O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL DA CRIANÇA EM CONTEXTO DE CRECHE VERSUS PRÁTICA PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Maria Lurdes Cró[1]
Ana Mafalda Pinho[2]

Resumo

Atendendo ao facto de os contextos educativos de creche, em Portugal, não serem encarados como espaços de aprendizagem e de os profissionais de educação de infância, a desempenhar funções nestes contextos, serem considerados, frequentemente, desnecessários pareceu-nos que seria pertinente conhecer as práticas educativas de alguns deles e a importância que atribuem à sua presença nesse contexto, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento pessoal e social. Partimos do pressuposto que as crianças que frequentam instituições educativas vivenciam experiências únicas; que os educadores de infância a desempenharem funções em creche reconhecem a importância da sua presença para a promoção da qualidade educativa; que os pais de crianças com idades precoces, que frequentam estes contextos educativos, reconhecem a sua importância no desenvolvimento integral da personalidade da criança e que a qualidade dos contextos é um factor decisivo no desenvolvimento do processo educativo.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Contextos educativos de creche; Aprendizagem.

Introdução

[1] Doutora em Ciências da Educação (Psicologia da Educação) - Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação de Coimbra, Investigadora na Universidade de Aveiro, Portugal. **E-mail:** mlurdescro@gmail.com

[2] Mestre em Ciências da Educação (Formação Pessoal e Social) - Educadora de Infância em Santa Maria da Feira, Portugal**. E-mail:** a36849@ua.pt

Apesar das notórias abordagens, nas últimas décadas, ao estatuto da criança e respectiva educação em contextos colectivos (PORTUGAL, 2009), continua a ser negligenciada em Portugal a educação das crianças até aos 3 anos, sendo a própria Lei de Bases do Sistema Educativo omissa em relação a estas idades. Assumindo como objectivo primordial a promoção do desenvolvimento psicológico destas crianças, torna-se, assim, premente a necessidade de se reflectir sobre propostas de intervenção educativa para idades precoces sendo de importância igualmente significativa, que essas sejam devidamente sustentadas em teorias científicas do desenvolvimento humano (BRAZELTON & GREENSPAN, 2002; SIMÕES *et al*., 2006). Em contexto educativo de creche, importa, a partir desse conhecimento científico, responder adequadamente às necessidades da criança, tais como a de procura activa de estimulação e, desde cedo, a sua necessidade de interacção social, que se assume como "[…] fonte de desenvolvimento cognitivo, […] afectivo, social e moral […]" (MORGADO, 1988, p.94).

Considerando o período de vida até aos 36 meses como o mais importante para a aprendizagem e desenvolvimento da estrutura cerebral da criança (PORTUGAL,2009), cabe salientar que a creche deve asssumir, para além do carácter assistencial, inequivocamente um carácter de activação do desenvolvimento psicológico (CRÓ, 2006, 2009; DAVID & APPEL, 1986; PINHO & CRÓ, 2009). Para tal, torna-se essencial uma intervenção pedagógica fundamentada na observação/avaliação do desenvolvimento da criança (PINHO & CRÓ, 2009) e na reflexão crítica sobre essa mesma intervenção.

Ainda que os primeiros meses de vida sejam considerados como um período dedicado ao sono, à prestação de cuidados e ao choro, o educador de infância tem uma noção clara que se trata, também, de um período desenvolvimental extremamente rápido e crucial no desenvolvimento ulterior da criança. Os bebés que aparentemente se limitam à inactividade, encontram-se numa fase de permanente atenção, capazes de absorver tudo o que passa em seu redor.

A creche como lugar onde se dão as experiências da separação, a emergência da linguagem, a construção de relações afectivas, a promoção da autonomia, entre outras aquisições, é um contexto educativo extremamente fértil. Falar da creche é muito mais do que tratar de uma instituição é falar da criança, de um ser humano em desenvolvimento. Assim, como primeiro espaço público habitado pela criança, para ser promotora de socialização, tem que ser pensada como um contexto educativo.

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

O desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos

"Para compreender o desenvolvimento da criança, precisamos compreender tanto a mudança como a consistência, tanto a universalidade como a individualidade" (BEE, 2003, p.62) e conceber o desenvolvimento como um processo contínuo que começa quando se inicia a vida (MUSSEN, 1980). Na perspectiva de Santos *et al.* (2005) o conceito de desenvolvimento foi transportado do domínio socio-económico para o educacional com o intuito de explicitar a transformação do ser humano em interacção com a realidade. Por não se tratar de um processo linear e uniforme semelhante a todos os sujeitos, passa por fases de ruptura, mutação, adaptação que resultam da dinâmica relacional de diversos factores (BRONFENBRENNER, 2002). Sendo assim, a primeira fase da vida é fundamental para o desenvolvimento da criança e tem um impacto deveras relevante para a situação social e psicológica da mesma.

Para aprenderem a crescer as crianças precisam de um ambiente emocionalmente rico, que Erikson (1950) descreveu como sendo o que apoia a *confiança* em vez da desconfiança. O alicerce

do desenvolvimento humano saudável é a confiança que emerge do relacionamento que se estabelece com os adultos, com primazia para a mãe. A primeira aquisição social do bebé é, então, a sua capacidade de deixar a mãe fora do alcance da visão, sem ansiedade excessiva. As crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e educadores ganham, a partir dessas relações, a coragem de que precisam para explorar o mundo que existe para além da mãe, pelo que, em nosso entendimento, um contexto de creche com qualidade, só pode favorecer esse desenvolvimento.

