

Elisa Maria Couto Silva Cunha Fernandes

Práticas educativas na educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico com enfoque Investigativo nos planos e rotinas em creche



julho, 2014

Elisa Maria Couto Silva Cunha Fernandes

Práticas educativas na educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico com enfoque investigativo nos planos e rotinas em creche

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob orientação de

Professora Doutora Esperança do Rosário Ribeiro

julho, 2014



“Na Creche o principal não é as atividades planejadas, ainda que adequadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres. As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais.”

Gabriela Portugal (1998).

Agradecimentos

Quando realizamos um trabalho de investigação, vários são os contributos que nos são prestados e muitas as pessoas a quem ficamos profundamente gratos. Gostaria de reiterar a minha sincera gratidão a todos os que tornaram possível a construção deste trabalho, designadamente:

À minha orientadora, Professora Doutora Esperança do Rosário Ribeiro, pelos saberes científicos e profissionais, pela orientação, apoio crítico e disponibilidade incondicional que sempre evidenciou durante este estudo.

A todas as Educadoras e auxiliares que me possibilitaram realizar a investigação.

A uma grande Amiga, Joaquina, pela constante motivação, apoio e amizade.

Aos meus filhos, pelo carinho, amor incondicional, ingredientes necessários para o reforço da minha perseverança.

Ao meu marido e restante família, por estarem sempre presentes, pelo encorajamento constante, assim como à paciência para comigo, abdicando de muitos momentos destinados à família.

A todos, o meu muito obrigada.

Resumo

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes. Na primeira é apresentada uma reflexão sobre os estágios que ocorreram na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo 2012/2013. Nesta reflexão encontram-se referenciadas a caracterização de cada contexto onde cada estágio ocorreu, bem como a análise das aprendizagens desenvolvidas como educadora de infância e como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico pela mestranda, visando retratar e refletir acerca das experiências vivenciadas. A segunda parte do trabalho recai sobre o tema “planos e rotinas em creche”, tendo como objetivo verificar se a organização do ambiente educativo, mais concretamente no que respeita aos planos e rotinas, pode promover oportunidades de aprendizagem.

A investigação teve como *locus* de estudo um berçário, uma sala de 1/2 anos e uma sala de 2/3 anos, de uma IPSS do concelho de Viseu. No berçário observaram-se duas auxiliares permanentes e uma auxiliar de apoio à refeição e à hora da sesta. Nas salas de creche, observou-se, em cada uma, uma educadora e uma auxiliar. As observações foram registadas numa folha de incidentes críticos, elaborada a partir do formulário de avaliação *Program Quality Assessment* – PQA (versão Creche) – Avaliação da Qualidade do Programa (versão adaptada).

Os principais resultados demonstram que as rotinas educativas estão bem patentes na prática diária da creche, assumindo particular relevo na criação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: creche, planos e rotinas educativas, qualidade, oportunidades de aprendizagem.

Abstract

The present report is divided into two parts. The first part is a reflexive assessment on the learning that occurred in context of supervised teaching practice in early childhood education and 1st cycle of basic education, in the academic year 2012/2013. In this reflection there are references to the characterizations of each context in which the supervised teaching practice occurred, as well as the analysis of learning developed as a early childhood teacher and as a teacher of the 1st cycle of basic education for master's degree, aiming to portray and to reflect on the experiences at each stage. The second part of the report is about " plans and educational routines in childcare: analysis of learning opportunities", aiming to verify whether the organization of the educational environment in childcare, specifically in relation to plans and routines, can promote learning opportunities for children.

The investigation took place in a nursery, in a room with 1/2 years old children and in a room with 2 /3 years old children, in an IPSS of the county of Viseu. In the nursery we observed two permanent assistants and a third assistant at meal and nap time. In the nursery rooms, an early childhood teacher and an assistant were observed, in each. The observations were recorded as critical incidents, in a schedule drawn from the evaluation form of the Program Quality Assessement - PQA (Creche version).

The main results show that educational routines are evident in daily practice in childcare and they are particularly important in creating learning and development opportunities for children.

Keywords: childcare, educational plans and routines, quality learning opportunities

Índice Geral

Índice Geral

Introdução geral	1
I- REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO	3
1. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1.1. Caracterização da PES II.....	5
1.2. Caracterização da PES III.....	6
2. Análise das práticas	7
2.1. PES II- Prática em contexto de Educação Pré-Escolar.....	7
2.2. PES III - Prática em contexto de 1º CEB	9
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	10
3.1. Educação Pré-Escolar	10
3.2. Primeiro Ciclo do Ensino Básico.....	12
II- TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	15
Introdução	15
1.1. Qualidade	16
1.2. Rotinas	19
1.3. Desenvolvimento (global) da criança	24
1.4. Competências do profissional em creche.....	31
2. Metodologia.....	34
2.1. Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema	34
2.2. Amostra	35
2.3. Tipo de investigação	35
2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa	36
2.5. Procedimentos	38
3. Apresentação dos resultados	39
3.1. Planos e rotinas – berçário	39
3.2. Incidentes críticos – berçário	42

3.3. Planos e rotinas – sala 1.....	44
3.4. Planos e rotinas – sala 2.....	47
3.5. Análise das entrevistas.....	50
4. Discussão dos dados	53
Conclusão geral	58
Bibliografia	60
Anexos.....	64

Introdução Geral

O presente trabalho é parte integrante da Prática de Ensino Supervisionada II e III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu.

O mesmo está dividido em duas partes, constando na primeira as vivências e as aprendizagens realizadas a nível do estágio no Pré-Escolar e a nível do estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico; a segunda parte é reservada para o trabalho de investigação, que tem como tema “planos e rotinas educativas em creche: aprendizagem”. Este tema deve-se essencialmente ao facto de se ter verificado, ao longo dos estágios, que os educadores de infância têm um papel fundamental na prossecução dos objetivos educacionais da primeira infância, promovendo o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de gestos, palavras e atitudes. Como sustenta Portugal (1998), o educador de infância é alguém que estabelece limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida em decisões e escolhas para as quais ainda não tem suficiente maturidade, no entanto, que lhe permitam o desenvolvimento da sua autonomia e autoconfiança sempre que possível, da sua curiosidade e capacidades. Deve ser verbalmente estimulante, com capacidade de empatia, promovendo o desenvolvimento holístico da criança através de interações recíprocas.

Segundo Portugal (1998, p. 208), “aquilo que as crianças necessitam é de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, uma relação com alguém em quem confiem, respeito, um ambiente seguro, saudável e adequado ao seu nível de desenvolvimento, oportunidades de interagir com outras crianças e liberdade para explorar utilizando todos os seus sentidos”.

Destes pressupostos infere-se que se deve ter em conta a organização do espaço, as planificações e as rotinas, tendo sempre em conta as características e necessidades das crianças, bem como o desenvolvimento de todas as suas capacidades. Com crianças pequenas, as rotinas exercem um importante papel de lhes dar segurança, de as fazer sentir comodamente. Uma vez que sabem fazer essas rotinas diárias, sentem-se muito mais “donas” do seu tempo e mais seguras, porquanto sabem o que fazer. A rotina desempenha também um papel facilitador na perceção do tempo e dos processos temporais. A criança aprende a existência de fases, do nome dessas fases e o seu encadeamento sequencial. É de referir que a rotina funciona como um suporte para o educador, pois permite-lhe gerir melhor o seu

tempo, contudo, tem de ser flexível na medida em que, com crianças pequenas seria impensável suportar processos rígidos.

É com base nestas premissas que se desenvolve o trabalho de investigação, suportado igualmente na experiência adquirida nos estágios.

I- REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

De modo a caracterizar os contextos nos quais decorreram as dinamizações e intervenções, será feita uma breve análise e descrição dos mesmos, que correspondem às unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada II e III. Deste modo, caracterizam-se os contextos, os locais de estágio, o grupo de trabalho e a turma, seguindo-se uma análise das práticas em contexto de Educação Pré-Escolar e em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Finalmente far-se-á uma análise das competências e dos conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo da componente Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, onde consta uma reflexão acerca do desempenho nos momentos proporcionados pela mesma.

1. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada

Do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico fazem parte integrante do plano de estudos, entre outras unidades curriculares, as Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III (PES) distribuídas por três semestres.

A PES I possibilitou, no primeiro semestre, a realização do estágio em dois contextos de ensino, primeiramente numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e, posteriormente, num jardim-de-infância, ambos no concelho de Viseu. O referido estágio decorreu durante dois dias por semana, sete semanas no 1º CEB e outras sete na Educação Pré-Escolar (EPE). Este estágio proporcionou um primeiro contacto com a realidade da vida nos jardins de infância e escolas do 1º CEB.

A primeira fase deste estágio decorreu numa turma do 2º ano do 1º CEB, de uma escola da rede pública da cidade de Viseu, enquanto a segunda fase teve lugar num jardim de infância, também de Viseu, de um agrupamento de escolas diferente.

Relativamente à PES II, esta realizou-se na EPE no mesmo jardins de infância que frequentámos no primeiro semestre e teve a duração de catorze semanas (três dias por semana, cinco horas por dia). As dinamizações foram sendo alternadas entre dinamizações individuais e em grupo, uma vez que éramos um grupo de dois elementos. As intervenções realizadas no decorrer desta unidade curricular tiveram a supervisão de uma equipa de duas professoras da ESEV, uma da área da matemática, outra da área das ciências da educação. A educadora responsável pelo grupo de crianças foi a nossa orientadora cooperante.

O edifício onde decorreu o estágio da PES II alberga 5 salas de EPE no rés-do-chão, onde também se situam instalações sanitárias de apoio, salas de Componente de Apoio à Família, biblioteca, refeitório e respetiva cozinha, reprografia, sala de administração da escola, sala de apoio aos docentes, entre outros. No primeiro andar do edifício encontram-se as salas do 1.º CEB. A escola dispõe de um grande espaço exterior, dividido por espaços de uso das crianças que frequentam o jardim-de-infância, e espaços para utilização das crianças do 1.º CEB. Este espaço tem um parque infantil e um campo desportivo polivalente descoberto.

O estágio da unidade curricular PES III decorreu nos mesmos moldes da PES II e teve a mesma duração de catorze semanas (três dias por semana, cinco horas por dia). Este semestre trouxe um novo elemento ao nosso grupo, pelo que as dinamizações foram desenvolvidas de forma individual durante quatro semanas, sendo que a primeira semana foi de observação da turma e numa outra semana fizemos uma dinamização em grupo. Este estágio teve a supervisão inicial de dois professores, um da área das ciências da educação, outro das ciências sociais. Durante o período de estágio, o professor de ciências sociais foi substituído por uma professora de ciências naturais. A orientadora cooperante era a professora titular da turma do 3.º ano do 1.º CEB.

A escola do 1.º CEB onde se realizou a PES III situa-se na cidade de Viseu. No edifício onde se fez o estágio no 1.º CEB funcionam também quatro salas de educação pré-escolar.

O edifício escolar contém dois pisos, rés-do-chão e primeiro andar nos quais se encontram vários locais de serviço e apoio, tanto para adultos como para crianças. No rés-do-chão situam-se as salas de jardim-de-infância e duas salas de 1.º CEB e respetivas instalações sanitárias, espaços para arrumação, um bar/ refeitório, cozinha, um espaço para uso do pessoal docente e não docente, os gabinetes da administração e um espaço polivalente coberto. O acesso ao primeiro andar faz-se por escadas e é aí que se encontram as restantes salas do 1.º CEB e instalações sanitária, biblioteca, mediateca, papelaria/ reprografia.

A escola possui um amplo espaço exterior, com um polivalente descoberto para recreio e atividades físico-motoras dos alunos.

1.1. Caracterização da PES II

No segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a unidade curricular PES II foi realizada em contexto de educação pré-escolar, e teve lugar numa escola do concelho de Viseu.

A sala de atividades do jardim-de-infância na qual se realizou o estágio encontra-se no rés-do-chão do edifício. É um espaço que possui boas condições para o normal funcionamento das atividades, tendo uma boa fonte de luz natural pois a parede virada para o exterior é de vidro, possuindo mesmo uma porta que dá acesso direto ao exterior. A sala tem também uma boa iluminação artificial, tem ponto de água e esgoto, e aquecimento central.

Em relação ao espaço, este está organizado em áreas de interesse, entre as quais área da biblioteca, área da expressão plástica (mesas), área de faz-de-conta (casinha das bonecas, cozinha e mercearia), área da garagem e de construções, área da manta, área de experimentação e matemática (jogos de mesa), área de reflexão, área de computador e área de spa. Todas as áreas de interesse eram alvo das escolhas das crianças, com exceção da área do computador à qual as crianças não tinham acesso livre. As crianças eram autónomas na realização das brincadeiras e faziam uso das áreas de forma a satisfazer os seus interesses.

No centro da sala encontram-se duas grandes mesas que servem de apoio às atividades e, numa das paredes, uma bancada de apoio com ponto de água e esgoto e com armários por baixo onde se guardavam materiais.

O grupo era constituído por 25 crianças, 11 meninas e 14 meninos, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo sete crianças tinham 3 anos, sete tinham 4 anos e as restantes 5 anos de idade. Destas, 10 crianças frequentavam pela primeira vez o jardim de infância em questão, sendo que três já tinham 5 anos, ou seja, vinham de outras instituições.

Era um grupo heterogéneo com gostos e interesses distintos, não só pela diferença de idades, mas também pelas vivências, competências, saberes e interesses próprios e diferentes de cada criança. Eram muito ativos, dinâmicos e demonstravam grande curiosidade sobre tudo o que os rodeava.

As áreas de conteúdo eram trabalhadas de forma integrada, no entanto as crianças demonstravam um interesse especial pelas expressões, gostavam muito de pintura, dramatizações, jogos de movimento e manipulação de materiais diversos, se

bem que com uma motivação bem preparada se envolviam em qualquer atividade proposta e ainda mais se estas fossem sugestão sua.

De forma geral, as crianças tinham um bom relacionamento entre elas e com os adultos, embora por vezes, lhes fosse difícil cumprir as regras que eles próprios negociaram no início do ano letivo. Por esse motivo, em todos os momentos do dia as estagiárias tinham muito presentes as metas da área de Formação Pessoal e Social como área transversal pois, como salientam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (Ministério da Educação, 1997, p.51).

1.2. Caracterização da PES III

A Prática de Ensino Supervisionada III foi realizada em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico no primeiro semestre do segundo ano deste mestrado, no ano letivo 2013/2014, e teve lugar numa escola da rede pública da cidade de Viseu. A turma onde se realizou o estágio era uma turma do 3º ano de escolaridade.

A sala onde decorreram as intervenções situava-se no 1º andar da escola, tinha uma boa iluminação natural devido às janelas existentes ao longo de uma das paredes da sala, tinha ponto de água e esgoto e o aquecimento era feito por três aquecedores elétricos.

A sala estava apetrechada com 11 mesas e 24 cadeiras, uma mesa e cadeira para o docente, um quadro de giz, um quadro interativo (que à data se encontrava avariado), um computador, vários *placards* onde se colocava material informativo de apoio à prática letiva e os trabalhos elaborados pelos alunos. Existem na sala três armários, um dos quais embutidos na parede, de arrumação de materiais do docente e dos alunos.

A turma do 3º ano na qual se desenvolveram as intervenções era inicialmente constituída por 18 alunos, seis do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Perto do final do primeiro período a turma recebeu um novo elemento do sexo feminino e posteriormente um menino mudou de escola. As crianças tinham idades compreendidas entre os 8 e 9 anos.

