

O CURRÍCULO EM CRECHE - QUE CIDADÃO DO SÉCULO XXI, AOS 3 ANOS DE IDADE?

CURRICULUM FOR INFANTS AND TODDLERS IN DAY CARE CENTRES - WHAT CITIZEN OF THE 21ST CENTURY, AT 3 YEARS OLD?

Gabriela Portugal

Universidade de Aveiro, CIDTFF

gabriela.portugal@ua.pt

Resumo: *A creche é um contexto educativo que, enquanto tal, tem de ter finalidades ou objetivos educativos claros, sendo indispensável a existência de um plano de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, um currículo que conduza a esses mesmos objetivos. Neste texto, procura-se evidenciar de que modo o currículo em creche pode contribuir para que as crianças que dele usufruem desenvolvam competências essenciais a um cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade. Nesse sentido, destacam-se características específicas de um currículo para os 0-3 anos, sublinhando a centralidade e primazia das relações, a assunção da agência e desenvolvimento holístico das crianças, o brincar e a importância da organização dos espaços e materiais; e identificam-se finalidades e objetivos educativos para o trabalho com crianças em idade de creche. Ainda, assinala-se o papel determinante de um profissional sensível, reflexivo e crítico e a importância dos serviços para as crianças entre os 0 e 3 anos de idade respeitarem e apoiarem o papel único das famílias na sua aprendizagem e desenvolvimento, defendendo-se abordagens integradas e multissetoriais nos serviços e políticas para a infância.*

Palavras-chave: *Educar em creche; currículo; finalidades educativas.*

Abstract: *Day care is an educational context that must have clear educational goals or objectives, being indispensable to have a learning and development plan, that is, a curriculum that leads to the achievement of the goals defined. In this text, an attempt will be made to show how the curriculum in day care can contribute for the development of a citizen of the 21st century at three years of age. In this sense, it is highlighted the specific characteristics of a curriculum for the 0-3 years, focussing the centrality and primacy of relationships, the assumption of the agency and the holistic development of the children, the importance of play and of the organization of spaces and materials, and the crucial role of a sensitive and reflective professional; plus, it is identified the educational goals and objectives for the work with 0 to 3. It is also emphasized the importance of services for children between the ages of 0 and 3 to respect and support the unique role of families in their learning and development processes and it is advocated the need for integrated and multisector approaches to services and policies for children.*

Key words: *Educare in infant and toddler day care; curriculum; educational goals.*

Introdução

No decurso dos primeiros tempos de vida de uma criança, entre esta e as suas figuras familiares (normalmente, mãe, pai ou outras figuras que cuidam da criança e a quem ela se liga) ocorrem inúmeras interações – nos momentos de alimentação, muda de fraldas, vestir e despir, dar banho, conversar, brincar, confortar, etc.. No meio desta riqueza e multiplicidade de situações, as famílias divergem em várias dimensões, algumas particularmente significativas para o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento da criança (ex. qualidade da comunicação, qualidade e quantidade de estimulação, atenção e responsividade, etc.). A criança cresce integrando todas as experiências na sua história relacional, que se configura como única e irrepitível, desenvolvendo um sentido de eu, atitudes, expectativas, sentimentos e significados particulares que influenciarão a forma como lidará com as experiências relacionais posteriores.

Os primeiros meses de vida passam rapidamente e, para as famílias de hoje, é uma situação cada vez mais rara a permanência do bebé em casa com uma figura familiar, normalmente a mãe ou avó, para além dos tempos de licença de maternidade.

De manhã cedo, os pais tiram uma criança, por vezes ainda adormecida da cama, vestem-na, dão-lhe o seu biberão e saem apressadamente para a deixar na creche, ou ama, e seguirem para o seu trabalho. A criança inicia mais um dia fora do seu quadro familiar, longe das principais figuras de ligação, sendo, normalmente, confrontada com a necessidade de se adaptar ao ritmo de uma coletividade. Assim, a permanência na creche assume-se como uma prova exigente e difícil para a criança, a partir da qual emerge a seguinte questão: Como assegurar que a experiência de creche, para além de facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar, trará

benefícios para o bebê ou criança muito pequena, apoiando o seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens?

Sendo que já muitas palavras, linhas e textos foram escritos sobre a importância de contextos de elevada qualidade para as crianças com menos de 3 anos de idade, neste texto, procurar-se-á evidenciar de que modo o currículo ou a resposta educativa da creche, sendo de qualidade, pode contribuir para que as crianças que dela usufruem desenvolvam competências essenciais ao cidadão do século XXI.

Cuidar e educar

Com alguma frequência, o trabalho em creche é visto como uma mera ação de *tomar conta* ou, simplesmente, *alimentar, mudar fraldas, aconchegar...*, sobressaindo uma certa desvalorização da atividade educativa junto de crianças com menos de 3 anos de idade. Na realidade, na creche, o educador desenvolve um trabalho essencial que envolve cuidar de forma atenta e adequada, proporcionando experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global.