Se por um lado os bebés e crianças até aos três anos estão auto-motivados para aprenderem com todo o seu corpo e sentidos e para comunicarem aquilo que sabem, também dependem por outro lado, da afirmação e do calor de relações de confiança para o fazer. Estas experiências podem e devem ser realizadas em contexto de creche. Pais e educadores têm de ser capazes de representar para a criança a convicção profunda, o valor intrínseco de que necessita para desenvolver um poderoso sentido de confiança, interligação humana e vontade de explorar o mundo (TALBOT, 1998).

Para Zabalza (1992) o desenvolvimento pessoal e social encontra-se intimamente ligado ao desenvolvimento da personalidade da criança implicando o desenvolvimento das suas capacidades, dotá-las de instrumentos e recursos necessários para assumirem um comportamento autónomo e responsável e serem capazes de enfrentar os problemas com flexibilidade e espírito inovador; e, ainda, pelo estabelecimento de parâmetros de relação entre a criança e os outros, o que pressupõe a aprendizagem de valores, normas e regras de conduta, modos de pensar e agir e apropriação de capacidades expressivas e comunicativas. Cunha (2008) considera que a promoção do desenvolvimento pessoal e social deve basear-se em métodos activos, facilitadores da aquisição de atitudes devendo, também, ser considerado um direito fundamental. O desenvolvimento pessoal e social torna-se efectivamente viável, através da implementação de uma estratégia pedagógica devidamente estruturada. O Relatório para a UNESCO vem reforçar esta posição e o facto de a

educação dever contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, através daquilo que designa por pilares: aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser e aprender a conhecer.

"Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes" (DELORS *et al*., 1996, p. 77).

O desenvolvimento pessoal e social abrange as aptidões necessárias para a criança compreender e lidar com seus sentimentos, interagir com outras pessoas e afirmar-se como pessoa. Esse desenvolvimento baseia-se na concepção piagetiana (PIAGET, 1978 e 1983), freudiana (TAVARES e ALARCÃO, 1999), walloniana (WALLON, 1975), bronfenbrenniana (BRONFENBRENNER, 2002) e bruneriana (BRUNER, 1998) cuja tónica se coloca no desenvolvimento produzido pelo ser humano, no interior das relações que estabelece entre si e com a natureza, no seu relacionamento com os pais e outras pessoas, abrange o que ela acha de si mesma, como aprendiz, e o seu sentido de responsabilidade perante si e os outros. "[…] O desenvolvimento implica a hereditariedade e o meio" (GLEITMAN *et al*., 2003; BEE, 2003). Na perspectiva de Santos *et al.* (2005) o desenvolvimento pessoal e social não segue modelos nem apresenta limites, é aberto, atento e solidário, experiencial, pelo facto de as experiências ocasionarem momentos de vivência pessoal (únicas, intransferíveis e inadiáveis), vivências de estar no mundo e participar na sua construção e vivências de crescimento.

Monteiro *et al.* (2001) referem Costa (1995) e a escala do desenvolvimento pessoal e social que elaborou. A referida escala é composta por níveis, cuja base diz respeito à identidade e o topo à

plenitude. Assim, o desenvolvimento pessoal e social culmina com os vários níveis da escala, sendo que, a identidade passa pela própria compreensão e aceitação e pela compreensão e aceitação dos outros, e a plenitude culmina com momentos da vida, em que o ser e o querer ser se encontram.

Falar em desenvolvimento significa falar de uma mudança qualitativa, uma alteração de comportamentos e atitudes. Por esse motivo, é cada vez mais reconhecida a importância dos contextos educacionais e ambientais como essenciais ao desenvolvimento do indivíduo, quer nas suas relações interpessoais, quer ao nível do todo social (CRÓ, 2008). Também, na perspectiva de Bee (2003) e Pessanha (2008) procurar compreender o desenvolvimento da criança implica conhecer o impacto de outras instituições que o possam afectar. As creches, enquanto modalidades de acolhimento em expansão, ao prestarem um serviço de qualidade elevada, cognitivamente enriquecedoras, têm efeitos extremamente positivos no desenvolvimento global das crianças, sobretudo daquelas que são provenientes de contextos familiares menos favorecidos e estimulantes.

Considerando a importância da qualidade dos contextos para o desenvolvimento das crianças, Barros (2007) apresenta os princípios do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças segundo a NAYEC (National Association for the Education of Young Children). Os princípios em questão devem fundamentar as práticas educativas considerando que: 1- as áreas de desenvolvimento das crianças estão interligadas; 2- o desenvolvimento ocorre de acordo com uma sequência relativamente ordenada; 3- o ritmo de desenvolvimento varia de criança para criança; 4- as experiências precoces devem ter um efeito cumulativo; 5- o desenvolvimento sucede-se numa direcção previsível, no sentido da complexificação; 6- o desenvolvimento e aprendizagem ocorrem e são influenciados por múltiplos contextos; 7- as crianças são aprendizes activos; 8- o desenvolvimento e a aprendizagem resultam da interacção da maturação biológica e do ambiente; 9- o jogo é um veículo importante para o desenvolvimento global; 10- o desenvolvimento progride quando as crianças têm oportunidade de praticar competências recém-adquiridas; 11- as crianças demonstram diferentes formas de conhecer e aprender e diferentes formas de representar o que

sabem; 12- as crianças desenvolvem-se e aprendem melhor no contexto de uma comunidade onde se sente segura e valorizada.