Este grupo era na sua maioria era muito bom, os alunos demonstravam muito interesse, facilidade e rapidez na execução das tarefas. No entanto, havia na turma

um pequeno grupo de crianças com dificuldades estando devidamente sinalizadas e recebendo ajuda de uma professora de apoio. Duas das crianças eram repetentes, outra tinha problemas de concentração e uma problemas de aprendizagem.

No que diz respeito ao contexto social, económico e cultural da turma, pode dizer-se que a mesma se encontrava num nível médio alto, e que os encarregados de educação demonstravam, no geral, grande interesse e envolvimento na educação e vida escolar dos seus educandos. Havia no grupo duas crianças institucionalizadas, sendo que uma delas revelava grandes carências afetivas.

Era uma turma de crianças muito interessadas e curiosas, gostavam muito de desafios, de conversar e expor, de forma fundamentada, as suas opiniões. Era um grupo que alcançava com alguma facilidade os conceitos trabalhados, adquirindo as competências fundamentais para a execução das tarefas propostas nas diferentes áreas.

2. Análise das práticas

A principal característica da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada é a de permitir um contacto com as práticas em contexto, quer na Educação Pré-Escolar quer no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Urge, neste momento, fazer uma análise reflexiva sobre as práticas desenvolvidas.

2.1. PES II- Prática em contexto de Educação Pré-Escolar

O estágio da unidade curricular PES II decorreu no mesmo local e com o mesmo grupo da PES I, em contexto EPE. Esta situação facilitou bastante a nossa integração, pois esta já havia sido feita nas semanas anteriores e o nosso trabalho apresentou-se como uma continuação e não um novo início. Como já havia um contacto anterior com o grupo, com o espaço, com as rotinas e com as práticas da Educadora, a adaptação foi bastante facilitada.

O grupo de trabalho era de apenas dois elementos, ambas trabalhadoras estudantes. O facto de sermos só duas e de nos conhecermos muito bem, contribuiu, de forma positiva, para o nosso trabalho, pois conhecíamos as virtudes e dificuldades de cada uma, sendo o trabalho em grupo uma verdadeira mais-valia para ambas.

Por sermos só duas, as intervenções individuais eram alternadas com intervenções em grupo. As planificações foram sempre feitas em conjunto e partiam

das orientações e sugestões da educadora cooperante. Tivemos sempre em conta, ao planificar as atividades, as opiniões das crianças, as suas necessidades e interesses, bem como a avaliação.

Tivemos oportunidade de desenvolver, em parceria com a educadora cooperante, um projeto de leitura que incluía a leitura de livros de Sophia de Mello Breyner Andresen e de Maria Rosa Colaço. O projeto partiu da obra “A Floresta” e envolveu a construção de uma casa em forma de árvore onde cabiam todas as crianças e que passou a ser um cantinho de leitura por excelência. A exploração das obras foi feita com as crianças, que iam construindo um “mapa de aprendizagens” que tinha num primeiro item aquilo que as crianças já sabiam, depois o que queriam saber, como iriam aprender e finalmente o que aprenderam. Os trabalhos realizados neste âmbito ficaram expostos em forma de mural de leitura.

As intervenções em contexto são de extrema importância, uma vez que nos colocam em contacto direto com a realidade vivida num jardim-de-infância. Dentro da sala de atividades assume-se a responsabilidade de tudo o que se passa, no entanto com a colaboração e apoio da colega de estágio, da educadora e da assistente operacional tudo correu bem.

O espaço da sala já estava definido e era do agrado das crianças, que também tinham a rotina interiorizada. Havia na sala vários instrumentos de regulação, desde o mapa dos aniversários, ao mapa do chefe, ao mapa das presenças, ao mapa do tempo, até ao mapa do comportamento. Ao entrarem na sala, pela manhã, as crianças eram responsáveis por fazer a sua “assinatura” no mapa das presenças, no momento dos “bons dias” verificavam, no mapa do chefe, quem era o responsável pela sala nesse dia e se havia alguém que fazia anos. Era o chefe o responsável por preencher o mapa do tempo e, no final do dia, preencher o mapa do comportamento. Durante as intervenções verificou-se que este mapa não estava a ser útil, pois permitia apenas um “julgamento” e não uma reflexão sobre os comportamentos. Nesse sentido, tentámos introduzir um novo método de autoavaliação, através de cartões individuais, que ajudassem a criança a compreender em que momentos do dia tinha cumprido as regras e em qual dos momentos tinha falhado. Este novo modelo foi implementado nos últimos dias das intervenções e estava ainda numa fase inicial a que a educadora teve de dar continuidade após o final do estágio.

2.2. Prática em contexto do 1.º CEB

A unidade curricular de PES III decorreu numa escola da zona urbana de Viseu, com um grupo do 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

Este semestre juntou-se ao nosso grupo de estágio um novo elemento. A nova colega teve de adaptar-se a um método de trabalho diferente daquele a que estava habituada, uma vez que sendo trabalhadoras estudantes, tínhamos um modo muito próprio de trabalho. Tentámos sempre incluí-la e ela tentou integrar-se, com alguma dificuldade pensa-se que no final conseguimos ser um bom grupo.

As dinamizações eram dirigidas a um grupo bastante interessado e desafiador. Todos os conteúdos tinham de ser muito bem preparados pois as questões surgiam sempre e exigiam respostas. As planificações eram feitas no sentido de tornar os temas apelativos, de facilitar a sua aprendizagem tendo em conta que eram crianças com vivências diversificadas, que tinham experiências para além do seu ambiente familiar. Neste grupo, na sua maioria muito interessado, havia um pequeno grupo de alunos com algumas dificuldades mas que conseguiam acompanhar os colegas o que não exigia estratégias diferenciadas. Procurei utilizar materiais apelativos e diversificados, recorrer às tecnologias de informação e comunicação, utilizar materiais reais (como o aparelho respiratório de um porco), entre outros.

Os conteúdos abordados nas aulas foram-nos dados pela professora cooperante, de acordo com o que as professoras que lecionavam as turmas do 3.º ano da escola em questão decidiam.

Aquando das dinamizações, foram surgindo inevitavelmente algumas dificuldades, no meu caso dificuldades com a gestão do tempo. Como o grupo da turma era muito interventivo, ao tentar dar resposta a todas as questões acabava por não conseguir cumprir os tempos definidos nas planificações. Com o tempo fui conseguindo distinguir as questões pertinentes que mereciam resposta e explicação das que não mereciam resposta dentro do tema tratado. Embora raramente o problema fosse a sobra de tempo, também aconteceu algumas vezes, nesse caso recorria normalmente a fichas de trabalho, a exercícios no quadro de giz, a jogos ou ao manual escolar.

Uma das preocupações que surgiu inicialmente foi a de tentar não quebrar o ritmo já incutido pela professora cooperante e, de alguma forma, dar continuidade ao seu trabalho. Inicialmente, optei por seguir o seu modelo de trabalho para que as crianças não sentissem uma quebra nas dinamizações, embora inevitavelmente as

aulas acabassem por ter um cunho pessoal. Neste sentido, foram fundamentais as opiniões e sugestões da professora cooperante. Foi também primordial a observação dos alunos, as suas opiniões e ideias são sempre um bom ponto de partida para planificar as atividades, pois ao aproveitá-las e explorá-las, está a desenvolver-se a sua autonomia e a implicar as crianças na construção do seu próprio conhecimento colocando-as no centro do processo de aprendizagem.

Durante as dinamizações procurei motivar os alunos para que se envolvessem nas atividades, procurei deixá-los procurar as soluções, provocar neles o interesse e a vontade de descobrir autonomamente. Procurei que houvesse entre eles a discussão dos temas, que conseguissem não só mostrar a sua opinião, mas que também soubessem ouvir a opinião dos colegas, fundamentando e justificando as suas ideias para que juntos chegassem a um entendimento, a uma conclusão.

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Neste ponto será feita uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos durante a prática da unidade curricular PES, tanto em contexto de Educação Pré-Escolar como em contexto do 1.º CEB.

Esta autoavaliação será feita tendo como referência os perfis de desempenho profissional descritos no decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

3.1. Educação Pré- Escolar

Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

(Decreto-lei n.º 241/2001, 30 de agosto)

Na Educação Pré-Escolar cabe ao educador conceber o currículo e desenvolvê-lo, recorrendo a uma organização do ambiente educativo adequado ao seu grupo de crianças, planificando as atividades de acordo com os interesses, necessidades e gostos dessas mesmas crianças. Deve também proporcionar uma

relação de afetividade e de segurança fomentando o desenvolvimento afetivo, emocional e social da criança.

A organização do ambiente educativo deve ter em conta que a sua estrutura deve ser facilitadora de desenvolvimento e promotora de aprendizagens significativas para determinado grupo de crianças.

O ambiente educativo do jardim-de-infância já se encontrava estruturado aquando do início do estágio, podendo verificar que as rotinas iam de encontro às características do grupo. O tempo era organizado de forma flexível propiciando a aquisição de referências temporais. O espaço estava organizado em áreas de interesse do agrado das crianças. Nem sempre os espaços eram usados com a finalidade para a qual foram concebidos (por exemplo: a biblioteca era por vezes usada como escola, o spa como cabeleireiro, etc.), no entanto, proporcionavam experiências educativas integradoras, criativas e agradáveis. Os materiais diversificados, estimulantes e acessíveis também contribuíam para oferecer experiências educativas integradas.

Verifiquei a importância da observação das crianças como indivíduos e como parte de um grupo. Dessa observação surge a avaliação, não só do desenvolvimento da criança, mas também do trabalho desenvolvido pelo educador. Esta observação e consequente avaliação devem ser o ponto de partida para a planificação das atividades que devem servir objetivos abrangentes e transversais, sem esquecer que devem ser do interesse manifesto implícita ou explicitamente da criança, que podem e devem dar oportunidade a temáticas ou situações imprevistas que surjam durante o processo educativo.

Compreendi a importância de uma relação afetuosa entre o educador e a criança e entre crianças. Num ambiente seguro e agradável, onde as crianças são convidadas a participar, onde a sua opinião é tida em conta, onde o seu trabalho é valorizado, o desenvolvimento da sua autoestima e autonomia será facilitado. Se a criança pode participar sem receios, pode errar, mas sabe que o seu erro é o ponto de partida para novas aprendizagens.

O educador de infância deve também promover o envolvimento dos pais nos projetos da escola, bem como outros elementos da comunidade. A criança pertence a uma sociedade à qual a escola também pertence, é por isso importante que a escola saiba promover o desenvolvimento social e cívico dessa criança. Durante o estágio tive a oportunidade de conhecer as mães das crianças na festa do Dia da Mãe, percebendo esse momento como uma oportunidade de, a partir da comemoração do

dia, dar a conhecer o trabalho que se estava a realizar na sala, bem como em conversas descontraídas conhecer os interesses, os receios e as opiniões das mães.

O educador de infância deve desenvolver um currículo integrado no âmbito das expressões, da comunicação e do conhecimento do mundo. Deve ter em conta que o ambiente deve proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral, estimular a comunicação e favorecer o surgimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita. Ao mesmo tempo deve promover as expressões: plástica, motora, dramática e musical.

3.2. Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Relativamente ao 1.º CEB, cabe ao professor desenvolver o currículo.

Compete ao professor do 1.º CEB participar na construção e avaliação do projeto curricular da escola, bem como conceber o projeto curricular da sua turma. Não tive a oportunidade de participar nesta conceção, no entanto são documentos aos quais tive acesso, tendo compreendido a sua importância na organização do trabalho do professor.

O professor deve estar cientificamente bem preparado para conseguir abordar de forma integrada as diferentes áreas e conteúdos curriculares, tendo sempre em conta o aluno e o contexto que o influencia. Neste ponto, devo referir que tive em conta o contexto e recorri a uma prática integrada, ou seja, fiz a articulação entre as diversas áreas e a mobilização dos conhecimentos e saberes científicos em prol da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, tive sempre em conta a articulação de conhecimentos e competências que possibilitassem aos alunos aprendizagens significativas.

Em todo o processo de ensino o mais importante é o aluno, por isso o professor deve ter em atenção os conhecimentos, as capacidades e as experiências de cada aluno, para deste modo poder recorrer aos seus conhecimentos prévios na construção de situações de aprendizagem. Procurei, junto da professora cooperante e ao longo do estágio, recolher informação sobre os alunos na preparação das aulas (seus interesses, origens, conhecimentos), bem como dificuldades ou erros.

Tentei promover, ao longo das dinamizações, aprendizagens a nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação com o recurso às tecnologias de informação e comunicação.

Procurei desenvolver nos alunos o respeito pelas diferenças culturais, religiosas, de língua, entre outras. Pretendi que percebessem a importância das regras de convivência, o respeito pelo próximo, e a vivência de práticas de colaboração, com o intuito de desenvolver cidadãos cumpridores, ativos e responsáveis.

O professor deve promover o gosto dos alunos pelas diferentes áreas curriculares. No que diz respeito ao Português, cabe ao professor promover nos alunos o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão do oral, bem como competências de escrita e de leitura, fazendo uso dos conhecimentos científicos acerca dos processos de desenvolvimento da linguagem e de comunicação e de produção e compreensão de textos escritos e da sua ligação com a comunicação oral. Deve ainda estimular a produção de textos escritos através de diversas estratégias e utilizando suportes variados, assim como incentivar a leitura de textos de tipos variados e com diferentes finalidades.

Com a intenção de desenvolver estas competências, procurei promover a leitura de diferentes textos, incluindo livros, na sala de aula. Procurei que a escrita fosse um exercício com objetivos diferentes, partindo de situações diferentes. Procurei que os alunos conseguissem exprimir-se oralmente com correção e de forma coerente e compreensível. Promovi algumas discussões para que os alunos utilizassem a linguagem como forma de expressar opiniões, conhecimento e respeito pelas regras e pelos seus pares.

Relativamente à Matemática, procurei relacioná-la sempre com a vida real para que compreendessem a importância que esta tem na resolução de situações comuns do dia-a-dia. Procurei promover atividades em que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento, nomeadamente tarefas com a intenção de que fizessem descobertas. Recorri a diversos materiais para que a compreensão dos conceitos fosse facilitada, procurando sempre desmistificar o “bicho da matemática”.

No que diz respeito ao Estudo do Meio, o professor deve desenvolver estratégias que desenvolvam no aluno curiosidade, capacidade de questionar e reconhecer o valor das ciências, bem como a de articular as realidades social e natural com as aprendizagens escolares. No âmbito desta área curricular, ao longo do estágio, foram-se adotando estratégias de forma a desenvolver uma atitude científica e exploratória. Foi permitido às crianças manter contacto com diversos materiais e atividades, de forma a incentivá-las para a aprendizagem e a criar o gosto pelas mesmas, nomeadamente jogos de revisões, atividades de carácter experimental,

visualização de filmes, elaboração de cartazes de apoio, utilização de material real, etc. Desta forma se estimulou o questionamento e a sistematização do conhecimento.

No âmbito da Expressão e Educação Físico-Motora, tendo em conta a falta de espaço coberto para a realização das atividades, optei por realizá-las na sala de aula. No entanto, o espaço apenas permitiu a consecução de exercícios mais limitados, que ainda assim favoreceram o desenvolvimento físico-motor de forma lúdica. Conseguiu-se dar a entender aos alunos a importância do desporto para a saúde, a importância de cumprir as regras de cada jogo, que cada jogo tem um objetivo e que é tão importante saber ganhar como saber perder.

