) de forma a responder às necessidades das crianças, das suas famílias e das práticas educativas aí desenvolvidas. Seguramente que o cumprimento de critérios de qualidade melhoraria a qualidade das práticas desenvolvidas nas Creches e como consequência o desenvolvimento das crianças também seria afectado positivamente. Ao observarem uma alteração positiva no ambiente educativo (fruto do cumprimento dos critérios de qualidade) os directores, as famílias e os profissionais que aí trabalham sentir-se-ão mais satisfeitos, motivados e seguros quanto aos serviços prestados (director), à qualidade das práticas educativas (educadores), bem-estar, implicação e desenvolvimento das crianças (crianças e famílias), satisfação adequada das necessidades e interesses de cada criança, tendo em conta o seu estado de desenvolvimento.

Em 2002 foi realizada uma investigação por Veiga e Passadouro com o objectivo de avaliar o funcionamento das Creches do concelho de Leiria. Apesar de não terem sido encontradas situações insalubres, os autores realçaram grande preocupação em relação à segurança e protecção das instalações, uma vez que 61% tinham o aquecimento e o sistema eléctrico desprotegido e ao alcance das crianças e, relativamente aos espaços exteriores, só um parque cumpria as orientações da Direcção Geral da Saúde. *Se os objectivos das Creches são a contribuição para o desenvolvimento, bem como a detecção de problemas relativamente ao mesmo com vista à sua intervenção precoce parece difícil a sua execução em crianças com idade inferior a 12 meses dado que só 2 Creches tinham educador para este grupo etário, sendo o problema agravado e alargado aos outros grupos etários pelo excessivo número de crianças por sala, pela ausência na maioria de registos regulares da evolução do desenvolvimento e de um projecto educativo. (...) Concluiu-se que as Creches que as nossas crianças frequentam carecem de condições mínimas de funcionamento, apesar de serem licenciadas. Este facto leva-nos a pensar no que acontecerá nas Creches ou amas não licenciadas que permanecem sem fiscalização* (Veiga e Passadouro, 2002: 41).

1.3.4.3. Legislação

Em Portugal, a inexistência de uma política educativa que considere globalmente a infância, limita a organização de programas *educare*. De salientar que o serviço e o enquadramento legal da Educação para a primeira infância depende do Ministério da Segurança Social (devido a factores históricos, culturais e sociais associados às Creches – inicialmente eram instituições de carácter assistencialista, com vista a ajudar crianças de risco), enquanto que a Educação para a segunda infância depende do Ministério da Educação³. Posto isto, a Infância é vista como duas etapas de vida diferenciadas. Sendo a Creche vista como um contexto assistencialista, de guarda, de cuidados, em detrimento da vertente educacional. Ficando, esta última, apenas reservada para a segunda infância, ou seja, para crianças com idades superiores a três anos de idade. De salientar que enquanto os serviços prestados nos Jardins-de-Infância oficiais são

³ Em 1998 a Inglaterra e a Escócia transferiram a responsabilidade nacional do cuidado e educação para a primeira infância e o cuidado de crianças em idade escolar, do Ministério do Bem-Estar Social para o Ministério da Educação. A Suécia já em 1996 tomou esta medida (Cohen, *et. al.*, 2003: 2).

gratuitos, os *cuidados* prestados nas Creches não o são, já que estas instituições são IPSS ou Particulares (com ou sem fins lucrativos) e, conseqüentemente, subsistem das mensalidades dos pais para o seu funcionamento.

“A segregação entre cuidados e educação enfraquece seriamente a coerência do sistema, causa divisão de responsabilidades e impede o desenvolvimento dos serviços globais a prestar às crianças e às famílias” (Ministério da Educação, 2000: 217).

A própria Lei-Quadro 5/97, de 10 de Fevereiro, (anterior Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de Outubro) exclui a educação para a primeira infância quando é afirmado “... a educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (Artigo 2.º Princípio geral, Lei-Quadro 5/97, de 10 de Fevereiro).

Efectivamente, “ao definir legalmente o início da educação Pré-Escolar aos três anos de idade e na ausência de qualquer papel a desempenhar pelo Ministério da Educação no grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade, está-se a desperdiçar uma valiosa oportunidade de reforçar os alicerces da aprendizagem para toda a vida dos cidadãos portugueses mais novos” (Ministério da Educação, 2000: 211). Na Creche cuidados e educação estão intimamente interligados, de forma a estimular todas as capacidades da criança: cognitivas, linguísticas, motoras, sociais e afectivas até ao máximo das suas potencialidades. Isto é, as Creches deverão assegurar a satisfação das necessidades básicas de cada criança, mas também dar-lhe oportunidades ilimitadas para brincar, explorar, sentir, aprender, ser estimulada pelo meio enriquecido e não superprotector.

Esta exclusão da primeira infância desta legislação tem conseqüências a nível organizacional e curricular do ponto de vista social e cultural, uma vez que se acentuam as funções assistenciais dessas modalidades, por oposição a uma concepção educativa relativamente às crianças que frequentam níveis posteriores de ensino.

A ausência explícita de intencionalidade educativa (nos documentos oficiais) na forma como se exprimem os objectivos da Creche constitui um factor negativo, acentuando claramente a cisão entre cuidados e educação, retardando a possibilidade de no nosso país se desenvolver respostas integradas e abrangentes. Por exemplo, na Dinamarca a palavra *care* (cuidados) não é utilizada nos serviços relativos à infância,

porque não implica uma dimensão desenvolvimental, porém, é considerada como uma das componentes da pedagogia (Coelho, 2004: 26).

Partilhando a mesma visão de Carvalho (2005: 74), ao longo de todo o Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de Outubro, *é referido, apenas e só, os cuidados e o desenvolvimento não fazendo qualquer alusão à vertente educativa ou sua articulação com os aspectos de cuidados e desenvolvimento*. Por outro lado, um dos objectivos estipula o despiste de deficiências ou inaptações e, simultaneamente, admite a inexistência de um educador de infância no grupo de crianças com idades compreendidas entre os três meses e a aquisição da marcha. Este objectivo também se refere a deficiências e inaptações e não faz qualquer tipo de referência a sinais de precocidade.

A Lei de Bases da Educação alude à intenção de promover uma mais perfeita articulação entre a Creche e o Pré-Escolar num modelo coerente e sequencial de educação infantil (capítulo II, Artigo 8º da proposta do Governo).

Em 1996 surgiu o “Guião Técnico sobre a Creche” sob edição da Direcção-Geral de Acção Social, que pretende valorizar o papel da Creche enquanto resposta social, desenvolvida em equipamento, onde a criança deve ser acolhida (durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais), amada e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente. Dado que os primeiros anos de vida são decisivos no desenvolvimento do ser humano, este documento integra um conjunto de normas que constituem princípios orientadores para que as Creches sejam capazes de responder de forma particular às necessidades e interesses de cada criança e para colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado (DGAS, 1996: 5). Sendo assim, este Guião orienta os educadores segundo a seguinte estrutura: âmbito; objectivos específicos da Creche; condições gerais de implementação, localização e instalação; espaços; características dos materiais e acabamentos; condições ambientais; mobiliário e equipamentos pedagógicos; recomendações técnicas; funcionamento; disposições transitórias.

A discussão sobre a qualidade dos ambientes para crianças entre os 3 e 36 meses até então ainda não tinha sido discutida no que se refere a legislações para a Creche. A orgânica e a preocupação com o atendimento a essas crianças é prioridade, pois só a partir da consciência de cada aspecto envolvido nestes serviços é que se ampliará tanto a discussão como a compreensão sobre o que é realmente necessário ser empreendido para que estes contextos sejam plenos para o óptimo desenvolvimento humano.

Nesta linha de pensamento foi elaborado pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social, *et al.* (2003) o “Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais”. *O Modelo de Avaliação da Qualidade é um referencial normativo que se baseia nos princípios de gestão da qualidade e onde são estabelecidos os requisitos necessários à implementação do Sistema de Gestão da Qualidade dos serviços prestados pelas Respostas Sociais* (Ministério do Trabalho e da Segurança Social *et al.*, 2003: 5).

Os objectivos deste modelo baseiam-se em: *incentivar a melhoria dos serviços prestados; ser um instrumento de auto-avaliação das Respostas Sociais, permitindo rever de uma forma sistemática o desempenho da organização, as oportunidades de melhoria e a ligação entre aquilo que se faz e os resultados que se atingem; apoiar no desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais, permitindo uma melhoria significativa da sua organização e funcionamento; ser constituído como um referencial normativo num Sistema de Qualificação das Respostas Sociais* (Ministério do Trabalho e da Segurança Social *et al.*, 2003: 6).

“O Modelo proposto baseou-se numa filosofia de melhoria contínua da qualidade, pelo que foram estabelecidos três níveis de exigências relativas aos requisitos do Sistema de Gestão da Qualidade Nível (C, B e A), permitindo a sua implementação gradual ao longo de um determinado período de tempo. Esta avaliação é realizada por entidades qualificadoras, externas, independentes e acreditadas no âmbito do Sistema Português da Qualidade” (Ministério do Trabalho e da Segurança Social *et al.*, 2003: 7).

Para desenvolvimento deste Modelo, foram identificados 7 *processos-chave* de prestação de serviço, independentemente da sua natureza e dimensão: *Candidatura* (estabelecer regras gerais para as actividades de atendimento, análise e selecção das candidaturas e gestão da lista de espera das crianças candidatas à frequência da Creche); *Admissão* (estabelecer regras gerais para a elaboração do Contrato, para a realização da Entrevista de Diagnóstico e definição do Programa de Acolhimento Inicial); *Desenvolvimento Individual da Criança* (estabelecer regras gerais a observar na elaboração, avaliação, implementação e revisão do plano); *Recepção e Entrega diária da Criança* (estabelecer as regras gerais para a recepção e entrega diária da criança); *Planeamento e Acompanhamento das Actividades* (regras gerais a observar na elaboração, validação, implementação e revisão do projecto pedagógico e

estabelecimento do Plano de Actividades de Sala da Creche); *Cuidados Pessoais* (estabelecer as regras gerais para os cuidados de higiene, saúde, apoio na alimentação e nos momentos de descanso das crianças na Creche); *Nutrição e Alimentação* (estabelecer regras gerais para a elaboração de ementas, preparação, confecção e distribuição das refeições).

Curiosamente, ao nível da qualidade processual, este documento não refere qualquer dado acerca do *ratio adulto-criança, tamanho do grupo, nem do perfil/competências do educador em contexto de Creche*. Apenas para este último, estipula várias funções como por exemplo: a elaboração de um Plano Anual de Actividades; Entrevista aos Pais; Avaliação das Competências das Crianças; Plano de Desenvolvimento Individual... esquematizando-as em diversos impressos que o educador deverá preencher e arquivar no dossier de cada criança. Sucintamente e segundo este documento, o educador é um *avaliador activo*, ou seja, implementa as medidas expressas neste modelo e avalia o seu impacto. Ora, a avaliação é importante e fundamental, mas *as actividades livres, as descobertas, as experiências, as actividades que surgem espontaneamente não deverão ser avaliadas, valorizadas e incluídas nesse projecto curricular?* São apenas algumas questões que poderão ser analisadas e reflectidas, visto que este modelo destaca mais o facto do educador preencher fichas e arquivá-las e o currículo vivido (o que a criança vivenciou e vivencia no contexto educativo, por exemplo) e natural de cada criança é um pouco esquecido, assim como o número de crianças por adulto, como factor determinante para o desenvolvimento de uma prática de qualidade.

Apesar de tudo, este *modelo* deverá ser encarado como um avanço legislativo, um início/tentativa de promoção da qualidade dos contextos de *respostas sociais*, o que é extremamente positivo, visto que, até agora essas mesmas instituições careciam de legislação acerca da qualidade, tão importante e essencial para os *clientes* (assim denominados nesse mesmo documento, as crianças, famílias...) que dispõem dessas instituições sociais.

Síntese Capítulo I

Através deste capítulo pode-se identificar elementos fundamentais para a criação de um contexto de Creche com qualidade e com uma oferta educativa rica. Esses elementos poder-se-ão sintetizar em cinco categorias de análise: o papel do educador; princípios educativos; organização do ambiente físico e psicológico; relações interpessoais entre crianças, adultos e famílias; currículo desenvolvido (de acordo com os interesses e necessidades do grupo e de cada criança, especificamente).

Pode-se também verificar que todas as dimensões da qualidade estão intimamente relacionadas, porque em conjunto formam os três factores-chaves que guiam esta investigação: o grau de estimulação no contexto; sensibilidade no contexto; a promoção de autonomia no contexto. Através destes factores o educador poderá orientar a sua prática, monitorizar o processo educativo, avaliar as suas acções e o seu impacto no desenvolvimento harmonioso e holístico de cada criança.

O Sics (Ziko) é um instrumento de monitorização do processo educativo que está estruturado para ajudar os contextos a identificarem as suas forças e fraquezas quando o objectivo é criar as melhores condições possíveis para as crianças crescerem e se desenvolverem. Define linhas orientadoras pelas quais os educadores poderão nortear as suas práticas, auto-avaliarem-se, reflectirem e empreenderem acções que em conjunto permitam optimizar todas as potencialidades do contexto educativo de Creche. Portanto, a abordagem experiencial que o Sics (Ziko) comporta realça a importância do educador perceber o que significa para a criança viver e fazer parte de um determinado contexto educacional (processo de reconstrução da experiência da criança ao nível do próprio adulto) e estimular uma cultura de autoavaliação, de reflexão e questionamento permanente tendo como ponto de referência os principais destinatários dos programas: as crianças e suas famílias.

Em Portugal, verifica-se que existe uma indefinição quanto às linhas orientadoras subjacentes às políticas educativas para a primeira infância, sendo de realçar que cada Creche é um caso, existindo diferenças nas suas maneiras de actuar.

Recentemente foi elaborado um documento pelo Ministério do Trabalho *et al.* (2003) que define algumas linhas orientadoras para as Creches, com vista à concretização prática de alguns indicadores da qualidade. Perante este documento, as Creches poderão orientar a sua organização administrativa, as rotinas, o

desenvolvimento de competências nas crianças, o papel do educador na relação com a família e no desenvolvimento de Projectos Educativos, estabelecer normas de saúde, segurança e higiene.

A qualidade constitui, nos nossos dias, um grande desafio à educação, a qualidade começa com educação e termina com educação (Drugg e Ortiz, citados por Santos, 1998: 62). Neste sentido é inadiável e urgente uma investigação e um conhecimento mais amplo sobre a qualidade das Creches, visto que ainda hoje a Creche continua a representar um conjunto de mistérios, descobertas, ansiedades, mas também de satisfações, um campo de saberes ainda pouco questionado, um universo quase desconhecido para muitos, mas merecedor de respeito e de olhares atentos que ajudem na sua dignificação e integração num sistema educativo-pedagógico mais abrangente. Portanto, a qualidade é um requisito básico para produzir os resultados esperados. Atendimentos sem qualidade não apenas são ineficazes como podem ser prejudiciais à formação da personalidade da criança.

II - Estudo Empírico

CAPÍTULO 2 – Enquadramento Metodológico

2.1. Instrumento utilizado

Traduzimos e adaptámos a partir de Laevers, F. (ed.) (2005) o “Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings”, Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University⁴. O instrumento assim criado foi enviado ao autor da versão original (Ferre Laevers) que considerou serem pertinentes os arranjos efectuados e concordou com a sua utilização no presente estudo. Este acordo foi comunicado oral e informalmente à orientadora da tese. O instrumento foi, então, distribuído aos educadores da amostra sob a forma de questionário⁵. Através do preenchimento deste os educadores podem reflectir nos aspectos mais fortes e mais fracos do seu contexto educativo, identificando os aspectos que evidenciam uma boa abordagem, os que sendo razoáveis ainda podem ser melhorados e os que requerem indubitavelmente esforços de melhoria.

2.2. Técnicas e meios de recolha de dados

Dada a composição do nosso universo (educadores de infância que exercem funções em contexto de Creche no Distrito de Aveiro), alguns questionários foram distribuídos e recolhidos pessoalmente (amostra estratificada por conveniência – Creches do conhecimento da investigadora). Nos casos em que se verificou uma maior distância geográfica dos sujeitos, perante a impossibilidade de os contactar pessoalmente, o questionário foi enviado através de correio (acompanhado por envelope auto-endereçado e selado). Sessenta e um (61) questionários foram enviados por correio, sendo estes últimos escolhidos aleatoriamente dentro da lista de Creches existentes no Distrito, pesquisadas no site <http://portal.ua.pt/instituicoes/default.asp?BDD=1>, a 1 de Novembro de 2006.

A amostra foi assim limitada ao Distrito de Aveiro devido à maior facilidade de recolha de dados, fruto do conhecimento no terreno de várias Creches e educadores que

⁴ Cf. Anexo 1: “Analysis of the Context and Approach”.

⁵ Cf. Anexo 2: Questionário – “Qualidade da Oferta Educativa na Creche”.

trabalham nesse contexto. Como tal, a amostragem foi não probabilística ou empírica, intencional. No início distribuíram-se pessoalmente 81 questionários, entre o dia 20 de Novembro de 2006 e o dia 11 de Dezembro de 2006, desses questionários recebeu-se 68. Dos 61 questionários enviados por correio, aleatoriamente, de 20 de Dezembro de 2006 a 5 de Março de 2007, obteve-se um retorno de 22. O que dá um total de 142 questionários distribuídos e 90 recebidos.

A natureza dos objectivos do presente estudo remeteu para a construção de um questionário com itens fechados, com três possibilidades de resposta, o que viria a possibilitar dados de natureza quantitativa.

A utilização da análise quantitativa revelou-se extremamente importante, visto que somente a análise estatística é capaz de salientar regularidades, situadas num nível de abstracção mais elevado, que não poderiam ser percebidas pelo exame directo dos dados brutos. Isto ocorre, particularmente, aquando da análise das correlações entre diversas variáveis, com o objectivo de descobrir uma eventual tendência dessas variáveis, como é o caso desta investigação.

O tratamento e análise dos dados recolhidos e dada a sua natureza quantitativa, optou-se por utilizar um programa informático de análise estatística: o SPSS, versão 15.0. O método é quantitativo correlacional.

Através da análise dos questionários pretende-se verificar se as Creches são entendidas como contextos educativos, que evidenciam práticas reflectidas, planificadas e estruturadas, com Qualidade da Oferta Educativa avaliada através de três critérios fundamentais para evidência ou não de um contexto de qualidade, a saber: grau de estimulação no contexto; sensibilidade no contexto; promoção de autonomia no contexto.

2.3. Dificuldades encontradas

Inicialmente, como foram distribuídos pessoalmente os questionários pode-se observar e constatar as dificuldades sentidas no terreno, nomeadamente, falta de tempo por parte dos educadores para preencher os questionários devido à pressão que estavam a sentir para preparar a época Natalícia. Tal facto obrigou a investigadora a telefonar e/ou ir pessoalmente, em alguns casos, quatro vezes à mesma Creche sem obter qualquer resposta.

Verificou-se também, que alguns educadores com formação mais antiga, não compreendiam alguns termos utilizados no questionário, como por exemplo: *skills*, *áreas*.

Alguns educadores foram especialmente receptivos e participativos, reflectindo no valor do questionário enquanto instrumento pedagógico, nomeadamente, ao nível da avaliação, reflexão e mudança dos aspectos menos positivos em aspectos positivos.

CAPÍTULO 3 – Apresentação e Discussão dos Dados

3.1. Caracterização Psicométrica do Questionário

Tendo em conta que a escala de medida dos itens, apesar de ordinal, possui apenas três possibilidades de resposta, calculou-se os coeficientes de correlação não paramétricos, neste caso, coeficientes de Spearman, para avaliar se há correlação entre os resultados de cada item nas 3 secções do questionário e as respectivas notas totais.

No que diz respeito à primeira secção do questionário “Grau de Estimulação no Contexto”, todos os itens têm um $p < .01$, o que é bastante significativo. Por outro lado, as correlações são adequadas no que diz respeito ao contributo de cada item para a nota total, isto é, variam entre 0,33 e 0,67 da variância partilhada (cf. Tabela 1).

Secção 1: Grau de Estimulação no Contexto

Item		Grau de Estimulação no Contexto	
Nº	Descrição	ρ	p.
IE1	A organização básica do espaço consiste em quatro ou mais áreas.	.592	.000
IE2	Existem áreas criadas em função da identificação de interesses e necessidades das crianças.	.479	.000
IE3	As áreas estão organizadas de maneira a potenciar o brincar e a exploração das crianças.	.550	.000
IE4	Áreas adjacentes não se perturbam umas às outras.	.503	.000
IE5	O espaço disponível está bem aproveitado.	.443	.000
IE6	A organização do espaço é pensada em função das crianças.	.578	.000
IE7	Os materiais são facilmente acessíveis às crianças.	.382	.000

IE8	A criança tem oportunidade de brincar no exterior, sendo essa oportunidade bem aproveitada, frequentemente.	.334	.005
MA1	Cada área de brincar contém material suficiente para o número de crianças presentes: a oferta não é demasiado limitada nem excessiva.	.576	.000
MA2	A diversidade dos materiais, e várias combinações possíveis entre si, estimulam a criança a brincar.	.668	.000
MA3	As áreas, o material e a mobília são mantidos em boas condições.	.380	.001
MA4	Diariamente, são oferecidas actividades livres e/ou orientadas.	.479	.000
MA5	O espaço contém materiais que estimulam todas as áreas de desenvolvimento.	.648	.000
MA6	Os materiais e actividades disponíveis têm em consideração as várias necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças.	.663	.000
MA7	Existe uma preocupação permanente em introduzir diversidade e criar novos desafios às crianças.	.454	.000
MA8	O potencial desenvolvimental das actividades e materiais em oferta é constantemente reflectido.	.554	.000
MA9	As actividades oferecidas baseiam-se nos interesses observados nas crianças.	.599	.000
MA10	No caso de grupos heterogéneos, organizam-se actividades considerando a presença de diferentes níveis de desenvolvimento entre as crianças.	.456	.000
EST1	O educador tem intervenções estimulantes durante as actividades, enriquecendo o brincar das crianças e criando novas oportunidades de evolução da brincadeira.	.462	.000
EST2	O entusiasmo do educador (expressões faciais, o olhar, entoação de voz, etc.) e a maneira como as actividades são oferecidas são apelativos, estimulando a curiosidade e motivando as crianças para continuar a explorar.	.336	.004
EST3	O educador coloca questões ou intervém, estimulando a criança a reflectir sobre coisas, a descobrir coisas, a comunicar, etc.	.479	.000

EST4	O educador presta atenção extra a crianças que experienciam dificuldades em iniciar e manter uma actividade.	.345	.003
------	--	------	------

Tabela 1: Correlação de Spearman – Grau de Estimulação no Contexto.

Quanto à segunda secção do questionário “Sensibilidade no Contexto”, verificou-se a existência de um item sem qualquer relação com a “Sensibilidade no Contexto”, ou seja, com o somatório dos itens que compõem esta secção: o item IIS11 apresenta uma correlação de Spearman de 0,226 ($p= 055$). Como tal, a existência deste item influencia negativamente os resultados estatísticos desta secção. Por este motivo calculou-se uma nova matriz de correlações sem este item. Após este procedimento, como se pode verificar na Tabela 2, as correlações dos itens são todas estatisticamente significativas e oscilam entre 0,33 e 0,61, ao passo que na matriz anterior, com o item IIS11, as correlações variavam entre 0,23 e 0,49⁶.

Secção 2: Sensibilidade no Contexto (SEM O ITEM IIS11)

Item		Sensibilidade no Contexto	
Nº	Descrição	ρ	p.
AR1	Há uma atmosfera serena, relaxante e agradável.	.535	.000
AR2	Raramente se verificam disputas ou brigas entre as crianças.	.361	.001
AR3	O educador faz parte do grupo. Não se mantém ausente.	.390	.000
AR4	As crianças têm uma boa relação com os adultos. Interagem com eles e procuram o seu contacto sem se criar demasiada dependência.	.529	.000
IIS1	São usadas cores agradáveis e materiais macios para decorar e organizar o espaço.	.551	.000
IIS2	Há geralmente música ambiente para criar uma atmosfera calma e relaxada ou para cantar e dançar.	.387	.000

⁶ Ver Anexo 3: Tabela 7 alusiva à Correlação de Spearman, calculada na secção 2: “Sensibilidade no Contexto” incluindo o item IIS11.