Opções metodológicas

Considerando que o desenvolvimento das crianças com idades inferiores a três anos é favorecido se houver acompanhamento de educadores de infância devidamente habilitados estudámos, numa investigação recente, o desenvolvimento pessoal e social de crianças dos 0 aos 3 anos, em contexto de creche. O objectivo central da investigação pressupunha a melhoria das práticas educativas dos profissionais ligados à educação de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos.

O estudo contou com a participação de educadores de infância a desempenhar funções em contexto de creche e partiu do pressuposto que a primeira infância vai do nascimento até cerca dos 3 anos, altura em que a criança terá atingido uma autonomia mínima nas diferentes faces da personalidade: psicomotricidade, linguagem, socio-afectividade e raciocínio; a maioria dos educadores concebe, como principal função na creche, o desenvolvimento de competências para a autonomia da criança em todos os domínios do desenvolvimento.

Conscientes da impossibilidade de conhecer a prática de todos os educadores de infância, da amostra constaram educadores a desempenhar funções em contextos educativos de creche de uma região de Portugal. Pretendíamos compreender se existiam diferenças e coincidências entre as perspectivas de diferentes educadores a exercerem a sua prática em creche, bem como analisar os seus conhecimentos pedagógicos dessa valência.

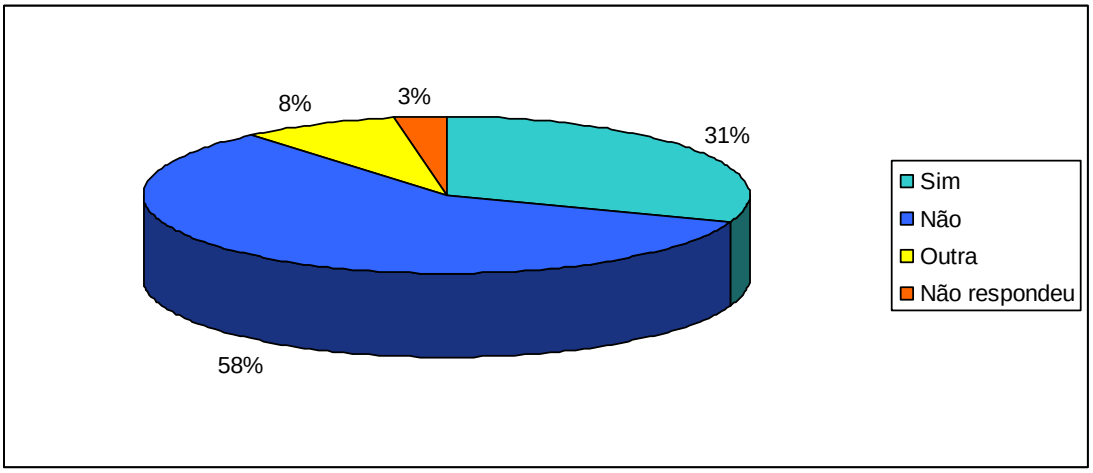
Apresentámos aos 46 educadores de infância seleccionados um questionário com quatro grupos de questões: identificação pessoal, o trabalho do educador desenvolvido em contexto de creche, a avaliação do processo educativo e a planificação do processo educativo. A análise do mesmo permitiu verificar que todos os elementos são do sexo feminino, com idades compreendidas

entre os 23 e os 54 anos e o tempo de serviço prestado em creche se situa no período compreendido entre um mês e os doze anos. Para além disso, a maioria das inquiridas apresenta a licenciatura como habilitações literárias.

Apresentação e análise interpretativa

A apresentação que se segue refere-se aos dados recolhidos através dos questionários e à respectiva interpretação dessa informação.

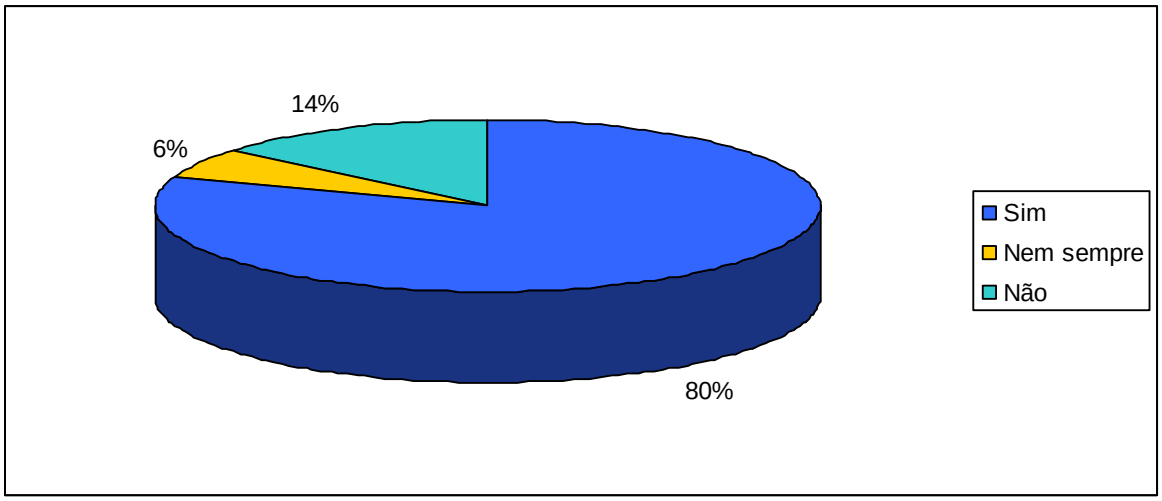
Gráfico 1 – É educador na creche por opção?