Relativamente à Expressão Artística, o professor deve promover o desenvolvimento das expressões artísticas, das competências e pensamento criativos. Deve utilizar materiais e instrumentos diversos e experimentar novas técnicas, fomentando nos alunos o gosto e a compreensão pelas artes, perceber a sua função na sociedade e entendê-las como um valor para a humanidade. Foi com este pensamento que as expressões musical, dramática e plástica foram desenvolvidas nas aulas que lecionei durante o estágio.

Importante ainda salientar o relacionamento com o grupo, pois considero que se desenvolveu uma ótima relação de respeito e amizade, propiciando respeito mútuo. Acabaram por se ocasionar bons momentos de interação, aprendizagem e de motivação tanto para o grupo como para mim enquanto estagiária.

II- TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Introdução

Sabe-se que a creche, além de constituir um serviço à família, responde às necessidades educativas das crianças mais pequenas. A “creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo” (Portugal, 1998, p. 124). Daqui se depreende que a creche não é apenas um contexto de apoio social à família, mas sobretudo uma oportunidade, cada vez mais incontornável, na formação educativa da criança. Concorda-se com Bujes (2001) quando refere que a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis entre si: cuidar e educar.

É com base nestes pressupostos que se abordam alguns conceitos-chave para a compreensão do tema em análise, sendo os mesmos: qualidade, rotinas, cuidados, desenvolvimento (global) da criança e competências do profissional em creche. Ao longo do dia na creche ocorrem momentos que se repetem diariamente, denominados de “rotinas diárias”: o acolhimento, refeições, os momentos de atividades orientadas e livres, momento de descanso, higiene, entre outras, são alguns exemplos. Trata-se de momentos que permitem estruturar o dia-a-dia, de forma a gerir melhor o tempo, mas que são suficientemente flexíveis, uma vez que lidando com crianças tão pequenas, muitas vezes acontecem pequenos imprevistos.

Estas rotinas funcionam como um importante suporte para o trabalho do educador, já que todas as rotinas são intencionalmente preparadas e educativas. A rotina diária é também muito importante para a criança, uma vez que lhe proporciona uma sequência de acontecimentos que elas seguem e compreendem, ou seja, oferece-lhes uma estrutura dos acontecimentos do dia, permitindo que as crianças antecipem os acontecimentos que se vão seguir, funcionando como uma estrutura de segurança, bem como promove a sua autonomia. Deste modo, as rotinas devem estar ligadas aos ritmos biológicos das crianças e obedecer a uma sequência. Importa igualmente referir que a creche tem muita importância na vida das crianças e na formação da sua personalidade, apesar de nunca pretender substituir os pais, deve proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global de um modo harmonioso.

1.1. Qualidade

Antes de se abordar a qualidade dos cuidados na creche, refere-se que, conforme Vasconcelos (2008), as creches devem ter uma intenção educativa e criar as condições para as crianças realizarem atividades que as desenvolvam. A creche deve ter, assim, a função de cuidar e educar a criança. O estudo realizado pelo CNE em 2009, referido por Vasconcelos (2011) veio reafirmar que, em relação à educação dos 0 aos 3 anos existem faltas graves que é necessário colmatar, uma delas é a necessidade de promover a intencionalidade educativa.

Para Portugal (2010), a creche é um contexto sensível, estimulante e promotor de autonomia; onde os níveis de bem-estar e de implicação/envolvimento das crianças devem ser elevados; onde é dada atenção à experiência da criança, requerendo-se, para tal, qualidade nos cuidados que presta. Como tal, e na mesma linha de pensamento, Gouvêa (2002) refere que a creche deve proporcionar condições ajustadas para um desenvolvimento integral e salubre das crianças, do ponto de vista social e emocional. Assim sendo, deverá dar continuidade ao ambiente do seio familiar da criança, para que esta continue a sentir-se segura. Para aprenderem e crescerem, as crianças precisam de um ambiente emocionalmente rico que Erikson (1950, cit. por Gouvêa, 2002), referenciado pela mesma autora, descreve como ambiente seguro de confiança.

Deste modo, a creche deverá preconizar propostas de estimulação de qualidade que permitam à criança a oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender através da sua atividade pessoal, para além da satisfação das necessidades básicas, promotoras de bem-estar (Oliveira-Formosinho, 2007).

É consensual que a qualidade dos cuidados educativos que são prestados às crianças na creche é importante para o seu desenvolvimento futuro, pelo que a promoção da qualidade deste contexto tem vindo, progressivamente, a ser considerada uma prioridade em todos os países do mundo ocidental (Pimentel, Carreira, Gandres & Barros, 2012). De acordo com as autoras supracitadas, apesar da investigação sobre a qualidade dos contextos de educação para as crianças em idades pré-escolares ter já uma longa tradição em Portugal, são relativamente recentes os trabalhos que têm como objetivo avaliar a qualidade desses contextos para as crianças até aos 3 anos.

Pimentel et al. (2012) questionam como se pode definir e avaliar a qualidade em educação, afirmando que não há, ainda hoje, uma definição universal de

qualidade, já que este é um conceito dinâmico, influenciado por questões de natureza cultural e que, como tal, tem variado de acordo com a evolução das diferentes sociedades. Apesar desta dificuldade, desenvolver serviços de boa qualidade na creche não pode deixar de ser um desafio. A resposta a este repto passará, ainda de acordo com as mesmas autoras, por um processo em que diferentes pessoas/grupos se empenham em compreender e identificar pontos de vista comuns e áreas em que ocorrem divergências e chegam a um consenso para definir os padrões de qualidade a alcançar. No entanto, e de acordo com Jensen (1994, cit. por Corrêa, 2003), quando não são discutidos os seus critérios e conceções de qualidade, as orientações poderão não ter o impacto desejado na prática, nas políticas e nos programas de educação infantil.

Cada estrutura da creche deve ter um projeto educativo, apresentando-a como núcleo agregador de recursos locais, fomentando práticas de qualidade que, numa perspetiva socioconstrutivista, atuem na “zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky, cit. por Vasconcelos, 2008, p. 29) da criança, oferecendo-lhe experiências de aprendizagem relevantes, tomando a criança como uma pesquisadora e exploradora natural. É igualmente relevante dizer-se que, face à possibilidade de horários extensos e prolongados, se deve cuidar da qualidade pedagógica desses mesmos tempos, promovendo oportunidades de aprendizagens significativas nas crianças, o que pode ser feito através das rotinas.

Assim, é fundamental a criação de um ambiente educativo repousante e estimulante, esteticamente relevante, que recorra a materiais naturais que deem segurança e gratifiquem afetivamente as crianças, proporcionando-lhes experiências diárias e sistemáticas de contacto com o mundo que a rodeia.

Como adianta o Vasconcelos (2008, p. 20), tem de se

colocar o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem no cerne do trabalho com os primeiros anos, ao mesmo tempo que se respeita a agência da criança e as estratégias naturais de aprendizagem, tomando uma atitude de escuta e escolhendo a documentação pedagógica como formas centrais de trabalhar e avaliar crianças pequenas, e sensibilizando desde cedo as crianças para a prática de valores democráticos, no sentido de aprenderem a viver juntos (adultos e crianças) de uma forma “respeitadora” e “dialógica”.

Neste âmbito, poder-se-á dizer que as experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida estão muito relacionadas com a qualidade dos cuidados que recebem, o que implica a organização do ambiente educativo, uma vez que estas experiências podem ter um verdadeiro impacto no seu desenvolvimento futuro.

Neste contexto e partindo-se do Manual de Processos-Chave – Creche (2011), é de extrema importância existir uma intervenção regida por critérios de qualidade, o que implica a compreensão das formas como as crianças aprendem, sendo este um processo complexo, em que se tem que promover um ambiente que facilite a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças. Só desta forma é que elas poderão desenvolver o máximo das suas competências e capacidades. Isto implica que se pense na criança como um aprendiz efetivo e ativo, que gosta de aprender; criar um ambiente flexível e responsivo que possa ser adaptado prontamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de aprendizagens e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa. Importa igualmente que se estabeleçam relações que encorajem a criança a participar de forma ativa, com base em aprendizagens ativas em que as crianças se encontrem envolvidas e que possuam significado para elas.

O conceito de qualidade tem sido muito problematizado e hoje que é um conceito polissémico. Oliveira-Formosinho (2001) propõe dois paradigmas para a análise da qualidade na educação de infância, a saber: o tradicional e o contextual, ganhando maior relevância este último, que se caracteriza por ser dialógico, permitindo o cruzamento de perspetivas, orientado para os contextos, os processos e as realizações, trazendo contributos para a construção de significado de uma pedagogia participativa que possibilita identificar fatores de transformação dos processos de ensino e de promoção de aprendizagens significativas às crianças (Bertram & Pascal, 2009).

Deste modo, conforme os autores supracitados, poder-se-á dizer que a organização do ambiente educativo em creche deve ser promotor da partilha de poder entre as educadoras e as crianças, estando em causa a vivência da democracia no interior da pedagogia; interações adulto-criança sensíveis, autonomizantes e estimulantes que promovam o encontro das identidades e culturas das crianças com os saberes culturais, ancoradas na qualidade das relações e interações como elementos fulcrais para a pedagogia da participação. Deve, ainda, promover um contexto educativo organizado e vivido como um espaço que favorece múltiplas oportunidades de aprendizagem, tendo-se em conta que o que está em causa é precisamente o reconhecimento do ambiente como segundo educador (Bertram & Pascal, 2009).

1.2. Rotinas

A Creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde esta é integrada e no qual se deseja que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades (Manual de Processos Chave, 2011).

Todas as crianças têm o seu próprio padrão de desenvolvimento. Ainda que as várias investigações identifiquem “normas” ou “estádios” de desenvolvimento, bebés e crianças muito pequenas precisam que lhes seja dado espaço, tempo e apoio que lhes possibilite realizar o seu próprio desenvolvimento. Todas as crianças são diferentes e utilizam um conjunto de capacidades para investigar e apropriar-se do mundo que as rodeia, para comunicar com os outros, para se ajustar às diferentes pessoas com as quais vai estabelecendo inter-relações. É no decorrer dos primeiros anos que uma criança aprende as principais regras de relacionamento com os outros, a andar a falar e a resolver problemas (Manual de Processos Chave, 2011).

Atendendo ao exposto, pode dizer-se que o contexto de desenvolvimento das crianças deve ser pautado por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, de modo que estas se possam desenvolver holisticamente, ou seja, de forma global, adequada e harmoniosa. Contudo, para que este desenvolvimento aconteça, torna-se muito importante que as crianças se encontrem num ambiente onde sejam amadas e se sintam seguras. Da mesma forma, é importante que tenham oportunidades para brincar, desenvolver-se e aprender num ambiente seguro e protetor. Só desta maneira é que lhes será possível desenvolver a sua autoestima, autoconfiança e capacidade de se tornar independente face aos desafios futuros com que irá ser confrontada ao longo do seu desenvolvimento (Manual de Processos Chave, 2011).

Segundo Portugal (2012), na creche é muito importante que se garantam as experiências e as rotinas diárias da criança de modo a poder-se assegurar a satisfação das suas necessidades, sendo estas: as necessidades físicas (comer, beber, movimento, regulação da temperatura e descanso); necessidade de afeto (de proximidade física, ser abraçado, ligações afetivas, conhecer relações calorosas e atentas); necessidade de segurança (de clareza, referências e limites claros, de um contexto previsível, saber o que se pode e o que não se pode fazer, de confiança, poder contar com os outros em caso de necessidade); necessidade de reconhecimento e afirmação (de se sentir aceite e apreciado, ser escutado, respeitado

e ser tido em consideração, de ser parte de um grupo, sentimento de pertença); necessidade de se sentir competente (de se sentir capaz e bem sucedido, experimentar sucessos, alcançar objetivos, ultrapassar a fronteira das atuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou o desconhecido); necessidade de significados e de valores (de percepção de sentido, de se sentir bem consigo próprio, em ligação com os outros e com o mundo).

Oliveira-Formosinho (1999) refere que a rotina diária possibilita à criança construir a sua competência social. Através de cumprimentos, despedidas e interações com os outros, as crianças vão aprendendo competências sociais de grande importância. Estas experiências também possibilitam desenvolver as competências comunicacionais e linguísticas. As rotinas proporcionam, ainda, oportunidades para que as crianças participem em interações sociais mais complexas. Por exemplo, durante o recreio, a criança aprende a fazer turnos, partilhar brinquedos, esperar, e ajudar os outros.

As rotinas diárias são extremamente importantes ao longo de todo o percurso de desenvolvimento da criança. Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 69), “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas”. Elas são a primeira forma de interação da criança com os educadores, proporcionando continuidade, estabilidade e previsibilidade, que são características essenciais para um desenvolvimento saudável.

Uma das grandes vantagens da rotina diária é que “permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças. Sem rotinas, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.70).

As rotinas na creche funcionam como elementos globalizadores, em torno dos quais se deve articular a ação educativa. As situações de rotina constituem momentos privilegiados de interação adulto/criança, durante as quais o adulto pode conversar com a criança, criar, jogar, falar, sorrir, estabelecendo uma relação afetuosa com cada criança, uma vez que cada uma delas é única e tem necessidades diferentes. As rotinas são flexíveis e momentos de trocas intensas e de aprendizagens significativas, em que se promove a independência e a autonomia (Marchão, 1998).

Trabalhar em creche, tendo em conta a sua natureza educativa, pressupõe a clarificação das suas finalidades educativas, uma vez que as relações que se estabelecem com as crianças são uma verdadeira relação educativa que ultrapassa a barreira da mera relação do “tomar conta”. Assim, a existência de práticas de qualidade exige a assunção da perspectiva da criança e focalizam-se na promoção da

sua implicação e bem-estar, implicando analogamente assegurar-se a independência na movimentação, exploração e resolução de problemas, desafio e dilatação do seu mundo (Portugal, 2012).

De acordo com a mesma autora citada, a organização do ambiente em creche é muito importante. Assim, o ambiente, parte do currículo que abarca o arranjo espacial e a oportunidade para vários acontecimentos, atendendo à sua organização, pode promover ou limitar o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e de bem-estar estético.

A organização do espaço pode facilitar a aprendizagem, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas. Deste modo, tem de se potenciar a criação de um ambiente familiar, promotor de segurança, onde as crianças conheçam seguranças e vastas possibilidades para explorações, descobertas e estabelecimento de relações sociais, desenvolvendo a sua autonomia e competências, permitindo-se às crianças sentirem-se fortalecidas na sua autoestima (Portugal, 2012). Como tal, na opinião da mesma autora, o papel dos educadores não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmam segurança emocional e encorajamento.

O dia-a-dia da criança organiza-se à volta de experiências de cuidados diárias, como, por exemplo, muda de fraldas, vestir, comer, dormir. Os cuidados de rotina são momentos importantes pois proporcionam oportunidades únicas para interações diádicas e para a promoção de aprendizagens visuais e tácteis. Quando as rotinas são agradáveis, as crianças aprendem que as suas necessidades e os seus corpos são importantes. As crianças necessitam de vastas oportunidades para experimentar uma multiplicidade de experiências sensoriais e motoras. Um ambiente bem organizado, onde os objetos estimulantes estão acessíveis e onde há uma diversidade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a sua curiosidade, a exploração, e possibilita que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo (Portugal, Conselho Nacional de Educação, 2011).

A rotina diária na creche é muito importante, uma vez que proporciona à criança uma sequência de acontecimentos que ela segue e compreende, ou seja, oferece-lhe uma estrutura de acontecimentos do dia. Deve ser consistente, permitindo que a criança antecipe os acontecimentos que se vão seguir, sendo uma estrutura de segurança para a criança (Portugal, 2011).

A rotina desempenha também um papel facilitador na captação do tempo e dos processos temporais. A criança aprende a existência de fases, o nome dessas fases e o seu encadeamento sequencial.