IIS3	Existe espaço para expor os desenhos das crianças ou outras coisas que tenham realizado.	.542	.000
IIS4	As crianças reconhecem elementos do seu lar colocados na sala. A diversidade de culturas está representada.	.441	.000
IIS5	O educador explicitamente esforça-se por oferecer actividades nas quais as crianças podem experienciar agradáveis momentos em conjunto.	.577	.000
IIS6	Existe preocupação por parte do educador para que se desenvolvam relações positivas entre as crianças.	.338	.002
IIS7	O educador aproveita os momentos de cuidados de rotina para prestar atenção individual às crianças.	.362	.001
IIS8	O educador dá <i>feedback</i> positivo a iniciativas das crianças, mostrando interesse, colocando questões, admirando as suas “proezas” ou reforçando positivamente.	.382	.001
IIS9	O educador oferece às crianças muito carinho, calor, cuidados atentos e sensíveis.	.333	.003
IIS10	As crianças são incentivadas a expressar o que sentem, fazem, pensam e desejam.	.459	.000
IIS12	O educador comunica diariamente com os familiares das crianças.	.493	.000
IIS13	Raramente há momentos “mortos”, durante os quais as crianças se limitam a “esperar”.	.611	.000
IIS14	Os sucessivos momentos do dia e a sua duração têm em consideração a idade e necessidades das crianças.	.532	.000

Tabela 2: Correlação de Spearman – Sensibilidade no Contexto (não inclui o item IIS 11).

Na secção 3 “Promoção da Autonomia no Contexto”, os itens apresentam correlações altamente significativas com a nota total ($p < .001$). As correlações dos itens com a nota total da secção 3 variam entre 0,39 e 0,73 (cf. Tabela 3).

Secção 3: Correlação de Spearman - Promoção da Autonomia no Contexto

Item		Promoção da Autonomia no Contexto	
Nº	Descrição	ρ	p.
L1	Durante a maior parte do dia, as crianças podem escolher entre diferentes actividades e materiais. Elas escolhem com que é que brincam, se brincam sós ou com alguém.	.517	.000
L2	As crianças têm espaço para explorar e realizar a actividade à sua maneira.	.641	.000
R1	As regras e os limites são explicados às crianças, tendo em consideração o seu nível de compreensão.	.521	.000
R2	Se possível, as regras e limites são estabelecidos em acordo com as crianças.	.727	.000
P1	O planeamento do dia é entendido pela criança pelo recurso à identificação das actividades ou rotinas através de imagens ou símbolos.	.439	.000
P2	As crianças têm alguma responsabilidade relacionada com acções práticas e de rotina.	.683	.000
P3	As crianças são envolvidas em várias tomadas de decisão.	.634	.000
P4	O educador dá espaço suficiente à criança para ser independente em vez de fazer tudo por ela. Há momentos em que o educador escolhe conscientemente não intervir.	.592	.000
P5	Em todos os momentos, um educador/adulto está atento e pronto a intervir, respondendo de imediato, no interesse e salvaguarda do bem-estar da criança.	.393	.000

Tabela 3: Correlação de Spearman – Promoção da Autonomia no Contexto.

Portanto, obteve-se valores considerados estatisticamente significativos nas correlações entre os itens e a nota total de cada uma das 3 secções do questionário. Por outro lado, todos os itens do questionário têm uma correlação positiva, isto é, as

respostas em cada um dos itens seguem o mesmo sentido da nota total em cada uma das secções. Por exemplo, *quanto maior é a promoção da autonomia no contexto* (construto da secção 3) *tanto mais os educadores consideram aplicável o conteúdo do item R2*, “Se possível, as regras e limites são estabelecidos em acordo com as crianças”.

Apesar de os itens possuírem uma escala de medida ordinal com apenas 3 possibilidades de resposta, decidiu-se determinar a consistência interna de cada uma das secções do questionário. Como se pode constatar através da tabela 4: a secção 1 (Grau de Estimulação no Contexto) apresenta um Alpha Cronbach's de .86, a secção 2 (Sensibilidade no Contexto) apresenta um *alpha* de .79 e a secção 3 (Promoção da Autonomia no Contexto) apresenta um *alpha* de .77. Todos os *alphas* encontrados são muito bons, na medida em que partilham no mínimo 50% da variância. Isto é, as três secções possuem muito boa consistência interna.

Alpha Cronbach's

	Alpha Cronbach's	N. de itens
Secção 1: Grau de Estimulação no Contexto	.86	22
Secção 2: Sensibilidade no Contexto	.79	17
Secção 3: Promoção da Autonomia no Contexto	.77	9




Tabela 4: Alpha Cronbach's nas 3 secções do questionário.

3.2. Resultados

3.2.1. Análise das respostas item a item e discussão dos resultados por secção

A análise das frequências permite verificar quantos elementos da amostra responderam a cada item e qual a sua opção. Como tal, de seguida apresentar-se-á a análise pormenorizada de cada item, salientando-se as percentagens mais significativas obtidas em cada um. Serão apresentados os Gráficos de Barras correspondentes aos dados alcançados em cada item em termos de percentagem, ou seja, os gráficos

indicarão a percentagem de educadores que responderam a cada uma das 3 possibilidades de resposta existentes, às quais correspondem os seguintes símbolos:

-  A afirmação é completamente aplicável. Indica que a abordagem no que respeita a este ponto é boa e dificilmente pode ser melhorada.
-  A afirmação é parcialmente aplicável. É ou foi feito algum esforço no que respeita a este ponto, mas algumas melhorias ainda são possíveis.
-  A afirmação não é aplicável. É preciso fazer esforços significativos no que respeita a este aspecto.

Para efeitos de estatística descritiva atribuímos “1” à possibilidade de resposta “A afirmação não é aplicável. É preciso fazer esforços significativos no que respeita a este aspecto”; “2” à possibilidade de resposta “A afirmação é parcialmente aplicável. É ou foi feito algum esforço no que respeita a este ponto, mas algumas melhorias ainda são possíveis”; e por último, o número “3” à possibilidade de resposta “A afirmação é completamente aplicável. Indica que a abordagem no que respeita a este ponto é boa e dificilmente pode ser melhorada”.

No final da análise das respostas item a item de cada secção será apresentada a discussão dos resultados alcançados, pretende-se articular aquilo que emerge dos resultados com o enquadramento conceptual realizado.

- **Secção 1: “Grau de Estimulação no Contexto”**

Esta é a secção composta por maior número de itens: 22. Estes estão distribuídos por 3 subsecções: infra-estruturas; material e actividades; intervenções estimulantes por parte do adulto.

A resposta “não aplicável” nunca foi superior às outras possibilidades de resposta; em 5 itens a possibilidade: “parcialmente aplicável”, foi superior às outras duas possibilidades; a possibilidade “aplicável” foi superior às outras possibilidades de

resposta, obtendo percentagem mais elevada em 17 dos 22 itens apresentados aos educadores. De seguida dar-se-á início à análise pormenorizada de cada item⁷.

- Infra-estruturas:

Um educador não respondeu ao primeiro item do questionário – IE1 – sendo que 6,7% dos educadores responderam que *a organização básica do espaço consiste em quatro ou mais áreas* “não é aplicável ao seu contexto”, 42,2% responderam que esta afirmação “é parcialmente aplicável”, ou seja, o espaço está organizado em áreas, mas talvez necessitem de criar mais. Metade dos educadores têm o espaço organizado em quatro ou mais áreas, permitindo assim que as crianças explorem mais situações, equipamentos, materiais, diversifiquem as suas escolhas e actividades (cf. Gráfico 1).

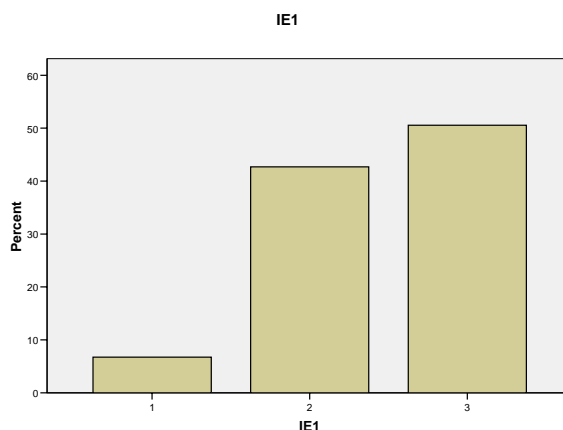


Gráfico 1: “A organização básica do espaço consiste em quatro ou mais áreas”.

Quando questionados com o item IE2, obteve-se a percentagem mais elevada de respostas “não aplicável”: 22,2%, o que significa que esta percentagem de educadores não têm áreas criadas em função da identificação de interesses e necessidades das crianças (*ex. uma área de exploração com materiais “rolantes”; uma área de carpintaria; uma área “esconderijo”; uma área para “inventar coisas”*). A resposta “aplicável” apenas foi preenchida por 28,9% dos educadores. Assim, 47,8% dos educadores fizeram ou fazem algum esforço no que respeita a este ponto, mas algumas melhorias ainda são possíveis (cf. Gráfico 2).

⁷ Ver Anexo 4: Tabela 8, Tabelas de Frequências – Secção 1.

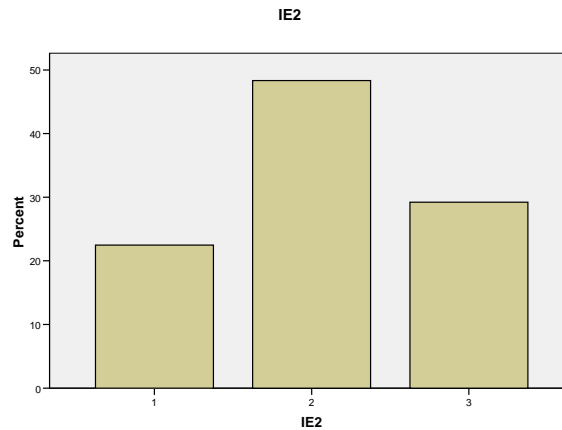


Gráfico 2: “Existem áreas criadas em função da identificação de interesses e necessidades das crianças”.

Os educadores dividem as suas práticas entre “parcialmente aplicável” (45,6%) ou “totalmente aplicável” (43,3%), relativamente à organização das áreas de maneira a potenciar o brincar e a exploração das crianças. Contudo, 6,7% dos educadores responderam que na sua prática não organizam as áreas da sala de maneira a potenciar o brincar e a exploração das crianças, o que é bastante negativo para estas, visto que a ausência de estimulação do brincar e de exploração poderá ser prejudicial para o seu desenvolvimento. Propiciando o brincar cria-se um espaço no qual as crianças podem experienciar o mundo, compreender as pessoas e sentimentos, adquirir diversos conhecimentos e novas competências (cf. Gráfico 3).

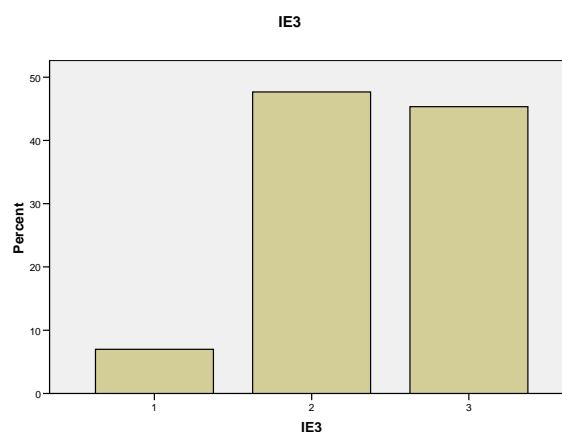


Gráfico 3: “As áreas estão organizadas de maneira a potenciar o brincar e a exploração das crianças”.

No item “Áreas adjacentes não se perturbam umas às outras (*ex. uma área calma está afastada de uma área de grandes movimentações*)”, metade dos educadores

responderam que esta afirmação se verifica no seu contexto de Creche, o que significa que os educadores se preocupam em proporcionar contextos sonora e visualmente organizados, de forma a permitir que as crianças se concentrem e impliquem nas actividades que desenvolvem em cada área (cf. Gráfico 4).

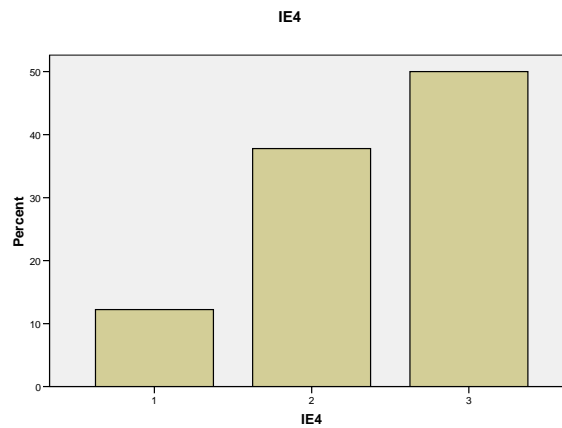


Gráfico 4: “Áreas adjacentes não se perturbam umas às outras”.

Porém quanto ao aproveitamento do espaço disponível, os educadores consideram que ainda podem desenvolver melhorias (50% responderam parcialmente aplicável). Sendo neste item que a resposta “aplicável” apresenta a percentagem mais baixa (35,6%) dentro desta secção.

Pensa-se que os educadores, mediante o desenvolvimento de cada criança do grupo, modificação dos seus interesses e necessidades, ficam sempre com a sensação de que o espaço pode ser melhorado, brinquedos e áreas alteradas ou mesmo substituídas, portanto, melhorar o aproveitamento do espaço disponível é quase sempre possível. Note-se que nem sempre este é o desejável, isto leva a que os educadores tenham de estar constantemente atentos e avaliem todos estes aspectos para que alcancem um espaço educativo reflectido e que vá ao encontro das necessidades e interesses de cada criança que o experiencia (cf. Gráfico 5).

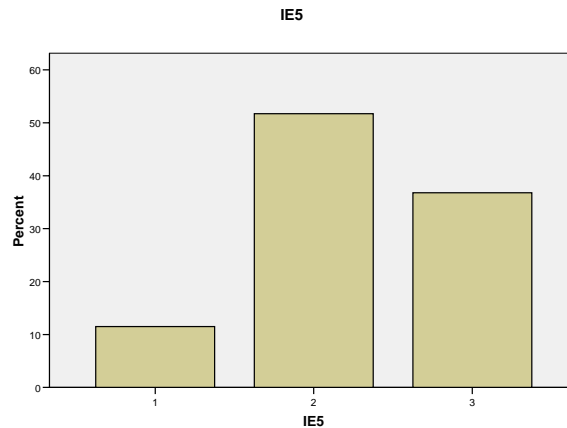


Gráfico 5: “O espaço disponível está bem aproveitado”.

É o educador que estrutura o espaço em função do brincar das crianças, dos interesses e necessidades demonstrados por estas. Consequentemente é ele que organiza a sua base estrutural por meio da oferta de determinados objectos, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

A oferta de um espaço reflectido terá de ser pensada em função de cada criança que o experiencia. Neste sentido sem dúvida, a maioria dos educadores, 73,3%, tem em conta este princípio, apenas 2,2% não aplicam este princípio na sua prática e os restantes 24,4% consideram que ainda podem melhorar este aspecto (cf. Gráfico 6).

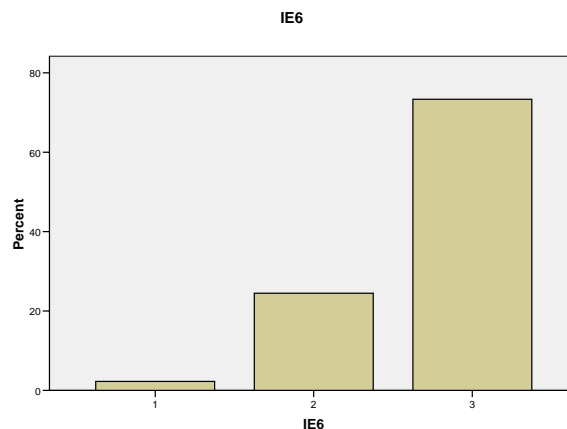


Gráfico 6: “A organização do espaço é pensada em função das crianças”.

A organização do espaço, localização dos materiais e equipamentos pensada em função das crianças terá de ter em conta o tamanho destas, sua compreensão e capacidades. E para que a criança possa explorar livre e autonomamente os materiais

que lhe suscitem interesse, estes deverão estar-lhe facilmente acessíveis (*ex. caixas e prateleiras estão assinaladas com imagens ou pictogramas, permitindo à criança encontrar o material desejado*). 54,4% dos educadores responderam que a afirmação é completamente aplicável ao seu contexto, o que indica que a maioria se preocupa com a elaboração de um espaço que tenha em consideração cada criança que o vivencia e explora (cf. Gráfico 7).

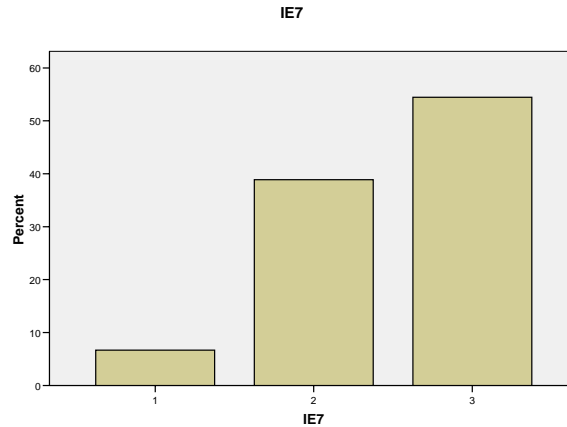


Gráfico 7: “Os materiais são facilmente acessíveis às crianças”.

Para terminar, 63,3% dos educadores dão oportunidade à criança de brincar no exterior, sendo essa oportunidade bem aproveitada, o que é bastante positivo pois sabe-se que quando planeadas e reflectidas, todas as actividades desenvolvidas no exterior são bastante estimulantes devido às inúmeras oportunidades de exploração sensorio-motora provenientes da natureza (ouvir um animal, o som dos meios de transporte, sentir cheiros, texturas diferentes...) (cf. Gráfico 8).

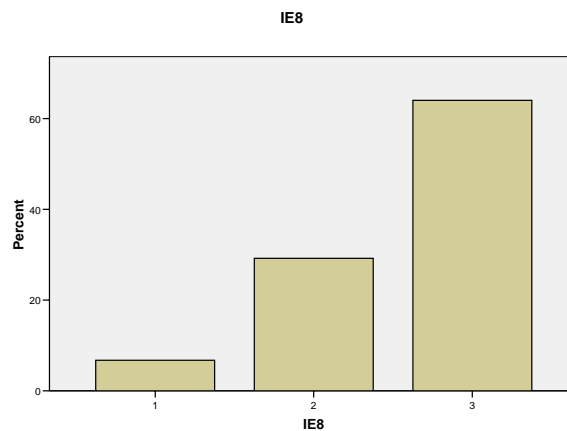


Gráfico 8: “A criança tem oportunidade de brincar no exterior, sendo essa oportunidade bem aproveitada, frequentemente”.

- Material e Actividades:

O primeiro item desta subsecção afirma: “Cada área de brincar contém material suficiente para o número de crianças presentes: a oferta não é demasiado limitada nem excessiva (*ex. por vezes é mais interessante para as crianças brincarem numa cozinha com alguns recipientes do que terem uma caixa atulhada com material de cozinha*)” ao que 10% responderam que a afirmação não é aplicável e, portanto, é preciso fazer esforços significativos no que respeita a este aspecto. 32,2% responderam “parcialmente aplicável” e a maioria 56,7% responderam que a afirmação é completamente aplicável no seu contexto. Pode-se concluir que as Creches que fazem parte da nossa amostra, no geral, possuem material suficiente para cada criança poder explorar, divertir-se, aprender e alcançar novas competências (cf. Gráfico 9).

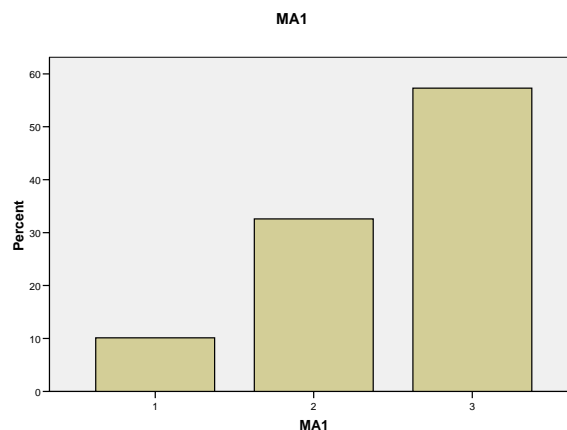


Gráfico 9: “Cada área de brincar contém material suficiente para o número de crianças presentes: a oferta não é demasiado limitada nem excessiva”.

É importante que exista uma diversidade de materiais, susceptíveis de várias combinações possíveis entre si e que estimulem a criança a brincar, logo, a estimular diversas competências em todas as áreas do desenvolvimento. A maioria dos educadores tem em consideração essa importância e oferece às crianças essa diversidade de materiais (cf. Gráfico 10).

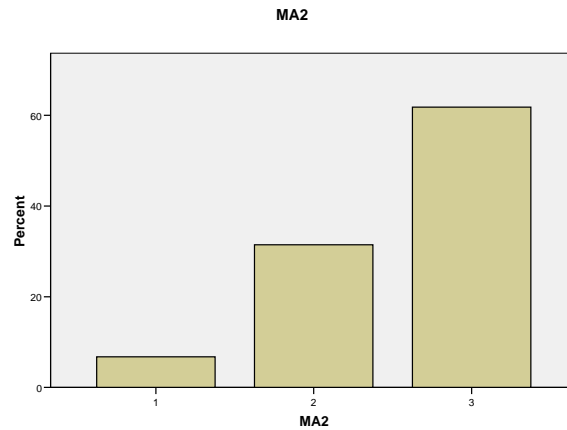


Gráfico 10: “A diversidade dos materiais, e várias combinações possíveis entre si, estimulam a criança a brincar”.

Quanto à manutenção das áreas, materiais e mobília, a realidade dos educadores divide-se fundamentalmente entre 45,6% em boas condições, mas algumas melhorias ainda podem ser tomadas e 41,1% consideram que são mantidos em boas condições.

Devem ser feitos esforços para que as crianças usufruam de materiais e equipamentos em boas condições, com vista à sua segurança física, motivação e desfrute da função de cada um dos materiais e equipamentos existentes no espaço.

Este item também requer por parte dos educadores criatividade, imaginação e empenho para que as áreas, materiais e mobília sejam sempre atractivos e estejam em boas condições (cf. Gráfico 11).

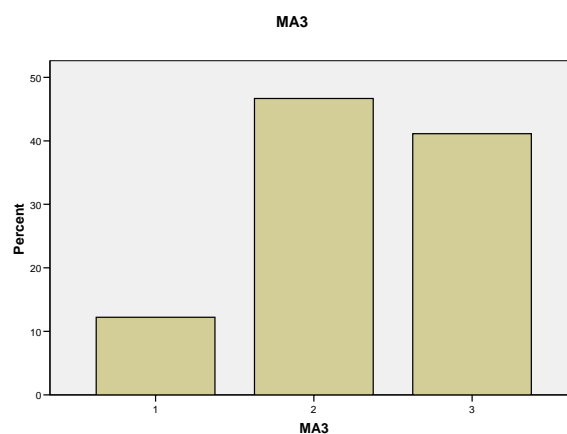


Gráfico 11: “As áreas, o material e a mobília são mantidos em boas condições”.