Questionadas acerca da opção de desempenharem funções em creche, com base na análise deste gráfico é possível constatar que a maioria não optou por ser educadora na creche (58%) e que apenas 31% preferiu trabalhar com crianças até aos três anos. Isto deve-se ao facto de o trabalho em creche não ser contabilizado como tempo de serviço e também, ao facto de a formação inicial dos educadores de infância incidir essencialmente na valência de jardim-de-infância, levando os profissionais a sentirem-se pouco preparados para o desenvolvimento do processo educativo em creche. De acordo com Portugal (1998) há um desajuste entre aquilo para que foram preparadas (activação do desenvolvimento da criança com mais de três anos) e o trabalho da creche. Apesar do que é defendido por diversos autores, que referem os primeiros meses de vida da criança como fundamentais para o desenvolvimento ulterior, a Lei de Bases do Sistema Educativo português, com

mais de vinte anos, embora tenha contribuído significativamente para uma maior dignificação da educação de infância, apenas contempla a educação pré-escolar (entre os 3 e os 6 anos), que se destina a crianças a partir dos três anos até ao ingresso no ensino básico, não incluindo no sistema educativo crianças com idades inferiores a 3 anos.

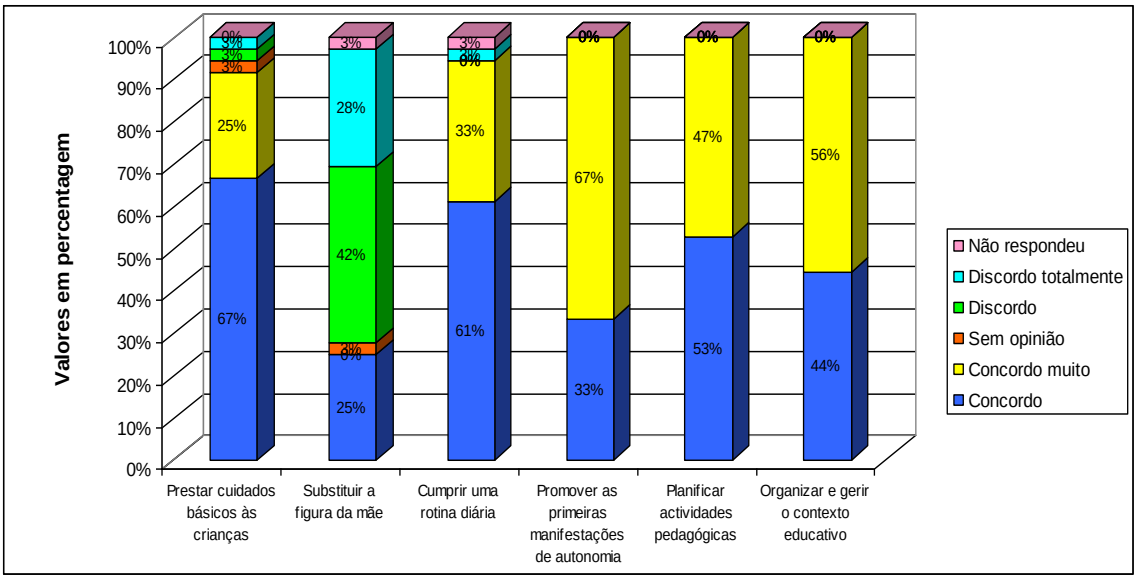
Gráfico 2 – O educador na creche necessita de competências e saberes específicos?



Quando inquiridas sobre a necessidade do educador da creche possuir competências e saberes específicos, 80% considera necessário que o educador de infância possua competências e saberes específicos para trabalhar com crianças até aos três anos. No entanto, este facto não tem sido relevado pelas instituições de formação inicial, apostando, sobretudo, no desenvolvimento de competências adaptadas ao trabalho de crianças em idade pré-escolar e sendo a tendência actual para a obrigatoriedade de um educador em cada grupo de creche, em substituição da tradicional enfermeira ou assistente social, é imprescindível o alargamento da formação do educador à creche (PORTUGAL, 1998). Apesar de a legislação em vigor referir que a formação do educador de infância pode capacitar para o desenvolvimento de funções educativas no quadro da educação de crianças com idade inferior a três anos, as escolas de formação inicial e o próprio Ministério da Educação continuam a relegar para segundo plano este contexto educativo. Por exemplo, o

Ministério da Educação recusa a contagem do tempo de serviço, como já referimos, aos profissionais que desempenham funções em contextos de creche.