Nesta aceção, cuidar significa estar atento às necessidades e particularidades de cada criança, perceber o que lhe interessa e o que ela procura comunicar, compreender as suas necessidades de movimento, de relação, de exploração e assegurar que a criança obtém respostas que lhe permitam desenvolver-se bem, física e psicologicamente.

Domesmo modo, educar é um processo que procura conduzir ao bem-estar e desenvolvimento das crianças, procurando que estas se sintam bem consigo próprias, cognitivamente estimuladas e com sentimentos positivos em relação às outras pessoas e ao mundo circundante.

Assim, torna-se possível afirmar que não há forma de cuidar de um bebê ou criança muito pequena sem, simultaneamente, educar e vice-versa.

Cuidar/educar de forma responsiva, em sintonia com o bebê ou criança, requer o reconhecimento da importância de relações fortes, securizantes, consistentes e agradáveis, ou seja, envolve atenção à **qualidade das relações** entre adultos e crianças. Envolve ainda atenção à qualidade dos **espaços e recursos materiais** existentes nos contextos para bebês e crianças muito pequenas. Falamos de espaços atraentes e confortáveis, tranquilos e, simultaneamente, estimulantes, facilitadores de movimentações amplas, descobertas e explorações diversificadas. Nessa mesma linha, um contexto de qualidade para crianças de 0-3 anos de idade, requer oportunidades e **experiências de aprendizagem** significativas, remetendo para tudo aquilo que a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente. Estamos a falar do currículo na creche – relações, espaços e materiais, rotinas de cuidados e atividades diversas.

O currículo na creche

O termo “currículo” refere-se ao conjunto de atividades, experiências, interações, rotinas de cuidados e acontecimentos que ocorrem num determinado contexto, organizado de forma a promover o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança (adaptado do currículo neozelandês Te Whariki, 1996).

Um currículo para a creche tem características diferentes de um currículo para crianças mais velhas pois, o trabalho junto de crianças entre os 0 e os 3 anos de idade tem especificidades próprias. De facto, as crianças ainda têm dificuldades em adiar ou diferir a satisfação das suas necessidades, não dominam os códigos e formas de se fazerem entender, são ávidas de relação, de movimento e de experimentação. Tudo passa pelo corpo – desenvoltura motora, relação, cognição, emoção, saúde e bem-estar. Todos os gestos quotidianos, alimentação, sono, muda de fraldas, colos, aconchego, brincadeiras, implicam contactos próximos. As crianças sentem, aprendem, comunicam e interpretam através do seu corpo e, neste processo de interação permanente com o mundo e com os outros, tudo se constitui como mensagem - a delicadeza do gesto, o tom de voz, o conforto do colo do adulto... - mensagem que confere segurança ou, perante brusquidão, rispidez ou indiferença, mensagem que desorganiza (GIAMPINO, 2016; ISSA, 2016).

Para além disso, o período dos 0 aos 3 anos é distinto de qualquer outro pois, quer física, quer psicologicamente, as crianças são ainda muito vulneráveis. O seu bem-estar e desenvolvimento depende da qualidade das relações e ligações que estabelece com os seus principais cuidadores.

Existe um “overwhelming consensus across studies and contexts” sobre o facto de a qualidade dos serviços para crianças dos 0 aos 3 anos de idade depender essencialmente de “attuned relationships between young children and adults (DALLI et al., 2011, p.9).

Assim, a **centralidade e primazia das relações** no trabalho em creche é um princípio chave. O desenvolvimento de relações afetivas estáveis, confortantes e respeitadas entre adultos e crianças, facilita a vivência de sentimentos de bem-estar nos mais novos, deixando-os mais recetivos para interagir com os outros e com o mundo. Através da criação de relações significativas com **figuras de referência**, as crianças experienciam a empatia, conhecem a escuta e respeito pelo outro e desenvolvem atitudes solidárias, desenvolvendo um sentido de segurança e autoestima positiva.

Os momentos de interações diádicas entre adulto e criança são tempos de excelência para as aprendizagens. Em situações de atendimento coletivo, como as que se vivem nas creches, os tempos de cuidados podem representar os poucos momentos em que se podem estabelecer interações próximas e individualizadas, muitas vezes difíceis de conseguir em contexto de grupo. As rotinas de cuidados, envolvendo mudas de fralda, vestir, dar de comer, deitar para dormir, aconchegar ou mesmo limpar um nariz, oferecem oportunidades muito ricas para o estreitamento de relações individualizadas e securizantes, potenciando bem-estar e sentimento de segurança (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014; ELFER; GOLDSCHMIED; SELLECK, 2012).