Sem dúvida a esmagadora maioria dos inquiridos diariamente oferece actividades livres e/ou orientadas (*ex. as crianças podem dançar em conjunto ao som de uma música; algumas caixas de papelão são exploradas livremente pelas crianças*) – 81,1% – o que indica que os educadores se preocupam em desenvolver algo e/ou proporcionar actividades diárias a todas as crianças. O que é muito positivo pois salienta-se o contexto de Creche como espaço pedagógico e de aprendizagem. Contudo, 2 educadores responderam que não oferecem diariamente actividades às crianças (cf. Gráfico 12).

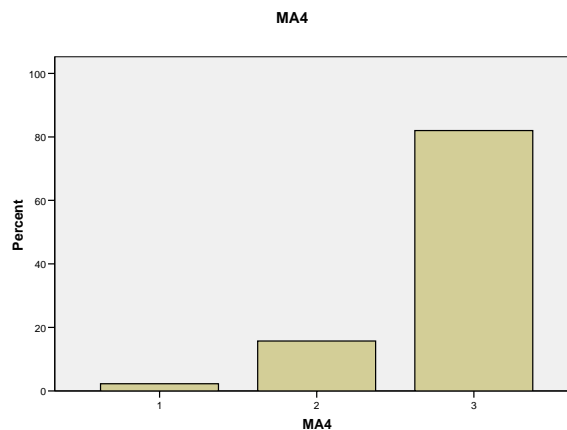


Gráfico 12: “Diariamente, são oferecidas actividades livres e/ou orientadas”.

Quando questionados se o espaço experienciado pelas crianças contém materiais que estimulam todas as áreas de desenvolvimento: motricidade grossa (*ex. escorrega*), motricidade fina (*ex. área de construção*), comunicação (*ex. livros*), desenvolvimento sensorial (*ex. materiais sonoros*), conhecimento do espaço (*ex. caixa de areia*), *skills* sociais (*ex. bonecas*), etc. os educadores dividem a sua opinião entre: 47,8% aplicável e 45,6% parcialmente aplicável. Isto poderá dever-se ao facto de os educadores valorizarem mais determinadas áreas desenvolvimentais do que outras, estimularem mais as crianças nessas áreas, e consequentemente, investindo mais em materiais direccionados para essas (cf. Gráfico 13).

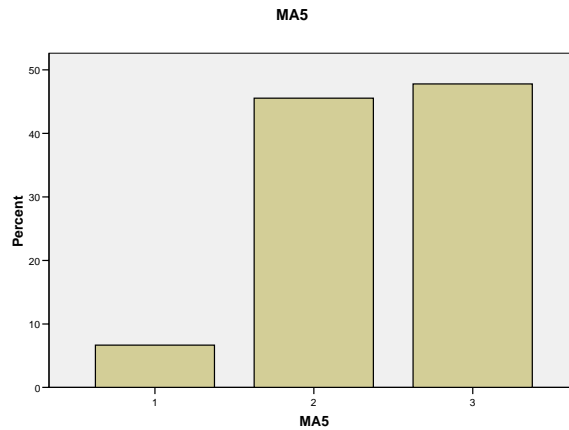


Gráfico 13: “O espaço contém materiais que estimulam todas as áreas de desenvolvimento”.

Apenas 1 educador respondeu que os materiais e actividades disponíveis não têm em consideração as várias necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças, mas no sentido oposto 52,2% têm o item aplicado na sua prática (cf. Gráfico 14).

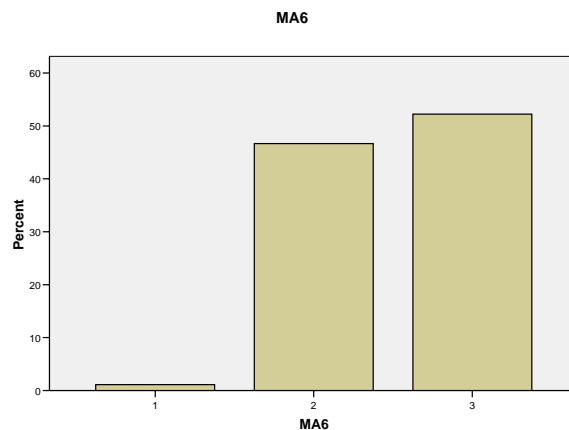


Gráfico 14: “Os materiais e actividades disponíveis têm em consideração as várias necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças”.

46,7% dos educadores consideram que poderão aumentar a sua preocupação em introduzir diversidade e criar novos desafios às crianças (*ex. as crianças têm oportunidade de utilizar objectos de uso real: telefone, escova,...materiais insólitos e pouco habituais são disponibilizados*). 7,8% consideram que necessitam de fazer esforços significativos neste aspecto e 43,3% consideram que o item está totalmente presente no seu contexto de Creche (cf. Gráfico 15).

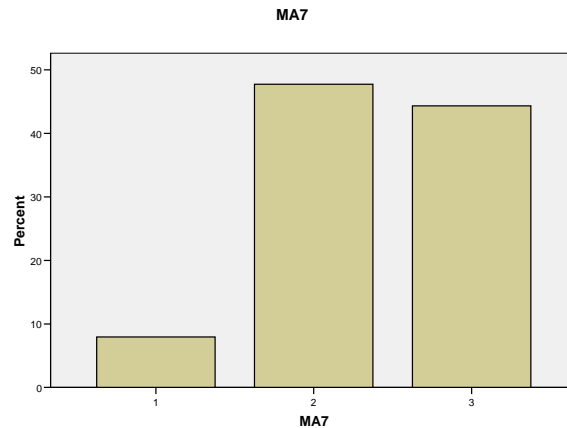


Gráfico 15: “Existe uma preocupação permanente em introduzir diversidade e criar novos desafios às crianças”.

Como se viu, apenas 2 educadores responderam que não oferecem actividades diariamente às crianças (MA4), 1 respondeu que os materiais e actividades disponíveis não têm em consideração as várias necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças (MA6), porém 5 educadores responderam que a afirmação do item MA8 “O potencial desenvolvimental das actividades e materiais em oferta é constantemente reflectido (*ex. as crianças não são colocadas em frente à TV apenas para preencher o tempo. Os adultos vêem televisão com as crianças e conversam com elas sobre o que acontece; a escolha dos materiais tem em consideração as suas possibilidades didácticas e desenvolvimentais*)” não é aplicável! O que demonstra uma certa contradição por parte dos educadores, visto que deverá ser preocupação principal destes, aquando da oferta de actividades, que estas sejam reflectidas, que não sejam feitas ou propostas por acaso e que tenham em consideração e sejam do interesse das crianças, que respeitem os níveis de desenvolvimento e necessidades de cada uma.

Ao planear e organizar actividades para a expressão e comunicação da criança em todos os domínios, visa-se a educação global e harmoniosa da criança. O planeamento exige um certo investimento por parte do educador, uma descoberta do seu grupo para propor actividades compatíveis com os interesses, competências e com a faixa etária. Respeitando sempre o ritmo de cada uma, principalmente o dos bebés onde a rotina é mais individualizada (cf. Gráfico 16).

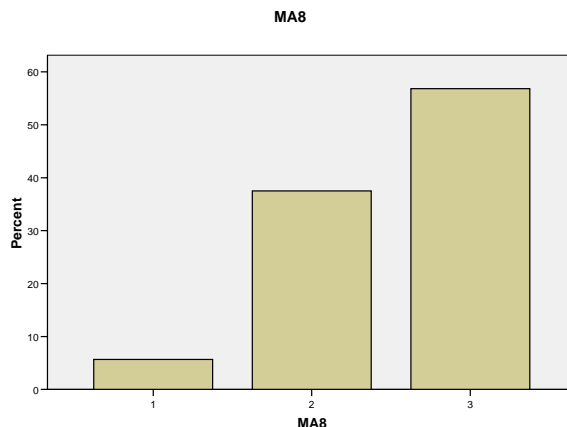


Gráfico 16: “O potencial desenvolvimental das actividades e materiais em oferta é constantemente reflectido”.

Contrabalançando a ideia anterior, na afirmação “as actividades oferecidas baseiam-se nos interesses observados nas crianças” 65,6% dos educadores responderam que a afirmação é completamente aplicável, indicando que a abordagem no que respeita a este ponto é boa e dificilmente pode ser melhorada.

Uma vez que a criança deve ser o centro da acção educativa, o adulto deve respeitar os interesses da mesma e não exercer a sua intervenção segundo uma orientação academizante. A educação é um processo conjunto entre criança-educador, criança-criança, criança-família-educador (cf. Gráfico 17).

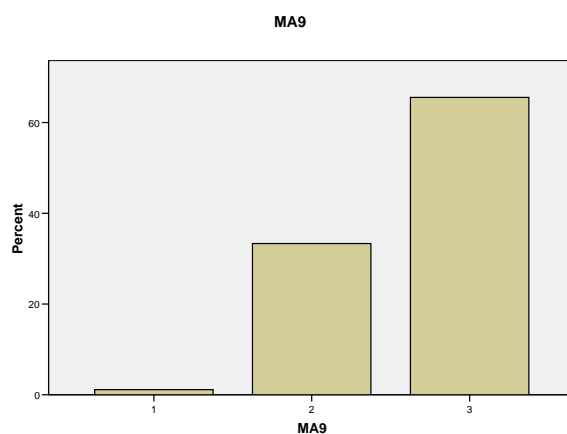


Gráfico 17: “As actividades oferecidas baseiam-se nos interesses observados nas crianças”.

O item MA10 “no caso de grupos heterogéneos, organizam-se actividades considerando a presença de diferentes níveis de desenvolvimento entre as crianças (*ex. as crianças mais velhinhas podem ir para o exterior enquanto que as mais novinhas*)”

ficam com a sala para elas)” foi o que obteve mais ausência de resposta em todo o questionário – 10 abstenções. Segundo a opinião que alguns educadores deram pessoalmente, eles não responderam porque o seu grupo de trabalho não é heterogéneo, daí a sua abstenção. O próprio item incita à resposta só de quem actualmente trabalha com grupos heterogéneos ao iniciar-se “no caso de...”.

No entanto, a maioria dos educadores que responderam ao presente item, afirmaram que nesses grupos organizam as actividades considerando as diferenças desenvolvimentais entre as crianças (cf. Gráfico 18).

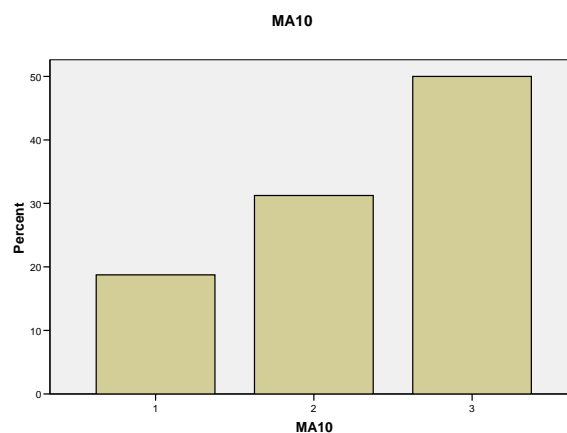


Gráfico 18: “No caso de grupos heterogéneos, organizam-se actividades considerando a presença de diferentes níveis de desenvolvimento entre as crianças”.

- Intervenções Estimulantes por Parte do Adulto:

Novamente falando nas actividades, 5 educadores responderam que a afirmação não se aplica: “o educador tem intervenções estimulantes durante as actividades, enriquecendo o brincar das crianças e criando novas oportunidades de evolução da brincadeira (*ex. quando as crianças estão no exterior com os triciclos e carros, é criada uma estação de serviço ou de lavagem de carros. Desta forma as crianças são estimuladas a utilizar a sua fantasia*)”. Porém a maioria, 51 elementos, respondeu que a afirmação é totalmente aplicável e 34 responderam que esta é parcialmente aplicável (cf. Gráfico 19).

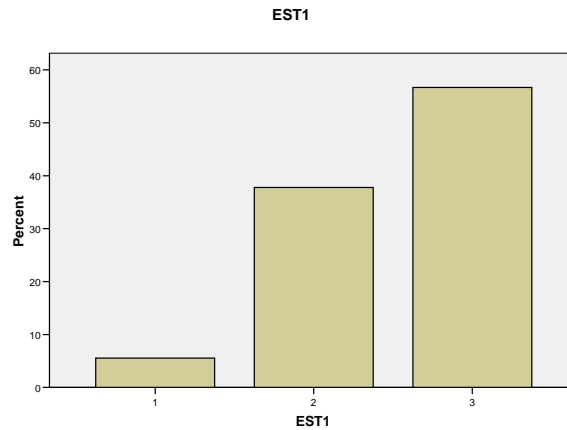


Gráfico 19: “O educador tem intervenções estimulantes durante as actividades, enriquecendo o brincar das crianças e criando novas oportunidades de evolução da brincadeira”.

Nesta primeira secção do questionário apenas nos itens EST2 (o entusiasmo do educador (expressões faciais, o olhar, entoação de voz, etc.) e a maneira como as actividades são oferecidas são apelativos, estimulando a curiosidade e motivando as crianças para continuar a explorar) e EST3 (o educador coloca questões ou intervém, estimulando a criança a reflectir sobre coisas, a descobrir coisas, a comunicar, etc.), nenhum educador respondeu às afirmações “não aplicável”, a esmagadora maioria respondeu que estes itens estão totalmente aplicados no seu contexto de Creche, o que é bastante interessante, mas contraditório com as suas opiniões ao item anterior (EST1) (cf. Gráfico 20 e 21).

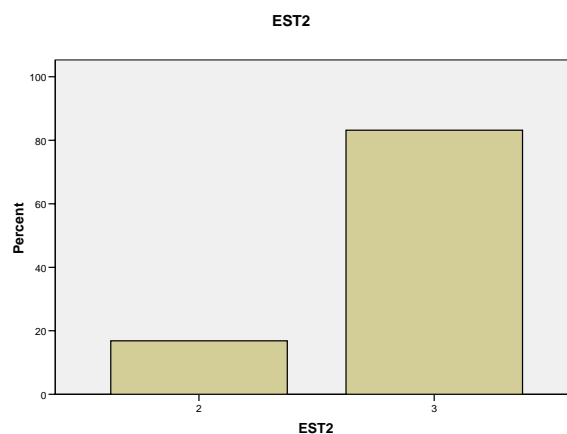


Gráfico 20: “O entusiasmo do educador e a maneira como as actividades são oferecidas são apelativos, estimulando a curiosidade e motivando as crianças para continuar a explorar”.

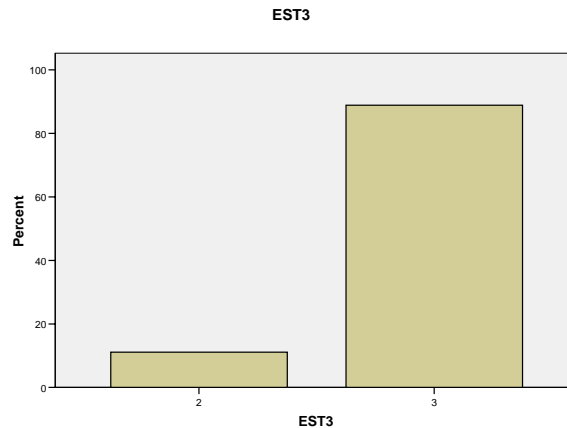


Gráfico 21: “O educador coloca questões ou intervém, estimulando a criança a reflectir sobre coisas, a descobrir coisas, a comunicar, etc”.

Foi o item EST3 que apresentou a percentagem mais elevada de toda a secção: 88,9% dos educadores responderam que a afirmação é totalmente aplicável, ou seja, que colocam questões, intervêm e estimulam as crianças a reflectirem nas coisas, a descobrir, a comunicar, a expressar-se, a aprender (cf. Gráfico 21).

No último item desta secção, EST4, a esmagadora maioria dos educadores respondeu que presta atenção extra a crianças que experienciam dificuldades em iniciar e manter uma actividade, o que revela a sua sensibilidade para apoiar e incluir todas as crianças no contexto educativo.

Compreender, conhecer e reconhecer o modo particular das crianças serem e estarem no grupo, na Creche, na família, no mundo é o grande desafio da educação de infância e dos seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser uma mais valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas são únicas nas suas individualidades e diferenças (cf. Gráfico 22).

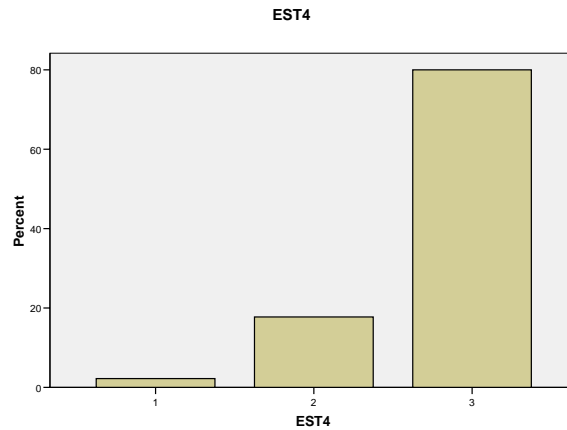


Gráfico 22: “O educador presta atenção extra a crianças que experienciam dificuldades em iniciar e manter uma actividade”.

- Discussão dos resultados da secção 1: Grau de Estimulação no Contexto

Dar resposta às necessidades de uma criança, implica criar condições para a mobilização e optimização das suas capacidades. Assim sendo, é importante organizar a sala em áreas apelativas; verificar o seu conteúdo e substituir os materiais não atractivos por outros mais apelativos; introduzir novos materiais e actividades; deixar as crianças explorarem livremente o espaço e os materiais; observá-las, descobrir os seus interesses e encontrar actividades que vão ao encontro dessas orientações; apoiar a continuidade das actividades através de impulsos estimulantes e intervenções enriquecedoras; alargar as possibilidades de livre iniciativa, apoiá-las com acordos e regras claras e compreendidas pelas crianças; explorar a relação com cada criança e entre crianças.

Os educadores inquiridos apontam para intervenções práticas nesse sentido. Os contextos de Creche, segundo as respostas obtidas através do questionário, parecem estimulantes, promotores do progresso da criança, da aprendizagem, do desenvolvimento de novas competências a diversos níveis: físicas, linguísticas, emocionais, cognitivas e sociais. O ambiente físico por si só revela o modo como a infância é percebida, o modo como o desenvolvimento dos bebés e crianças é apoiado e estimulado.

- Infra-Estruturas

Esta subsecção é composta por 8 itens, sendo a mediana das respostas dos educadores de 2,25, ou seja, as respostas variam predominantemente entre “a afirmação é parcialmente aplicável. É ou foi feito algum esforço no que respeita a este ponto, mas algumas melhorias ainda são possíveis” e “a afirmação é completamente aplicável. Indica que a abordagem no que respeita a este ponto é boa e dificilmente pode ser melhorada”.

Pode-se verificar assim, que a maior parte dos educadores inquiridos se preocupa com as infra-estruturas da Creche, nomeadamente, ao nível da organização dos espaços em diversas áreas (de preferência criadas em função da identificação de interesses e necessidades das crianças). A crer nas avaliações dos educadores, o espaço é rentabilizado e aproveitado ao máximo das suas potencialidades, não possuindo áreas que se perturbem umas às outras, estando os materiais facilmente acessíveis às crianças e oferecendo-lhes diversas oportunidades de brincar.

A intervenção intencional baseada na observação do brincar, interesses e necessidades das crianças, permite uma oferta de material adequados, assim como um espaço estruturado que possibilite o enriquecimento das suas competências. Cabe ao educador organizar situações para que o brincar ocorra de maneira diversificada, para assim propiciar às crianças a possibilidade de escolherem temas, papéis, objectos e companheiros com quem brincar e exprimir de forma pessoal e independente as suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz despertar na criança o gosto para enfrentar os desafios que surgem. A convivência de forma lúdica proporciona aprendizagens e permite-lhe que estabeleça relações cognitivas às experiências vivenciadas. Ao brincar a criança diverte-se, estimula capacidades, constrói o seu conhecimento e raciocínio crítico, aprende a conviver com os seus pares. Daí a importância da organização consciente e reflectida das áreas existentes no espaço de Creche, os dados alcançados sugerem que ainda podem ser feitos alguns esforços nesse sentido.

Segundo as respostas alcançadas o espaço parece ser seguro, flexível e pensado para as crianças de forma a proporcionar-lhes conforto e variedade, favorecendo as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe. Este

ambiente físico inclui um número diversificado de materiais que as crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e cada uma com o seu ritmo. Também a arrumação dos materiais e do mobiliário sugere ser bem pensada, personalizada e acessível às crianças, podendo assim brincar, ver e explorar a seu gosto, proporcionando conforto e autonomia.

- Materiais e Actividades

Sendo composta por 10 itens, todos eles indicadores da qualidade dos materiais e actividades em oferta, a mediana alcançada nesta subsecção é de 3. Constatou-se apenas que, quanto à conservação das áreas, materiais e mobília, os educadores dividem as suas opiniões, essencialmente, entre “parcialmente aplicável” e “aplicável”. O que sugere que eles se preocupam com estas características, embora sejam difíceis de ser totalmente aplicáveis na sua prática. Pensa-se que isto se deverá ao facto de muitas instituições carecerem de verbas financeiras que lhes permitam empenhar-se na manutenção e conservação dos seus equipamentos e materiais ou investir em novos. O que sugere que, mediante os recursos materiais existentes, os educadores organizam os materiais de acordo com o número de crianças e procuram que estes estimulem o brincar e o adquirir de novas competências.

A maior percentagem de educadores considera que cada área contém material suficiente para o número de crianças presentes no seu contexto de Creche, ou seja, a oferta não é demasiado limitada nem excessiva. Afirmando também que a diversidade de materiais e várias combinações possíveis entre si estimulam a criança a brincar.

Os dados sugerem que os educadores que constituem a amostra têm como princípio educativo da sua prática o enriquecimento do ambiente educacional com novos e diversificados materiais, actividades e oportunidades para as crianças explorarem a realidade, satisfazerem os seus interesses e necessidades desenvolvimentais.

As respostas dos educadores sugerem que estes observam cuidadosamente como as crianças interagem com tudo aquilo que encontram no ambiente, com vista a identificar interesses que podem ser conhecidos por uma oferta mais objectiva de actividades. A elaboração de um ambiente rico não pára com a provisão de uma variedade larga de materiais e actividades potencialmente interessantes, um elemento decisivo para que haja implicação é o modo como o adulto apoia as actividades contínuas com

intervenções estimulantes que fazem parte de um estilo de adulto eficaz, tal como indicam os resultados estatísticos desta investigação.

De acordo com os dados analisados, 80% dos educadores oferecem diariamente actividades livres e/ou orientadas. Indicando, que valorizam a realização de actividades, o que está subjacente a uma planificação, avaliação e reflexão diária por parte do educador, com vista à realização de diversas actividades que estimulem e criem novos desafios, tendo espaço e materiais que estimulam todas as áreas de desenvolvimento e que têm em consideração as várias necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças. Logo, as actividades sugerem ser pormenorizadamente planeadas e, juntamente com o relacionamento com as outras crianças e adultos, visam estimular o desenvolvimento de todas as potencialidades das crianças, por isso, pensadas e elaboradas de acordo com aquilo que a criança é capaz de realizar, com os seus interesses e necessidades.

Através das mais variadas actividades desenvolvidas na Creche as crianças exercitam competências reflexivas e de raciocínio, linguísticas, motoras, musicais, matemáticas, plásticas, científicas... ganham sentido de controlo sobre as soluções e consequências de um problema, aprendem a cooperar, a confiar em si, nas outras crianças e adultos, o que conduz ao seu crescimento e desenvolvimento.

Os educadores apoiam a interacção contínua das crianças com os materiais e actividades em que manifestam interesse, ao invés de se centrarem e obrigarem as crianças a interagir com as coisas que não lhes despertem interesse. Por isso, pode-se afirmar, que os educadores inquiridos proporcionam materiais e experiências que permitem que as crianças actuem nos seus interesses em vez de as estimularem com coisas pelas quais os adultos gostariam que as crianças se interessassem, mas para as quais elas não se encontram predispostas.