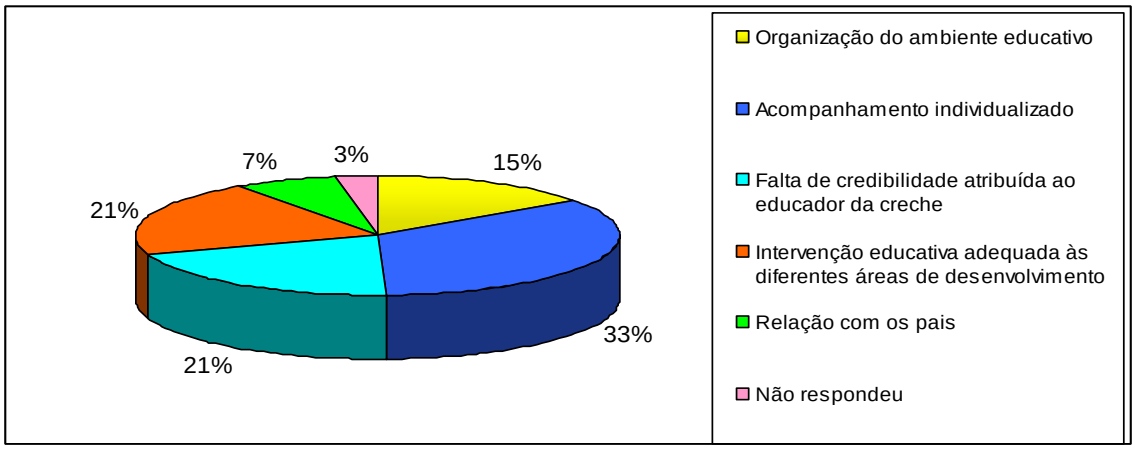
Gráfico 3 – Qual a função do educador na creche?



Ao serem questionadas em relação à função do educador na creche, a maioria das educadoras concorda com as afirmações que lhes foram apresentadas, excepto com a afirmação que refere que a função do educador na creche é substituir a figura da mãe, havendo uma elevada percentagem a discordar. As educadoras assinalaram, para além das funções apresentadas, que o educador tem a função de identificar dificuldades de aprendizagem precocemente; motivar para as diferentes aprendizagens; colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação e/ou deficiência, encaminhando adequadamente cada situação detectada. Assim sendo, a visão que cada profissional possuiu acerca das funções da educação de infância encontra-se intimamente ligada à sua formação inicial, mas também à sua formação contínua, que na opinião de Cró (2006) pode fazer dos profissionais práticos 'científicos', capacitando-os para a avaliação e gestão da respectiva acção educativa, como faria um qualquer investigador profissional. A implicação directa de educadores em exercício numa prática cientificamente fundamentada e controlada pode levar à anulação do

corte existente entre a formação teórica em psicologia e a formação profissional, entre fundamentação científica e acção educativa.

Gráfico 4 – Em que situações sente maior dificuldade com crianças até aos três anos?



Inquiridas acerca das dificuldades que sentem no trabalho com crianças até aos três anos, a maioria (33%) referiu o acompanhamento individualizado como a maior dificuldade, que é seguido pela falta de credibilidade atribuída ao educador da creche (21%). A relação com os pais é a dificuldade menos seleccionada (7%).

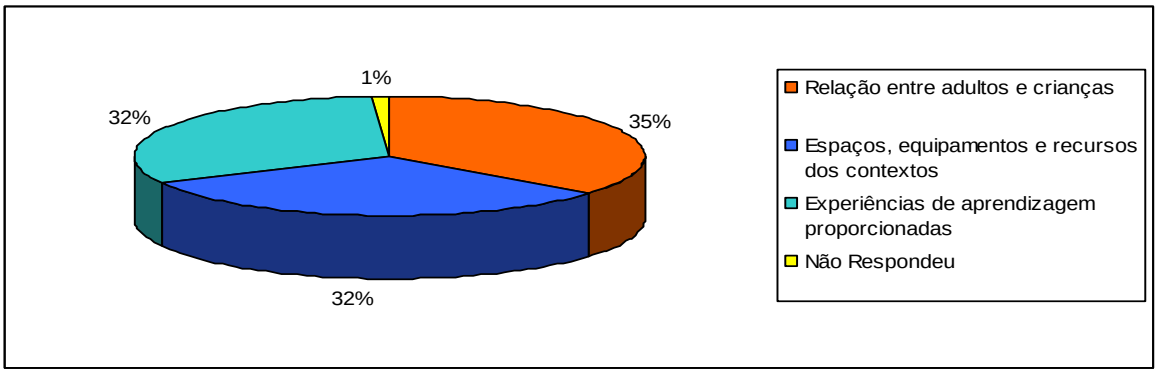
O acompanhamento individualizado foi a opção mais seleccionada, provavelmente porque o *ratio* educador-criança não é o mais adequado. Na opinião de Brazelton (2004) o número de crianças por adulto não deve exceder 3 ou 5, no que diz respeito a bebés, 4 nas crianças de 1 a 2 anos e 6 a 8 crianças por adulto, quando as crianças têm 3 anos. Esta questão mereceu também a atenção de Bronfenbrenner que considera ser um factor facilitador ou inibidor do desenvolvimento da aprendizagem.