Contudo, a rotina funciona também como um suporte para o educador, pois permite-lhe gerir melhor o seu tempo e planificar o dia. Compreende-se por rotina os seguintes momentos (Portugal, 2011):

1 – Acolhimento

O acolhimento é uma fase muito importante do dia, deverá ser feito por um adulto da sala, disponível para conversar com quem traz a criança, de forma a saber como passou a noite, como acordou, a que horas comeu, compreendendo melhor a criança.

2 – Atividades dirigidas

Este período é de extrema importância, por isso é fundamental que as crianças estejam todas na creche a esta hora. É o momento em que se têm as conversas de tapete e se explica a atividade que se irá realizar durante a manhã. Para as crianças nesta faixa etária, o tempo de concentração é diminuto, logo a entrada de crianças durante esta altura é prejudicial para o grupo em geral.

3 – Atividades livres

Para além das atividades orientadas, existem muitos momentos dedicados à escolha livre. Para Post e Hohmann (2011, p. 249), o tempo de escolha livre é aquele em que “cada criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais e, ainda, com o seu nível de desenvolvimento. O tempo de escolha livre proporciona às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções”.

A título de exemplo no tempo de escolha livre, uma criança pode pedir para brincar com a plasticina e com ela representar a sua família. O momento dedicado à escolha livre reflete muitas vezes o ambiente familiar/ um membro da família ou uma vivência no seio da família.

Durante o tempo de escolha livre, os educadores devem ficar física e emocionalmente disponíveis para observarem e interagirem com as crianças. Ao mesmo tempo, têm de respeitar a necessidade que as crianças têm em explorar e

brincar em conformidade com o seu próprio ritmo com pessoas e materiais que lhe interessam particularmente (Post & Hohmann, 2011).

Quando é possível a ida ao exterior/recreio este também é um momento de escolha livre e muito importante na rotina diária. Para Hohmann e Weikart (2009, p. 231), “o tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventarem os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis.” As atividades livres também podem ocorrer nos diferentes cantinhos da sala ou da instituição. A utilização de cantinhos permite que as crianças se organizem de uma forma mais autónoma. O processo de aprendizagem implica igualmente que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis promovem a autonomia da criança e do grupo.

4 – Refeições (lanche da manhã, almoço, lanche da tarde)

Mais importante que “o dar de comer” é a relação afetuosa que se cria nas refeições. Estabelecem-se diálogos com as crianças, dá-se atenção, mostram-se sorrisos e isso permite transformar este momento num ato de afeto, de brincadeira, de jogo e de prazer. O respeito pelo horário das refeições, pela introdução de novos alimentos, pelo ritmo individual de cada criança e, ainda, por uma alimentação adequada e rica são, também, elementos a não esquecer.

5 – Higiene

A base indispensável para garantir o bem-estar do bebé ou criança é a sua higiene pessoal. A simples ação de mudar a fralda pode parecer, à partida, uma tarefa não valorizada, que qualquer pessoa pode assegurar. No entanto, mais do que o simples contacto físico, pode constituir uma ocasião privilegiada para a construção de sentimentos essenciais de segurança e reconhecimento.

6 – Repouso

Quanto mais pequena é a criança, maior é a sua necessidade biológica de dormir. Existem, no entanto, alguns fatores a ter em conta: adormecer num espaço calmo, silencioso, de modo a que o sono proporcione um momento agradável à criança. Se existir um objeto transacional (um peluche ou objeto preferido), deverá

acompanhar a criança neste momento, pois transmite conforto e alívio, permite representar a família ausente e tolerar melhor a separação.

Em suma, a rotina diária na creche é muito importante, uma vez que proporciona à criança uma sequência de acontecimentos que ela segue e compreende, ou seja, oferece-lhe uma estrutura de acontecimentos do dia. Deve ser consistente, permitindo-lhe que antecipe os acontecimentos que se vão seguir, sendo uma estrutura de segurança. A rotina diária apoia a iniciativa da criança e promove a sua autonomia. A organização dos cuidados sob a forma de rotinas é em si mesma vista como um eixo central de qualquer creche, na medida em que as rotinas constituem oportunidades relacionais (Mantovani, 2001), permitindo-lhe evocar por antecipação uma organização do tempo, do espaço e das modalidades interpessoais, que não apenas contribui para o desenvolvimento de uma relação de confiança com todo o ambiente social da creche, como favorece o seu desenvolvimento cognitivo. A organização das rotinas cria regularidades que progressivamente facilitam a transformação das emoções em orientações para o comportamento, e contribui para a emergência da capacidade de antecipação, prelúdio das capacidades mais sofisticadas de representação e conceptualização da experiência e da realidade (Bove, 2001).

1.3. Desenvolvimento (global) da criança

O desenvolvimento humano é um processo de crescimento e mudança a nível físico, do comportamento, cognitivo e emocional ao longo da vida. Em cada fase surgem características específicas. As linhas orientadoras de desenvolvimento aplicam-se a grande parte das crianças em cada fase de desenvolvimento. No entanto, cada criança é singular e pode atingir estas fases de desenvolvimento mais cedo ou mais tarde do que outras da mesma idade, sem se falar, propriamente, de problemáticas (Vasconcelos, 2010).

O desenvolvimento da criança pode definir-se como o conjunto de competências por meio das quais a criança interage com o meio que a rodeia, numa perspetiva dinâmica, de acordo com a sua idade, o seu grau de maturação, os seus fatores biológicos intrínsecos e os estímulos provenientes do ambiente (Hohmann & Weikart, 1997).

A problemática do desenvolvimento da criança tem vindo a ser estudada ao longo dos anos por vários autores, sendo Piaget um dos principais estudiosos sobre a matéria.

Piaget (1978) dedicou parte da sua vida a observar o comportamento dos bebés, crianças e adolescentes a fim de estudar a forma como se processa o seu desenvolvimento. Esta é uma discussão que sempre existiu na Psicologia do Desenvolvimento, a de encontrar os princípios que permitam delimitar os estádios de desenvolvimento (Seifert, 2002).

A noção de estádio na teoria psicanalista e na piagetiana apresenta algumas diferenças (Seifert, 2002). Enquanto na primeira se verifica uma sucessão temporal dos estádios, onde cada novo estádio engloba o precedente, permanecendo o anterior sempre presente, a segunda assenta em alguns princípios, tais como:

- Os estádios caracterizam-se por uma ordem de sucessão invariável, tendo cada um carácter integrador em que as estruturas construídas em cada idade, passam a fazer parte das estruturas da idade seguinte. Um estádio é uma estrutura de conjunto que comporta um nível de preparação e um nível de acabamento.

Na sucessão dos estádios deve-se distinguir ainda o processo de formação de génese e as formas de equilíbrio resultantes. Surge ainda na teoria psicanalítica a noção de conflito (Seifert, 2002).

Cada estádio coloca em correspondência uma fonte pulsional (zona erógena) um objeto particular, ou seja, o tipo de relação do objeto e o tipo de conflito. Os três realizam um equilíbrio temporário entre a satisfação ou não das pulsões, daqui resultando as noções de fixação e regressão, que podem explicar as desarmonias observadas na passagem de um a outro estádio (Seifert, 2002).

Piaget (1978) defende a adaptação do indivíduo ao meio. Devido a uma série de adaptações sucessivas, atinge um equilíbrio para o qual contribuem o processo de assimilação – incorporação de elementos à estrutura do sujeito e a acomodação que caracteriza as modificações da estrutura do sujeito em função das modificações do meio e das interações realizadas. Portanto, maturação neurológica, experiência adquirida resultante da ação sobre o meio e objeto, interações e transmissões sociais, contribuem para que se chegue a um equilíbrio.

Piaget (1978) considera que a criança tenta compreender o seu mundo através de um relacionamento ativo com pessoas e objetos. A partir das interações com o mundo que a rodeia, a criança vai-se aproximando, num ritmo consistente, do objetivo ideal que é o raciocínio abstrato. O psicólogo tem exercido uma influência

extraordinária na psicologia moderna do desenvolvimento. Estimulou o interesse pelos estágios maturacionais do desenvolvimento e pela importância da cognição para muitos aspectos do funcionamento psicológico, tendo atuado como uma força construtiva à ideia de que as crianças, os seus pensamentos e modos de abordar problemas, são basicamente o resultado daquilo que se lhe ensina diretamente.

O autor acredita que os objectivos do desenvolvimento incluem a habilidade para raciocinar e para organizar regras, por ele denominadas operações, em estruturas de nível superior mais complexo.

O sistema psicológico é influenciado pelas experiências que as crianças têm no meio que as rodeiam, constituindo-se aquelas como um conjunto atuante, na medida em que ela própria desencadeia a experiência, o que dá à aprendizagem e ao desenvolvimento um cariz mais amplo, não os reduzindo ao simples condicionamento de reflexos (Piaget, 1978).

Piaget (1978) delimitou quatro estádios principais do desenvolvimento intelectual da criança: o sensório motor (dos 0 aos 18 meses), pré-operatório (dos 18 meses aos 7 anos), operatório-concreto (dos 7 aos 12 anos) e, por último, lógico-formal (dos 12 anos em diante). Esses estádios são contínuos e cada um deles é elaborado a partir do anterior, sendo também um derivado deste. O psicólogo acreditava que nenhuma criança possa omitir qualquer um dos estágios, dado que cada um empresta do anterior os seus feitos e realizações. Cada nova experiência é agregada ao material já acumulado, havendo sempre uma relação entre a habilidade e crenças atuais da criança e todo o seu passado.

Como refere Piaget (1978, p. 112), “sem dúvida que pode haver assimilação sem nova acomodação, quando a situação é a mesma e quando só há que compreender coisas já conhecidas e imediatamente assimiláveis, e, naturalmente, pode haver assimilação com novas acomodações em situações não conhecidas até então”. Este pressuposto leva-nos a salientar que o desenvolvimento da criança não pode ser entendido como algo compartimentado ou fragmentado. Pensamos que de etapa em etapa, a criança vai-se construindo como um único e mesmo ser, isto é, vai-se desenvolvendo como um todo em que o afetivo, o social, e o cognitivo, se conjugam, integram e interligam. Tudo porque desenvolvimento há só um: o global, que se pretende equilibrado, contínuo e harmonioso.

Os fatores de desenvolvimento da criança, para Piaget, são os seguintes:

- Hereditariedade, maturação interna – a hereditariedade e maturação interna dos sistemas nervoso e endócrino, bem como o crescimento orgânico têm um papel importante no processo de desenvolvimento. Ainda que a maturação dependa fundamentalmente de fatores genéticos, a estimulação do meio pode acelerar/retardar o processo de maturação;

Experiência física – a ação exercida sobre os objetos desenvolve a motricidade a criança propiciando o seu desenvolvimento intelectual;

Transmissão social – integrada na sociedade, a criança interage com o meio físico e social. Um meio mais estimulante favorecerá o seu desenvolvimento equilibrado. Contudo, o efeito de transmissão social, da educação, só tem resultado se houver uma assimilação ativa do sujeito;

Equilibração – mecanismo regulador da assimilação e acomodação que permite a adaptação do indivíduo ao meio, permitindo uma progressão no sentido de um pensamento cada vez mais complexo.

O desenvolvimento é um conceito que se refere ao conjunto de transformações do ser humano ao longo de toda a sua vida. É um processo complexo que se inicia no momento da concepção e termina com a morte, e em que estão envolvidos múltiplos fatores: biológicos, cognitivos, motores, morais, emocionais, afetivos, sociais (Tran-Thong, 1997).

O desenvolvimento acontece porque o ser humano é um sistema aberto, está em constante interação dinâmica com o meio ambiente. Considera-se errada a oposição estanque entre o biológico e o social, pois, a dinâmica entre o organismo e o meio é uma realidade – o indivíduo é uma unidade biopsicossocial (as capacidades biológicas precisam de um meio onde se possam realizar; a estrutura psicológica dá-lhes significado). O desenvolvimento é uma adaptação progressiva do ser humano ao meio natural e social e é integrativo porque as aquisições anteriores são incorporadas nos estádios seguintes. O sujeito tem um papel ativo no seu próprio desenvolvimento (Tran-Thong, 1997).

Erikson (1963, cit. por Tran-Thong, 1977), propõe que o desenvolvimento ocorre ao longo de toda a vida e é influenciado pelas características dos contextos sociais em que o indivíduo está inserido. Na sociedade, existem oito tarefas (8 estádios psicossociais) com as quais as pessoas têm de lidar em todos os estádios do seu desenvolvimento. No entanto, em cada estágio, há um predomínio de uma tarefa, que assume a forma de um conflito ou crise (psicossocial) entre duas dimensões (uma positiva e uma negativa), induzido pela interação entre as exigências da sociedade e

as características do indivíduo. Neste momento de crise, o indivíduo cresce psicologicamente e a forma como resolveu os diversos conflitos vai afetar a forma como lida com eles no presente e no futuro.

Quadro n.º 1: Estádios de desenvolvimento psicossocial do ser humano, segundo Erikson

Estádios	
Confiança vs. Desconfiança (até aos 18 meses)	Este estágio é marcado pela relação que o bebé estabelece com a mãe: se é compensadora, a criança sente-se segura manifestando uma atitude de confiança face ao mundo, se não é satisfatória desenvolve sentimentos que conduzem ao medo/desconfiança em relação aos outros.
Autonomia vs. Dúvida e Vergonha (18 meses-3 anos)	Se é encorajada a criança explora o mundo autonomamente; se é muito controlada pelos outros, sente dúvida (precisa da sua aprovação) e vergonha.
Iniciativa vs. Culpa (3-6 anos)	A criança obtém prazer da realização de atividades por iniciativa própria; se é muito punida, sente-se culpada por agir de acordo com os seus desejos.
Indústria vs. Inferioridade (6-12 anos)	Na escola, a criança desenvolve aprendizagens (escolares, sociais...), que podem fazê-la sentir que é competente ou que é menos capaz que os colegas.
Identidade vs. Difusão/Confusão (12-18/20 anos)	O adolescente procura saber quem é (construção da identidade) em que quer tornar-se; pode também ficar confuso face a tantas possibilidades, sem saber o que quer, como agir, que pessoa é (confusão de identidade e de papéis).
Intimidade vs. Isolamento (18/20-30 e tal anos)	O jovem adulto pode estabelecer relações de proximidade e partilha com pessoas íntimas ou pode distanciar-se e fechar-se.
Generatividade vs. Estagnação (30 e tal – 60 e tal)	O conflito centra-se na expansão das potencialidades de adulto e na sua transmissão aos outros; pode tornar-se inativo, por exemplo, se acha que não consegue ou que não tem nada de interessante para transmitir.
Integridade vs. Desespero (mais de 65 anos)	As pessoas fazem um balanço da sua vida: positivo ou negativo (consideram que a desperdiçaram e veem com desespero que o fim está próximo).

Fonte: Adaptado de Gessell (1999).

A família tem um papel decisivo no processo de socialização, isto é, no processo de integração do indivíduo na sociedade. É neste grupo que a criança aprende os comportamentos, valores, normas e atitudes vigentes numa dada sociedade. A família tem, portanto, um papel fundamental como agente de socialização, ao dotar a criança de todo um conjunto de conhecimentos e comportamentos que lhe permitirão dar respostas adequadas às situações sociais.

A relação mãe-bebé tem um papel muito importante no processo de socialização. É esta díade mãe-bebé que vai permitir que a criança adapte o seu

comportamento ao meio envolvente e aos outros: esta relação tem uma função adaptativa, quer favorecendo a sobrevivência da espécie, quer proporcionando segurança emocional (Gessel, 1999).