- Intervenções Estimulantes por Parte do Educador

Esta subsecção é composta por 4 itens, de entre os quais 2 tiveram total ausência de resposta “a afirmação não é aplicável. É preciso fazer esforços significativos no que respeita a este aspecto”, sendo a mediana desta subsecção de 3.

Os dados alcançados sugerem que os educadores em contexto de Creche, do Distrito de Aveiro, têm intervenções estimulantes durante as actividades, enriquecendo o brincar

e criando novas oportunidades de evolução da brincadeira, estimulando a curiosidade, reflexão, comunicação e a motivação das crianças para continuarem a explorar, prestando atenção extra a crianças que experienciam dificuldades em iniciar e manter uma actividade.

Verifica-se assim, que a intervenção do educador parece basear-se no *scaffolding*, ou seja, o educador enquadra as suas estratégias com as intenções da criança, conhecimentos e compreensões, é mediador: dirige a atenção das crianças, apoia-as nas suas aprendizagens, regula a complexidade destas, forma uma relação de confiança com elas, capta os seus interesses, motiva-as, explica-lhes a utilidade da tarefa e, especialmente, mostrando-lhes como contribuirão com algo para os outros.

No geral, os educadores indicam ter sensibilidade às necessidades emocionais e desenvolvimentais da criança, encarando o estabelecimento de relações positivas, como fundamental. Este princípio enfatiza uma relação mais profunda e autêntica com as crianças, que se fundamenta nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade.

Os educadores inquiridos indicam oferecer liberdade à criança, afirmam-se como companheiros à altura da mesma, de forma a que esta se sinta confiante para explorar o mundo e para se revelar tal como é, sem temer represálias.

A relação com o educador e com o contexto educativo constituirá o fluido onde a criança, utilizando as oportunidades para a acção, recursos e encorajamento oferecidos, exercitará e desenvolverá as suas capacidades recentemente adquiridas. Quer-se com isto dizer que o potencial desenvolvimento do contexto de Creche depende do modo como os educadores apoiam e acarinhos as actividades desenvolvidas pelas crianças. Nesta perspectiva, a auto-descoberta e a imaginação destas parecem ser valorizadas pelos educadores inquiridos, e esta constitui uma forma de o educador promover a autonomia e a aprendizagem.

- **Secção 2: “Sensibilidade no Contexto”**

Esta secção é composta por 17 itens, integrados em duas subsecções: Atmosfera e Relações; Iniciativas e Intervenções Sensíveis por parte do Adulto.

Tal como na secção anterior a resposta “não aplicável” aos itens apresentados nunca foi superior às outras possibilidades de resposta; apenas em 2 itens a possibilidade: “parcialmente aplicável”, foi superior a “aplicável”; por seu lado, os restantes itens do questionário (15) obtiveram uma percentagem de resposta “aplicável” superior às outras possibilidades de resposta. De seguida apresentar-se-á os dados mais aprofundadamente⁸.

- Atmosfera e Relações:

74,4% dos educadores criam uma atmosfera serena, relaxante e agradável: as crianças brincam, interagem, cantam, etc. Ao desfrutar de tal atmosfera, diversas investigações indicam que as relações entre crianças, crianças e adultos, são mais calmas, tranquilas e meigas, o que é fundamental para o desenvolvimento de competências sociais e interrelacionais (cf. Gráfico 23).

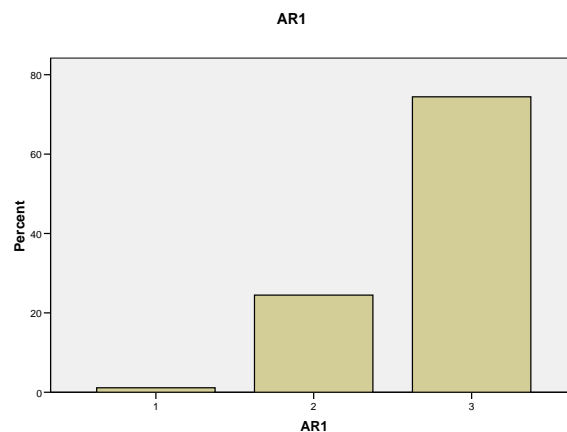


Gráfico 23: “Há uma atmosfera serena, relaxante e agradável”.

Quando confrontados com “raramente se verificam disputas ou brigas entre as crianças”, 14,4% dos educadores responderam “não aplicável” (valor mais elevado em todo o questionário, no que diz respeito a esta possibilidade de resposta), 74,4% “parcialmente aplicável” (percentagem mais elevada em todo o questionário, referente a esta possibilidade de resposta) e apenas 8,9% “aplicável” (dentro desta possibilidade de resposta, este item obteve a percentagem menor em todo o questionário).

⁸ Ver Anexo 5: Tabela 9, Tabelas de Frequências – Secção 2.

Como se pode verificar, esta foi a questão com uma percentagem de “não aplicável” superior a todos os restantes itens do questionário (relativamente a esta possibilidade de resposta) e com percentagem superior em relação à resposta do item como “aplicável”. O que poderá ter a ver com o facto de, nestas faixas etárias (dos 3 aos 36 meses), as crianças serem muito egocêntricas, entrando muitas vezes em conflito por causa de brinquedos, por exemplo (cf. Gráfico 24).

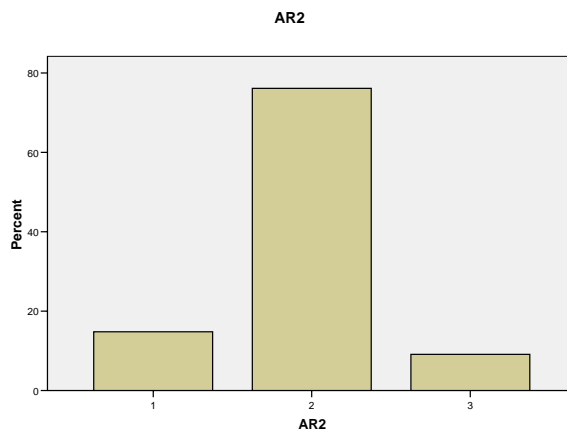


Gráfico 24: “Raramente se verificam disputas ou brigas entre as crianças”.

Os educadores inquiridos “fazem parte do seu grupo de Creche”, não se mantêm ausentes, brincam, fazem jogos e estão atentos ao que as crianças fazem. Certamente que em tal contexto as crianças não se sentem sós, sentem-se apoiadas, têm alguém que as auxilie, que observe e participe nas suas actividades, o que é um factor de valorização de cada criança e das suas explorações (cf. Gráfico 25).

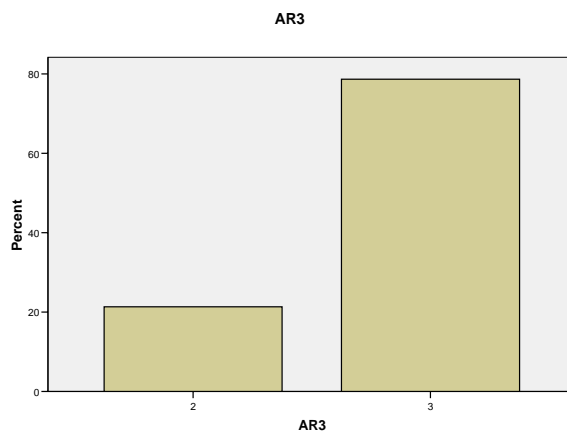


Gráfico 25: “O educador faz parte do grupo. Não se mantém ausente”.

Em sintonia com o item anterior, a maioria dos educadores 85,6% considera que as crianças das suas salas têm uma boa relação com os adultos. Interagem com eles e procuram o seu contacto sem se criar demasiada dependência (*ex. as crianças colocam questões ao educador que lhes responde conseqüentemente. As crianças mostram-lhe aquilo que realizam*) (cf. Gráfico 26).

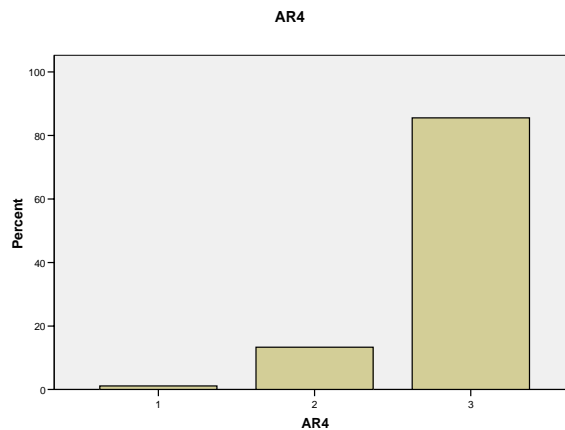


Gráfico 26: “As crianças têm uma boa relação com os adultos. Interagem com eles e procuram o seu contacto sem se criar demasiada dependência”.

- Iniciativas e Intervenções Sensíveis por parte do Adulto:

“São usadas cores agradáveis e materiais macios para decorar e organizar o espaço (*ex. um tecto de tecido torna a área da manta um recanto mais aconchegante*)”, foi a primeira afirmação apresentada aos educadores nesta subsecção, ao que eles responderam: 61,1% “a afirmação é aplicável”, 36,7% “parcialmente aplicável” e 2,2% “não aplicável”, o que sugere que a maioria dos educadores se preocupa em decorar e organizar o espaço de Creche com cores agradáveis, ou seja, cores que não firam a visão, nem que obscureçam o ambiente; materiais macios, que transmitam sensação de conforto, bem-estar e aconchego (cf. Gráfico 27).

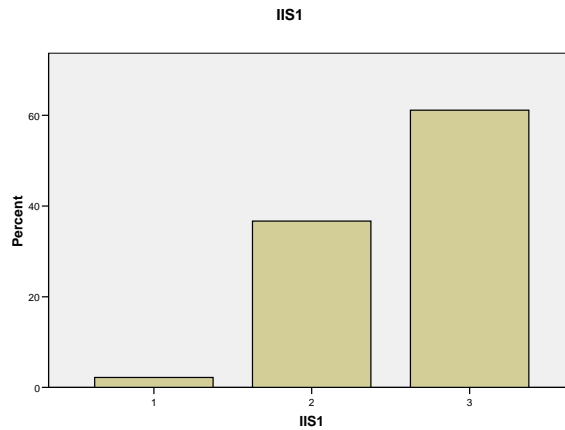


Gráfico 27: “São usadas cores agradáveis e materiais macios para decorar e organizar o espaço”.

Todos os educadores que responderam ao questionário referem que na sua prática colocam música ambiente para criar uma atmosfera calma, relaxada, para cantar e dançar, ou para libertar energias (cf. Gráfico 28).

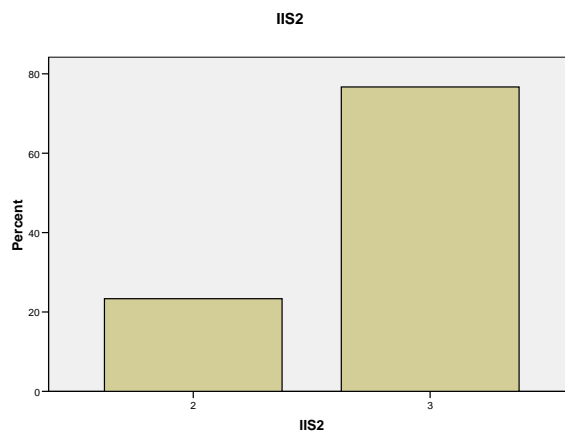


Gráfico 28: “Há geralmente música ambiente para criar uma atmosfera calma e relaxada ou para cantar e dançar”.

Apenas 1 educador respondeu que no seu contexto não existe espaço para expor os desenhos das crianças ou outras coisas que tenham realizado. Porém a maioria dos educadores (71) tem uma realidade oposta a esta, primando pela exposição dos trabalhos/actividades desenvolvidas pelas crianças, por exemplo, *no corredor estão expostos os trabalhos de modelagem que as crianças realizaram. Uma torre de blocos construída pelas crianças permanece na mesa durante um dia inteiro* (cf. Gráfico 29).

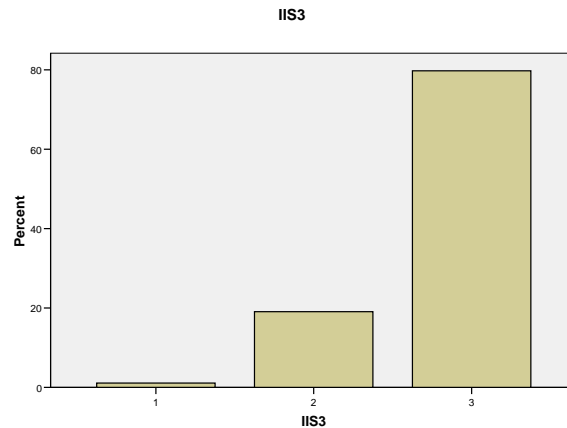


Gráfico 29: “Existe espaço para expor os desenhos das crianças ou outras coisas que tenham realizado”.

O item IIS4 foi o que obteve mais abstenções: 5. Quando confrontados com “as crianças reconhecem elementos do seu lar colocados na sala. A diversidade de culturas está representada (*ex. as crianças podem trazer música de casa. Fotografias dos pais estão penduradas na parede. Os brinquedos e posters evidenciam a diversidade de famílias*)” os educadores dividem as suas respostas essencialmente entre “parcialmente aplicável” e “aplicável” (cf. Gráfico 30).

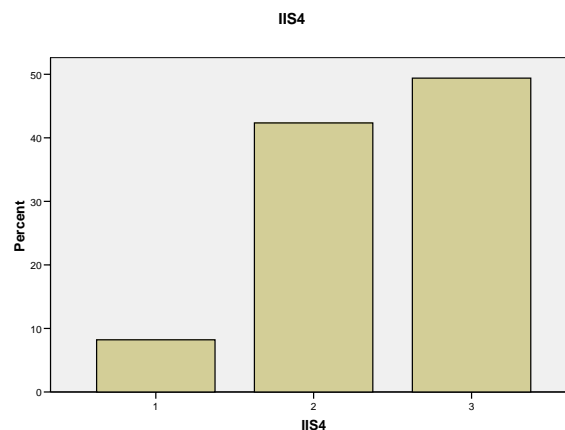


Gráfico 30: “As crianças reconhecem elementos do seu lar colocados na sala. A diversidade de culturas está representada”.

Muito interessantes foram os dados recolhidos nos itens posteriores, do item IIS5 até ao item IIS9, 0 educadores responderam “afirmação não é aplicável” e a maioria respondeu “a afirmação é completamente aplicável”!

Pode-se verificar que todos os educadores se preocupam com o desenvolvimento de relações e interações positivas esforçando-se por oferecer actividades nas quais as

crianças podem experienciar agradáveis momentos em conjunto; aproveitando os momentos de cuidados de rotina para prestar atenção individual às crianças; exprimindo um *feedback* positivo a iniciativas destas, mostrando interesse, colocando questões, admirando as suas “proezas”; reforçando positivamente; oferecendo carinho, calor, cuidados atentos e sensíveis.

A este respeito importa dizer que parece consensual que qualquer intervenção em Creche assenta na noção de respeito em relação a cada criança e na qualidade das relações que se estabelecem com ela, consideradas como a base sempre presente em qualquer programa educativo em contexto de Creche (cf. Gráfico 31).

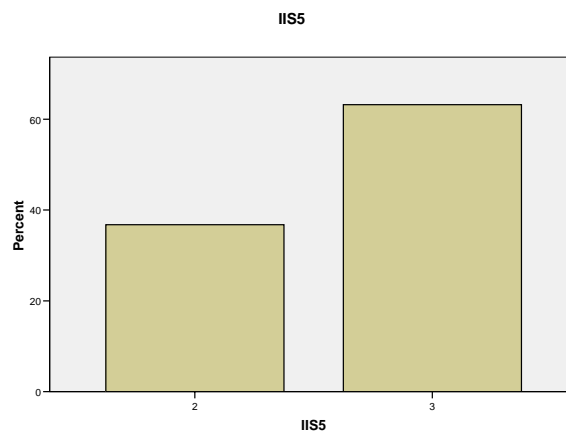


Gráfico 31: “O educador explicitamente esforça-se por oferecer actividades nas quais as crianças podem experienciar agradáveis momentos em conjunto”.

A noção de que a criança deverá dispor de adultos responsivos, sensíveis e estimulantes, que ofereçam interações positivas e que respondam às necessidades e estilos individuais, é uma ideia presente em toda a literatura relativa a este tema e considerada como um determinante da qualidade de qualquer intervenção, sendo, naturalmente, estes aspectos mediados, entre outros, por factores ligados aos diversos contextos, nomeadamente o tamanho do grupo e a proporção entre adultos e crianças (Coelho, 2004: 111) (cf. Gráficos 32, 33, 34, 35).

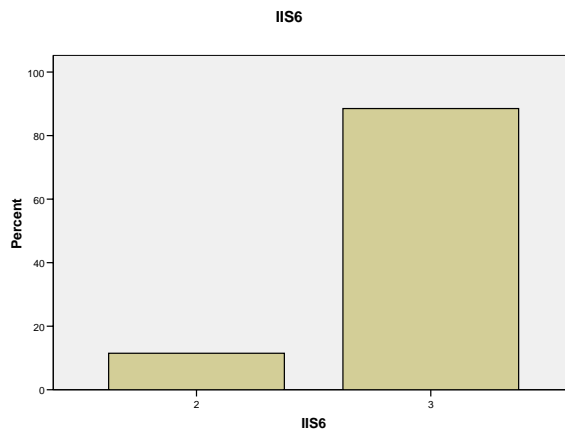


Gráfico 32: “Existe preocupação por parte do educador para que se desenvolvam relações positivas entre as crianças”.

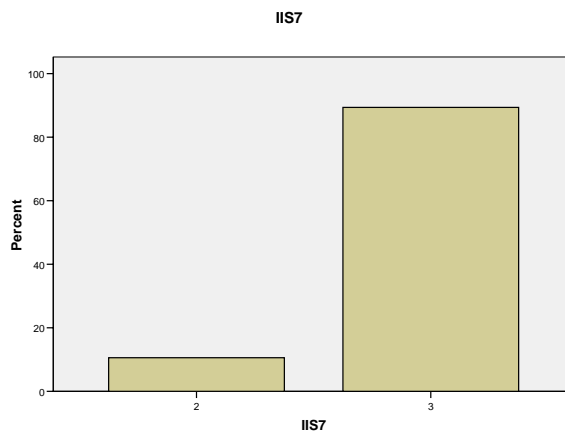


Gráfico 33: “O educador aproveita os momentos de cuidados de rotina para prestar atenção individual às crianças”.

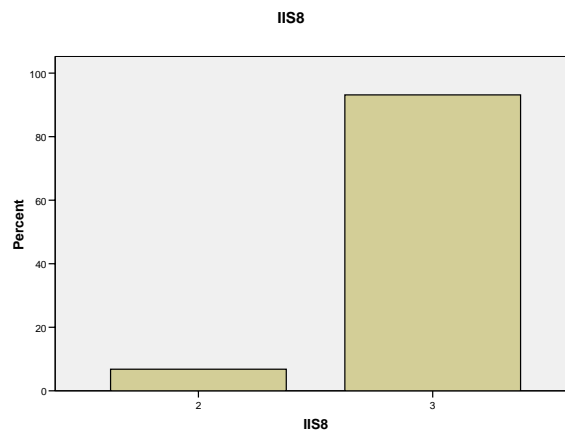


Gráfico 34: “O educador dá *feedback* positivo a iniciativas das crianças, mostrando interesse, colocando questões, admirando as suas “proezas” ou reforçando positivamente”.

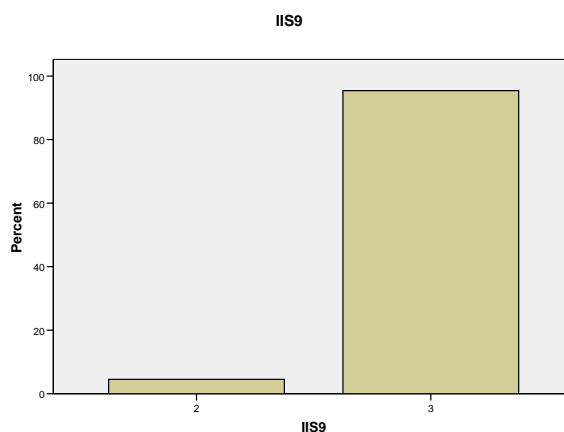


Gráfico 35: “O educador oferece às crianças muito carinho, calor, cuidados atentos e sensíveis”.

Perante educadores sensíveis e estimulantes, como temos verificado até aqui, 75,5% dos educadores incentivam as crianças a expressar o que sentem, fazem, pensam e desejam (*ex. depois de uma história as crianças podem dizer se alguma vez viveram qualquer coisa de idêntico...*) (cf. Gráfico 36).

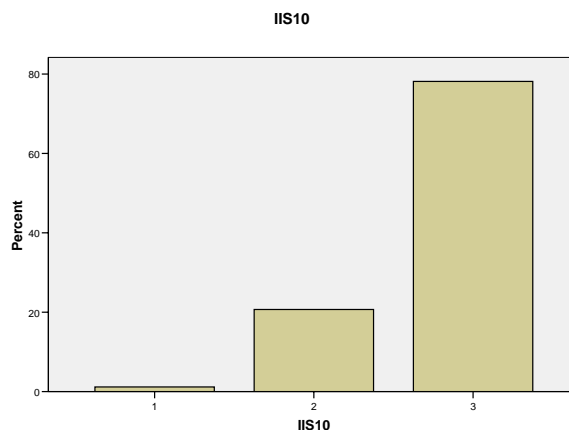


Gráfico 36: “As crianças são incentivadas a expressar o que sentem, fazem, pensam e desejam”.

Este item, IIS12, foi o único criado por nós e por isso não existente no documento base deste questionário: Laevers, F. (ed.) (2005). Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings, Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University. Tem-se como pressuposto que o diálogo com as famílias, o estabelecimento de relações e parcerias é um critério essencial para a avaliação da Qualidade da Oferta Educativa em Creche. Portanto, considera-se que este deve estar presente assídua e diariamente

com todos os familiares, para que assim se troquem experiências, ideias e vivências das crianças e dos seus principais agentes educativos – familiares e educadores.

Apenas 1 educador respondeu que diariamente não comunica com os familiares das crianças, justificando que o seu horário não coincide com o horário em que os pais vão levar e buscar as crianças, comunicando *sempre que necessário* via telefone.

Todavia, os educadores e directores deverão fazer esforços para que pelo menos uma vez por semana os educadores recebam todos os pais no momento de entrega e saída das crianças (cf. Gráfico 37).

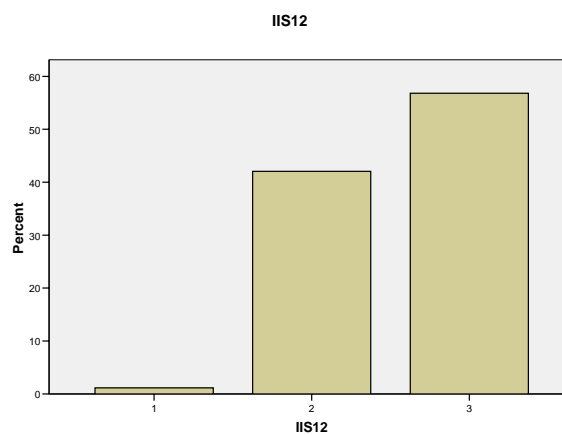


Gráfico 37: “O educador comunica diariamente com os familiares das crianças”.

51,1% dos educadores responderam que algumas melhorias ainda são possíveis quanto à existência de momentos “mortos”, durante os quais as crianças se limitam a “esperar” (cf. Gráfico 38).

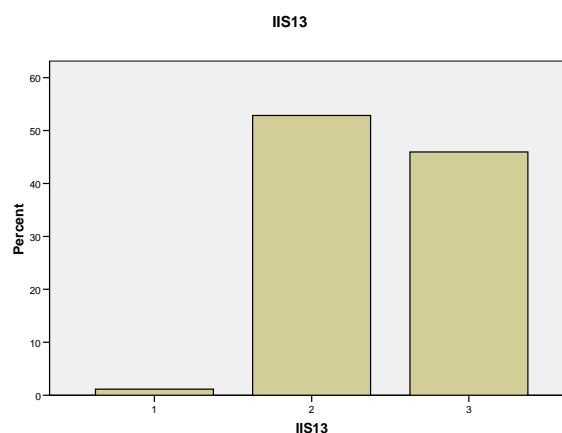


Gráfico 38: “Raramente há momentos “mortos”, durante os quais as crianças se limitam a “esperar””.