Neste âmbito, o número de adultos e a sua relação com o número de crianças têm influência na qualidade das interações. Grupos com muitas crianças não permitem tanta proximidade, intimidade e segurança, sendo difícil oferecer cuidados mais individualizados, empáticos e inclusivos. Em grupos mais pequenos, os contactos e diálogos entre adultos e crianças são potenciados, sendo mais fácil ir ao encontro das suas necessidades e capacidades. Num clima de maior proximidade torna-se também possível desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre cada família, estabelecendo-se relações de confiança e respeito pelas diferenças culturais e especificidades que apresentam.

A investigação indica que ratios adulto-criança adequados e a existência de um adulto de referência são dimensões essenciais para reduzir as tensões e mal-estar comumente apresentados pelas crianças com menos de 3 anos de idade em contextos de atendimento coletivo (DALLI et al., 2011). No trabalho desenvolvido por Hopkins (1988), em que foram estudadas as rotinas diárias e interações com as crianças em sete creches londrinas, bem conceituadas e com profissionais devidamente qualificados, foi possível identificar discrepâncias entre o discurso e as práticas dos profissionais em relação à importância de relações íntimas e pessoais com bebés e crianças. Apesar de todas as educadoras defenderem a importância das relações, na interação com as crianças verificava-se uma focalização nos cuidados físicos sem se estabelecer uma relação pessoalizada e íntima com a criança. A atenção do adulto flutuava de criança para criança, raramente permanecendo mais de 30 segundos na mesma. Uma criança com uma fralda suja recebia a atenção mais prolongada (até 4 minutos) mas esta atenção dirigia-se apenas a uma parte do seu corpo. Era usual que o adulto nem sequer estabelecesse contacto ocular com a criança a cuidar mas dirigisse a sua atenção para outras crianças à distância. Os cuidados oferecidos não eram apenas fragmentados pelo seu estilo breve e episódico mas também pela descontinuidade da atenção pessoal oferecida. Não se verificava o envolvimento da criança com um adulto em particular, sendo comum, por exemplo, o bebé ser colocado no bacio por um determinado adulto, limpo por outro e vestido por um terceiro. O contacto físico entre as crianças e os adultos era mínimo e, comumente, o adulto não sossegava o bebé aconchegando-o, mas mudando-o de um local para outro, da cama para o chão ou do chão para a cama, por exemplo. Poucas interações verbais ocorriam entre adultos e crianças e o contacto com as famílias restringia-se a algumas trocas verbais quando os pais deixavam a criança ou quando a vinham buscar.

Sem dúvida, uma justificação óbvia para o distanciamento relacional poderá ter a ver com a inadequação do ratio adulto-criança. Embora na situação estudada por Hopkins o ratio fosse adequado (1-3), as paragens para almoço ou café, o sistema rotativo e as baixas médicas frequentes, muitas vezes, implicavam que apenas um adulto se ocupasse de 9 crianças.

A esta constatação seguiram-se seis meses de formação intensiva, e de conversas com especialistas do desenvolvimento na infância, sublinhando as necessidades de ligação afetiva

e de segurança das crianças. Ao longo do tempo, as educadoras começaram a evidenciar sinais mais pessoais na interação com as crianças, maior atenção às suas necessidades de afeto, segurança, reconhecimento, etc., observando com genuíno interesse os comportamentos, as ações, os interesses e progressos das crianças. Desta forma, passaram a apreciar os efeitos do seu próprio trabalho e, conseqüentemente, ganharam uma maior consciência do valor do seu papel na vida das crianças.

A partir desta investigação, conclui-se que se torna crucial assegurar que os profissionais que trabalham com crianças tão pequenas, de 0 a 3 anos de idade, tenham adequada formação inicial e continuada sobre a importância de relações de vinculação para o bom desenvolvimento das crianças e sobre a indispensabilidade de se desenvolver uma prática pedagógica baseada na qualidade dos cuidados e da relação.

Do mesmo modo, e na linha do proposto por Vasconcelos (2011), na prossecução da qualidade em creche, será essencial a existência de linhas ou orientações pedagógicas que sejam inspiradoras e que funcionem como fio condutor às ações e práticas diárias em serviços para crianças com menos de 3 anos de idade. Estas orientações ou referenciais pedagógicos configurar-se-ão como base para a apreciação e legitimação do trabalho relacional que os profissionais realizam nos contextos de educação de infância.

Um outro princípio chave a atender em educação de infância, e muito em particular na creche, é o de que o **desenvolvimento das crianças deve ser compreendido como um todo**, em que dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Mais importante que o produto ou resultado alcançado através de uma determinada atividade é a qualidade do investimento da criança no seu projeto, mobilizando todo o seu ser – emoção, cognição, ação.

Uma abordagem educativa fragmentada, dispersa por dimensões de saúde, nutrição, educação, variáveis sociais, emocionais, físicas e cognitivas frequentemente conduz a cuidados incompletos ou inadequados. Em particular na creche, não faz sentido uma abordagem focada em áreas de conteúdo de natureza académica ou em áreas do desenvolvimento, que tendem a valorizar o que se espera que as crianças alcancem ou façam. Será mais importante adotar uma linha de trabalho focada em áreas de experiências e/ou oportunidades de aprendizagem ricas, diversificadas e estimulantes (no prolongamento do que é do interesse e faz sentido para as crianças). Todas estas áreas de experiência ou oportunidades de aprendizagem estão relacionadas com a vida diária da criança e interpenetram-se entre si (ISSA, 2016). O serviço educativo deve ser visto num contexto alargado, enquanto parte integrante e inseparável da vida da criança, reconhecendo “the importance of space and play in children’s lives and which includes learning, social relationships, ethics, aesthetics, and emotional and physical well-being – ‘education in its broadest sense’” (MUSATTI; VANDENBROECK, 2016, p.2)

Envolvendo o currículo para a creche todas as experiências vivenciadas pelas crianças, para além dos cuidados, atividades ou experiências propostas pelos adultos, o **brincar** espontâneo assume um lugar de destaque. O brincar, enquanto atividade natural da criança, deve ser reconhecido como uma atividade valiosa e imprescindível para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. As crianças são participantes ativas na sua própria aprendizagem. Elas entram em relação com adultos e outras crianças, exploram, indagam, fazem escolhas, agem, etc. Cada criança tem preferências, necessidades e expectativas individuais e os cuidadores não podem deixar de as ver como individualidades únicas, com temperamentos e capacidades próprias. Respeito, sensibilidade e capacidade reflexiva – na interpretação da comunicação da criança – no sentido de melhor responder às necessidades e iniciativas das crianças é essencial.

Porque o brincar e atividades ricas não acontecem no vazio, torna-se importante que qualquer contexto de infância se organize no sentido de providenciar **tempo, espaços e materiais**, adequados para o brincar e atividade livre. As oportunidades para brincar surgem das formas mais inesperadas, importando organizar o contexto de forma a que a criança explore livremente e contacte com uma grande diversidade de materiais e espaços.

Quando se confere liberdade à criança para escolher e tomar decisões, para se envolver nos seus próprios projetos, o respeito, a confiança e atenção ao cidadão criança ressaltam. Está-se a atender à sua **agência e direito de participação**.

A parte do currículo que inclui a organização diária dos tempos, o arranjo dos espaços (interiores e exteriores), materiais, equipamentos e oportunidades para acontecimentos vários, pode facilitar aprendizagens, promover ou restringir o brincar, criar desafios, provocar a curiosidade, suscitar explorações e descobertas da criança, diversas atividades e interações com os outros, pode facilitar ou não a autonomia e as rotinas, os momentos de conforto e bem-estar (PORTUGAL, 1998, 2010, 2012; BILTON; BENTO; DIAS, 2017).

Pensar e organizar os espaços da creche é um desafio permanente. Tornar um espaço que é usado por adultos e crianças, entre os 0 e 3 anos de idade, num contexto confortável, interessante e funcional para todos é uma tarefa exigente que não prescinde de uma observação continuada e atenta das crianças por parte de um profissional reflexivo e crítico. A forma como os espaços são pensados e organizados revelará as preocupações pedagógicas, princípios e finalidades educativas subjacentes, tendo um papel importantíssimo na promoção das aprendizagens e desenvolvimento desejados, ou seja, no desenvolvimento do currículo.

Nesta tarefa de delineamento e concretização do currículo, o educador confronta-se permanentemente com a necessidade de avaliar situações no aqui e no agora, pensar percursos e formas de avançar (tomar decisões e definir iniciativas que melhor se adequem às características das crianças e do contexto) com vista a chegar ao seu destino – alcançar finalidades educativas. Significa que a concretização do currículo exige que, antecipadamente, se saiba quais são as suas finalidades educativas: Onde é que se pretende chegar? Que cidadão aos 3 anos de idade?

Finalidades e objetivos educativos para a creche

A natureza educativa do trabalho junto de crianças com menos de 3 anos pressupõe a clarificação das suas finalidades, em torno das quais se devem organizar todas as ações de cuidados, experiências, interações e atividades a oferecer às crianças. Como finalidades educativas para os 0-3 anos podemos apontar (PORTUGAL, 2012)¹:

- **Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima**
- **Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório**
- **Desenvolvimento de competência social e comunicacional**

Se o desenvolvimento dos bebés e crianças acontece de uma forma holística e não de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas, educar é investir no todo que é a pessoa em desenvolvimento. Nesse sentido, todas as arrumações por áreas do desenvolvimento ou de aprendizagem são, na sua essência, artificiais. Dificilmente podemos conceber “competência social e comunicacional” desligado de “sentido de segurança e autoestima”; do mesmo modo, sabemos que ao observarmos o “desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório” estamos a atender, também, ao “desenvolvimento da autoestima e sentido de segurança”. Segurança e autoestima, curiosidade e ímpeto exploratório, competência social e comunicacional são dimensões que interagem entre si, omnipresentes em todo o trabalho que se realiza com as crianças.