É através da interação mãe-bebé que a criança aprende a atribuir significados aos comportamentos dos outros e às situações. As características desta relação precoce entre a mãe e o bebé, vão ter uma grande influência no desenvolvimento futuro da criança: na sua personalidade, autoestima, confiança em si própria, na forma como se relacionará com os outros e o modo como encarará as situações. Freud e Erikson consideraram muito importante esta relação no processo de desenvolvimento humano. Estudos etológicos revelaram que a necessidade de contacto corporal e proximidade física são mais importantes que a necessidade de alimentação. Esta necessidade de agarrar, de estar junto à mãe denomina-se de contacto do conforto (Tran-Thong, 1997).

Segundo Bowlby (s.d., cit. por Gessel, 1999), a necessidade de vinculação (apego, *attachement*), isto é, a necessidade de estabelecimento de contacto e de laços emocionais entre o bebé e a mãe e outras pessoas próximas é um fenómeno biologicamente determinado. A carência afetiva materna tem repercussões que acarretam perturbações físicas, afetivas ou mentais durante esse período ou na vida futura do indivíduo.

De referir, a propósito, que o estudo do desenvolvimento da criança e das influências que o meio cultural pode exercer sobre esta tem ocupado um grande número de investigadores da área da psicologia do desenvolvimento (Rodrigues, 2000).

Conceptualizando o desenvolvimento da criança, poderemos aludir as mudanças permanentes, sistemáticas, progressivas e estáveis que se realizam. Estas mudanças ocorrem em todas as pessoas de forma regular e previsível (dimensão sistemática). Assim, o desenvolvimento é caracterizado pelo aumento da complexidade das mudanças que ocorrem no indivíduo, assim, um desenvolvimento dito normal implica um crescente aumento de complexidade (Bee, 1996).

Pode ainda acrescentar-se que o desenvolvimento é constituído por três domínios: o domínio físico, que se relaciona com o desenvolvimento do corpo e motor, o domínio cognitivo, que se prende com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e o domínio emocional ou sócio-afectivo, que aborda o desenvolvimento da personalidade e das relações com os outros (Rodrigues, 2000).

No que diz respeito ao facto de o desenvolvimento ser um processo contínuo ou descontínuo, existem autores que defendem ambas as posições, assumindo deste modo, posturas antagónicas na forma de encarar o referido conceito (Rodrigues, 2000).

Assume-se que o desenvolvimento é contínuo quando existe uma acumulação gradual de pequenas mudanças de natureza quantitativa. Pelo contrário, encara-se o desenvolvimento como sendo um processo descontínuo, quando é pontuado abruptamente devido à ocorrência de mudanças qualitativas, das quais emerge um desenvolvimento qualitativamente superior. Cada um dos parâmetros é um estágio de desenvolvimento (Rodrigues, 2000).

Devem ainda ser considerados diversos fatores inerentes ao processo de desenvolvimento. Estes dividem-se em internos/biológicos e externos/ambientais. Os primeiros são compostos por características hereditárias e relacionam-se com a maturação neurológica e fisiológica, enquanto os segundos são constituídos pela família, estatuto socioeconómico, cultural, as escolas frequentadas e a área geográfica em que se processa (Rodrigues, 2000).

Os fatores do desenvolvimento dividem-se em normativos e não normativos. Assim sendo, os fatores normativos, de carácter universal, dizem respeito à idade, tipo de desenvolvimento que se processa ao longo do tempo, e à geração, influenciado pela cultura, economia e política de cada geração onde o sujeito se encontra inserido. Por sua vez, os não normativos estão relacionados com a experiência quotidiana de cada um, que exerce influência sobre o desenvolvimento (Rodrigues, 2000).

Na opinião Cró (2001), uma criança, enquanto bebé, dispõe de um conjunto de esquemas reflexos como o sugar, o ouvir, o olhar. As suas experiências são assimiladas a esses esquemas e estes últimos, acomodam-se como resultado das experiências. Todos os esquemas constituem ações como agarrar, puxar, olhar, uma vez que, o bebé não tem representação interna. Numa fase posterior, quando a representação simbólica é interiorizada, os esquemas da criança já serão representações de ações e as novas experiências a que estará sujeita, serão assimiladas a esses mesmos esquemas que, por sua vez, se acomodarão em resultado das experiências. Segundo a mesma autora, o conceito de esquemas revela-se como um conceito fundamental para compreender a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo. Isto é, o conceito de esquema não é mais do que aquilo que pode ser generalizável numa dada ação. Na realidade, uma ação que possa ser

repetida e generalizada a novas ações compara-se a um tipo de conceito sensório-motor.

Face ao exposto e de acordo com Almeida (2000, p. 60) convém frisar que:

o desenvolvimento harmonioso da criança vai em grande parte depender da sua inserção em contextos de qualidade e da existência de uma coordenação e colaboração eficaz entre eles, (...) mas traduz-se principalmente, através das características e do papel desempenhado pelos indivíduos que deles fazem parte e da qualidade das interações que se estabelecem entre si.

A aprendizagem da criança resulta da intersecção de diversas fontes de oportunidade, sendo que as principais se situam na vida familiar, na vida da comunidade e nos programas de educação da criança: creches e jardins-de-infância (Dunst, 2001).

Em suma, considera-se que o desenvolvimento da criança é um fator relevante em todos os aspetos, pois é preciso que se tenha um desenvolvimento na íntegra, ou seja, físico, social, psicológico. Por isso, é fundamental que se possa oferecer condições à criança de ter um desenvolvimento sócio afetivo adequado e desenvolver também a sua capacidade de aprendizagem, respeitando os limites de cada idade. A criança desde que nasce desenvolve-se de forma relevante e dinâmica, o desenvolvimento físico corresponde à sua maneira de crescer, com fatores genéticos e biológicos a interferir nesse processo. Por seu lado, o desenvolvimento social e afetivo é outro fator relevante que deve ser tido em consideração no processo de aprendizagem. A personalidade da criança é única e a sua construção dá-se nos primeiros anos de vida (Vasconcelos, 2010).

1.4. Competências do profissional em creche

De acordo com o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância, “o educador avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 214/2001). Nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, ME, 1997, p. 81), está referido que o educador “escolhe criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas possibilidades educativas, a sua articulação com os outros saberes e as possibilidades de alargar os

interesses do grupo e de cada criança”, cabendo-lhe “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (p.81).

Portugal (1998) salienta que o trabalho do educador é mais complexo do que meramente afetivo, porque

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

De acordo com a autora supracitada, o Educador de creche quando oferece às crianças margem de escolha garante o seu interesse. É através das experiências vividas, manuseadas e sentidas que as crianças têm aprendizagens significativas e é isso que as motiva a querer aprender mais.

Portugal (1998) salienta que o profissional em creche tem de ser extremamente atento, porquanto,

os interesses e capacidades das crianças durante os 3 primeiros anos de vida modificam-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer atividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória. O educador deve ser capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança apresentando alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebês é pouco motivador, rotineiro e aborrecido (p.198).

Como referem Silva et al. (2010, p. 43), “o educador de infância é o elemento chave dentro de uma sala de creche; o seu trabalho é fundamental para a qualidade da resposta educativa e do cuidado a todas as crianças.” Na mesma linha, Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 270) referem que “o elemento mais importante nas creches infantis é a figura que presta cuidados à criança ou a educadora de infância a qual exerce uma forte influência nas crianças que tem a seu cuidado”.

As OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 19) referem que é importante que o profissional em creche seja estimulante e crie estratégias que vão ao encontro do que “as crianças sabem, da sua cultura e de saberes próprios”, mantendo, deste modo, as crianças interessadas e motivadas para novas aprendizagens. Cabe-lhe estar atento ao que cada criança já conhece e criar contextos significativos que

facilitem o seu desenvolvimento. Desta feita, o papel dos profissionais em creche consiste em criar ambientes nos quais as atividades, importantes para o desenvolvimento das crianças, ocorram de forma natural.

De acordo com Post e Hohmann (2011, p. 31), para aprenderem e crescerem, as crianças “precisam de um ambiente emocionalmente rico”. Como tal, ainda na opinião das mesmas autoras, é necessário um “contacto físico positivo, incluindo acariciar, abraçar, segurar, baloiçar, pegar ao colo”, pois, num “ambiente desafiante, dadas as oportunidades e interações adequadas, as crianças muito pequenas agem com crescente autonomia e independência.” As autoras citadas referem que à medida que os bebés e as crianças mais jovens vão descobrindo objetos, através do explorar e do brincar, começam a estabelecer as bases para a compreensão da quantidade e do número.

As mesmas autoras citadas consideram que o papel do educador consiste em criar experiências que encorajem as crianças a aprender. Por isso, deve procurar proporcionar um contexto de aprendizagem ativa, onde as crianças realizem explorações sensório-motoras, linguísticas-cognitivas e emocionais, na medida em que as crianças nestas idades têm uma intensa necessidade de exploração sensorial e motora.

2. Metodologia

De acordo com Fortin (2009), a fase metodológica reporta-se ao conjunto dos meios e das atividades próprias para responder às questões de investigação ou para verificar hipóteses formuladas no decurso da fase conceptual. Trata-se de determinar um certo número de operações e de estratégias, que especificam como o fenómeno em estudo será integrado num desenho ou plano de trabalho.

2.1. Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema

A definição e formulação do problema é uma das etapas mais importantes e complexas de qualquer estudo. Segundo Vaz Freixo (2011, p. 157),

porventura a mais difícil, de um processo de investigação. Na realidade, a formulação de um problema de investigação consiste em desenvolver uma ideia através de uma progressão lógica de ideias, de argumentos e de factos relativos ao estudo que se deseja empreender.

Qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação problemática e que, por consequência, exige uma melhor compreensão do fenómeno observado ou a respetiva explicação.

Um problema de investigação “é a abordagem ou a perspetiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 89).

Tendo em conta estes pressupostos, formula-se a questão de partida, fio condutor de todo o trabalho:

- Como é que a organização do ambiente educativo em creche, mais concretamente no que respeita aos planos e rotinas, pode promover oportunidades de aprendizagem às crianças?

Tendo em conta o problema enunciado anteriormente definem-se os objetivos que nos propomos atingir. Desta forma, os objetivos gerais definidos são os seguintes:

- Identificar se a organização do ambiente educativo, no que respeita aos planos e rotinas educativas, assume particular relevo na criação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças;

- Analisar como é que é concebido o plano de trabalho diário em duas salas distintas de creche;

- Averiguar de que depende o plano de trabalho diário;

- Saber se este potencia as necessidades individuais das crianças, o seu poder de iniciativa e oportunidade de aprendizagem.

2.2. Contextos em estudo

Os contextos em estudo foram três salas: um berçário, sala de 1/2 anos e sala de 2/3 anos, de uma IPSS do concelho de Viseu. No berçário observou-se duas auxiliares permanentes e uma auxiliar de apoio à refeição e a hora da sesta. Nas salas de creche, observou-se, em cada uma, uma educadora e uma auxiliar.

2.3. Tipo de investigação

Por modo de investigação são entendidas “as maneiras como os investigadores decidem considerar os sujeitos observados e a sua situação, o que é feito em função dos objetivos teóricos da sua investigação” (Lessard-Hèbert et al., 2005, p.166). De acordo com os mesmos autores, os métodos de investigação traduzem e harmonizam-se com os diferentes fundamentos filosóficos que suportam as preocupações e as orientações de uma investigação. Decorrentes das questões colocadas, certas investigações implicam uma descrição dos fenómenos em estudo, outras, uma explicação sobre a existência de relações entre fenómenos ou ainda a predição ou o controlo dos fenómenos.

O tipo de investigação seguido é o qualitativo e descritivo com base na observação da realidade (duas salas de creche) - *locus* de estudo – através do registo do observado em grelhas de observação.

Tratando-se de uma investigação qualitativa, também com recurso à observação sistemática, conforme esclarecem Lessard-Hébert et al. (2005), a observação participante é um método muito utilizado para se colher dados sobre comportamentos e inclui o treino do investigador, pois, este tem de observar e registar

a observação, evitando uma errada interpretação dos dados. Na observação, o próprio investigador é o instrumento principal de observação. Face a estes pressupostos, procurou-se transcender o aspeto descritivo da abordagem objetiva e tentar-se encontrar o sentido, a dinâmica e os processos das práticas e dos acontecimentos, através do envolvimento progressivo da realidade observada, ou seja, assume-se uma perspetiva de observação participante passiva, isto é, não como agente dos acontecimentos, mas assistindo-os do exterior.

2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa

Para a recolha de dados, recorreu-se a grelhas de observação, as quais foram elaboradas a partir do formulário de avaliação *Programm Quality Assessement* – PQA (High/Scope Educational Research Foundation, 2003) (versão Creche) – Avaliação da Qualidade do Programa, cuja tradução e adaptação foi da Associação Criança, tradução de Lino e Araújo (2004), no que respeita à dimensão planos e rotinas (cf. Anexo I).

Realizou-se também uma entrevista semiestruturada a ser aplicada às educadoras de infância das duas salas (cf. Anexo II).

Na investigação qualitativa “a entrevista surge com um formato próprio” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134), ou seja, é “desenhada” de acordo com a definição das categorias definidas pelo investigador. Centra-se em tópicos definidos num guião de entrevista, “oferecendo ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135).

A entrevista permite uma maior proximidade entre quem investiga e quem tem a informação e, por isso, “caracteriza-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...] Produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (Biggs, 1986, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

A entrevista, de acordo com Cunha (2009, p. 128), “é um instrumento primordial para a abordagem em profundidade do ser humano, quer pela compreensão rica que propicia, quer por ser um processo comum, tanto na observação direta intensiva, como na base da observação direta extensiva”.

A mesma autora acrescenta que este é um instrumento de recolha de dados da metodologia qualitativa, que serve para se obter a informação verbal de um ou vários

participantes. Resume-se a “uma conversação, uma relação verbal, entre dois indivíduos, o investigador e a pessoa a interrogar e abrange tanto interações verbais, como não-verbais” (Cunha, 2009, p. 129).

A entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os informantes, com o objetivo de recolher dados relativos às questões de investigação. Citando Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

A entrevista elaborada para este estudo foi semiestruturada, pois elaboram-se algumas questões, que funcionaram como um guião da mesma, apresentando objetivos, perguntas e tópicos. As perguntas tiveram como ponto de referência os objetivos delineados para o trabalho.

Cunha (2009, p. 133) refere que a entrevista semiestruturada é um

modelo que não é inteiramente livre, nem orientado por um leque de perguntas estabelecidas a priori. É, no geral, constituída por uma série de perguntas abertas, colocadas verbalmente e seguindo uma ordem prevista, podendo o entrevistador acrescentar outras perguntas que julgue necessárias, com finalidades de esclarecimento.

O entrevistador possui realmente, conforme esclarece a autora supracitada, um guia referencial de perguntas abertas, que apresenta à medida que a entrevista vai decorrendo, a fim de que o discurso do entrevistado possa fluir livremente, permitindo-lhe que se exprima com abertura.

Teve-se também em conta as recomendações de Almeida e Freire (2003) no que diz respeito à formulação das perguntas, que segundo os autores, só devem ser feitas diretamente quando o entrevistado estiver pronto para dar a informação desejada e na forma prevista; fazer em primeiro lugar, as perguntas que não conduzam à recusa em responder ou que possam provocar algum negativismo; fazer uma pergunta de cada vez; nas perguntas não deixar implícitas as respostas; manter na mente as questões mais importantes até que se tenha a informação adequada sobre elas; uma vez que a questão tenha sido respondida, abandonar em favor da questão seguinte.