O último item da secção 2 afirma: “os sucessivos momentos do dia e a sua duração têm em consideração a idade e necessidades das crianças (*ex. existem momentos para soltar energias, momentos calmos, momentos de boas vindas, se uma criança não tem fome pode comer mais tarde que o resto do grupo, etc.*)” e as respostas dos educadores indicam que eles têm em consideração a afirmação (cf. Gráfico 39).

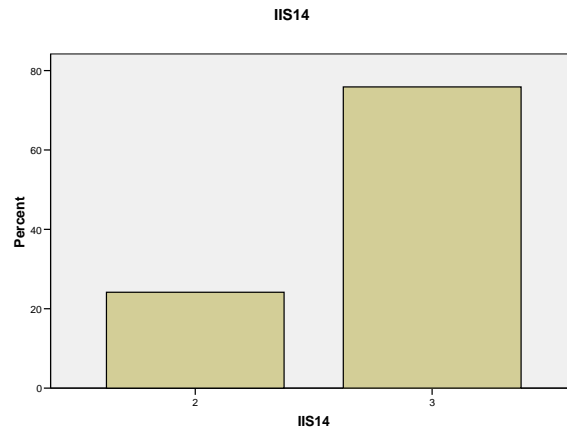


Gráfico 39: “Os sucessivos momentos do dia e a sua duração têm em consideração a idade e necessidades das crianças”.

- Discussão dos resultados da secção 2: Sensibilidade no Contexto

Como profissional não basta que o educador “goste de crianças”, mas é preciso que se sinta bem com elas e que consiga observar a sua própria intervenção: como reage, como responde a um pedido de comunicação da criança, que efeitos produz na criança o facto de não se levar em consideração o seu ponto de vista ou de se apresentar uma resposta inconsistente às suas solicitações, que reflecta sobre as interacções que estabelece com cada criança.

- Atmosfera e Relações

A mediana das respostas aos 4 itens que compõe esta subsecção é de 3. A atmosfera e as relações experienciadas na Creche entre crianças e adultos são boas, é reconhecido que essas relações são cruciais para o desenvolvimento de capacidades e, nomeadamente, de segurança emocional ao beneficiarem de um ambiente educacional e de boas relações entre todos os que intervêm nesse microssistema. Além de formar

relações positivas com crianças, os educadores inquiridos estabelecem ligações efectivas com os familiares destas.

A vulnerabilidade e respectiva dependência das crianças pequenas em relação ao adulto têm sido apontados como factores de diferenciação da profissão, pela mobilização que requerem da atenção especial aos aspectos sócio-emocionais, mas também porque requerem a competência do educador para considerar quer as necessidades de dependência da criança quer as potencialidades inerentes às suas competências precoces.

Os dados alcançados sugerem que os educadores partem dos interesses observados e avaliados nas crianças para estabelecerem as suas linhas orientadoras a seguir nas interacções adulto-criança.

- Iniciativas e Intervenções Sensíveis por Parte do Adulto

Esta subsecção, composta por 13 itens, é a maior de todo o questionário, sendo a mediana alcançada de 3, tal como na outra subsecção da secção 2.

Como afirma Kramer (1994, citado por Coelho, 2004: 390), o “bom” educador não é aquele que antecipa todas as situações ou tem as respostas todas, mas o que sabe oferecer experiências que ajudem a gerar e a seguir os interesses da criança e a amplificar a sua curiosidade e desejo de explorar. As crianças que interagirem com adultos com essas características, constituirão uma representação positiva de si próprias, tendo vontade de explorar e interagir com o mundo. Se tal não se verificar, o oposto acontece, a criança sente medos, insegurança, chora, não quer estar no contexto não parental, podendo mesmo ter futuras perturbações de comportamento. Os dados indicam que as crianças, que são educadas pelos educadores que compõem a amostra, têm oportunidade de conhecer e vivenciar relações calorosas, responsivas, com muitas experiências exploratórias e sociais, visto que as competências sociais da criança desde muito cedo ocorrem também fora do contexto familiar, na interacção com adultos e crianças, assim o contexto de Creche considera-se como determinante. Claro que, o ideal será que a criança vivencie relações e cuidados positivos em todos os contextos onde se relaciona, nomeadamente, na família e na Creche, contribuindo para um elevado desenvolvimento, bem-estar emocional e psicológico.

A forma como os educadores inquiridos parecem relacionar-se com as crianças, a forma como falam e as atitudes que empreendem em relação à mesma sugerem ser bastante sensíveis, responsivos, disponíveis e atentos. Certamente, estas suas características condicionam a forma como a criança se posiciona na Creche, na exploração do mundo envolvente, no conhecimento de si mesma, na aquisição de conhecimentos e realização de aprendizagens, ou seja, estas atitudes do adulto surtem efeitos positivos no comportamento da criança.

Os dados apontam também que os educadores não só exploram as relações entre as crianças, mas também estão atentos ao modo como essas relações são experienciadas por cada uma. Directrizes nesta área abrangem qualidades definidas por Rogers (1969), como empatia e autenticidade. Ao nível do grupo é prestada atenção explícita à criação de oportunidades de partilha de experiências e à construção de um clima de grupo positivo.

Outro aspecto importante, diz respeito ao trabalho e comunicação efectuado com os familiares das crianças que experienciam a Creche. De facto, estes são os primeiros e os principais responsáveis pela educação dos filhos e os principais interessados no seu bem-estar. O diálogo entre pais e educadores está presente na prática dos educadores inquiridos, sendo que o conhecimento da família acerca da criança completa o conhecimento especializado do educador, permite-lhes conhecer e compreender melhor a criança e trocar informações no dia-a-dia, o que é indispensável para a articulação de estratégias/intervenções educativas entre a família e a Creche.

- **Secção 3: “Promoção da Autonomia no Contexto”**

Esta secção é a menor do questionário, composta por 9 itens, integrados em três subsecções: Liberdade de Escolha; Regras e Acordos; Participação e Promoção da Autonomia por Parte do Adulto.

Tal como nas secções anteriores a resposta “não aplicável” aos itens apresentados nunca foi superior às outras possibilidades de resposta; apenas num item a possibilidade: “parcialmente aplicável”, foi superior a “aplicável” e “não aplicável”; por

seu lado, os restantes itens do questionário (8) obtiveram uma percentagem de resposta “aplicável” superior às outras possibilidades de resposta⁹.

- Liberdade de Escolha:

Ao item MA4 81,1% dos educadores responderam que diariamente oferecem actividades livres e/ou orientadas. Porém, apenas 56,7% dá liberdade de escolha às crianças, no sentido de poderem escolher entre diferentes actividades e materiais, escolher com quem é que brincam, se brincam sós ou com alguém. Esta situação poderá dever-se ao marcar acentuado das rotinas e horários, todavia, para brincar é preciso que as crianças tenham autonomia para escolherem os seus companheiros e os papéis que querem assumir no interior de um determinado jogo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca (cf. Gráfico 40).

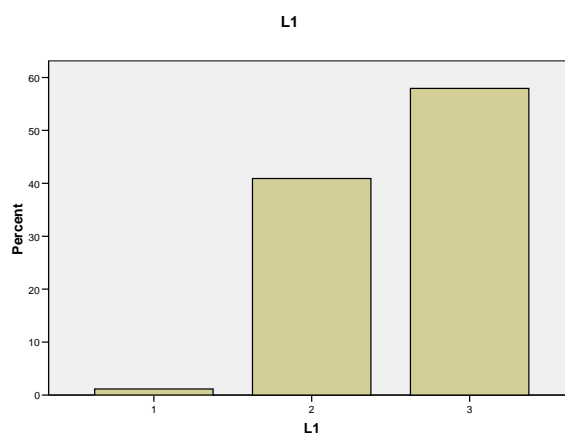


Gráfico 40: “Durante a maior parte do dia, as crianças podem escolher entre diferentes actividades e materiais. Elas escolhem com quem é que brincam, se brincam sós ou com alguém”.

Idênticos aos dados recolhidos no item anterior são os do presente item (L2), o que demonstra a coerência dos educadores no que respeita à Liberdade de Escolha proporcionada na sua prática (cf. Gráfico 41).

⁹ Ver Anexo 6: Tabela 10, Tabelas de Frequências – Secção 3.

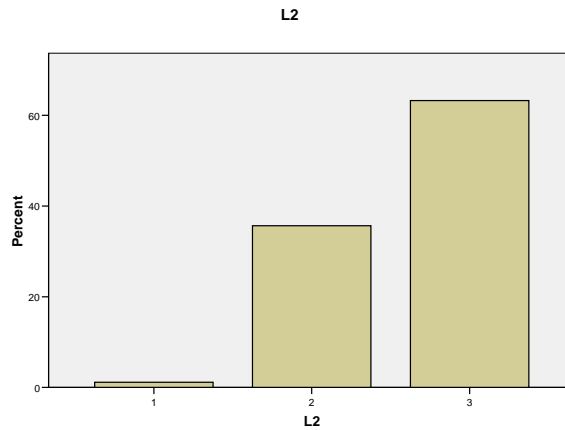


Gráfico 41: “As crianças têm espaço para explorar e realizar a actividade à sua maneira”.

- Regras e Acordos:

Irrefutavelmente os educadores explicam as regras e acordos às crianças, tendo em consideração o seu nível de compreensão. Os limites definidos pelas regras constituem um recurso fundamental para brincar e para o bom fluir do dia-a-dia (cf. Gráfico 42).

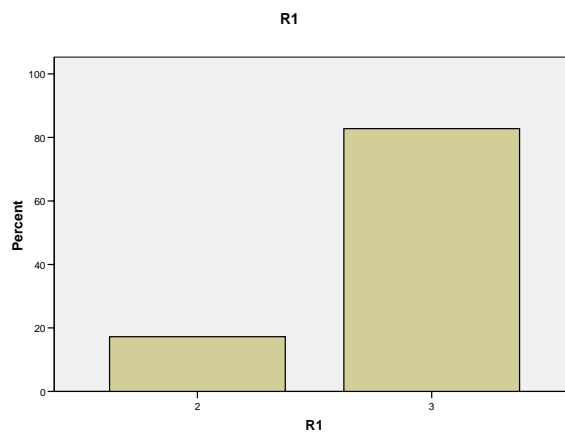


Gráfico 42: “As regras e os limites são explicados às crianças, tendo em consideração o seu nível de compreensão”.

R2 foi o item com mais abstenções (4) e apesar de considerarem as regras e acordos um aspecto fundamental para a sociabilidade do grupo, quando confrontados com o facto dessas serem estabelecidas em acordo com as crianças os educadores dividem as suas opiniões. Esta situação poderá dever-se ao facto dos educadores que trabalham

com bebés, criarem as regras e tentarem pô-las em prática exemplificando e verbalizando, mas não é possível uma *discussão linguística* por parte dos bebés acerca destas, visto que a maior parte ainda não consegue falar, conseguindo apenas manifestar-se a nível sonoro e comportamental (cf. Gráfico 43).

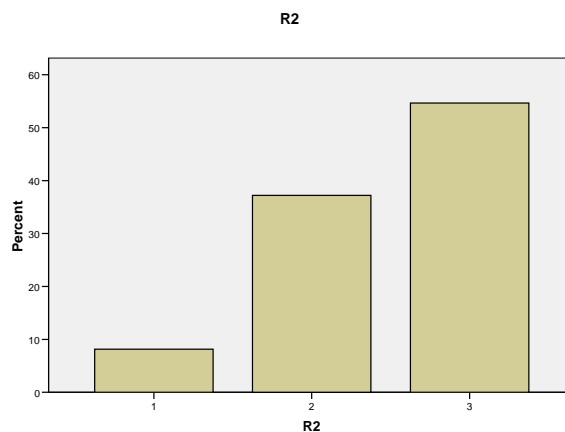


Gráfico 43: “Se possível, as regras e limites são estabelecidos em acordo com as crianças”.

- Participação e Promoção da Autonomia por Parte do Adulto:

Os educadores planeiam o dia-a-dia na Creche e o planeamento do dia é entendido pela criança pelo recurso à identificação das actividades ou rotinas através de imagens ou símbolos, por parte de 62,2% dos educadores.

A organização do dia-a-dia na Creche e a compreensão deste por parte dos bebés e crianças é fundamental para que estes se sintam bem e comecem a ser o mais autónomos possíveis e participantes activos no desenvolvimento do mesmo. Conquanto, quando questionados se as crianças têm alguma responsabilidade relacionada com acções práticas e de rotina (*ex. a criança colabora na limpeza ou arrumação, põe a mesa, etc.*) – item P2 – as opiniões dividem-se (cf. Gráfico 44).

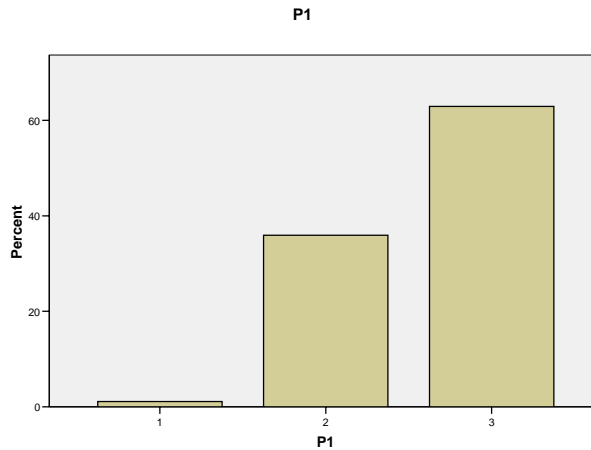


Gráfico 44: “O planeamento do dia é entendido pela criança pelo recurso à identificação das actividades ou rotinas através de imagens ou símbolos”.

Estando as opiniões divididas (cf. Gráfico 45) a intervenção educativa na Creche é constituída pela organização do dia, com todas as tarefas que daí advêm, associadas a um contexto seguro, caloroso, com alguns conflitos, muitos e diversificados sentimentos e emoções, sendo desejável que, sempre que possível, as crianças tenham alguma responsabilidade relacionada com acções de rotina, actividades livres e orientadas.

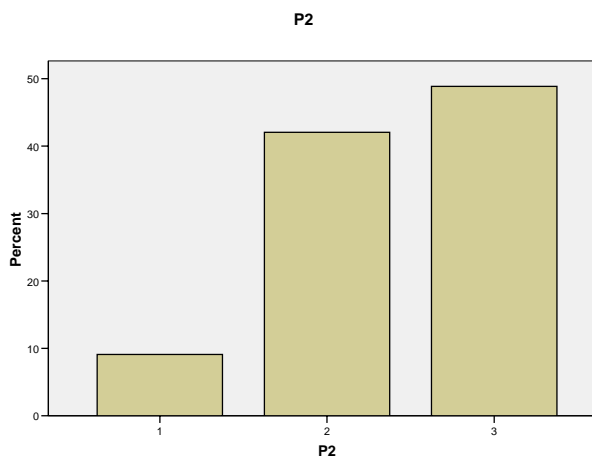


Gráfico 45: “As crianças têm alguma responsabilidade relacionada com acções práticas e de rotina”.

Apenas 36,7% dos educadores envolvem as crianças em várias tomadas de decisão (*ex. as crianças ajudam a escolher que desenhos ou trabalhos são expostos na parede*), os educadores responderam maioritariamente (48,9%) que é ou foi feito algum esforço no que respeita a este ponto, mas algumas melhorias ainda são possíveis.

Note-se que é neste item que a resposta “a afirmação não é aplicável. É preciso fazer esforços significativos no que respeita a este aspecto” atingiu a percentagem mais elevada: 11,1% (nesta secção). Esta poderá surgir devido à idade das crianças, este item é um pouco mais difícil de colocar em prática se os educadores tiverem um grupo de bebés até aos 12 meses (cf. Gráfico 46).

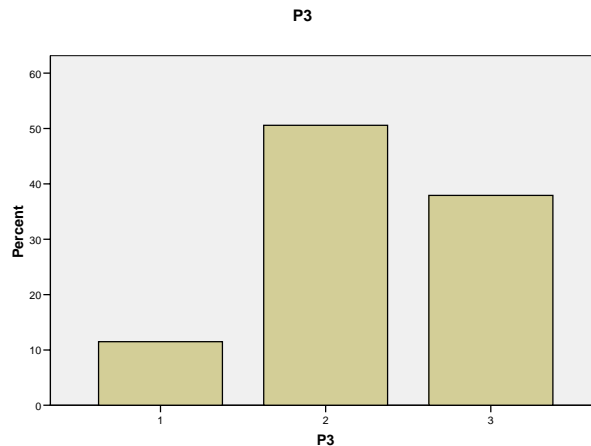


Gráfico 46: “As crianças são envolvidas em várias tomadas de decisão”.

A criança deverá beneficiar de uma relação próxima e contínua ao nível dos cuidados, paralelamente o adulto deverá, fora dos cuidados, ser o menos intrusivo possível, apoiando a autonomia do bebé ou da criança e agindo, apenas quando necessário, como mediador das suas actividades e experiências.

A maioria dos educadores dá espaço suficiente à criança para ser independente em vez de fazer tudo por ela. Há momentos em que o educador escolhe conscientemente não intervir. O que é um factor extremamente importante para que a criança se torne progressivamente mais autónoma, saiba lidar com os seus problemas, conflitos interiores e exteriores (cf. Gráfico 47).

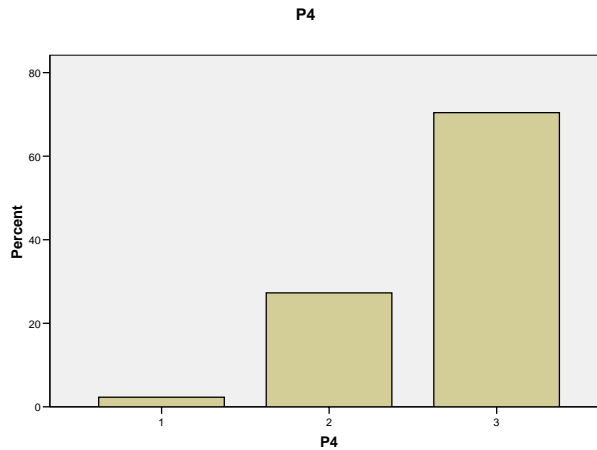


Gráfico 47: “O educador dá espaço suficiente à criança para ser independente em vez de fazer tudo por ela. Há momentos em que o educador escolhe conscientemente não intervir”.

P5 é o último item do questionário, O educadores respondem a possibilidade de resposta “não aplicável”, a resposta “parcialmente aplicável” atinge o valor mais baixo nesta secção (14,4%) e a resposta “aplicável” atinge o valor mais elevado (83,3%). A esmagadora maioria dos educadores preocupam-se com a salvaguarda do bem-estar de cada criança estando atentos e prontos a intervir em qualquer momento, respondendo de imediato (cf. Gráfico 48).

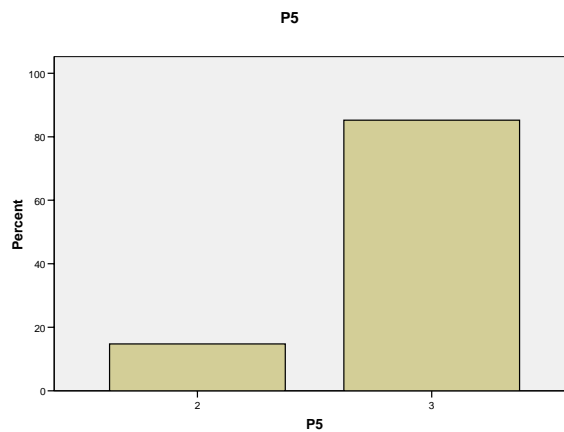


Gráfico 48: “Em todos os momentos, um educador/adulto está atento e pronto a intervir, respondendo de imediato, no interesse e salvaguarda do bem-estar da criança”.

- Discussão dos resultados da secção 3: Promoção da Autonomia no

Contexto:

A promoção da autonomia depende da organização do ambiente educativo, da liberdade de escolha e de iniciativa, e do tipo de intervenções por parte do educador. Tal significa respeitar as necessidades das crianças, iniciativas, reconhecer os seus interesses, dar-lhes espaço para explorarem, deixá-las decidir como e com quem querem desenvolver as actividades, elaborar regras e solucionar conflitos sós ou juntamente com o educador.

As interacções, dimensões do contexto (como já se viu anteriormente), como o espaço, o material e as actividades em oferta são fundamentais para a promoção da autonomia de cada criança.

Se as crianças experienciam um ambiente em que os desafios são constantes, em que as relações, diálogos e trocas são aliciantes, são estimuladas, os seus interesses são alargados, as suas experiências são diversas, aprendem, desenvolvem-se e tornam-se mais autónomas.

- Liberdade de Escolha

A mediana nesta subsecção, apenas composta por 2 itens, é de 3, o que demonstra que os educadores proporcionam liberdade para que cada criança possa escolher entre diferentes actividades, materiais e com quem quer brincar. O que é fundamental para que estas se sintam à vontade para exteriorizar o que sentem ou imaginam,... Cada criança explora e realiza então as actividades à sua maneira, não são forçadas a fazer o que não querem e abandonam as actividades quando desejam. É muito importante, que as crianças sejam autónomas e usufruam da liberdade possível (se quiser pinta morangos de azul, nuvens cor-de-rosa, gatos vermelhos...). Os educadores estimulam a criança, permitem-lhe a possibilidade de escolha, tomadas de decisão e resolução de problemas. Utilizam uma intervenção individualizada e não massificadora.

Essa oferta sugere, e muito bem, que o currículo na Creche não é formal, não envolve “matérias” ou conceitos, mas está relacionado com o brincar e as várias experiências de aprendizagem em oferta, experiências que ampliam, desafiam e são relevantes para as crianças muito pequenas. Confiar nas crianças pequenas como seres

capazes é acreditar que elas são capazes de resolver mais problemas do que a maioria das pessoas pensa. Ao promover a autonomia está-se a trabalhar para que a criança conquiste confiança em si própria.

- Regras e Acordos

Analogamente à subsecção anterior, esta também é composta por 2 itens, com uma mediana de 3. Sem qualquer dúvida, e na ausência de possibilidade de resposta 1 “a afirmação não é aplicável. É preciso fazer esforços significativos no que respeita a este aspecto”, os educadores explicam as regras e acordos tendo em consideração o nível de compreensão da criança. Todavia, nem sempre as regras e limites são estabelecidas em acordo com as crianças. Pensa-se que isto se deve às idades com as quais os educadores trabalham, ou seja, quanto mais pequenas mais os educadores estabelecem as regras sem considerarem a perspectiva das crianças, devido à ausência de linguagem verbal por parte destas.

Frequentemente, observa-se as crianças a entrarem em disputa, a fazerem birras, querendo os brinquedos que os colegas têm... Estes conflitos e disputas, nomeadamente, durante os momentos de actividades livres, constituem oportunidades para ajudar as crianças a encontrar estratégias para a resolução dos seus problemas. Como tal, é necessário abordar calmamente as crianças que estão envolvidas num conflito, parar as suas acções que podem magoar, reconhecer os seus sentimentos, recolher informações, envolvê-las na descrição do problema, na procura de soluções e demonstrar-lhes disponibilidade para reflexão na situação vivida.

Este ponto inclui o estabelecimento de regras que garantam a organização do grupo e um máximo de liberdade para cada criança, os dados indicam que os educadores agem nesse sentido.

O currículo deverá então centrar-se na organização de um ambiente de aprendizagem sensível que encoraje a criança a tomar a iniciativa, a seleccionar o que quer de um leque de opções diferentes e de acordo com os seus interesses, a exprimir-se. O papel do adulto é o de facilitador, que aqui assume o significado de fornecedor de materiais apropriados ao desenvolvimento dos interesses da criança; organizador de actividades de expressão; e supervisor das situações de grupo onde poderão surgir conflitos por inerência das características das crianças desta idade (Libório, 2000: 35).