O **desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva** envolve um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo; sentido de identidade e de pertença; sentimento de que nas diferentes atividades as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso e que os adultos podem ajudar. No fundo, sentido de confiança e competência, bases da autonomia.

São objetivos educativos, no âmbito do desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva, assegurar que cada cidadão entre os 0 e os 3 anos de idade evidencie de forma crescente:

¹ Estas mesmas finalidades surgem no documento Orientações Pedagógicas para o trabalho com crianças entre os 0 e os 3 anos de idade, realizado sob solicitação do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social de Portugal, aguardando decisão de publicação.

- conhecimento de si próprio e controlo do seu corpo e respetivas funções;
- autonomia funcional nas situações de alimentação, higiene, vestir e despir, descanso, pequenas realizações e atividades;
- capacidade para fazer escolhas e tomar decisões de forma autónoma;
- capacidade para expressar as suas necessidades ou medos e confiança nos adultos;
- confiança em si próprio, evidenciada na capacidade para lidar com mudanças ou incertezas e enfrentar riscos sem ansiedade ou medo desmesurados;
- atitudes e sentimento de bem-estar e de ligação ao mundo social e natural.

O **desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório** envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de perceber e ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência.

São objetivos educativos, no âmbito do desenvolvimento de uma atitude curiosa e da preservação do ímpeto exploratório natural das crianças, assegurar que cada cidadão entre os 0 e os 3 anos de idade evidencie de forma crescente:

- disponibilidade e abertura para compreender o seu mundo, objetos, pessoas, comportamentos, interagindo com outros, brincando e explorando ativamente;
- capacidade para fazer escolhas sobre o tipo de espaços, materiais e objetos que quer explorar;
- controlo sobre o seu corpo e desenvoltura na sua movimentação no espaço, encontrando os seus próprios desafios e objetivos, e organizando-se no sentido de os alcançar;
- mobilização de estratégias de exploração ativas, através de todos os seus sentidos e movimentos e/ou utilizando ferramentas, materiais e equipamentos diversos;
- atribuição de sentido ao mundo, ao nível da resolução de pequenos problemas, identificação de padrões, classificação de objetos, experimentando, comparando, questionando, ouvindo e participando em conversas, observando e escutando histórias, etc.

A **competência social e comunicacional** envolve desenvolvimento do autocontrolo (capacidade de controlar os comportamentos, de formas adequadas à idade), estabelecimento de relações positivas, sentido de cooperação (a capacidade de conjugar as necessidades e desejos individuais com as de outros numa situação de grupo), e ainda o desejo e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros, de formas diversas, com confiança e competência crescentes.

São objetivos educativos, no âmbito do desenvolvimento da competência social e comunicacional, assegurar que cada cidadão entre os 0 e os 3 anos de idade evidencie de forma crescente:

- competências de responsividade e reciprocidade, como aguardar a sua vez ou dar e receber;
- um repertório cada vez mais elaborado de gestos, movimentos corporais e vocalizações para comunicar e expressar desejos, interesses e sentimentos;
- desenvolvimento fonológico (discriminação e articulação dos sons da fala), descoberta de regras da linguagem verbal e aquisição lexical, em situações do dia a dia, durante os cuidados, no brincar e na exploração de livros de histórias, etc.;
- capacidade para iniciar, manter e desfrutar de uma relação com outras crianças e adultos, incluindo lidar com conflitos, negociar, ter em consideração o ponto de vista do outro e ajudar outros, etc.;
- sentido de responsabilidade e respeito por regras e limites comuns.

A clarificação de finalidades e objetivos educativos fundamenta-se na visão de que o currículo deve basear-se em finalidades, valores e abordagens que permitam a todas as crianças desenvolver competências cognitivas, sociais, emocionais e linguísticas, em linha com as exigências que se colocam a um cidadão para o século XXI. Num mundo que se defronta com novas realidades

caracterizadas pela diversidade religiosa, cultural e linguística, a formação de cidadãos para os novos tempos não pode desligar-se de uma visão de educação para a democracia, cidadania, participação e desenvolvimento societal, prevenindo a exclusão social e transmissão de desigualdades, em prol da coesão, crescimento social e desenvolvimento sustentável (COMISSÃO EUROPEIA, 2017). Esta abordagem exige uma nova conceção das competências a desenvolver nos diferentes contextos de infância. Muitos currículos em educação de infância ainda estarão demasiado focados em aprendizagens académicas convencionais e menos atentos ao desenvolvimento de atitudes de abertura à aprendizagem, estímulo à curiosidade, criatividade, resolução de problemas, colaboração, segurança e autoestima, participação, autonomia e auto regulação, competências de expressão e comunicação, relações interpessoais positivas, ligação ao mundo e aos outros, respeito e valorização da diversidade multilinguística e multicultural, etc.

O desenvolvimento de finalidades como ‘sentido de segurança e autoestima, curiosidade e ímpeto exploratório, competência social e comunicacional’ inscreve-se neste desiderato e, ainda que propostas para os 0-3 anos, podem ser consideradas como relevantes ao longo de toda a escolaridade. Efetivamente, é desejável que no final do seu percurso académico, qualquer indivíduo mantenha um sentido de segurança e uma autoestima que lhe permita estar bem consigo próprio e com os outros; que a sua curiosidade e ímpeto exploratório permaneçam ativos e visíveis na paixão de continuar a aprender e de desenvolver projetos; que seja alguém capaz de manifestar capacidades relacionais e de comunicação, de modo claro e adequado aos diferentes interlocutores, disponível para respeitar e lidar com a diversidade social e cultural, contribuindo para uma sociedade democrática e um mundo sustentável.

Interessante perceber que o documento ‘Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória’ (MARTINS et al., 2017)² identifica como áreas chave, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória, competências no domínio da linguagem e comunicação, resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, autonomia, desenvolvimento pessoal e interpessoal, saúde e bem-estar, expressões estéticas, artísticas e saberes tecnológicos.

Na mesma linha, Chickering e Reiser (1993) apontam como características de uma boa universidade aquela que promove: desenvolvimento de competências (intelectuais, físicas, técnicas, científicas, etc.) mas, em paralelo, permite o desenvolvimento de competências de gestão emocional; autonomia e interdependência; desenvolvimento de relações interpessoais maduras, envolvendo respeito e valorização das diferenças; desenvolvimento de um sentido de identidade positiva; sentido de valores, propósito de vida e integridade.

Levar a cabo a tarefa de assegurar que as crianças realizam um percurso (currículo) que as conduz a estas finalidades e objetivos educativos, exige profissionais qualificados, reflexivos, que sabem o que fazem, como e para quê. Exige, enfim, acompanhamento e avaliação continuadas do currículo e do seu efeito no desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Acompanhamento, avaliação e desenvolvimento profissional

A qualidade do acompanhamento que é feito às crianças depende, em grande parte, do interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta que é fornecida face aos interesses e necessidades dos mais novos. Só um processo continuado de observação e reflexão sobre as práticas permite recolher informações e traçar objetivos que enriquecem o processo de tomada de decisão em relação às atividades a desenvolver com as crianças. Quando este **acompanhamento e avaliação** acontecem ganha-se um maior conhecimento em relação a aspetos como o bem-estar e níveis de envolvimento da criança, o que é capaz de fazer, compreender e sabe, a gestão das rotinas, a organização do espaço, entre outros, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo. As observações permitem avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de responder à diversidade e necessidades das crianças, com base nos seus progressos e nos objetivos do currículo, assegurando que todas as crianças conhecem sucesso. Assim, a avaliação é parte integrante do processo educativo, possibilitando e fundamentando o planeamento de atividades ou a criação de situações que propiciem a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento global. Esta avaliação contribui para a adequação das práticas, para a reflexão sobre os efeitos da ação educativa e para

² Documento colocado em discussão pública, pelo Ministério da Educação de Portugal – Perfil dos alunos para o Séc. XXI, em fevereiro de 2017.

o conhecimento da criança e do seu contexto, numa perspetiva holística (CARVALHO; PORTUGAL, 2017).

No contexto da avaliação, a atenção à perspetiva das crianças, a escuta das famílias e o trabalho em equipa, alicerçados na partilha e na discussão, constituem também uma importante fonte de aperfeiçoamento e de **desenvolvimento profissional**. A avaliação enquanto componente essencial da prática profissional, promovendo os processos reflexivos, valorizando as competências de observação e análise da prática, bem como os seus resultados ao nível da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, configura-se como base de um processo permanente de inovação, melhoria da qualidade e desenvolvimento profissional (CARVALHO; PORTUGAL, 2017).