A entrevista constitui uma técnica de investigação que permite um contacto próximo entre o investigador e os demais sujeitos envolvidos. Num “processo de pesquisa colaborativa, as entrevistas são essencialmente dispositivos de implicação, de escuta e de reflexividade, funcionando como instâncias através das quais os atores

constroem a realidade social e a sua própria biografia e experiência” (Oliveira, 1999, p. 15).

As entrevistas foram respondidas e, posteriormente, transcritas para suporte digital, respeitando sempre todas as informações concedidas pelas participantes.

De forma a garantir o anonimato das entrevistadas, não apenas por uma questão ética, o que por si só é muito importante, mas principalmente para preservar as intervenientes neste processo de investigação, foi atribuído a cada entrevistada um código que apenas é do conhecimento da investigadora, como, por exemplo, E1 (Entrevistada 1).

2.5. Procedimentos

Uma das atividades realizadas foi a observação dos planos e rotinas a partir do PQA, tendo-se em conta os seguintes indicadores:

- previsibilidade/flexibilidade
- participação ativa nas atividades diárias
- cuidados corporais e oportunidades de escolha
- alimentação
- tempo de descanso
- chegadas e partidas
- tempo de escolha (exploração e jogo)
- Oportunidades de aprendizagem sensório-motor.

Foram feitas observações dois dias consecutivos em cada sala, berçário, sala de 1 a 2 anos e 2 a 3 anos, das 9h até às 17h, tendo em conta o horário das Educadoras.

Foram também analisadas as planificações semanais das duas salas, onde se procedeu à recolha de dados, tendo em conta: a comparação das duas salas: sala de 1 a 2 anos e sala de 2 a 3 anos; distinção existente entre as áreas de conteúdo; identificação e frequência para cada sala; instrumentos de autorregulação, identificação para cada sala; atividades - identificação e frequência para cada sala; verificados os pontos em comuns e os pontos em que se distinguem.

3. Apresentação dos resultados

Apresentam-se os resultados obtidos nas observações, as quais foram registadas num formulário de avaliação, tendo como modelo o PQA (versão Creche) – Avaliação da Qualidade do Programa (versão adaptada). Dão-se a conhecer ainda os dados decorrentes dos incidentes críticos, resultantes da observação participante, bem como se faz referência à comparação da realidade observada com as planificações semanais de cada sala. Acresce referir que se apresentam, em primeiro lugar, os resultados do berçário, seguindo-se o da sala de 1/2 anos e os da sala de 2/3 anos.

3.1. Planos e rotinas – berçário

Planos de trabalho e rotinas

O plano de trabalho é previsível, mas flexível

No primeiro dia de observação, às 10 horas houve uma atividade extra, a hora do conto, a que os bebés também assistiram, o que alterou a sua rotina. Os bebés mais pequenos, habituados a dormir durante a manhã, adormeceram durante os contos.

Salienta-se que o plano de trabalho previa atividades dirigidas, no entanto, não se assistiu a nenhuma, as quais são promovidas pela Educadora responsável, que não está a tempo inteiro no berçário, sendo igualmente responsável pela sala 1.

Observou-se que uma das auxiliares do berçário mencionou atividades com tintas e de estimulação da marcha, a fim de os bebés se sentarem. As auxiliares falavam muito com as crianças e iam-lhes dizendo que iriam fazer a seguir. Os bebés mais velhos, que já caminhavam, dirigiram-se para a zona de trocar a fralda, sendo estimulados pela seguinte verbalização: “Vamos tirar o xixi!”.

Verificou-se que o **plano diário era flexível de modo a contemplar as necessidades individuais de cada criança e os seus ritmos.**

As crianças participam ativamente em cada momento do dia

Durante as atividades livres, as crianças brincaram livremente com os brinquedos da sala, sendo estes em pequenas quantias e pouco variados. Levavam

frequentemente os brinquedos à boca, batiam com eles no aquecedor de modo a fazer “barulho”. Tentaram empilhar blocos, derrubando-os logo a seguir. Abraçavam os ursos de pelúcia, inclusive, um bebê mais velho proferiu “Bebé”.

Deste modo, infere-se que **as crianças participaram ativamente durante as atividades livres**, iniciaram a exploração e o jogo nalguns momentos, bem como exploram livremente as ações, materiais e/ou outras pessoas.

As rotinas e os cuidados corporais conferem oportunidade de escolha às crianças

No que se refere às oportunidades conferidas às crianças pelas rotinas e pelos cuidados corporais, começa-se por referir que, embora algumas delas tivessem sido avisadas acerca do que se ia passar, não demonstraram grande participação nos seus cuidados. Observou-se uma relação de grande proximidade entre as auxiliares e as crianças, as quais lhes faziam carícias e brincavam com elas, por exemplo, ao lavar-lhes a cara. Esta atividade de higiene foi sempre realizada pela auxiliar e não por iniciativa das crianças. Como tal, pode inferir-se que **as crianças não participaram ativamente nas rotinas dos cuidados corporais**, tendo sido avisadas antecipadamente da ocorrência desses cuidados, sendo-lhes dito que tipos de cuidados necessitavam, dando-lhes algum tempo de paragem, caso necessitassem, antes de iniciarem os referidos cuidados.

A alimentação e a hora das refeições são centradas na criança e constituem momentos calmos

As crianças foram avisadas das horas de alimentação (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde).

Os bebês mais pequenos foram alimentados ao colo (biberão, sopa, papas, fruta), enquanto os bebês mais velhos comiam sentados nas cadeiras. Não escolheram o que comeram, todavia, não foram obrigados a comer, sendo-lhes oferecida mais comida, nos casos que houve demonstração de mais apetite. Por norma, as crianças pediam bolachas e/ou pão, mesmo fora das horas da refeição. Nenhum dos bebês foi alimentado pelos pais, apesar de ser permitido, caso o desejem.

Deste modo, pode dizer-se que **a alimentação e a hora das refeições foram centradas na criança e constituíram momentos calmos**, ou seja, os bebés que tomavam biberão foram sempre colocados no colo, recebendo atenção da auxiliar. No caso das crianças que já comem, as refeições foram servidas calmamente, permitindo-se que estas comessem ao seu próprio ritmo, bem como lhes foi concedido um necessário período de tempo para comerem.

O tempo de descanso vai ao encontro das necessidades de sono e de descanso de cada criança

As crianças com sono dormiram. Àquelas que demonstraram ter sono junto da hora da refeição, houve a preocupação de as alimentar primeiro, para que pudessem dormir depois. As crianças acordaram e, após uma tentativa para que dormissem um pouco mais, as mesmas foram retiradas das suas camas e colocadas no chão para brincarem.

Observou-se que as crianças dormiram ou descansaram quando se sentiam cansadas, mesmo fora do período destinado ao descanso e acordaram por si próprias. As crianças, que foram retiradas dos seus berços, foram sempre acarinhadas e mudadas (fraldas logo depois de estarem completamente acordadas). Observou-se também que, durante o tempo de descanso, as crianças que não quiseram dormir ou que acordaram mais cedo, brincaram com artigos que elas próprias escolheram nas suas camas e/ou em determinadas áreas do jogo.

Atendendo ao exposto, concluiu-se que o **tempo de descanso foi ao encontro das necessidades de sono e de descanso de cada criança**.

As chegadas e partidas da creche centram-se no bem-estar das crianças e pais

Observou-se que, quando uma mãe se mostrou angustiada no episódio de separação do seu filho, uma auxiliar proferiu: “Não se preocupe, ele fica bem. Se quiser ligue para saber se há reação à vacina”. Outro caso observado foi o de um menino que chegou a chorar (vinha atrasado, pois tinha ido ao médico, vinha ensonado). A auxiliar pegou-o ao colo, fez-se carícias e mimos. Como já estava próxima a hora do almoço, apesar de este ser um dos bebés mais velhos do berçário, a auxiliar alimentou-o ao colo. Realça-se que se observou que as auxiliares davam

mais atenção às crianças do que aos pais, ainda que não os descurassem, reconhecendo os seus sentimentos.

Observou-se que algumas crianças se cumprimentavam e despediram-se dos pais, tendo alguns deles manifestado sentimentos de angústia nos episódios de separação e de reunião, os quais foram reconhecidos. As crianças foram cumprimentadas à chegada e quando saíram de uma forma calma e tranquila. As crianças angustiadas pelos episódios de separação ou reunião receberam conforto, sendo-lhes reconhecidos os seus sentimentos. **As chegadas e partidas da creche centraram-se no bem-estar das crianças e dos pais.**

3.2. Incidentes críticos – berçário

Neste ponto do trabalho apresentam-se as inferências relativas aos incidentes críticos observados no berçário, constando os mesmos no anexo (III).

Atendendo ao observado, poder-se-á dizer que a auxiliar conseguiu uma interação calorosa com o bebé, através da combinação de gestos, expressões faciais e palavras. Esta reciprocidade demonstra que o bebé confia na pessoa que cuida dele, em termos de atenção, apoio e desenvolvimento das suas ações e modos de comunicar. Ao estimular-se o bebé, numa simples tarefa de rotina, como no caso observado, está-se a levar o bebé à descoberta de si próprio, estabelecendo relações sociais significativas.

Observou-se que, em todos os momentos, as auxiliares dialogavam com as crianças, estimulando-as cognitivamente e socialmente. Notou-se uma grande empatia entre as auxiliares e as crianças. Assim, a ação das auxiliares, embora não descuidassem da satisfação das necessidades físicas e fisiológicas básicas das crianças, foi promotora de desenvolvimento infantil, nos seus aspetos básicos de interação e de estimulação.

Em primeiro lugar, salienta-se que as crianças mais novas devem ser estimuladas para uma aprendizagem ativa, conforme se observou. A auxiliar ajudou a criança a explorar com o corpo e com os sentidos os materiais com os quais brincava, tendo-lhe sido concedida a oportunidade de fazer escolhas e de comunicar

descobertas, como se depreendeu da observação efetuada, pois, o menino explorou o material, construindo uma torre, a qual destruiu e voltou a construir, por diversas vezes. O menino, ao brincar, foi explorando, repetindo a ação para fazer com que algo acontecesse outra vez. O facto de o mesmo ter sorriso para a auxiliar denota uma vinculação com ela, levando a auxiliar a envolver-se no seu jogo de dar-e-receber. Ao expressar um sentimento de contentamento, o menino revelou prazer em ser capaz de fazer uma coisa funcionar (construir/destruir/construir a torre de legos).

Acresce referir que o menino observado demonstrou aprender o mundo físico através da exploração dos objetos (legos), alargando a sua ação exploratória com base na repetição construção e destruição da torre de legos. Da observação efetuada também se pode inferir que o menino revelou ter confiança na auxiliar e, simultaneamente, nele próprio. A auxiliar demonstrou recorrer a uma estratégia com uma grande dose de carinho, respeitando as ações do menino, o qual lhe respondeu à sua maneira, sorrindo e repetindo várias vezes a brincadeira. Este incidente pode ser tido como exemplo de um contexto agradável, onde a auxiliar cooperou, observou, valorizou e apoiou as ações do menino.

A observação denotou, uma vez mais, uma grande afinidade entre o adulto e as crianças, estimulando-as, através de expressões verbais carinhosas, a necessidade de as mesmas terem de arrumar os brinquedos/objetos com os quais brincavam, fomentando-lhes o sentido de responsabilidade. Depreende-se que o carácter educativo da creche engloba, por isso mesmo, tudo o que acontece no seu dia-a-dia organizado e planificado, tendo em vista os interesses e as necessidades das crianças. Notou-se que a auxiliar soube encorajar as crianças para arrumarem os materiais de forma educativa. Por outro lado, estes momentos de rotina, como arrumar os materiais/brinquedos e a alimentação, foram tomados como tempos educacionais capazes de promover o crescimento das competências cognitivas e comunicacionais das crianças. Ficou demonstrado que a auxiliar fomentou nas crianças que há horários e rotinas, na sequência diária dos acontecimentos na creche.

Esta observação efetuada denotou que a auxiliar conhece bem a criança, sabe reconhecer as suas capacidades e as suas necessidades, como expresso na atitude de dar a fralda ao bebé para ele dormir, sendo esta uma rotina da criança. Tudo isto foi um ato de cuidado. A auxiliar revelou-se uma figura de base para a criança, garantindo-lhe um sentido de segurança e aconchego. Depreende-se igualmente que o “cuidar” em creche é parte integrante da educação, exigindo conhecimentos e

habilidades. É que as necessidades afetivas das crianças são também base para o seu desenvolvimento.

O facto de a auxiliar colocar a menina no chão para que ela fosse brincar evidenciou uma intencionalidade educativa muito produtiva no campo das aprendizagens. Ou seja, o objetivo da creche é atender a criança em todas as suas necessidades, onde deve ser considerado o brincar em ambiente aconchegante. Brincar é uma importante forma de comunicação e de aprendizagem, pois facilita a construção da autonomia e da criatividade da criança. A criança aprende muito ao brincar, que é uma prática fundamental para o seu desenvolvimento.

A auxiliar demonstrou-se sensível e estimulante, oferecendo interações positivas à criança, respondendo às suas necessidades e individualidade. A mesma deu muita atenção à criança, reconhecendo os seus sentimentos.

Apesar de não o reconhecerem no seu discurso, as auxiliares prestam um serviço educativo às crianças. São muito atentas, conversam muito com as crianças, deixam que sejam elas a tomar a iniciativa das brincadeiras, etc.

3.3. Planos e rotinas – sala 1

Planos de trabalho e rotinas

O plano de trabalho é previsível, mas flexível

As crianças demonstram conhecer bem as rotinas, todavia, tentaram fazer sempre o que queriam, como brincar na piscina de bolas. Por vezes, não se dava cumprimento às rotinas, porque as crianças não queriam fazer algum trabalho. Deste modo, dava-se cumprimento aos seus desejos. Raramente se conseguiu cumprir a totalidade da planificação semanal. As crianças manifestaram um particular gosto pelas atividades plásticas, nomeadamente as tintas.

Ao longo do dia, as crianças foram sempre informadas pela Educadora acerca das atividades que se seguiam. Por vezes, por sua própria iniciativa, passavam de um acontecimento ou de uma rotina de cuidados para outro(a). O dia foi organizado de modo a incluir rotinas de cuidado, sendo o plano diário alterado de modo a contemplar as necessidades individuais das crianças. Como se pode inferir **o plano de trabalho foi previsível, mas flexível.**

As crianças participam ativamente em cada momento do dia

As crianças iniciam a exploração e o jogo nalguns momentos do dia, exploraram livremente as ações, materiais e/ou outras pessoas. Deste modo, infere-se que as **crianças participaram ativamente em cada momento do dia.**

As rotinas e os cuidados corporais conferem oportunidade de escolha às crianças

As crianças têm horários fixos para troca de fraldas. São também trocadas sempre que necessário. Rotinas muito interiorizadas. As crianças seguravam as fraldas e as pomadas. Estas lavaram os dentes, mas foi a Educadora que foi buscar o copo, colocando a pasta na escova. Os meninos lavaram os dentes e a Educadora reforçou a importância da higiene oral, no final. Quando chegaram, por vezes, ajudaram a auxiliar a arrumar as suas fraldas na gaveta para usar durante o dia. Por vezes, as crianças participaram ativamente nas rotinas dos cuidados corporais, fizeram escolhas e revelaram iniciativa durante as rotinas de cuidados corporais, tendo sido avisadas antecipadamente da ocorrência desses cuidados. Assim sendo, **as rotinas e os cuidados corporais conferiram oportunidade de escolha às crianças.**

A alimentação e a hora das refeições são centradas na criança e constituem momentos calmos

As crianças mais pequenas foram alimentadas pela Educadora ou pela auxiliar. Foi-lhes dada uma colher par que tentassem comer sozinhas, todavia não a usaram. Os bebés mais velhos e as crianças comeram sozinhas, recebendo apoio para o fazerem. As refeições foram servidas calmamente, permitindo-se que estas comessem ao seu próprio ritmo, bem como lhes foi concedido um necessário período de tempo para comerem. As crianças foram alimentadas /comeram sempre que tinham fome, mesmo nos períodos fora das refeições.