- Participação da Criança e Promoção da Autonomia por Parte do Adulto

A última subsecção do questionário tem 5 itens, os quais obtiveram uma mediana de 3. O que indica que os educadores se preocupam com que o planeamento do dia seja entendido pelas crianças que o irão vivenciar, pelo recurso à identificação das actividades e rotinas através de imagens ou símbolos e as crianças têm responsabilidade nisso, por exemplo: põe a mesa; pegam na sua fralda; apagam a luz do dormitório quando vão dormir. Todavia os dados sugerem que, apesar de os educadores inquiridos ainda necessitarem de fazer esforços quanto ao envolvimento das crianças em várias tomadas de decisão, estes parecem estar atentos, prontos a intervir e a oferecer-lhes espaço para serem independentes. Assim, a dimensão autonomia, como meio fundamental para o desenvolvimento das crianças parece ser valorizada e colocada em prática nas Creches do Distrito de Aveiro.

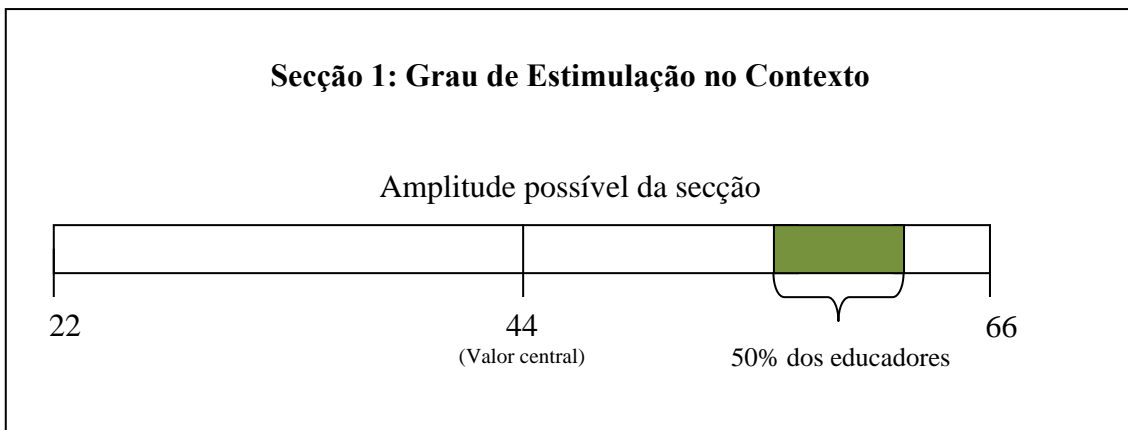
3.3. Relação entre variáveis e dados por secção

Estatística

		Grau de Estimulação no Contexto	Sensibilidade no Contexto	Promoção da Autonomia no Contexto
N	Válido	70	79	85
	Missing	20	11	5
	Mediana	55,0	46,00	24,00
	Alcance	29,0	16,00	13,00
	Percentis 25	50,75	44,00	21,00
	50	55,00	46,00	24,00
	75	60,00	48,00	26,00

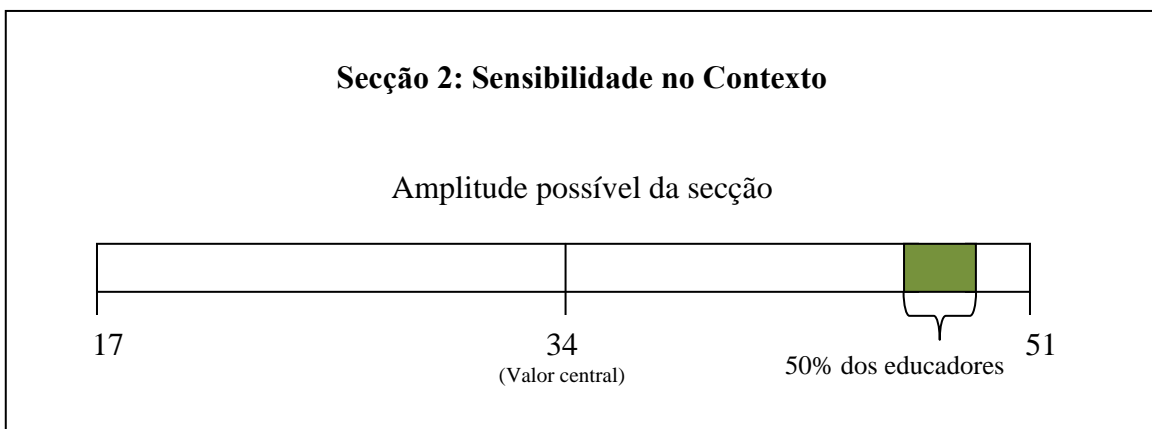
Tabela 5: Estatística.

Como se pode verificar na tabela 5, relativamente à secção 1 (Grau de Estimulação no Contexto), a mediana encontrada foi 55, para um percentil 25 de 50,8 e um percentil 75 de 60, bem como uma amplitude de 29. Atendendo que esta secção possui 22 itens, cotáveis de 1 a 3 cada um, a nota total poderá variar entre 22 e 66 (uma amplitude possível de 44). Isto é, com 50% dos educadores obteve-se valores totais desta secção entre 50,8 e 60, isto é, valores muito próximos do valor total possível da secção (66) (cf. Esquema 1).



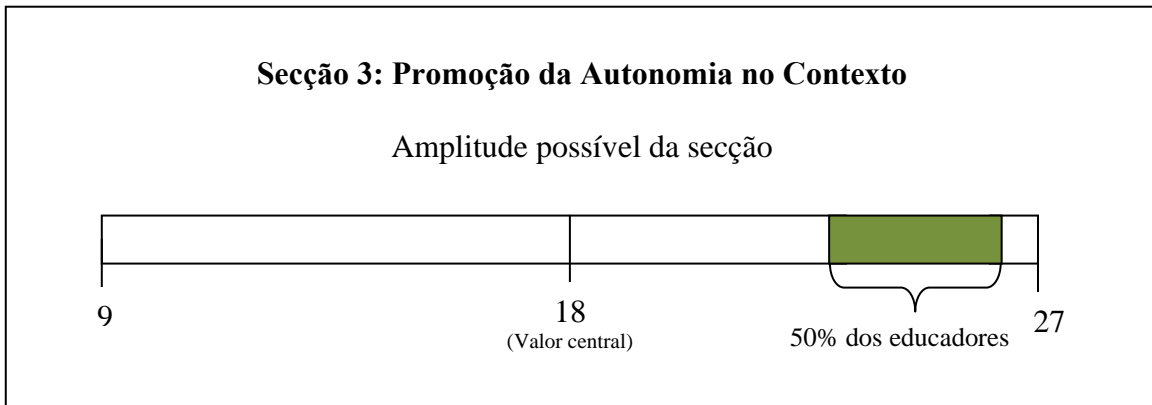
Esquema 1: Secção 1 – Grau de Estimulação no Contexto.

Relativamente à secção 2 (Sensibilidade no Contexto), a mediana encontrada foi 46, para um percentil 25 de 44 e um percentil 75 de 48, bem como uma amplitude de 16. Atendendo que esta secção possui 17 itens, cotáveis de 1 a 3 cada um, a nota total poderá variar entre 17 e 51 (uma amplitude possível de 34). Isto é, com 50% dos educadores obteve-se valores totais desta secção entre 44 e 48, isto é, valores muito próximos do valor total possível da secção (51) (cf. Esquema 2).



Esquema 2: Secção 2 – Sensibilidade no Contexto.

Relativamente à secção 3 (Promoção da Autonomia no Contexto), a mediana encontrada foi 24, para um percentil 25 de 21 e um percentil 75 de 26, bem como uma amplitude de 13. Atendendo que esta secção possui 9 itens, cotáveis de 1 a 3 cada um, a nota total poderá variar entre 9 e 27 (uma amplitude possível de 18). Isto é, com 50% dos educadores obteve-se valores totais desta secção entre 21 e 26, isto é, valores muito próximos do valor total possível da secção (27) (cf. Esquema 3).



Esquema 3: Secção 3 – Promoção da Autonomia no Contexto.

Em suma, com os resultados anteriores pode-se afirmar que os educadores inquiridos se preocupam com a Qualidade da Oferta Educativa em Creche, organizando este contexto segundo as três dimensões: contexto estimulante, sensível e promotor de autonomia das crianças.

Por outro lado, há correlações fortes e significativas entre as três secções (cf. Tabela 6), todas elas positivas.

Correlações

		Grau de Estimulação no Contexto	Sensibilidade no Contexto	Promoção da Autonomia no Contexto
Grau de Estimulação no Contexto	Correlação de Pearson	1	,663(**)	,522(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	70	63	67
Sensibilidade no Contexto	Correlação de Pearson	,663(**)	1	,555(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	63	79	78
Promoção da Autonomia no Contexto	Correlação de Pearson	,522(**)	,555(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	67	78	85

** A correlação é significativa quando: 0.01.

Tabela 6: Correlações entre as 3 secções do questionário.

Isto é, há uma consistência entre o modo como os educadores respondem às 3 secções do questionário. Concluindo, quanto mais valorizam o grau da estimulação no contexto, mais valorizam a sensibilidade e a promoção da autonomia no mesmo.

CAPÍTULO 4 – Conclusão do Estudo

Cada Creche é uma realidade, cada criança é única, cada família tem expectativas diferentes, cada educador tem maneiras de ser e actuar diferentes!

Chegado ao fim desta dissertação, importa salientar que os dados obtidos, bastante positivos do ponto de vista do que parece ser a Qualidade da Oferta Educativa na Creche, referem-se ao que os educadores dizem acerca das suas próprias práticas e contextos, não significando necessariamente que essas mesmas práticas lidas por observadores externos sejam avaliadas de igual forma. Sendo por isso, importante estabelecer algumas comparações com os dados alcançados noutras investigações realizadas no nosso país.

Diversas investigações acerca da qualidade em Creche foram desenvolvidas, nomeadamente por Aguiar, C.; Bairrão, J., Barros, S., algumas das quais foram salientadas na revisão bibliográfica deste estudo, nomeadamente nos capítulos “1.1. Qualidade em Educação de Infância” e “1.3.4. O caso Português”. De uma forma geral, ao contrário dos dados alcançados na presente investigação, os dados alcançados nessas investigações indicam qualidade inadequada ou mínima nas Creches da Área Metropolitana do Porto, avaliadas através da ITERS. Concluindo-se que as crianças mais novas dessa área frequentam salas de Creche que podem comprometer a sua segurança, bem-estar e desenvolvimento. Políticos, investigadores, escolas de formação em Educação de Infância, profissionais de educação, comunidades e pais devem assumir a responsabilidade pela promoção da qualidade das Creches definindo-a como uma prioridade (Aguiar, C.; Bairrão, J. e Barros, S., 2002).

Contrabalançado com esses dados e tal como se pode constatar nas conclusões de cada subsecção, a tendência de resposta predominante em cada item da avaliação da Qualidade da Oferta Educativa nas Creches do Distrito de Aveiro é de “a afirmação é completamente aplicável – indica que a abordagem no que respeita a este ponto é boa e dificilmente pode ser melhorada” e “a afirmação é parcialmente aplicável – é ou foi feito algum esforço no que respeita a este ponto, mas algumas melhorias ainda são possíveis”.

Se se tiver em consideração que este questionário foi aplicado no 1º Semestre do ano lectivo de 2006/2007, e que a maior parte dos educadores considera que as afirmações são totalmente aplicáveis não existindo necessidade de melhoria desses aspectos, havendo ainda 2 períodos lectivos a trabalhar, isto sugere algum “imobilismo” ou talvez respostas socialmente correctas e não tanto reais. Por outro lado, pode suceder que se um educador nunca teve oportunidade de ver ou conhecer outras formas de trabalho qualitativamente muito superiores, as únicas referências que terá são as que conhece e que estarão generalizadas nas situações mais comuns de Creche, sendo bastante moderado o seu nível de exigência relativamente ao que significa alta qualidade em Creche.

Poder-se-á verificar também uma tendência de resposta positiva, mais ou menos automatizada, sem grande reflexão, o que poderá ter a ver com a falta de tempo e indisponibilidade (que muitos destes educadores referiam) e com a extensão do questionário. Contudo, sendo a “Qualidade da Oferta Educativa” uma realidade tão complexa e abrangente, dificilmente poderíamos ter um instrumento mais simplificado.

Os exemplos dados em cada item talvez sejam retirados numa próxima adaptação do questionário. Estes foram colocados com o intuito de esclarecer melhor cada item, todavia pensa-se que poderão ter induzido algumas respostas em função do exemplo. Vários educadores, como se teve oportunidade de verificar no terreno, consideravam que o item era aplicável no seu contexto, mas quando liam o exemplo diziam “mas isto não se verifica” ou “mas na minha sala é diferente deste exemplo”.

Especificamente o item MA10, “*No caso de grupos heterogéneos, organizam-se actividades considerando a presença de diferentes níveis de desenvolvimento entre as crianças*”, como foi o item com maior número de abstenções em todo o questionário, terá de ser reformulado e afirmações iniciadas como a deste item “*no caso de*”, não podem estar presentes no questionário, pois levam os inquiridos a terem dúvidas e por isso mesmo a não responderem. Caso seja necessária a existência deste tipo de formulações será importante então que exista a possibilidade de resposta “Não Existe”, para os casos em que efectivamente a afirmação não exista no seu contexto educativo, no caso específico do item MA10 nem todas as Creches são compostas por grupos heterogéneos, logo como não existia possibilidade de resposta para tal, julga-se que os educadores optaram pela abstenção por esse motivo.

Os educadores inquiridos evidenciam primar pelo desenvolvimento holístico pois consideram que uma actividade particular faz apelo a muitas destas competências em simultâneo, sendo como tal uma actividade muito rica do ponto de vista desenvolvimental. Naturalmente que sendo sensíveis, estimulantes e promotores de autonomia possuem atitudes cruciais no sentido da evolução e complexificação da exploração da criança. Orientando-se pela perspectiva de Portugal (2006), ao participar em actividades cada vez mais complexas, com o educador e os seus pares (que tenham uma relação afectiva positiva, com grande envolvimento emocional) a criança consequentemente vai criando estruturas mentais e cognitivas cada vez mais elaboradas, sendo o seu desenvolvimento favorecido.

É então finalidade do contexto educativo de Creche e no terreno os resultados empíricos apontam para uma organização de um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais (dizem respeito à forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as áreas da expressão e comunicação e de conhecimento do mundo) e este conjunto de experiências constitui o currículo. O currículo não é determinado por normas externas (específicas e universais), até porque não existem Orientações Curriculares oficiais para os profissionais que trabalham neste contexto, mas atendendo às necessidades e identidades das crianças em presença, focalizando-se no seu bem-estar e implicação nas actividades que envolvem diversas áreas desenvolvimentais.

Tendo como pano de fundo a criança, Bronfenbrenner (citado por Portugal, 1992: 28) diz-nos que uma das condições promotoras do desenvolvimento tem a ver com a participação da criança em padrões de actividades, progressivamente mais complexas, com alguém com quem esta tenha desenvolvido uma ligação afectiva positiva, isto é, tem a ver com o maior envolvimento emocional dos adultos e das crianças na vida uns dos outros, nos problemas e tarefas de cada um. Os educadores, através das suas respostas, demonstram implicarem-se positivamente nas actividades das crianças. Assim, estas descobrem novas possibilidades de acção e participação activa no ambiente, sentem que são observadas, que têm apoio e que os adultos se interessam pelas suas actividades (livres e orientadas). Se as crianças experienciam um ambiente em que os desafios são constantes, em que as relações, diálogos e trocas são aliciantes,

as crianças são estimuladas, os seus interesses são alargados, as suas experiências são diversas, aprendem, desenvolvem-se e tornam-se mais autónomas.

Será importante reforçar a ideia de que a construção curricular e os elevados níveis de Qualidade da Oferta Educativa constituem um processo contextualizado de uma determinada experiência educativa autêntica, porque fundada na reflexão e interpretação dessa experiência, sob a óptica não apenas do educador, mas das próprias crianças, das suas famílias e da comunidade mais alargada em que se integram. A construção curricular coloca, na Creche como noutra contexto educativo, o educador no centro desse processo, já que a intencionalização da sua acção, nomeadamente através da dimensão relativa ao currículo, supõe a sua capacidade para agir como profissional reflexivo e deliberativo, daí a presente investigação visar a recolha da opinião dos educadores face à Qualidade da Oferta Educativa praticada por estes. Consequentemente, o conhecimento do educador acerca do desenvolvimento infantil faz diferença na sua forma de agir com a criança (Cavaton, 2003: 246). É muito importante saber o que se quer ensinar e o porquê é um elemento fundamental para que haja coerência na intervenção educativa (Bassedas; Huguet e Sole., 1999: 88).

Ora, o respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de Creche e os resultados desta investigação indicam intervenções nesse sentido. Logo, o nosso público-alvo indica proporcionar à criança relações individualizadas e significativas, de modo a permitir intimidade, regularidade e favorecer a emergência na criança de uma ideia de si consistente e distinta, ou seja, de uma identidade e da intencionalidade emocional e cognitiva que se lhe associam.

À semelhança do que Coelho (2004: 315) alcançou na sua recente investigação, os resultados da presente investigação também apontam no sentido de que é visível uma preocupação em basear a intervenção educativo-pedagógica nos interesses, necessidades e ritmos de cada criança. Tal intervenção supõe um planeamento prévio que permite ao educador tomar decisões e organizar um ambiente rico e estimulante. É uma perspectiva humanística, personalista e flexível que está subjacente e que entende a criança como um dos elementos fundamentais no desenvolvimento do currículo, isto é, a criança é participante activa na dinâmica de Creche a várias dimensões, desde o planear do que quer ou não fazer, à liberdade de escolha, ao apoio que recebe, à sensibilidade, estimulação de que é alvo. Os educadores evidenciam pois várias competências,

nomeadamente ao nível da organização e gestão do espaço e de materiais pedagógicos (ao organizarem e gerirem espaços e materiais também estão a fazer escolhas), dos reforços positivos e da promoção da livre iniciativa, perspectiva que também se enquadra na opção curricular subjacente. Enfatizando sempre as necessidades e interesses das crianças como o ponto de referência para o desenvolvimento curricular. É esta simbiose que permite uma acção educativa planeada, adequada e permissiva de crescimento e desenvolvimento da criança.

Esta perspectiva (currículo centrado na criança) que parece evidenciar-se, permite desenvolver vários tipos de currículo. O brincar aparece como uma das opções metodológicas mais evidentes.

Pode-se concluir que os educadores que fazem parte da amostra proporcionam Qualidade da Oferta Educativa na Creche. Os dados recolhidos sugerem que as Creches deixaram de possuir uma vertente apenas de carácter assistencialista, desenvolvendo práticas educativas de qualidade, centradas em princípios educativos fundamentais, tais como: promoção da autonomia, estimulação do brincar e das explorações das crianças, salvaguarda dos seus interesses e do seu bem-estar, liberdade de escolha, escuta das crianças, oferta de actividades livres e/ou orientadas, reflectidas e planeadas diariamente... Sendo os educadores adultos responsivos, atentos, presentes, críticos, estimulantes, criativos, sensíveis, positivos.

No que diz respeito ao instrumento utilizado, este poderá ser melhorado e quiçá explorado não só em contextos de formação inicial de educadores, mas sobretudo em contextos de prática enquanto instrumento norteador de uma prática mais reflectida e atenta, juntamente com outros documentos destinados para esse contexto como é o caso da ITERS e do Modelo de Gestão da Qualidade em Creche.

Só reflectindo na sua prática e tomando consciência dos aspectos que poderão ser melhorados é que os educadores poderão investir efectivamente em práticas de qualidade que primem pela **estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia.**

Em última análise, o presente estudo poderá servir de suporte ao desenvolvimento concreto de práticas, à consciencialização do papel do educador neste contexto e importância do desenvolvimento de práticas de qualidade, bem como à organização de oportunidades educacionais que apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos.

Para finalizar, as principais conclusões que se poderão retirar desta investigação são as características fundamentais da abordagem pedagógica para crianças pequenas, que dizem respeito: a uma intervenção centrada nas crianças; foco individualizado; envolvimento dos pais; relações criança-criança, criança-adultos, criança-família, adultos-família positivas; relações construídas de afecto, confiança, respeito e justiça com todas as crianças; educadores bem formados e sensíveis; exploração, iniciativa e brincar da criança activos; respeito dos interesses, ritmos desenvolvimentais e temperamento das crianças, da sua individualidade, dos seus desejos, gostos; explorar e descobrir; liberdade de iniciativa; desenvolvimento holístico; promoção da autonomia; conhecimento aprofundado dos estádios e desenvolvimento infantil; espírito reflexivo e crítico, pois permite o fluir de uma acção consistente e significativa. Só uma acção estimulante possibilita um contexto enriquecedor, sensível e promotor de autonomia.

Todas as características enunciadas estão inseridas em três categorias que permitem a avaliação da Qualidade da Oferta Educativa na Creche: Grau de Estimulação no Contexto; Sensibilidade no Contexto e Promoção de Autonomia no Contexto. A esta luz o educador como construtor e responsável pelo desenvolvimento do currículo, não pode ignorar: a qualidade das interacções com as crianças – o adulto deve apurar as suas competências de observação e avaliação das particularidades, necessidades, interesses e progressos das crianças, baseando as suas decisões e acções na informação recolhida, intelectualmente estimulante, sensível às necessidades e promover a autonomia da criança. Assegurador da qualidade do ambiente físico e social, otimizando aprendizagens concretas e significativas, permitindo a exploração variada de objectos, materiais, ideias e emoções.

É, sem sombra de dúvida, possível agir sobre o desenvolvimento da criança, otimizando-o e melhorando-o, quer em situações de aprendizagem normal, quer em situações educativas especiais no âmbito da Activação do Desenvolvimento Psicológico. Este tipo de intervenção positiva implica instigar e estimular o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, efectivando-se de forma intencional através duma pedagogia centrada em cada criança.

Todo o estudo empírico por nós desenvolvido, sugere linhas orientadoras para a promoção de competências cognitivas nas crianças pequenas, nomeadamente ao nível da oferta de estimulação variada, adequada e no momento oportuno; organização de um ambiente que promova a exploração, aprendizagens de novas competências, que actue

na ZDP; que permita à criança ser cada vez mais autónoma, responsável e com liberdade para explorar e experimentar diversas matérias, actividades, sentimentos e relações com os pares; valorizar as descobertas das crianças; dar *feedbacks* positivos. Isto tudo, só será possível se o educador for reflexivo, crítico, observador, criativo, empático, sensível e se se orientar pelos interesses e necessidades demonstrados por cada criança. *Só deste modo podemos fazer grupos e escolas mais eficazes e fortes, bastantes para encontrar-se com o desafio da educação: o desenvolvimento de (futuros) adultos que serão auto-confiantes e mentalmente saudáveis, curiosos e exploratórios, expressivos e comunicativos, imaginativos e criativos, cheios de iniciativa, bem organizados, com intuições desenvolvidas sobre o mundo social e físico e com um sentimento de pertença ao universo e todas suas criaturas* (Laevers, 2003: 6).