"Em pequenos grupos o educador estabelece maior interacção social com as crianças, questionando, respondendo, instruindo, elogiando, confortando, … Em grupos grandes, o educador passa mais tempo observando apenas as crianças ou interagindo com adultos e auxiliares de acção educativa […] as crianças de grupos pequenos demonstram um maior número de comportamentos

como prestar atenção, pensar, contribuir com ideias, dar opiniões, persistir e cooperar em tarefas do que as crianças de grupos maiores. Em geral, estas manifestam com maior frequência comportamentos de não-envolvimento, apatia e isolamento" (PORTUGAL, 1992, p. 73).

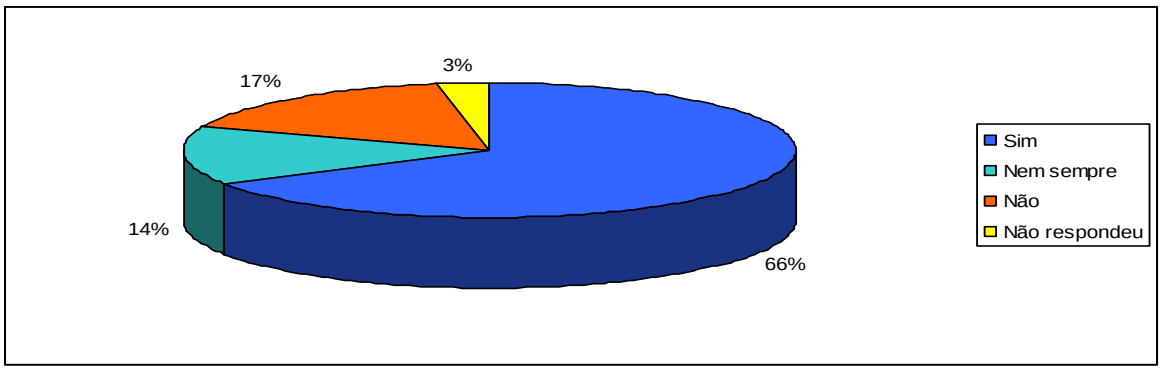
A personalização da intervenção educativa não se afigura tarefa fácil, no entanto, os educadores, através de uma análise à sua própria forma de organizar a actividade educativa, podem garantir condições semelhantes a todas as crianças.

Gráfico 5 – Quais os aspectos mais relevantes na prossecução da qualidade dos cuidados prestados às crianças até aos três anos?



A análise do gráfico permite concluir que os aspectos considerados mais relevantes, pelas inquiridas, na prossecução da qualidade dos cuidados prestados às crianças, com menos de três anos são: a relação entre adultos e crianças (35%); os espaços, equipamentos e recursos dos contextos (32%) e as experiências de aprendizagem proporcionadas (32%). De facto, as relações sociais entre adultos e crianças têm sido destacadas por vários autores, nomeadamente Post e Hohmann (2003, p. 29), dado que, a qualidade dessas influenciará, largamente o desenvolvimento das várias dimensões da personalidade da criança e ainda o desenvolvimento de futuras relações. As autoras citam uma psicóloga do desenvolvimento que refere: "quando as crianças pequenas sentem que podem contar com pessoas significativas que as amam e lhes proporcionam conforto, ficam com uma forte base de confiança que lhes permite explorar o ambiente que as rodeia".

Gráfico 6 – Um currículo para a creche tem que possuir características diferentes das de um currículo para o jardim-de-infância?



Questionadas acerca da necessidade de um plano de desenvolvimento e aprendizagem (currículo) para a creche possuir características diferentes de um currículo para jardim-de-infância, 66% considera que deve haver essa distinção. Havendo autores a perspectivar que o currículo ocorre ao longo de todo o programa e que se concretiza em torno das várias interacções (prestação de cuidados básicos e actividades pedagógicas), outros consideram que as características do currículo da creche não devem distanciar-se das características do currículo para o jardim-de-infância, para que haja continuidade entre as valências. Sendo assim, o currículo ideal para a creche deve atender às necessidades das crianças, bem como, à articulação entre creche e jardim-de-infância. Isto porque, na perspectiva de Portugal (1998, p. 175) na base do currículo se encontra toda a interacção da criança com o meio físico e social. "O processo de muda de fraldas, por exemplo, não é apenas um pequeno trabalho de rotina, mas uma parte vital do currículo". Sendo que, durante estes momentos é possível trabalhar diversas aprendizagens e atitudes. Ao cumprir esta rotina, procuramos simultaneamente desenvolver/activar as diferentes faces da personalidade da criança, pois poderá ser uma actividade de desenvolvimento psicomotor, de desenvolvimento da linguagem, da inteligência e porque estamos a interagir com a criança, desenvolver a dimensão afectivo/relacional.

Considerações finais

A criança, na última década, tem assumido um papel de destaque e cada vez mais activo. Muitos autores debruçam-se sobre o estudo do desenvolvimento da criança e, mais recentemente, do seu desenvolvimento em contextos colectivos. Dado ser nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral afigura-se imprescindível o acompanhamento destas pelas respectivas famílias, nomeadamente a mãe. Contudo, a mãe-trabalhadora, após o término da licença de maternidade, que obrigatoriamente tem de regressar ao seu posto de trabalho, necessita de seleccionar um dos vários tipos de acolhimento (amas, avós, empregada ou creche, etc.). A escolha de um local, que responda qualitativamente às necessidades de cada criança e respectiva família, deve considerar a importância de relações afectivas positivas, entre o bebé e a pessoa que dele vai cuidar, por serem responsáveis pelo desenvolvimento de um número surpreendentemente elevado de capacidades. A creche tem sido a modalidade de acolhimento mais procurada e gradualmente tem vindo a ser encarada como um espaço educativo por excelência, e a sua função já não é única e exclusivamente a 'guarda' de crianças, sendo também considerada a sua função educativa, uma vez que há experiências e aprendizagens que a criança realiza na creche, ao nível da interacção com outras crianças e outros adultos, que com a família (mais restrita), provavelmente não faria.

O papel desempenhado pela creche é de extrema importância, uma vez que, estando em causa a formação emocional, social e educacional das crianças deve existir um padrão adequado de funcionamento, assim como, fiscalizações frequentes que permitam melhorarem as condições do contexto. Embora a creche esteja a assumir um papel cada vez mais relevante, a qualidade do contexto e do atendimento prestado é variável e de importância significativa, para o desenrolar de um processo educativo adequado. A qualidade desse contexto varia consoante a presença ou ausência de um educador de infância nas salas de actividades com crianças até aos três anos. Assim sendo, a presença de um educador na creche, torna-se premente, diremos mesmo indispensável, por

ser sensível à satisfação das necessidades básicas das crianças, mas sobretudo, por ser especialista neste nível de educação, com conhecimentos sólidos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem significativas. A relação educador-criança deve incidir, sobretudo, no bem-estar da criança e no processo de desenvolvimento global da personalidade da mesma, não alimentando sentimentos maternos de tipo instintivo. Isto porque, ainda impera uma ideia de que o educador da creche assume um papel materno. Para se libertar deste modelo, extremamente pesado, cabe-lhe repensar o trabalho na creche numa perspectiva profissional, através da implementação de um plano de desenvolvimento e de aprendizagem. O educador deverá ainda, em conformidade com o processo de observação/avaliação de todo o contexto educativo, adequar a sua prática, bem como o plano de desenvolvimento elaborado, alterando-os sempre que se verifique conveniente.

A promoção da qualidade da creche e dos seus contextos implica, também, o regular cumprimento da legislação existente e a presença assídua de um educador de infância que, como profissional, terá oportunidade de atender a essa legislação e às necessidades de cada criança e ao estabelecimento de vínculos positivos com cada uma.

Com base nas teorias de desenvolvimento pessoal e social de vários autores sabe-se que a criança até aos três anos necessita da satisfação das suas necessidades físicas e psicológicas, de relações de confiança com adultos, de respeito pela sua individualidade, de ambientes seguros, saudáveis e adequados ao seu nível de desenvolvimento, oportunidades de interacção com outras crianças, tempo para explorar activamente, utilizando todos os seus sentidos e de oportunidades de aprendizagem significativas. Assim, uma creche cuja principal função seja educativa, deve atender a todos estes elementos, bem como ao desenvolvimento pleno das crianças, que passa pela adopção de um programa devidamente estruturado, sendo desta forma, possível atender e compreender as dimensões: ‘cuidar’ e ‘educar’ indissociáveis e presentes de forma assídua na *creche educativa*. Contudo, em Portugal, o primeiro grande obstáculo que dificulta a organização programática nesse contexto é a política educativa, que não considera a infância na sua totalidade. A Lei de Bases do

Sistema Educativo exclui por completo as modalidades de atendimento à primeira infância reconhecendo apenas a educação pré-escolar, destinada a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, altura do ingresso no 1º ciclo do ensino básico. Outro grande obstáculo prende-se com a formação inicial dos educadores de infância, habilitados, essencialmente, para a activação do desenvolvimento de crianças com mais de três anos e ainda, com o facto de o Ministério da Educação não contabilizar o tempo de serviço prestado pelos profissionais em contexto de creche. Nesta conformidade, o desenvolvimento de um currículo permite valorizar e credibilizar a presença de um educador por cada grupo de creche, e à creche adquirir uma identidade própria afastada, portanto, da sua função meramente assistencial e de tipo materno. Configurando-se como primeiro contexto público de socialização, concretiza na prática objectivos definidos, em torno do desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas, psicomotoras e afectivo-relacionais, favorecendo ainda, o desenvolvimento de comportamentos de autonomia e cooperação. De acordo com Bondioli e Mantovani (1998) a autonomia, a socialização e a capacidade de construir o mundo, através da exploração, são aspectos de uma nova imagem da primeira infância.

A proposta educativa, que permite à creche melhorar significativamente as suas funções, passa pelo acompanhamento individualizado, contínuo e rigoroso de cada uma, o que se torna possível através do processo de observação/avaliação/intervenção. A psicologia do desenvolvimento recorre à observação como método principal para o conhecimento do desenvolvimento da criança (testes, grelhas de observação, etc.) e, na prática diária da creche, torna-se um instrumento indispensável ao crescimento profissional de qualquer educador de infância. O recurso a este método é facilitado quando se torna um hábito enraizado, seja para conhecer mais pormenorizadamente o desenvolvimento da criança ou para planificar de forma mais adequada a função educativa da creche. É uma fonte de informação extremamente rica, uma vez que, permite ao observador/educador conhecer a relação entre a sua acção educativa e o

comportamento das crianças em relação a ela. Este conhecimento suscita a condição preliminar para a realização de propostas educativas de qualidade. Só conhecendo o nível de desenvolvimento das crianças é possível propor-lhes situações ajustadas ao seu nível real de desenvolvimento e partir das necessidades que apresentam.

Relativamente à investigação de campo, realizada com educadores de infância a desempenhar funções em contexto de creche, é possível perceber a importância que atribuem à sua presença nesse contexto educativo. Desta forma, a qualidade do processo educativo está assegurada, através da implementação de um plano de desenvolvimento e aprendizagem flexível e adaptado às necessidades e interesses das crianças. Contudo, muito há ainda que caminhar nesse sentido, visto que mudar mentalidades é uma tarefa inacabada e extremamente morosa. Acreditamos, no entanto, face á evolução do passado, que podemos perspectivar um futuro, neste nível de educação, de mais e melhor qualidade.

PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN CONTEXT OF DAY CARE VERSUS PROFESSIONAL PRACTICE OF CHILDHOOD EDUCATORS

Abstract

Given that the educational contexts of day care in Portugal are not regarded as places of learning and that the childhood professional educators, playing roles in these contexts, are usually regarded as unnecessary, we felt that it would be pertinent to know the educational practices of some of them and the importance they attribute to their presence in this context, particularly with regard to personal and social development. We assume that children who attend educational institutions experience unique experiences; we also assume that early childhood educators recognize the importance of their presence to promote quality education; that the parents of children in early childhood, attending educational contexts, recognize its importance in the overall

development of their personality and that the contexts quality is a key factor in the educational process development.

Keywords: Development; Educational settings in kindergarten; Learning**.**

Referências

BARROS, Sílvia. **Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas.** Porto: Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto, 2007.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRAZELTON, T. Berry E GREENSPAN, Stanley. **A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem**. Lisboa: Editorial presença, 2002.

BRAZELTON, T. Berry. **O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos**. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. Lisboa: Edições 70, 1998.

CIPOLLONE, Laura. A actualização permanente nas creches. In: **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CUNHA, Maria José. A animação educativa no desenvolvimento de futures formadores: uma abordagem centrada na prática teatral. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: CIEd – Universidade do Minho, 21 (2), pp. 161, 2008.

CRÓ, M. L.. **Actividades na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico**. 2ª Edição. Lisboa: ESEJD-Artes gráficas, Lda, 2006.

CRÓ, M. L.. **Innovation as a form of Intervention in Education ICERI2008 International Conference of Education, Research and Innovation**. Madrid: Ed.IATED, 2008.

DAVID, Myriam & APPEL, Geneviève. **La educación del niño de 0 a 3 años: Experience del Instituto Loczy**. Madrid: Narcea, 1986.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Rio Tinto: ASA, 1996.

ERIKSON, E. **Childhood and society.** New York: Norton, 1950.

GLEITMAN, Henry; FRIDLUND, Alan J.; REISBERG, Daniel. **Psicologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LOPES DA SILVA, Isabel. **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. Lisboa. Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica /Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997.

MUSSEN, Paul H. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

MONTEIRO, Denise *et al*. Resiliência e pedagogia da presença: intervenção sócio-pedagógica no contexto escolar. http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam01.htm#refteo, 2001.

MORGADO, L. **Aprendizagem operatória da conservação das quantidades numéricas**. Coimbra: Centro de Psicologia da Universidade de Coimbra, 1988.

PESSANHA, Manuela. **Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças.** Lisboa: FCG, 2008.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.

PINHO, A. M. e CRÓ, M. L. Perspectivação de um currículo em contexto educativo de creche. In Cró, M. L. (Org./Coord.) **Currículo e Inovação**. Coimbra: Edições IPC, 2009, p. 141-148.

PORTUGAL, Gabriela. Considerações acerca do alargamento da formação inicial dos educadores de infância a nível da creche – a formação psicológica. In: **Actas do I Colóquio Nacional**, Secção de Psicologia da Educação - A Ciência Psicológica nos Sistemas de Formação. Faro, 1998. p. 173-178.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. **A educação das crianças dos 0 aos 12 anos.** Lisboa: CNE, 2009.

PORTUGAL, Gabriela. **Ecologia de desenvolvimento humano em Bronfenbrenner.** Aveiro: CIDINE, 1992.

POST, Jacalyn e HOHMANN, Mary. **Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SANTOS, Teresa *et al*. "Desenvolvimento pessoal e social: do conceito à projecção concreta". **Cadernos de Educação de Infância**, n.º 76. Lisboa: APEI, 2005.

SIMÕES, M. *et al*. **Psicologia do desenvolvimento: temas de investigação.** Coimbra: Almedina,

2006.

TAVARES, José e ALARCÃO, Isabel. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1999.

TALBOT, M. The Disconnected; Attachment theory: the ultimate experiment. In: **The New York Times Magazine**, May 24, pp. 24-30. New York: New York Times, 1998.

WALLON, Henri. **Objectivos e Métodos da Psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

ZABALZA, Miguel. **Didáctica da educação Infantil**. Rio Tinto: Edições ASA, 1992.

Data de recebimento: 02/08/2010
Data de aceite: 21/06/2011