O tempo de descanso vai ao encontro das necessidades de sono e de descanso de cada criança

Uma criança adormeceu à hora do almoço e foi dormir para a cama. Durante as atividades, nenhuma criança demonstrou vontade de se sentar ou deitar. Durante o tempo de descanso, as crianças que não dormiram permaneceram deitadas nas suas camas. Infere-se que **o tempo de descanso foi ao encontro das necessidades de sono e de descanso de cada criança.**

As chegadas e partidas da creche centram-se no bem-estar das crianças e pais

Refere-se que apenas se observou a chegada de uma criança, que foi recebida com entusiasmo por parte da Educadora e das outras crianças. A mãe levou-a à sala e esta foi para junto dos colegas, sem demonstrar angústia. A chegada da criança foi feita de forma calma, a qual se despediu da mãe de forma calma e tranquila. Por conseguinte, **a chegada da criança centrou-se no bem-estar da criança e da mãe.**

O tempo de exterior confere oportunidade de aprendizagem natural a nível sensório-motor

Esta atividade não faz parte da rotina de inverno. Todavia, as crianças foram à rua, na medida que o tempo o permitiu, tendo brincado livremente com os brinquedos, que se encontravam na varanda (não foram ao parque nem à caixa de areia porque tudo estava molhado). Apesar destas limitações, **o tempo de exterior conferiu oportunidade de aprendizagem natural a nível sensório-motor.**

O tempo de escolha (tempo de jogo, tempo de acordar) centra-se na exploração e jogo iniciados pela criança

O tempo de escolha ou de jogo constituíram sempre uma parte das atividades do jogo. As crianças fizeram muitas escolhas durante o tempo de escolha/jogo, tendo em conta o que explorar ou com o que jogar, como explorar ou jogar, onde explorar ou jogar e como se movimentar. As crianças passaram o tempo de escolha/jogo a responder à Educadora e à auxiliar ou a levar a cabo atividades iniciadas por estas,

bem como concretizaram todas as suas próprias iniciativas ao nível da exploração e do jogo, recebendo sempre o apoio da Educadora e da auxiliar. Deste modo, o **tempo de escolha (tempo de jogo, tempo de acordar) centrou-se na exploração e jogo iniciados pelas crianças.**

3.4. Planos e rotinas – sala 2

Planos de trabalho e rotinas

O plano de trabalho é previsível, mas flexível

Depois de algum tempo na manta, as crianças levantaram-se. Sabiam que era a hora do lanche, sem que lhes fosse dito.

No fim do lanche não se levantaram, ficando à espera do trabalho, demonstrando que sabiam que a seguir era a hora de fazer o “trabalhinho” aludido pela Educadora no acolhimento. Por vezes, as crianças, por sua própria iniciativa, passaram de um acontecimento ou de rotina de cuidados para outro(a). O dia foi organizado em torno de acontecimentos diários regulares (tempo de exterior, tempo de um grupo para os bebés e crianças pequenas se movimentarem. O dia incluiu rotinas de cuidados (refeições, sesta e cuidados de higiene corporal).

O **plano diário era previsível, mas flexível** de modo a contemplar as necessidades individuais de cada criança, os seus ritmos e o seu temperamento.

As crianças participam ativamente em cada momento do dia

As crianças participaram ativamente em cada momento do dia (acolhimento, lanche, atividade dirigida, almoço e higiene).

No lanche da manhã não escolheram o que comeram, só comeram o que quiseram e fizeram-no sozinhas.

Na atividade dirigida, o trabalho foi sugerido pela Educadora, tendo-o realizado cada criança com o apoio do adulto.

Ao almoço também não escolheram o que comeram, fizeram-no sozinhas, sempre motivadas para comerem, sem que fossem obrigadas a tal.

No que se refere à higiene, participaram em todas as atividades, todavia, não escolheram o que fazer.

As crianças iniciaram a exploração e o jogo nalguns momentos do dia, exploraram livremente as ações, materiais e/ou outras pessoas. Deste modo, infere-se que as **crianças participaram ativamente em cada momento do dia.**

As rotinas e os cuidados corporais conferem oportunidade de escolha às crianças

As crianças não tinham fraldas e foram à casa de banho sempre que desejavam, sob a vigilância da auxiliar, garantindo a sua segurança. As crianças manifestaram muita autonomia. Antes de almoçar, lavaram as mãos e limpavam-nas sem auxílio, No final do almoço lavaram os dentes, conhecendo o seu copo, tendo algumas aberto a pasta dentífrica, colocando-a na escova. Outras crianças necessitaram de auxílio da Educadora. No final da higiene oral, todas arrumaram o seu copo.

Ao longo do dia, as crianças participaram ativamente nas rotinas dos cuidados corporais, fizeram escolhas e revelaram iniciativa durante as rotinas de cuidados corporais, tendo sido avisadas antecipadamente da ocorrência desses cuidados. Assim sendo, **as rotinas e os cuidados corporais conferiram oportunidade de escolha às crianças.**

A alimentação e a hora das refeições são centradas na criança e constituem momentos calmos

A alimentação foi um momento calmo, tendo as crianças comido pela sua própria mão, mas auxiliadas quando necessário. Não escolheram o que comer, nem a quantidade, sem que fossem obrigadas a comer mais do que aquilo que quiseram e segundo as suas preferências. Todavia, a Educadora e a auxiliar insistiam para que comessem tudo, inclusive, foram vários os casos em que a Educadora “negociou”, dizendo “Comes só esta parte, pode ser? Só esta, sim”; “Sim, mas só esta, aquela não”.

Os bebés mais velhos e as crianças comeram sozinhas, recebendo apoio para o fazerem. As refeições foram servidas calmamente, permitindo-se que estas comessem

ao seu próprio ritmo, bem como lhes foi concedido um necessário período de tempo para comerem. As crianças foram alimentadas /comeram sempre que tinham fome, mesmo nos períodos fora das refeições. Deste modo, pode afirmar-se que a **alimentação e a hora das refeições são centradas na criança e constituem momentos calmos.**

O tempo de descanso vai ao encontro das necessidades de sono e de descanso de cada criança

O tempo de descanso foi comum a todas as crianças, tendo todas dormido à mesma hora. Descalçaram os sapatos e colocaram-nos junto às suas camas. Brincaram na cama, antes de dormirem, sensivelmente durante 10 minutos. Quando acordaram, tentaram calçar-se sozinhas, revelando autonomia.

Depreende-se que o **tempo de descanso foi ao encontro das necessidades de sono e de descanso de cada criança.**

As chegadas e partidas da creche centram-se no bem-estar das crianças e pais

Os momentos de chegada e de partida foram calmos. Os pais foram às salas e as crianças despediram-se deles sem manifestarem angústia. Uma criança ficou envergonhada com a presença da observadora e a Educadora chamou-a e pegando-lhe no colo, disse: “é uma menina que vem ver hoje a nossa sala, não tenhas vergonha, ficas aqui ao pé de mim”.

A maioria das crianças chegou e partiu de autocarro.

A chegada das crianças foi feita de forma calma, despedindo-se dos pais de forma calma e tranquila. Todas foram cumprimentadas à chegada e a saída decorreu de forma calma e tranquila. Por conseguinte, **as chegadas e partidas das crianças centraram-se no seu bem-estar e dos pais.**

O tempo de exterior confere oportunidade de aprendizagem natural a nível sensório-motor

O tempo de exterior não faz parte das atividades de inverno. De acordo com a Educadora, na primavera e verão, as atividades são mais orientadas para o espaço exterior, incluindo as idas à piscina. Todavia, sempre que o tempo permite, as crianças vão à varanda, onde brincam livremente com os brinquedos, que lá se encontram ou simplesmente correm, **conferindo oportunidade de aprendizagem natural a nível sensório-motor.**

O tempo de escolha (tempo de jogo, tempo de acordar) centra-se na exploração e jogo iniciados pela criança

O tempo de escolha ou de jogo constituiu sempre uma parte das atividades do jogo. As crianças fizeram muitas escolhas durante o tempo de escolha/jogo, tendo em conta o que explorar ou com o que jogar, como explorar ou jogar, onde explorar ou jogar e como se movimentar. As crianças passaram o tempo de escolha/jogo a concretizar todas as suas próprias iniciativas ao nível da exploração e do jogo, recebendo sempre o apoio da Educadora e da auxiliar. Deste modo, **o tempo de escolha (tempo de jogo, tempo de acordar) centrou-se na exploração e jogo iniciados pelas crianças.**

3.5. Análise das entrevistas

A análise das entrevistas às duas educadoras de infância segue duas categorias: plano de trabalho diário e ambiente educativo: rotinas de cuidados e educativas. Recorreu-se às unidades de registo das entrevistadas, conforme se apresenta de seguida.

Plano de trabalho diário

Em conformidade com as duas educadoras, a planificação do dia parte do tempo que as crianças passam na creche e com as necessidades de cuidados. Neste

âmbito, a E2 referiu “como chegam muito cedo aproveitamos a manhã para trabalhar, para as atividades dirigidas. À tarde, como os meninos vão para casa nos autocarros, é muito curta, fica mais para as brincadeiras a gosto de cada um”. As duas educadoras foram unânimes ao afirmarem que os planos também são realizados de acordo com as idades dos grupos, argumentando a A1 “Na sala de 1 ano não conseguimos fazer o trabalho que se consegue com os meninos da sala dos 2 anos”.

De acordo com as duas entrevistadas, as planificações são feitas a partir o projeto pedagógico, do tema definido pelo plano pedagógico e também pelo plano anual de atividades. No entanto, como referiu a E1, “não podemos ficar só pelos temas que podem ou não ser trabalhados, por vezes temos que avançar sem trabalhar determinado tema, porque não tivemos tempo”. Neste âmbito, a E2 disse: “Costumamos dizer que o trabalho que é feito na creche não se vê porque é um trabalho feito em função do estímulo da autonomia. Aprender a comer com a colher, depois deixar a colher e aprender a comer com o garfo; aprender a sentar na cadeira, a ir à casa de banho sozinho, a lavar as mãos e a cara, ...”. Apesar de terem o projeto e os planos, a base do seu trabalho são as crianças.

De acordo com a experiência, as educadoras consideram que o plano de trabalho diário potencia as necessidades individuais das crianças, o seu poder de iniciativa e oportunidade de aprendizagem. Argumentando que o plano diário de trabalho é uma referência e tem em linha de atenção as necessidades de cuidados e higiene, bem como a promoção de desenvolvimento da autonomia e de conhecimentos das crianças. Ambas argumentaram que, por vezes, um plano não é concretizado se surge alguma sugestão ou interesse da criança.

Ambiente educativo: rotinas de cuidados e educativas

Questionou-se as educadoras sobre os procedimentos que têm em conta quanto à organização do ambiente educativo, no que respeita aos planos e rotinas educativas. As suas respostas confirmaram que as rotinas são organizadas tendo em conta o tempo passado na creche, como afirmou a E1: “As rotinas educativas misturam-se com os cuidados e alimentação, tendo em conta as idades das crianças”. O mais importante é que, segundo a E2, “as crianças se desenvolvam, desenvolvam a

sua autonomia e o tempo e o espaço são organizados de forma a promover esse desenvolvimento”.

Na opinião das educadoras, a rotina é muito importante, na medida em que, desde cedo ajudam as crianças na sua orientação no tempo. “Na sala 1, no tempo e no espaço, aprendem que se é hora de comer, antes vão à casa de banho lavar as mãos. Fazem a associação tempo espaço” (E1); “Na sala 2, já conseguem prever o que vão fazer a seguir, já associam as atividades extra aos dias da semana, por exemplo se vão à nataçãõ sabem que é segunda-feira. Começam a ter hábitos e noções de tempo” (E2).

Ambas as entrevistadas consideram que as rotinas são flexíveis. Como forma de corroborar a sua assertividade, a E1 afirmou: “por exemplo, nesta altura do ano as crianças começam a deixar as fraldas, todo o trabalho gira em volta deste acontecimento”. Por sua vez, a E2 argumentou “Quando preparamos as festas, quando um menino faz anos, quando um menino traz um jogo que vai de encontro ao que estamos a trabalhar, em vez de pintar o desenho que estava programado vamos jogar o jogo, porque todos querem jogar”. Foram unânimes ao considerarem que as rotinas têm de ir ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças. A reforçar esta ideia a E1 argumentou que “O saber o que vão fazer a seguir dá-lhes a autonomia para fazer sem estar à espera sempre que lhe digam”. Em consonância, a E2 referiu que “A criança aprende a fazer sozinha, sem medo e em segurança, porque sabe que é assim que deve ser feito”.

4. Discussão dos dados

Após a análise dos incidentes críticos e das observações ao nível dos planos de trabalho e rotinas, refere-se, antes de mais, que ficou reforçada a ideia que o trabalho desenvolvido em creche é caracterizado por um conjunto de especificidades muito próprias, essencialmente porque recebe crianças muito pequenas e com necessidades que passam por um conjunto de cuidados básicos essenciais ao seu desenvolvimento associados/integrados num conjunto de opções que visam as prioridades educativas e a intencionalidade educativa.

Verificou-se que o plano diário era previsível, mas flexível, em todas as observações e as respostas das educadoras de infância reforçaram a ideia de que, desde cedo, as rotinas ajudam as crianças na sua orientação no tempo. Nas salas observadas, as crianças participaram ativamente em cada momento do dia, a alimentação e a hora das refeições foram centradas na criança e constituíram momentos calmos, o tempo de descanso foi ao encontro das necessidades de sono e de descanso de cada criança, as chegadas e as partidas das crianças centraram-se no seu bem-estar e dos pais, foi-lhes sempre conferida a oportunidade de aprendizagem natural a nível sensório-motor e o tempo de escolha (tempo de jogo, tempo de acordar) centrou-se na exploração e jogo iniciados pelas crianças. Estas constatações demonstram que a creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde é integrada e no qual se pretende que desenvolva determinadas competências e capacidades.

Estes resultados vão ao encontro do construtivismo piagetiano, que se baseia na teoria de que a criança é a construtora do seu próprio desenvolvimento e conhecimento, interagindo com o mundo dos objetos, das ideias e das pessoas (Piaget, 1978). De acordo com Piaget (1998, p. 43), a atividade da criança torna-se, assim, fundamental na construção do conhecimento e da sua própria inteligência, ou seja, a criança “entrega-se a uma experiência física e abstrai a sua descoberta dos próprios objetos”.

Isto implica, como sustenta Oliveira-Formosinho (2007), que se pense na criança como um aprendiz efetivo e ativo, que gosta de aprender, requerendo, para tal, a criação de um ambiente flexível e responsivo, adaptado aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa. Neste âmbito, refere-se

que se observou o estabelecimento de relações que encorajavam as crianças a participar de forma ativa nas várias atividades, visando a sua autonomia. Constatou-se igualmente que as crianças aprendiam melhor através de aprendizagens ativas em que se encontravam envolvidas e que tivessem significado para elas. Deste modo, pode dizer-se que esteve presente a promoção do desenvolvimento global das crianças, diminuindo-se os efeitos da separação temporária da criança da família.