Existe uma relação entre a qualidade dos serviços para as crianças com menos de 3 anos de idade e o nível de preparação e de desenvolvimento profissional dos adultos que ali trabalham. Para além de formação inicial adequada, torna-se indispensável que todos os profissionais tenham oportunidade de refletir regularmente sobre as suas práticas, sobre a qualidade das respostas educativas, estabelecendo diálogos e trabalhando colaborativamente com outros profissionais, por exemplo, através de comunidades de aprendizagem, num processo de aprendizagem ao longo da vida (ISSA, 2016). Todos os profissionais da educação necessitam de competências “to think critically, to make contextualised judgments, to work both with individuals and groups, to border cross, and to listen, communicate and work democratically” (LUND; PEETERS; VAN LAERE, 2016, p.2).

Este profissional, qualificado para desenvolver um trabalho pedagógico junto de crianças muito pequenas, necessita também de saber trabalhar com famílias e com a comunidade mais alargada. Como um contexto educativo direcionado para bebés e crianças, também se direciona, inevitavelmente, para as suas famílias, o acompanhamento e consideração da experiência da família configura-se como uma dimensão de importância inquestionável.

O envolvimento das famílias no processo educativo é essencial, o que requer que estas se sintam respeitadas, conheçam atenção, proximidade e abertura por parte dos profissionais. Salvaguardando-se o supremo interesse e direitos da criança, o respeito pelos valores e prioridades da família deve ser garantido, procurando-se estabelecer uma ligação e continuidade entre os diferentes contextos em que a criança participa. Quando famílias e profissionais de educação partilham conhecimentos e ideias em relação ao que é mais significativo para as crianças, torna-se mais fácil promover experiências que cativem verdadeiramente a criança, respeitando os seus interesses e competências. Garantir que são criadas condições favoráveis para o diálogo, em que famílias e profissionais se sintam confortáveis para expressar as suas visões e tomem decisões partilhadas em relação à criança, é um trabalho complexo, exigente e crucial.

Conclusão

No início deste artigo colocávamos a seguinte questão, relativamente à ida para a creche de uma criança entre os 0 e 3 anos de idade: Como assegurar que a experiência de creche, para além de facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar, trará benefícios para o bebé ou criança muito pequena, apoiando o seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens?

Se a conciliação trabalho-família coloca desafios e tensões a qualquer pessoa, é um facto que a disponibilidade de recursos socioeducativos na comunidade, como é o caso de uma **creche de elevada qualidade**, é essencial à criação de contextos de desenvolvimento favoráveis ao bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Se algumas crianças experienciam uma vulnerabilidade redobrada porque as suas experiências em casa se caracterizam por tensão ou inadequação e os contextos de acolhimento alternativos, como a creche, não são de qualidade, a investigação sugere que as experiências positivas num contexto parecem proteger a criança das experiências negativas do outro. Logo, creches de elevada qualidade devem ser consideradas uma prioridade, nomeadamente junto das crianças mais vulneráveis. Em contextos de pobreza, baixos níveis de bem-estar parental, vinculações inseguras, etc., a possibilidade de usufruir de serviços e de recursos socioeducativos de qualidade, que funcionam como fatores protetores ao nível da ecologia do desenvolvimento da criança, pode melhorar o bem-estar das famílias e fortalecer a resiliência das suas crianças. Cuidar da ecologia do desenvolvimento das crianças requer uma abordagem integrada e alinhada entre todos os setores que atuam junto de crianças com menos de 3 anos de idade e suas famílias

(serviços sociais, saúde, educação, trabalho, etc.), partilhando princípios e objetivos, reconhecendo o papel único das famílias na educação dos seus filhos, respeitando a privacidade, autonomia e dignidade das famílias e, em suma, facilitando o papel parental e, por conseguinte o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Sabemos o que importa considerar e fazer para que a creche seja um potenciador de desenvolvimento e bem-estar mas, ainda há uma grande margem de trabalho para garantir que isso aconteça em todos os contextos de creche. Estudos nacionais sobre qualidade dos serviços de creche em Portugal apresentam resultados pouco satisfatórios (BARROS, et al., 2016; BARROS; AGUIAR, 2010; BARROS; LEAL, 2011; CADIMA; PEIXOTO; LEAL, 2012). Apesar da presença de afetos positivos nas interações, verifica-se, frequentemente, pouca intencionalidade ao nível da comunicação com a criança, promovendo o desenvolvimento da linguagem e expandindo as suas experiências, bem como, pouca qualidade ao nível da organização dos espaços e da qualidade dos materiais disponibilizados.

Os estudos apontam para a necessidade de se investir mais e melhor ao nível da qualificação dos profissionais que trabalham com crianças entre 0 e 3 anos de idade, tanto ao nível da formação inicial, como ao nível da formação em contexto. Junto dos profissionais, um trabalho em torno da exploração das representações sobre a criança e papel do adulto em educação de infância parecem ser uma área prioritária. “Modificar de forma consistente concepções de criança, de educação e do papel do adulto afigura-se como a tarefa mais crítica e decisiva em todo o processo de melhoria das práticas, exigindo mais tempo, mais persistência, mais desconstrução, abordagens integradas e com sentido para os protagonistas da mudança, os educadores” (Bento e Portugal, 2016). Reconhecer a criança competente e agente da sua própria aprendizagem, valorizar o brincar, o trabalho de equipa, a consideração da perspectiva das famílias e o papel do educador permanecem como desafios da formação.

A terminar, importa salientar a importância de, a nível macrossistémico, políticas educativas e sociais para os 0-3 anos, de forma articulada, fornecerem orientações pedagógicas claras, que salvaguardem o supremo interesse das crianças, consubstanciando um quadro de ação educativa com sentido para o cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade.

Referências

BARROS, Sílvia; AGUIAR, Cecília. Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 25, n. 4, 2010, 527–535.

BARROS, Sílvia; LEAL, Teresa. Dimensões da qualidade das salas de creche do distrito do Porto. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, 9(2), 2011, 117–132.

BARROS, Sílvia; CADIMA, Joana, BRYANT, Donna M., COELHO, Vera, PINTO, Ana Isabel, PESSANHA, Manuela; PEIXOTO, Carla. Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. **Early Childhood Research Quarterly**, 37, 2016, 118–130.

BENTO, Gabriela; PORTUGAL, Gabriela. Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. **Revista Ibero Americana de Educação**, Educação Infantil (II), Vol. 72, 2016, p. 85-104.

BILTON, Helen, BENTO, Gabriela; DIAS, Gisela. **Brincar ao ar livre, oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas**. Porto: Porto Editora, 2017.

CADIMA, Joana, PEIXOTO, Carla; LEAL, Teresa. Observação das interações educador-criança: escala de interação do prestador de cuidados. **Análise Psicológica**, v. 30, n. 4, 2012, 373–386.

CARVALHO, Cindy; PORTUGAL, Gabriela. **Avaliação em creche**. Porto: Porto Editora, 2017.

CHICKERING, Arthur; REISSER, Linda. **Education and Identity**. Second Edition. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers, 1993.

LUND, Stig, PEETERS, Jan and VAN LAERE, Katrien. Valuing the work: a 0-6 profession and parity with

school teachers. In **Children in Europe**, Policy paper. Young Children and their services: developing a European approach. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA, Education and Training. **Great Start in Life**, Conference report, Brussels: European Commission, 2017.

DALLI, Carmen, WHITE, Jayne, ROCKEL, Jean, DUHN, Iris, BUCHANAN, Emma, DAVIDSON, Susan, GANLY, Sarah, KUS, Larissa; WANG, Bo. **Quality early childhood education for under-two-year-olds: what should it look like? A literature review**. New Zealand: Ministry of Education, 2011.

ELFER, Peter, GOLDSCHMIED, Elinor; SELLECK, Dorothy. **Key persons in the early years**. David Fulton Book. Oxon: Routledge, 2012.

GIAMPINO, Sylviane. **Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels**. Rapport remis à Laurence Rossignol, Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, 2016.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne. **Infants, Toddlers, and Caregivers: A Curriculum of Respectful, Responsive, Relationship-Based Care and Education**. 10th edition. New-York: McGraw-Hill Higher Education, 2014.

HOPKINS, Juliet. Facilitating the development of intimacy between nurses and infants in day nurseries. **Early Child Development and Care**, 33, 99-111, 1988.

ISSA. **A quality framework for early childhood practice in services for children under three years of age**. Amsterdam: International Step by Step Association, 2016.

MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coordenador do grupo de trabalho). **Perfil dos alunos para o Século XXI**. Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. Versão para consulta pública. Ministério da Educação. 2017. Retirado de <http://dge.mec.pt/perfil>. Acesso em 24 fev. 2017.

MINISTRY OF EDUCATION. **Te Whariki** – Early Childhood Curriculum. Ministry of Education, New Zealand, Wellington: Learning Media, 1996. Retirado de <http://www.education.govt.nz/early-childhood/teaching-and-learning/ece-curriculum/te-whariki/>. Acesso em 24 fev. 2017

MUSATTI, Tulia; VANDENBROECK, Michel. Pedagogical approach: holistic and multiple-purpose. In **Children in Europe**, Policy paper. Young Children and their services: developing a European approach. 2016.

PORTUGAL, Gabriela. **Crianças, famílias e creches**. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. **Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche**. Porto: CNIS. 2012. Retirado de http://novo.cnis.pt/index.php?ToDo=read_news&id=325. Acesso em 24 fev. 2017.

_____. No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In **Educação da criança dos 0 aos 3 anos**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2011, p. 47-60.

VASCONCELOS, Teresa. Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos. **Diário da República** n.º 79, Série II, de 2011-04-21. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. 2011.