Bibliografia

- Aguiar, C.; Bairrão, J. e Barros, S. (2002). “Qualidade em Contexto de Creche na Área Metropolitana do Porto.” Porto: Centro de Psicologia da Universidade do Porto.
- Bairrão, J. (1998). “O que é a qualidade em educação pré-escolar?”. In Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barros, S.; Silva, M.; Peixoto, C. e Bairrão, J. (2005a). “Satisfação dos Pais com a Qualidade das Creches que os Filhos Frequentem”. In XI Encontro Nacional da APEI, *Infância e Educação: Que Caminhos*. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Barros, S.; Rosário, H. e Bairrão, J. (2005b). “Ideias dos pais acerca da qualidade das creches: estudo qualitativo”. In XI Encontro Nacional da APEI, *Infância e Educação: Que Caminhos*. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bassedas, E.; Huguet, T. e Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Carvalho, M. (1997). *Educação na 1ª Infância: Onde, Como e Porquê? Organização do Ambiente e Desenvolvimento do Processo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Cavaton, M. (2003). “Desenvolvimento Infantil e Práticas Pedagógicas”. In Simpósio Educação Infantil: *Construindo o Presente*. ANAIS. Brasília: UNESCO, pp. 245- 249.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche. Conceptualizações de um grupo de Educadoras*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cohen, B.; Wallace J.; Moss P. e Petrie, P. (2003). “Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infância: Reforma del Cuidado y de la Educación en Inglaterra,

- Escocia y Suecia”. N°12, Abril. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Dahlberg, G.; Moss, P. e Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas Pós-Moderna*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- DGAS. (1996). “Creche. Guiões Técnicos”, n°4. Lisboa: DGAS, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Folque, M. (1995). *Parents Views of Quality Early Childhood Education Services in Portugal*. Report submitted in partial fulfilment of the MA degree in Child Development with Early Childhood Education. Institute of Education: University of London.
- Formosinho, J. e Araújo, S. (2004). “O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação”. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 81-93. Recuperado em 2006, Agosto 15, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>
- Gonzalez-Mena, J. e Eyer, D. (1989). *Infants, toddlers and caregivers*. Mayfield Publishing Company: Mountain View, Califórnia.
- Harms, T., Cryer, D., e Clifford, R. (1990). *Infant/ toddler environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T. (1993). “The assessment of quality in child care settings”. In *Encontro sobre Educação Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 63-77.
- Harms, T. e Clifford, R. (2002). “Estudo de contextos educacionais”. In Spodek B. (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Bairrão, J., Lopes da Silva, I. e Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: D.E.B., Ministério da Educação.
- Laevers, F. (2003). *Experiential Education: Making care and education more effective through wellbeing and involvement*. Leuven University: Centre for Research in Early Childhood and Primary Education.

- Laevers, F. et. al. (2005). *Sics (Ziko). Well-Being and Involvement in Care a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings*. Research Centre for Experiential Education Leuven University: K&G.
- Libório, O. (2000). *Perspectivas de Educadores e Crianças sobre o Jogo (brincadeira) no contexto educacional de Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Marchão, A. (1997). *Formação Inicial de Educadores de Infância e Desempenho Profissional na Creche. Um estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: D.E.B., Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: D.E.B., Ministério da Educação.
- Ministério do Trabalho e da Segurança Social; Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade; União das Misericórdias Portuguesas e União das Mutualidades Portuguesas. (2003). *Modelo de Avaliação da Qualidade - Creche*. Lisboa: Ministério do Trabalho.
- Morissette, D. e Gingras, M. (1999). *Como Ensinar Atitudes. Planificar, Intervir, Avaliar*. Lisboa: Edições Asa.
- Moss, P. (2001). *Beyond early childhood education and care*. Comunicação apresentada na 'Starting Strong: Early Childhood Education and Care International Conference', 13-15 June, Stockholm. Recuperado em 2006, Setembro 21, de <http://www.oecd.org>.
- NAEYC. (2006). "NAEYC Develops 10 Standards of High-Quality Early Childhood Education". Washington D.C., April 17. Recuperado em 2006, Dezembro 8, de <http://www.naeyc.org/about/releases/20060416.asp>
- Oliveira, Z. (2001). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pascal, C. e Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

- Pascal, C. e Bertram, T. (2000). O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Sucessos e reflexões”. In *Revista do GEDEI. Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº 2, Dezembro, pp.17-30.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- Portugal, G. (1995). *Experienciação da Creche. Um contributo para uma abordagem ecológica de “adaptação” da criança*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (1997). “Qualidade de Contextos Pré-Escolares. Cinco Perspectivas Segundo L. Katz”. In *Cadernos de Educação de Infância: APEI*, nº42.
- Portugal, G. (1998a). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998b). “Qualidade da Creche e Organização do espaço físico, materiais e equipamentos”. In *Cadernos de Educação de Infância: APEI*, Nº48, Outubro, Novembro, Dezembro.
- Portugal, G. (2000a). “Educação de bebés em creche. Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas”. In *Revista do GEDEI. Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº1, Janeiro.
- Portugal, G. (2000b). “Qualidade em Educação de Infância”. In *Toques Formativos, ESEB*, n.º4, Maio.
- Portugal, G. (2001). “Da Importância de Relações Precoces Nutrientes à Aposta na Qualidade Relacional na Creche”. In *Toques Formativos*. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Portugal, G. (2002). “Dos primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar”. *Educação Básica, as Primeiras Etapas. Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, nº26, Setembro.

- Portugal, G. (2006). “Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC): Desenvolvendo uma prática mais experiencial e inclusiva em educação pré-escolar”. Aveiro: Universidade de Aveiro. Documento adaptado e organizado a partir de Laevers, F. et al. (1997) “A process-oriented child monitoring system for young children”. Centre for Experiential Education, KU Leuven.
- Post, J. e Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rinaldi, C. (2001). “Reggio Emilia: The Image of the Child and the Child’s Environment as a Fundamental Principle”. In Gandini, L. e Edwards, C. (Edited), *Bambini. The Italian Approach to Infant/Toddler Care*. New York: Teachers College Press.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus. Charles e Merrill Publ, Co. Columbus: OH.
- Sandall, S. e Schwartz. (2005). *Construindo Blocos. Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Santos, P. (1998). *Implicação, Diálogo Experiencial e Ecologia na Escola: Parâmetros de Qualidade em Educação*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, P. e Portugal, G. (1998). “Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância”. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, P. e Portugal, G. (2002). “Avaliação Processual da Qualidade em Educação: um contributo experiencial para uma escola inclusiva”. In *Avaliação de Organizações Educativas, Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, P. (2006). “ITERS [(infant/toddler environment rating scale) Harms, Cryer e Clifford, 1990]”, UA: DCE. Recuperado em 2007, Janeiro 18, de http://www2.dce.ua.pt/caipi/apoioaulas/OPAC/ITERS_Power.pdf.
- Siraj-Blatchford, I. (Coord.). (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

- Souza, T. e Campos-De-Carvalho, M. (2005). “Qualidade de Ambientes de Creches. Uma Escala de Avaliação”. *In Psicologia em Estudo, Maringá*, vol.10, nº1, Janeiro/Abril.
- Vandell, D. e Wolfe, B. (2000). “Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?”. Washington, DC: US Department of Health and Human Services. Recuperado em 2006, Novembro 15, de <http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/index.htm>.
- Veiga, C. e Passadouro, R. (2002). “Que Creches Frequentam as Nossas Crianças”. *In Saúde Infantil*, nº21/2, Setembro.
- Vygotsky. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winter, P. (2004). XXIV World Congress of OMEP - *Shifting the quality of education and care for babies and toddlers in centre based childcare with a new curriculum framework*. South Austrália: Department of Education and Children’s Services.
- Woodhead, M. (1998). “Quality in early childhood programmes: a contextually appropriate approach”. *In International Journal of Early Years Education*, Vol.6 (1).

Legislação

- Lei-Quadro 5/97 de 10 de Fevereiro;
- Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de Outubro;
- Decreto Lei nº 350/81 de 23 de Dezembro;
- Decreto Regulador nº 69/83 de 16 de Julho;
- Decreto Lei nº 30/89 de 24 de Janeiro.

Webgrafia

- www.cccinc.org
- <http://www.cego.be/>
- http://www.childforum.com/book_details.asp?REF_NO=10



























<http://www.oecd.org>




<http://portal.ua.pt/instituicoes/default.asp?BDD=1>

ANEXOS

Anexo 1: “Analysis of the Context and Approach”

1. THE OFFER > A RICH ENVIRONMENT

Infrastructure	 public or private day-care centres	 out-of-school care	 child care families			
<p>   The basic arrangement of the room consists of 4 to 6 areas, allowing children to choose an activity and play in an area. </p> <p>  The room where the children play is divided into 2 to 4 areas, allowing children to choose an activity and play in an area. <i>An area is a clearly recognisable zone in the room that is reserved for a specific type of activity. The area is easily accessible for the children (a house area, construction area, etc.)</i> </p> <p>    E.g. While one child is making handicrafts in one area, other children choose to ride the bikes. <i>The babies have a quiet area, an activity mat and an activity area, etc.</i> </p>						
<p>    Apart from the basic arrangement, efforts have been made to create areas that are geared to the children’s interests and needs. <i>E.g.: An exploration area with all kinds of rolling material • a carpenter area • a ‘new ideas’ area • a hiding area.</i> </p>						
<p>    The areas are arranged in such a way that they enhance children’s play. <i>The dressing-up clothes can both be used in the exercise area and in the doll area, a rack with dressing-up clothes serves as a division between both areas.</i> </p>						
<p>    Adjacent areas do not disturb each other. <i>E.g.: A quiet area is far away from an exercise area.</i> </p>						
<p>    The available space is used in an optimal way.   E.g.: A piece of cloth replaces the door of a cupboard. The children can ‘hide’ in the cupboard and turn it into a cosy corner with cushions. </p>						
























<p>■ ● ▲ <i>E.g.: Because the play area is too small, the exercise area is moved to the corridor, where the children can ride the bikes.</i></p>			
<p>■ ● ▲ The arrangement of the room is geared to the children. <i>E.g.: Photos and pictures hang at children's eye level. • The furniture is at children's size..</i></p>			
<p>■ ● ▲ The room is surveyable and the materials are easily accessible for the children. Everything is placed in such a way that it invites the children to explore. <i>E.g.: The boxes, and if possible the cupboards, are marked with clear pictograms and pictures, helping the children find the material themselves. The material is stored in open shelves and cupboards without doors.</i></p>			
<p>■ ● ▲ The children get the opportunity to play outside and this opportunity is used in an optimal way. <i>E.g.: The park nearby sometimes functions as an extra activity area outdoors.</i></p>			
<p>Material and activities ■ public or private day-care centres ● out-of-school care ▲ child care families</p>			
<p>■ ● ▲ Every corner/play area contains sufficient material for the number of children present: an offer that is not too limited but not too overwhelming either. <i>E.g.: It is sometimes more interesting for the children to play in a kitchen with just a few pots, instead of having to choose from a box stuffed with kitchen material.</i></p>			
<p>■ ● ▲ The diversity of materials, and possible combinations stimulate the children's play..</p>			
<p>■ ● ▲ The material and furniture is maintained in good condition. <i>E.g.: Books are not torn apart • Games and puzzles are complete • Doll's clothes are clean.</i></p>			




<p>■ ▲ There is a daily offer of guided and/or free activities. <i>E.g.: The children can dance together on an appropriate selection of music.</i></p> <p>● There is a weekly offer of guided and/or free activities. These can be adjusted during the implementation based on impulses and suggestions coming from the children. <i>Making handicrafts with boxes results in the building of a big camp, also using tables, chairs, etc.</i></p>			
<p>■ ● ▲ The room contains materials that stimulate all areas of development: gross motor skills (<i>e.g. a play tower</i>), fine motor skills (<i>e.g. a construction area</i>), communication (<i>e.g. book area</i>), sensory development (<i>e.g. an activity wall</i>), spatial insight (<i>e.g. sandbox</i>), social skills (<i>e.g. a doll area</i>), etc..</p>			
<p>■ ● ▲ The materials and activities on offer are geared to the children’s various needs, interests and developmental levels. <i>E.g.: The material that is hardly touched at all by the children is put away for a while and replaced by other material. There are enough toys that appeal to both boys and girls. There is enough material for the different ages.</i></p>			
<p>■ ● ▲ Constant efforts are made to bring sufficient variation and create new challenges for the children. <i>E.g.: Old sheets are provided as a temporary offer. The children can use them as dressing-up clothes or to mark off an (extra) area. By means of a toy library new materials are introduced on a regular basis. Children receive the opportunity to use real, non-commercial materials: an old telephone, washing-up brushes, etc....</i></p>			
<p>■ ● ▲ A lot of thought is put into the offer and the function of activities. ■ ● ▲ <i>E.g.: Children are not put in front of the television in order to kill time. The supervisors watch television with the children and start a discussion on what they see. A lot of thought is also put into the planning of the day.</i> ● <i>E.g.: Group work is introduced in order to create a closer contact between the children in holiday care.</i></p>			
<p>■ ● Activities are offered based on the interests observed in the children. <i>E.g.: A planned activity is cancelled because the children are fascinated by a caterpillar discovered on the playground.</i></p>			

E.g.: Because an interest in babies was observed, an activity 'giving the dolls a bath' was offered.

These are possible work point(s) in order to ENRICH the environment:



































2. ROOM FOR INITIATIVE > FREEDOM AND PARTICIPATION




Freedom of choice  public or private day-care  out-of-school care  child care families 			
<p>   When you give babies a toy, you give them something they like. Various materials are offered from which a baby can choose. </p> <p>    During most of the day the children can choose from different activities and materials. They determine what they play with, whether they join an activity or prefer to do something else. </p> <p><i>E.g.: Children who love to paint can paint several pieces after another. Children who do not want to paint, are not forced to. Children can choose whether they participate in an activity on offer, etc.</i></p>			
<p>    If the space outdoors connects with the room indoors the children can choose themselves whether they play indoors or outdoors. </p>			
Rules and agreements  public or private day-care  out-of-school care  child care families 			
<p>    Rules and boundaries are explained to the children, taking their level of comprehension into account. If possible, rules and boundaries are set together with the children. </p> <p><i>E.g.: The main criteria in making and changing agreements are: not hindering the activities of others, safety, maximum play opportunities for everyone, etc. You can change rules in the course of the year when the children are more familiar with the care situation.</i></p> <p>• Children can ride prams and bikes in the corridor, because there is more room..</p>			

<p>■ ● ▲ Rules and boundaries are explained to the children, taking their level of comprehension into account.</p> <p><i>E.g.: While the children are playing in the sandbox, the supervisors and children together determine the do's and don'ts.</i></p> <p><i>E.g.: In the teenage area the supervisors and children together set out '10 rules' to make life in the setting more pleasant for everyone.</i></p>			
<p>■ ● ▲ The rules and agreements have become so self-evident for the children that the supervisors do not have to spend much time enforcing them.</p> <p>● <i>E.g.: Children know that their coat belongs on the hook, that they can only play in the ball bath barefoot, that they have to do certain things in turns, that they must be quiet in the bedroom, etc.</i></p>			
<p>Participation (Not applicable to babies)</p> <p>■ public or private day-care ● out-of-school care ▲ child care families</p>			
<p>■ ● ▲ The children can take some responsibility with regard to practical matters.</p> <p>■ ● ▲ <i>E.g.: Children can help tidy up, set the table, etc.</i></p> <p>● <i>E.g.: Every child in turn is responsible for the teenage area.</i></p> <p><i>The supervisor can count on this person to be responsible for the 'tidiness' in that area.</i></p>			
<p>■ ● ▲ The children are involved in taking all kinds of decisions.</p> <p>■ ● <i>E.g.: Children help choose which drawings or handicrafts are put on the wall or they can bring something themselves.</i></p> <p>● <i>E.g.: The 10 to 12-year-olds decorate their own teenage area based on the designs of their own 'place of their dreams'.</i></p> <p><i>They distribute the tasks among themselves. Children paint a board, construct a rack together with the supervisor, paint a piece of cloth to separate a quiet area from the rest of the room.</i></p> <p>▲ <i>E.g.: The children who accompany a supervisor to the store can sometimes choose which vegetables they want to eat, etc.</i></p>			

These are possible work point(s) in order to give the children more FREEDOM:




































3. THE GUIDANCE STYLE > SENSITIVITY AND STIMULATION

Stimulating interventions  public or private day-care  out-of-school care  child care families 			
<p>    The supervisor gives impulses and hints during activities to enrich the children’s play, creating new opportunities to continue their play. <i>E.g.: When the children are riding their bikes outdoors, a ‘petrol station’ or a ‘car wash’ is created. This way, they are stimulated to use their fantasy.</i> </p>			
<p>    The enthusiasm of the supervisor (facial expression, eye contact, intonation, etc.) and the way in which activities are offered are appealing. It enhances their curiosity and motivates them to continue exploring. </p>			
<p>    The supervisor asks questions or intervenes, stimulating the children to reflect on things, to discover things, to communicate, etc.   <i>E.g.: The supervisors attract the babies’ attention when the light is put on. While dressing the children they ask them which piece of clothing they will put on first.</i>    <i>E.g.: When a conflict occurs the supervisor helps the children come up with a solution.</i> </p>			
<p>    The supervisor pays extra attention to children who experience difficulties getting started with an activity. <i>E.g.: The supervisor helps the child choose an activity.</i> </p>			
Sensitivity  public or private day-care  out-of-school care  child care families 			
<p>    Supervisors take advantage of particular situations to pay individual attention to the children.   <i>E.g.: Nappy time is an ideal moment to have a ‘conversation’ with a baby.</i> </p>			

<p>■ ● ▲ <i>E.g.: Children are welcomed, get the time to become familiar with the other children and are guided in their (choice of) activity.</i> <i>E.g.: Children who are not yet able to eat independently, are fed one after the other so that they receive individual attention.</i></p>			
<p>■ ● ▲ The supervisor gives positive <i>feedback</i> on initiatives taken by children, by showing interest, asking questions, admiring or giving affirmation, etc.</p>			
<p>■ ● ▲ The supervisor offers the children plenty of warmth, affection and care. ■ ▲ <i>E.g.: E.g.: The supervisors regularly take the babies and toddlers onto their lap.</i> ■ ● ▲ <i>E.g.: The children are often cuddled or get a pat on the back.</i></p>			
<p>■ ● ▲ The supervisor regularly expresses into words what the child experiences.</p>			
<p>■ ● ▲ Children are invited to express what they feel, do, think, expect. <i>E.g.: After a story the children can tell whether they have already experienced something similar.</i></p>			
<p>■ ● ▲ Extra attention is paid and understanding is expressed to children experiencing difficulties. <i>E.g.: Giving a new child some time to get used to the situation. Giving a child with a new baby brother extra attention.</i></p>			
<p>Autonomy ■ public or private day-care ● out-of-school care ▲ child care families</p>			
<p>■ ● ▲ Children can choose activities that appeal to them and their choices are respected. <i>E.g.: The supervisor proposes to make a puzzle, but s/he does not force them. If they prefer to play with the cars and the dressing-up clothes, they can.</i></p>			
<p>■ ● ▲ Children get the room to experiment, to do their own thing during an activity. ● <i>E.g.: The children themselves determine the outcome of an activity: an activity with boxes can result in building a camp.</i> ■ ● ▲ <i>E.g.: Children can decide for themselves how they make something (which colours, materials, etc.) and determine when something is 'finished'.</i></p>			


































<p><i>Strawberries can be blue. The drawings do not have to be identical.</i></p>			
<p>■ ● ▲ The supervisor gives the children enough space to be independent instead of doing everything for them.</p> <p>There are instances when the supervisors consciously choose not to intervene.</p> <p><i>E.g.: Children can take off the dressing-up clothes themselves, if they know how, even if this goes very slowly. A supervisor does not always have to join an activity. • If a child can tie his own shoe laces, s/he should be allowed to do so, even if it takes a long time..</i></p>			
<p>These are possible work point(s) in order to enhance SENSITIVITY AND STIMULATION:</p>			




4. THE GROUP CLIMATE > FEELING AT HOME WITHIN THE GROUP

Atmosphere and relations  public or private day-care  out-of-school care  child care families 			
<p>    There is a relaxed, pleasant atmosphere: the children play, interact, sing, etc. </p> <p>   The children do not often argue, there are no cliques. </p> <p><i>E.g.: Babies look at each other and imitate one another.</i></p> <p>  <i>E.g.: Before each meal (in holiday care) those who want to, can have a chat and tell jokes with the supervisor in the sitting area.</i> </p>			
<p>    The supervisor is part of the group. S/he does not keep aloof. </p> <p><i>E.g.: The supervisor is involved in the children's play, even when s/he does not participate.</i></p>			
<p>    The children have a good relationship with the supervisors, they can turn to them and seek contact without becoming too dependent. </p> <p><i>E.g.: The children ask the supervisor a question and (s)he goes into this. The children show him/her what they are doing, they let him/her comfort or calm them, etc. but they do not constantly cling to the supervisor or demand his/her attention.</i></p>			
Iniciatives  public or private day-care  out-of-school care  child care families 			
<p>    Pleasant colours and soft materials have been used to decorate and arrange the room. </p> <p>    <i>E.g.: Cloths are used to make an area or veranda less chilly.</i> </p> <p>   <i>E.g.: A ceiling cloth turns the sitting area into a cosy corner.</i> </p>			
<p>    There is often music on, to sing along with or dance to or in the background to create a calm and relaxed atmosphere. </p> <p><i>E.g.: The supervisors sometimes turn on some music to help the children release their energy, etc.</i></p>			

<p>■ ● ▲ Room is made to ‘exhibit’ the children’s handicrafts or things they have been working on during the day. <i>E.g.: In the corridor are the results of an experiment with clay. A high tower of blocks remains on the table for one day.</i></p>			
<p>■ ● ▲ The children recognise elements of their home setting in the room. The diversity of cultures is represented. ■ ● ▲ <i>E.g.: The children can bring music from home.</i> ■ ● <i>E.g.: Photos from their parents hang on the wall. The toys and posters depict various families. A language wall is developed for the supervisors and parents, with common words in different languages.</i></p>			
<p>■ ● ▲ Supervisors explicitly put effort in offering activities in which the children can experience pleasant moments together. ■ ● ▲ <i>E.g.: The children eat in a relaxed, comfortable atmosphere. Birthdays are celebrated. There is a cosy corner where children can sit comfortably together. Trips are organised.</i></p>			
<p>■ ● ▲ In the way they intervene, supervisors express a concern to develop positive relationships among the children. ■ ▲ <i>E.g.: Babies in their rocking chairs are put close to each other so that they can see one another.</i> ■ ● ▲ <i>E.g.: Supervisors help the children resolve arguments • The children learn to share and wait their turn. Children are stimulated to help each other. Friendships are noted and get their rightful place.</i></p>			
<p>■ ● ▲ Activities and materials are offered in which children learn to distinguish feelings, to recognise them in themselves and in others and to communicate about them. ■ ● ▲ <i>E.g.: Supervisors tell children that it is okay to feel angry or frightened. Feelings are expressed into words by means of stories or a puppet show.</i> ■ ● <i>E.g.: The different feelings are also present in the room: there are not only pictures of children who are laughing, but also children who are sad, frightened or angry.</i></p>			
<p>These are possible work point(s) in order to make children FEEL AT HOME:</p>			

5. THE ORGANISATION > EFFICIENCY

Course of the day	 public or private day-care	 out-of-school care	 child care families			
<p>   The successive moments of the day and their duration are geared to the children’s age and needs.</p> <p><i>E.g.: There are moments to release their energy, quiet moments, moments when they are welcomed, etc.</i></p>						
<p>   The plan of the day is made accessible for the children by naming them and using pictures.</p> <p>   <i>E.g.: A day calendar is used with pictograms: each activity is represented by a symbol.</i></p> <p><i>A clear signal is used to indicate that it is time to tidy up.</i></p> <p>  <i>E.g.: For the babies there are fixed rituals in order to help them recognise the different moments of the day; e.g. a story is told before they go to bed.</i></p>						
<p>   The day schedule is flexible with regard to the individual children’s needs.</p> <p><i>E.g.: A child who is not thirsty can drink his/her drink later than the rest of the group. Children who need more structure get this.</i></p>						
<p>   There are hardly any ‘dead moments’ during which the children have to spend their time ‘waiting’.</p> <p><i>E.g.: To be avoided as much as possible: children sitting at the table but having to wait until everyone has received a biscuit; waiting for everyone to have their coat on; waiting for the last parents to arrive.</i></p> <p><i>E.g.: Tidying up and meal times are thoroughly planned so that the children can spend most of the time playing.</i></p>						
Division of supervising tasks	 public or private day-care	 out-of-school care	 child care families			
<p>  The supervisors are at any time ready and alert. They immediately respond in the child’s best interest.</p>						
<p>  If there are several supervisors they form a good team. There is an optimal distribution of tasks and flexibility in the</p>						

<p>response to observed needs.</p> <p><i>E.g.: While one supervisor is still helping a few children, another can play with the other children.</i></p> <p><i>E.g.: When someone is more needed in another area of the room the supervisors consult one another to make that possible.</i></p>			
<p>▲ A child care family can seek contact with colleagues nearby or can attend a training evening in their community.</p> <p><i>E.g.: You want to share your experiences with other child care families or make some agreements with regard to helping each other out during holidays, in case of illness, etc...</i></p>			
<p>Forms of grouping</p> <p>■ public or private day-care ● out-of-school care ▲ child care families</p>			
<p>■ ● ▲ When children are assigned to a groups the kind of relationships existing among the children and between the children and supervisors is taken into account.</p> <p>■ ● ▲ <i>E.g.: The presence of a certain child creates difficulties for another child.</i></p> <p>■ <i>E.g.: When a supervisor and a child do not click, you should consider putting the child in the parallel group.</i></p>			
<p>■ ● In case of mixed groups some activities are organised according to the children’s age levels.</p> <p><i>E.g.: The eldest children of the group can play outdoors, while the younger children get the whole room for themselves.</i></p>			
<p>■ ● Exchanging children between different groups is made possible.</p> <p><i>E.g.: Siblings receive the opportunity to play together or ‘visit’ each other now and again. Children who have just joined a new group, can ‘visit’ their previous group.</i></p>			
<p>■ ● ▲ The rules of enrolment make it possible that siblings can join the same care facility.</p>			

These are possible work point(s) in order to be more EFFICIENT:




Anexo 2: Questionário – “Qualidade da Oferta Educativa na Creche”

Questionário - “Qualidade da Oferta Educativa na Creche”




(Adaptação de Estrela, M. e Portugal, G. (2006) a partir de Laevers, F. (ed.) (2005). Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings, Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University)




O presente questionário insere-se na elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico, da Universidade de Aveiro, destinando-se a Educadores de Infância que exercem a sua prática educativa em contexto de creche, no distrito de Aveiro.




Considerando que este estudo poderá constituir um significativo ponto de referência e orientação para as práticas educativas dos educadores nesse contexto, desde já se agradece a vossa colaboração! Para cada item do questionário o educador tem três possibilidades de resposta, devendo assinalar com uma cruz (x) a sua situação, sendo que cada símbolo significa:

-  A afirmação é completamente aplicável. Indica que a abordagem no que respeita a este ponto é boa e dificilmente pode ser melhorada.
-  A afirmação é parcialmente aplicável. É ou foi feito algum esforço no que respeita a este ponto, mas algumas melhorias ainda são possíveis.
-  A afirmação não é aplicável. É preciso fazer esforços significativos no que respeita a este aspecto.







1. Grau de Estimulação no Contexto

Infra-estruturas			
A organização básica do espaço consiste em quatro ou mais áreas (<i>uma área consiste numa zona claramente reconhecida e reservada para uma actividade específica, de fácil acesso à criança, ex. área da casinha</i>).			
Além da organização básica, existem áreas criadas em função da identificação de interesses e necessidades das crianças (<i>ex. uma área de exploração com materiais “rolantes”; uma área de carpintaria; uma área “esconderijo”; uma área para “inventar coisas”</i>).			
As áreas estão organizadas de maneira a potenciar o brincar e a exploração das crianças (<i>ex. o guarda-roupa pode ser usado na área de exercício motor e na área da casinha, servindo o equipamento “cabide” como divisória das áreas</i>).			

Áreas adjacentes não se perturbam umas às outras (ex. uma área calma está afastada de uma área de grandes movimentações).			
O espaço disponível está bem aproveitado (ex. uma cortina faz de porta de armário. As crianças podem esconder-se no armário e transformá-lo num canto “misterioso”, com almofadas).			
A organização do espaço é pensada em função das crianças (ex. fotografias e imagens são colocadas ao nível dos olhos das crianças; o mobiliário é adequado ao tamanho das crianças).			
Os materiais são facilmente acessíveis às crianças (ex. caixas e prateleiras estão assinaladas com imagens ou pictogramas, permitindo à criança encontrar o material desejado).			
A criança tem oportunidade de brincar no exterior, sendo essa oportunidade bem aproveitada, frequentemente (ex. um parque infantil existente nas imediações funciona como actividade extra no exterior).			
Materiais e Actividades			
Cada área de brincar contém material suficiente para o número de crianças presentes: a oferta não é demasiado limitada nem excessiva (ex. por vezes é mais interessante para as crianças brincarem numa cozinha com alguns recipientes do que terem uma caixa atulhada com material de cozinha).			
A diversidade dos materiais, e várias combinações possíveis entre si, estimulam a criança a brincar.			
As áreas, o material e a mobília são mantidos em boas condições (ex. os livros não estão rasgados; jogos e puzzles estão completos).			
Diariamente, são oferecidas actividades livres e/ou orientadas (ex. as crianças podem dançar em conjunto ao som de uma música; algumas caixas de papelão são exploradas livremente pelas crianças).			
O espaço contém materiais que estimulam todas as áreas de desenvolvimento: motricidade grossa (ex. escorrega), motricidade fina (ex. área de construção), comunicação (ex. livros), desenvolvimento sensorial (ex. materiais sonoros), conhecimento do espaço (ex. caixa de areia), skills sociais (ex. bonecas), etc.			
Os materiais e actividades disponíveis têm em consideração as várias necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças (ex. o material			

<i>pouco procurado pelas crianças é guardado e substituído por outro).</i>			
Existe uma preocupação permanente em introduzir diversidade e criar novos desafios às crianças (<i>ex. as crianças têm oportunidade de utilizar objectos de uso real: telefone, escova,...materiais insólitos e pouco habituais são disponibilizados</i>).			
O potencial desenvolvimental das actividades e materiais em oferta é constantemente reflectido (<i>ex. as crianças não são colocadas em frente à TV apenas para preencher o tempo. Os adultos vêem televisão com as crianças e conversam com elas sobre o que acontece; a escolha dos materiais tem em consideração as suas possibilidades didácticas e desenvolvimentais</i>).			
As actividades oferecidas baseiam-se nos interesses observados nas crianças (<i>ex. uma actividade planeada é cancelada porque as crianças ficaram fascinadas com um caterpillar que trabalhava na rua</i>).			
No caso de grupos heterogéneos, organizam-se actividades considerando a presença de diferentes níveis de desenvolvimento entre as crianças (<i>ex. as crianças mais velhinhas podem ir para o exterior enquanto que as mais novinhas ficam com a sala para elas</i>).			
Intervenções Estimulantes por Parte do Adulto			
O educador tem intervenções estimulantes durante as actividades, enriquecendo o brincar das crianças e criando novas oportunidades de evolução da brincadeira (<i>ex. quando as crianças estão no exterior com os triciclos e carros, é criada uma estação de serviço ou de lavagem de carros. Desta forma as crianças são estimuladas a utilizar a sua fantasia</i>).			
O entusiasmo do educador (expressões faciais, o olhar, entoação de voz, etc.) e a maneira como as actividades são oferecidas são apelativos, estimulando a curiosidade e motivando as crianças para continuar a explorar.			
O educador coloca questões ou intervém, estimulando a criança a reflectir sobre coisas, a descobrir coisas, a comunicar, etc. (<i>ex. o educador chama a atenção do bebé quando se acende a luz</i>).			
O educador presta atenção extra a crianças que experienciam dificuldades em iniciar e manter uma actividade (<i>ex. o educador ajuda a criança a escolher uma actividade; exemplifica o uso de um material</i>).			







2. Sensibilidade no Contexto

Atmosfera e Relações			
Há uma atmosfera serena, relaxante e agradável: as crianças brincam, interagem, cantam, etc. <i>(ex. os bebés observam-se e imitam-se uns aos outros).</i>			
Raramente se verificam disputas ou brigas entre as crianças.			
O educador faz parte do grupo. Não se mantém ausente <i>(ex. o educador está envolvido no jogo da criança, ainda que nele não participe activamente).</i>			
As crianças têm uma boa relação com os adultos. Interagem com eles e procuram o seu contacto sem se criar demasiada dependência <i>(ex. as crianças colocam questões ao educador que lhes responde consequentemente. As crianças mostram-lhe aquilo que realizam).</i>			
Iniciativas e Intervenções Sensíveis por Parte do Adulto			
São usadas cores agradáveis e materiais macios para decorar e organizar o espaço <i>(ex. um tecto de tecido torna a área da manta um recanto mais aconchegante).</i>			
Há geralmente música ambiente para criar uma atmosfera calma e relaxada ou para cantar e dançar <i>(ex. por vezes o educador põe uma música para ajudar as crianças a libertar energia).</i>			
Existe espaço para expor os desenhos das crianças ou outras coisas que tenham realizado <i>(ex. no corredor estão expostos os trabalhos de modelagem que as crianças realizaram. Uma torre de blocos construída pelas crianças permanece na mesa durante um dia inteiro).</i>			
As crianças reconhecem elementos do seu lar colocados na sala. A diversidade de culturas está representada <i>(ex. as crianças podem trazer música de casa. Fotografias dos pais estão penduradas na parede. Os brinquedos e posters evidenciam a diversidade de famílias).</i>			
O educador explicitamente esforça-se por oferecer actividades nas quais as crianças podem experienciar agradáveis momentos em conjunto <i>(ex. as crianças comem num contexto relaxante e confortável. Há um cantinho aconchegante onde as crianças podem sentar-se juntas, confortavelmente).</i>			

Existe preocupação por parte do educador para que se desenvolvam relações positivas entre as crianças (ex. os bebés, nas suas cadeirinhas, são colocados juntos uns dos outros para que se possam ver uns aos outros).			
O educador aproveita os momentos de cuidados de rotina para prestar atenção individual às crianças (ex. as crianças que ainda não comem autonomamente, são alimentadas uma de cada vez de forma a receberem atenção individual).			
O educador dá <i>feedback</i> positivo a iniciativas das crianças, mostrando interesse, colocando questões, admirando as suas “proezas” ou reforçando positivamente.			
O educador oferece às crianças muito carinho, calor, cuidados atentos e sensíveis (ex. frequentemente os bebés e outras crianças são pegadas ao colo).			
As crianças são incentivadas a expressar o que sentem, fazem, pensam e desejam (ex. depois de uma história as crianças podem dizer se alguma vez viveram qualquer coisa de idêntico...).			
Actividades e materiais inerentes à exploração de emoções são oferecidos, aprendendo as crianças a distinguir sentimentos, a reconhecerem-nos nelas próprias e nos outros e a falar sobre eles (ex. os sentimentos são expressados em palavras por meio de histórias, fantoches... Diferentes sentimentos estão presentes na sala: existem imagens não só de crianças felizes, a rir, mas também tristes, assustadas ou zangadas).			
O educador comunica diariamente com os familiares das crianças (ex. conta-lhes que actividades as crianças elaboraram e seu desempenho, convida-os o ver o que fizeram).			
Raramente há momentos “mortos”, durante os quais as crianças se limitam a “esperar” (ex. evita-se tanto quanto possível que as crianças sentadas à mesa tenham de esperar até que cada criança tenha recebido o seu biscoito).			
Os sucessivos momentos do dia e a sua duração têm em consideração a idade e necessidades das crianças (ex. existem momentos para soltar energias, momentos calmos, momentos de boas vindas, se uma criança não tem fome pode comer mais tarde que o resto do grupo, etc.).			

3. Promoção da Autonomia no Contexto

			
--	---	---	---

Liberdade de Escolha			
Durante a maior parte do dia, as crianças podem escolher entre diferentes actividades e materiais. Elas escolhem com que é que brincam, se brincam sós ou com alguém <i>(ex. as crianças que gostam de pintar podem pintar e continuar a pintar... As crianças que não querem pintar não são forçadas a fazê-lo, podem escolher participar na actividade ou não).</i>			
As crianças têm espaço para explorar e realizar a actividade à sua maneira <i>(ex. as crianças podem decidir sobre como fazer algo (com que cores, materiais, etc.) e terminar a actividade quando entenderem. Os morangos podem ser azuis. Os desenhos das crianças não são todos idênticos).</i>			
Regras e Acordos			
As regras e os limites são explicados às crianças, tendo em consideração o seu nível de compreensão.			
Se possível, as regras e limites são estabelecidos em acordo com as crianças.			
Participação e Promoção da Autonomia por Parte do Adulto			
O planeamento do dia é entendido pela criança pelo recurso à identificação das actividades ou rotinas através de imagens ou símbolos <i>(ex. com os bebés efectua-se rituais fixos que os ajudam a reconhecer os diferentes momentos do dia).</i>			
As crianças têm alguma responsabilidade relacionada com acções práticas e de rotina <i>(ex. a criança colabora na limpeza ou arrumação, põe a mesa, etc.).</i>			
As crianças são envolvidas em várias tomadas de decisão <i>(ex. as crianças ajudam a escolher que desenhos ou trabalhos são expostos na parede).</i>			
O educador dá espaço suficiente à criança para ser independente em vez de fazer tudo por ela. Há momentos em que o educador escolhe conscientemente não intervir <i>(ex. as crianças vestem-se sozinhas, se souberem como, mesmo que isso leve muito tempo).</i>			
Em todos os momentos, um educador/adulto está atento e pronto a intervir, respondendo de imediato, no interesse e salvaguarda do bem-estar da criança.			

Obrigada pela colaboração!

Mariana Estrela
a25613@alunos.dce.ua.pt

Anexo 3: Tabela 7 alusiva à Correlação de Spearman, calculada na secção 2: “Sensibilidade no Contexto” incluindo o item IIS11.

Secção 2: Sensibilidade no Contexto (COM O ITEM IIS11)

Item		Sensibilidade no Contexto	
Nº	Descrição	ρ	p.
AR1	Há uma atmosfera serena, relaxante e agradável.	.430	.000
AR2	Raramente se verificam disputas ou brigas entre as crianças.	.290	.013
AR3	O educador faz parte do grupo. Não se mantém ausente.	.450	.000
AR4	As crianças têm uma boa relação com os adultos. Interagem com eles e procuram o seu contacto sem se criar demasiada dependência.	.480	.000
IIS1	São usadas cores agradáveis e materiais macios para decorar e organizar o espaço.	.453	.000
IIS2	Há geralmente música ambiente para criar uma atmosfera calma e relaxada ou para cantar e dançar.	.396	.001
IIS3	Existe espaço para expor os desenhos das crianças ou outras coisas que tenham realizado.	.402	.000
IIS4	As crianças reconhecem elementos do seu lar colocados na sala. A diversidade de culturas está representada.	.407	.000
IIS5	O educador explicitamente esforça-se por oferecer actividades nas quais as crianças podem experienciar agradáveis momentos em conjunto.	.486	.000
IIS6	Existe preocupação por parte do educador para que se desenvolvam relações positivas entre as crianças.	.302	.009
IIS7	O educador aproveita os momentos de cuidados de rotina para prestar atenção individual às crianças.	.290	.013
IIS8	O educador dá <i>feedback</i> positivo a iniciativas das crianças, mostrando interesse, colocando questões, admirando as suas “proezas” ou	.385	.001

	reforçando positivamente.		
IIS9	O educador oferece às crianças muito carinho, calor, cuidados atentos e sensíveis.	.276	.018
IIS10	As crianças são incentivadas a expressar o que sentem, fazem, pensam e desejam.	.324	.005
IIS11	Actividades e materiais inerentes à exploração de emoções são oferecidos, aprendendo as crianças a distinguir sentimentos, a reconhecerem-nos nelas próprias e nos outros e a falar sobre eles.	.226	.055
IIS12	O educador comunica diariamente com os familiares das crianças.	.494	.000
IIS13	Raramente há momentos “mortos”, durante os quais as crianças se limitam a “esperar”.	.574	.000
IIS14	Os sucessivos momentos do dia e a sua duração têm em consideração a idade e necessidades das crianças.	.414	.000

Anexo 4: Tabela 8, Tabelas de Frequências – Secção 1.

Secção 1: Grau de Estimulação no Contexto

Nº Item	Item	N	Resposta					
			Não Aplicável		Parcialmente Aplicável		Aplicável	
			N	%	N	%	N	%
IE1	A organização básica do espaço consiste em quatro ou mais áreas.	89	6	6,7%	38	42,2%	45	50%
IE2	Existem áreas criadas em função da identificação de interesses e necessidades das crianças.	89	20	22,2%	43	47,8%	26	28,9%
IE3	As áreas estão organizadas de maneira a potenciar o brincar e a exploração das crianças.	86	6	6,7%	41	45,6%	39	43,3%
IE4	Áreas adjacentes não se perturbam umas às outras.	90	11	12,2%	34	37,8%	45	50%
IE5	O espaço disponível está bem aproveitado.	87	10	11,1%	45	50%	32	35,6%
IE6	A organização do espaço é pensada em função das crianças.	90	2	2,2%	22	24,4%	66	73,3%
IE7	Os materiais são facilmente acessíveis às crianças.	90	6	6,7%	35	38,9%	49	54,4%
IE8	A criança tem oportunidade de brincar no exterior, sendo essa oportunidade bem aproveitada, frequentemente.	89	6	6,7%	26	28,9%	57	63,3%

MA1	Cada área de brincar contém material suficiente para o número de crianças presentes: a oferta não é demasiado limitada nem excessiva.	89	9	10,0%	29	32,2%	51	56,7%
MA2	A diversidade dos materiais, e várias combinações possíveis entre si, estimulam a criança a brincar.	89	6	6,7%	28	31,1%	55	61,1%
MA3	As áreas, o material e a mobília são mantidos em boas condições.	90	11	12,2%	42	46,7%	37	41,1%
MA4	Diariamente, são oferecidas actividades livres e/ou orientadas.	89	2	2,2%	14	15,6%	73	81,1%
MA5	O espaço contém materiais que estimulam todas as áreas de desenvolvimento.	90	6	6,7%	41	45,6%	43	47,8%
MA6	Os materiais e actividades disponíveis têm em consideração as várias necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças.	90	1	1,1%	42	46,7%	47	52,2%
MA7	Existe uma preocupação permanente em introduzir diversidade e criar novos desafios às crianças.	88	7	7,8%	42	46,7%	39	43,3%
MA8	O potencial desenvolvimental das actividades e materiais em oferta é constantemente reflectido.	88	5	5,6%	33	36,7%	50	55,6%
MA9	As actividades oferecidas baseiam-se nos interesses observados nas crianças.	90	1	1,1%	30	33,3%	59	65,6%
MA10	No caso de grupos heterogéneos, organizam-se actividades considerando a presença de diferentes níveis de desenvolvimento entre as crianças.	80	15	16,7%	25	27,8%	40	44,4%
EST1	O educador tem intervenções estimulantes durante as actividades, enriquecendo o brincar das crianças e criando novas oportunidades de evolução da brincadeira.	90	5	5,6%	34	37,8%	51	56,7%

EST2	O entusiasmo do educador e a maneira como as actividades são oferecidas são apelativos, estimulando a curiosidade e motivando as crianças para continuar a explorar.	89	0	0%	15	16,7%	74	82,2%
EST3	O educador coloca questões ou intervém, estimulando a criança a reflectir sobre coisas, a descobrir coisas, a comunicar, etc.	90	0	0%	10	11,1%	80	88,9%
EST4	O educador presta atenção extra a crianças que experienciam dificuldades em iniciar e manter uma actividade.	90	2	2,2%	16	17,8%	72	80%

Anexo 5: Tabela 9, Tabelas de Frequências – Secção 2.

Secção 2: Sensibilidade no Contexto

Nº Item	Item	N	Resposta					
			Não Aplicável		Parcialmente Aplicável		Aplicável	
			N	%	N	%	N	%
AR1	Há uma atmosfera serena, relaxante e agradável.	90	1	1,1%	22	24,4%	67	74,4%
AR2	Raramente se verificam disputas ou brigas entre as crianças.	88	13	14,4%	67	74,4%	8	8,9%
AR3	O educador faz parte do grupo. Não se mantém ausente.	89	0	0%	19	21,1%	70	77,8%
AR4	As crianças têm uma boa relação com os adultos. Interagem com eles e procuram o seu contacto sem se criar demasiada dependência.	90	1	1,1%	12	13,3%	77	85,6%
IIS1	São usadas cores agradáveis e materiais macios para decorar e organizar o espaço.	90	2	2,2%	33	36,7%	55	61,1%
IIS2	Há geralmente música ambiente para criar uma atmosfera calma e relaxada ou para cantar e dançar.	90	0	0%	21	23,3%	69	76,7%
IIS3	Existe espaço para expor os desenhos das crianças ou outras coisas que tenham realizado.	89	1	1,1%	17	18,9%	71	78,9%
IIS4	As crianças reconhecem elementos do seu lar colocados na sala. A diversidade de culturas está	85	7	7,8%	36	40%	42	46,7%

	representada.							
IIS5	O educador explicitamente esforça-se por oferecer actividades nas quais as crianças podem experienciar agradáveis momentos em conjunto.	87	0	0%	32	35,6%	55	61,1%
ISS6	Existe preocupação por parte do educador para que se desenvolvam relações positivas entre as crianças.	87	0	0%	10	11,1%	77	85,6%
ISS7	O educador aproveita os momentos de cuidados de rotina para prestar atenção individual às crianças.	85	0	0%	9	10%	76	84,4%
ISS8	O educador dá <i>feedback</i> positivo a iniciativas das crianças, mostrando interesse, colocando questões, admirando as suas “proezas” ou reforçando positivamente.	88	0	0%	6	6,7%	82	91,1%
ISS9	O educador oferece às crianças muito carinho, calor, cuidados atentos e sensíveis.	88	0	0%	4	4,4%	84	93,3%
ISS10	As crianças são incentivadas a expressar o que sentem, fazem, pensam e desejam.	87	1	1,1%	18	20%	68	75,6%
ISS12	O educador comunica diariamente com os familiares das crianças.	88	1	1,1%	37	41,1%	50	55,6%
IIS13	Raramente há momentos “mortos”, durante os quais as crianças se limitam a “esperar”.	87	1	1,1%	46	51,1%	40	44,4%
IIS14	Os sucessivos momentos do dia e a sua duração têm em consideração a idade e necessidades das crianças.	87	0	0%	21	23,3%	66	73,3%

Anexo 6: Tabela 10, Tabelas de Frequências – Secção 3.

Secção 3: Promoção da Autonomia no Contexto

Nº Item	Item	N	Resposta					
			Não Aplicável		Parcialmente Aplicável		Aplicável	
			N	%	N	%	N	%
L1	Durante a maior parte do dia, as crianças podem escolher entre diferentes actividades e materiais. Elas escolhem com que é que brincam, se brincam sós ou com alguém.	88	1	1,1%	36	40%	51	56,7%
L2	As crianças têm espaço para explorar e realizar a actividade à sua maneira.	87	1	1,1%	31	34,4%	55	61,1%
R1	As regras e os limites são explicados às crianças, tendo em consideração o seu nível de compreensão.	87	0	0%	15	16,7%	72	80%
R2	Se possível, as regras e limites são estabelecidos em acordo com as crianças.	86	7	7,8%	32	35,6%	47	52,2%
P1	O planeamento do dia é entendido pela criança pelo recurso à identificação das actividades ou rotinas através de imagens ou símbolos.	89	1	1,1%	32	35,6%	56	62,2%
P2	As crianças têm alguma responsabilidade relacionada com acções práticas e de rotina.	88	8	8,9%	37	41,1%	43	47,8%
P3	As crianças são envolvidas em várias tomadas de decisão.	87	10	11,1%	44	48,9%	33	36,7%

P4	O educador dá espaço suficiente à criança para ser independente em vez de fazer tudo por ela. Há momentos em que o educador escolhe conscientemente não intervir.	88	2	2,2%	24	26,7%	62	68,9%
P5	Em todos os momentos, um educador/adulto está atento e pronto a intervir, respondendo de imediato, no interesse e salvaguarda do bem-estar da criança.	88	0	0%	13	14,4%	75	83,3%