Constatou-se também que estava estabelecida uma rotina diária consistente que reforçava e valorizava as continuidades, o que foi reforçado com as respostas dadas pelas educadoras, segundo as quais, as rotinas estão organizadas em conformidade com o tempo passado na creche, misturando-se com os cuidados e alimentação, tendo sempre em conta as idades das crianças. Ambas as educadoras foram unânimes ao considerarem que o mais importante é que as crianças desenvolvam a sua autonomia, estando o tempo e o espaço organizados de forma a promover esse desenvolvimento.

Das observações efetuadas e da análise de conteúdo das respostas das educadoras de infância entrevistadas, depreende-se que a rotina diária é muito importante para as crianças, uma vez que lhes proporciona uma sequência de acontecimentos que elas seguem e compreendem, ou seja, oferece-lhes uma estrutura dos acontecimentos do dia, permitindo-lhes antecipar os acontecimentos que se vão seguindo, dando-lhes segurança e desenvolvendo a sua autonomia. Nas salas observadas, está criada uma rotina facilitadora de aprendizagens e que transmite às crianças a segurança necessária. Para Hohmann e Weikart (2009, p. 226), “a rotina diária facilita as transições das crianças de casa para os contextos educativos ao criar um sentido de pertença a uma comunidade.” Zabalza (1998, p. 52) afirma que “as rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem (...)” e ainda que são “organizadoras estruturais das experiências quotidianas”, o que está em conformidade com os resultados obtidos neste estudo.

Acrescenta-se que, para Post e Hohmann (2011, p. 15), “os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra”, tendo sido esta uma realidade observada e confirmada pelas educadoras de infância entrevistadas, cujas unidades de registo demonstraram que a

sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é educativa na medida em que é intencionalmente planeada pelas educadoras e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Ambas as educadoras de infância reforçaram a ideia de que como nem todos os dias são iguais, as suas propostas ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual, o que confere flexibilidade às rotinas.

Para além da organização do ambiente, verificou-se que se planeia uma rotina diária consistente que apoia a aprendizagem ativa, o que vai ao encontro do defendido por Hohmann e Weikart (2009, p. 8), na medida em que “esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia.”

Foi igualmente observado que as crianças demonstraram desenvolver um sentimento de pertença a um ambiente que podem prever no seu quotidiano. Foi notória a dinamização de oportunidades para que estas pudessem comunicar os seus sentimentos e pensamentos, através da possibilidade de estarem sozinhas com o adulto de referência, no caso concreto educadora de infância e auxiliar, que se revelaram sempre interessadas e envolvidas na prestação dos cuidados às crianças, no grande grupo e individualmente.

As educadoras de infância e as auxiliares, ao longo das observações, estimularam sempre as crianças, ajudando-as, transmitindo-lhes confiança, bem como lhes davam o apoio necessário, revelando calma e compreensão. Foram constantes as oportunidades de escolha, respeitando os gostos, as ideias e as emoções de cada criança, o que favorece a sua autonomia. Acredita-se na criança como ser ativo e capaz de construir o seu próprio conhecimento, mas para tal, as educadoras de infância também necessitam de assumir um papel fundamental de promoção do crescimento e desenvolvimento, de fomentadoras da autonomia da criança (Post & Hohmann, 2011).

Verificou-se que um dos momentos extremamente importantes em creche é a higiene. Na altura dedicada à higiene pessoal, as crianças foram à casa de banho, lavaram e secaram as mãos, umas com a ajuda do adulto, outras já mais autónomas, sendo gradualmente mais autónomas e independentes neste domínio. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 53), “adquirir maior independência significa (...) ir dominando determinados saber-fazer – vestir-se, despir-se, lavar-se, comer

utilizando adequadamente, etc. – e também ser capaz de utilizar melhor os materiais e instrumentos à sua disposição – jogos, tintas, pincéis, lápis...”.

Em conformidade com Portugal (1998), a partir dos 18-21 meses outro momento de mudança importante surge na criança no exercício da sua capacidade crescente de autonomia. A criança procura cada vez mais desenvolver-se sozinha: “a vestir-se sozinha, comer sozinha, segurar o copo sozinha (...). Expressa abertamente projetos, intenções e vontades” (p.25).

No que se refere às planificações semanais das salas, que constituíram os contextos de estudo, verificou-se que as áreas de conteúdo abordam formas de pensar e organizar a intervenção e a ação do educador de infância no ambiente educativo, podendo proporcionar às crianças experiências e aprendizagens diversificadas para o seu desenvolvimento. Constatou-se que todas as planificações abrangiam a Área de Formação Pessoal e Social, área de Expressão e Comunicação – Domínio de Expressão Musical e Domínio da Matemática, a área de Formação Pessoal e Social.

Todas as planificações visavam o conhecimento de si mesmo e a formação da própria identidade da criança, o conhecimento que a criança adquire sobre o seu corpo e a configuração da sua própria imagem, tendo em conta o seu desenvolvimento maturativo, a sua própria atividade, a interação social e a estimulação que produz no seu ambiente. Objetivaram igualmente o conhecimento do ambiente imediato, deixando explícito que o mesmo se realiza a partir do mais próximo da criança até outras áreas mais distantes, ligadas aos seus interesses.

Ao nível da Área da Expressão e Comunicação, todas as planificações abrangem vários domínios: linguagem oral, com o objetivo de as crianças desenvolverem um domínio progressivo da linguagem, através da exercitação da emissão de sons e sua função comunicativa; abordagem à escrita, a partir da manipulação de histórias e da realização de traços sensíveis; expressão plástica, de modo a favorecer o desenvolvimento da motricidade fina e a criatividade pessoal das crianças; expressão musical, cujas atividades apontam para a estimulação do potencial musical das crianças, proporcionando-lhes vivências e atitudes de relaxamento; expressão motora, através de atividades e situações lúdicas que visam favorecer o desenvolvimento da expressão corporal; domínio da matemática, através da realização de atividades que levam as crianças à descoberta de objetos, materiais, características, texturas, entre outros, para levar a cabo as diferentes atividades desta

área (tocar, observar, comparar, colocar, remover, agrupar, separar, modelar, ...).

Com base nesta análise das planificações semanais, pode dizer-se que nas mesmas estão implícitas as rotinas, o que se considera muito importante, uma vez que proporcionam às crianças uma sequência de acontecimentos que seguem e compreendem, ou seja, oferece-lhes uma estrutura de acontecimentos do dia. Como tal, é de acordo com o Manual de Processos Chave (2011) e Oliveira-Formosinho (2007), as rotinas devem ser consistentes, permitindo que as crianças antecipem os acontecimentos que se vão seguir, sendo uma estrutura de segurança para as mesmas. A rotina diária apoia a iniciativa da criança e promove a sua autonomia.

Face ao mencionado, refere-se que é na creche que a criança passa o período que constitui a base de toda a formação da sua personalidade que a identificará no futuro. Nestas idades, quer as atividades livres quer as orientadas, assim como as rotinas diárias, proporcionam-lhes um leque variado de experiências, contribuindo para o seu desenvolvimento de uma forma harmoniosa. Deste modo, cabe aos educadores de infância, em conjunto com a família, proporcionar-lhe um ambiente estável. Estes intervenientes na construção da sua personalidade funcionam como suporte para as crianças. Como prolongamento da família e entre necessidades a que deve dar resposta, a creche deve providenciar oportunidades de atividades, sono e repouso (Portugal, 1998).

Partindo-se do princípio que a creche deve ser organizada de acordo com uma intencionalidade educativa muito própria, procurando contrariar a tradicional ideia de “depósito de crianças”, é importante que se dê ênfase à organização do ambiente educativo, gestão das rotinas, desenvolvimento da autonomia e da construção da relação afetiva, entre outras valências de igual importância, favorecendo a colaboração com a família na educação e formação das crianças.

Conclusão geral

Ao chegar-se a esta etapa do presente trabalho e efetuando-se uma retrospectiva de todas as fases que se tiveram de ultrapassar, sente-se que cada uma constituiu um desafio, para alcançar os objetivos com que se iniciou esta investigação.

Sentiu-se que se cresceu, evoluiu e que se passou a olhar para a investigação como algo que tem de fazer parte do dia-a-dia, se se pretende a excelência da prática profissional, capaz de se dar uma resposta adequada às necessidades das crianças em creche, mormente no que se refere aos planos e às rotinas como potenciadores de aprendizagem.

Durante a execução deste trabalho, experienciou-se o que é realmente fazer investigação e, apesar da bibliografia sobre esta temática ser explícita, só a aplicando na prática é que se consegue ter uma perceção real do quanto é fundamental apostar-se nesta área.

A conclusão de um trabalho de investigação deve indicar a posição do investigador em relação aos resultados obtidos, incluindo enunciados conclusivos, indicando como estes podem ser aplicados na prática ou se têm algum significado. É importante discutir em que medida os resultados correspondem às bases teóricas que guiaram a investigação.

Assim sendo, refere-se que a primeira infância é uma fase da vida muito importante, na medida em que abrange muitas mudanças, a nível físico, cognitivo e social. Neste sentido, a creche deve proporcionar atividades diversificadas, que favoreçam, por um lado, o contacto físico entre criança/adulto e, por outro, um desenvolvimento global da criança. Daí que os planos e as rotinas devem ser flexíveis, podendo sofrer alterações ao longo do dia consoante as necessidades e interesses de cada criança. Isto implica que o educador de infância tenha que olhar para a criança como um todo, em todas as suas dimensões, sem que subestime qualquer uma delas. Aqui reside a multidimensionalidade da educação na infância, proporcionando o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, num clima de segurança afetiva.

Com base nos resultados apurados do estudo empírico, pode dizer-se que se constatou que a distribuição do tempo educativo se processa de modo flexível, dando origem a uma rotina educativa, sempre com o objetivo de as crianças se sentirem seguras. A rotina desempenha igualmente um papel fundamental na captação do tempo e dos processos temporais. As crianças demonstraram ter perceção das fases

pelas quais passavam e, dessa forma, conseguiam também um encadeamento de todas as sequências. A rotina é, sem dúvida, um suporte para o educador, porquanto, se torna muito mais fácil gerir o tempo de forma mais apropriada.

Concluiu-se que a sucessão de cada dia tinha um determinado ritmo, existindo, desta feita, uma rotina educativa, na medida em que era intencionalmente planeada pelas educadoras e porque era conhecida pelas crianças que demonstraram saber o que podiam fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, sempre com a liberdade de propor modificações. Tendo em conta que nem todos os dias são iguais, as propostas do educador de infância ou das crianças podem alterar o quotidiano habitual.

Constatou-se também que houve sempre a preocupação de encorajar a individualização de cada criança, respeitando os seus tempos, os seus ritmos e as suas preferências pessoais, potenciando o desenvolvimento psicoafectivo de cada uma. Foi igualmente notório o facto de se proporcionar às crianças um contacto com o meio que as rodeava de modo a que estas se sentissem conhecedoras, integrantes e participantes nesse meio, potenciando o desenvolvimento do processo de socialização.

Acresce salientar que cada criança é um ser único e individual e, na diferença de cada uma, reside a sua riqueza pessoal, constituída pelas suas características singulares. Essa unicidade, para além de ser respeitada, tem de ser estimulada visando-se o seu desenvolvimento global e harmonioso. Respeitar e estimular essa unicidade foi um dos objetivos e metas que se verificou durante as observações efetuadas, bem como ficou explícito no discurso das duas educadoras de infância entrevistadas. Perante isto, nestas idades, considera-se que a generalização de métodos, estratégias e atividades, não faz sentido. Constatou-se que a rotina é uma sequência de ações que dá condições para que a criança se organize no espaço, no tempo e na proposta, isto é, tem intencionalidade educativa, que mantém o ponto de equilíbrio entre a necessidade de constância e a necessidade de ajustes e adequações.

Considera-se que o desenvolvimento deste estudo foi enriquecedor, pois possibilitou uma leitura atenta e reflexiva sobre o tema desenvolvido; contribuiu para a formação pessoal e profissional; permitiu contactar diretamente com a realidade; além de que proporcionou muitos momentos de reflexão sobre a futura prática diária de trabalhar em creche.

Bibliografia

- Almeida, I. (2000). A Importância da intervenção precoce no actual contexto sócio-educativo. *Cadernos do CEACF*, 15-16, 55-74.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Porto: Psiquilíbrios.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bertram, A. D. & Pascal, C. (2009). *Effective Early Learning (EEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for three to five year olds*. Birmingham: Amber Publishing.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bove, C. (2001). Inserimento: A strategy for delicately beginning relationships and communications. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 109-123). Nova Iorque: Teachers College Press.
- Bujes, M.I.E. (2001). Escola infantil: pra que te quero? In: C. Craidy & G.E. Kaercher, (Org). *Educação Infantil: pra que te quero?* (pp.13-23). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Corrêa, B. (2003). Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 85-112.
- Cró, M. (2001). *Activação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cunha, M.J.S. (2009). *Investigação científica. Os passos da investigação científica no âmbito das ciências sociais e humanas*. Vila Real: Ousadias.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto- Diário da República – I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Matos, T., Silva, A.; Neves, D., Martins, I., Tavares, L., Matos, M. & Banza, R. (2010). Direito à educação desde o nascimento. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 42-45.

-
- Dunst, C. (2001). Participation of young children with disabilities in community learning activities. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: focus on change* (pp. 307-333). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gesell, A. (1999). *A criança de 0 a 5 anos*. São Paulo: Martins Fonte.
- Gouvêa, M. (2002). Infância, Sociedade e Cultura. In A. Carvalho, F. Salles & M. Guimarães (Orgs.), *Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 13-29). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hérbert, M. Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, M. & Araújo, S. (2004). *Programm Quality Assessment – PQA* (High/Scope Educational Research Foundation) (versão Creche) – Avaliação da Qualidade do Programa – texto policopiado.
- Mantovani, S. (2001). Infant-toddler centers in Italy: Tradition and innovation. In L. Gandini & C.P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 23-37). Nova Iorque: Teachers College Press.
- Manual de Processos-Chave Creche (2011). [Em linha]. Disponível em: http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave. [Cons. junho de 2013].
- Marchão, A. (2003). Práticas educativas na creche – Questões e Problemáticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 66, 14-17.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-escolar – Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). Do Projeto Infância à Associação Criança: da formação escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (orgs), *Associação Criança – Um contexto de formação em contexto* (pp. 14-26). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp.43-92). Porto: Porto Editora.

-
- Piaget, J. (1978). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record.
- Pimentel, J.S., Carreira, M., Gandres, C. & Barros, A.R. (2012). *Avaliação e promoção da qualidade dos cuidados prestados em creche familiar: primeiros resultados de um estudo de investigação/ação*. [Em linha]. Disponível em: http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2012_vol2_n1/68_93_Julia.pdf. [Cons. abril de 2014].
- Portugal G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação, Revista do GEDEI*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2011). No âmago da Educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In T. Vasconcelos, *Conselho Nacional de Educação - Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de abril de 2011.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche. Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhout, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, A.P. (2000). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Seifert, K.L. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância (pp. 15-48). In: B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, L.
- Tran-Thong (1997). *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia moderna*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Vasconcelos, O. (2010). *Determinantes biológicas do desenvolvimento motor da criança em idade escolar*. Leiria: ESECS/CIMH-IPL.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In: *Relatório de Estudo - A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 19-21). Conselho Nacional de Educação.

-
- Vasconcelos, T. (2011). *Conselho Nacional de Educação - Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de abril de 2011.
- Vaz-Freixo, M.J. (2011). *Metodologia científica – Fundamentos métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS
