

A CRECHE, SERVIÇO DE EDUCAÇÃO E DE CUIDADOS PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS, DO SEU EFEITO EM QUESTÕES DE IGUALDADE, DE INCLUSÃO SOCIAL E DE EQUIDADE

Mariana Estrela

Universidade da Madeira, marianaestrela@ua.pt

1. Introdução

Considero que a temática em reflexão, primeiramente, deverá aportar a questão dos direitos das crianças, nomeadamente o Direito à Educação (em condições de igualdade de oportunidades) consagrado no artigo n.º 28 da Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019). A esta luz, é atual a assunção da criança como sujeito e principal agente da sua aprendizagem, do seu papel ativo e participativo (Silva et al., 2016), bem como o seu direito à infância emancipada, dignificada e atuante (Monteiro & Araújo, 2020).

Partilho da perspetiva de Bairrão (1998), que considera que o termo “qualidade da educação” está profundamente relacionado com o termo “qualidade de vida”, indiciando que a primeira influencia a segunda no sentido ascendente, ou seja, quanto mais educação de qualidade cada pessoa tiver acesso, maior será a sua qualidade de vida, o inverso também pode ser espectral.

2. Políticas Educativas a destacar

No plano jurídico e político cabe ao Estado a responsabilidade principal de assegurar o direito à educação (disponibilidade, acessibilidade, equidade e qualidade). Em Portugal, o papel da Educação de Infância (EI) foi definido, desde 1996, como um papel estratégico (CNE, 2003). No quadro global das de-

cisões relativas às políticas educativas, sabemos como o investimento numa educação de qualidade desde os primeiros anos é factor de sucesso educativo, e, de modo mais alargado, fator de prevenção da exclusão social, de redução das desigualdades sociais (Vasconcelos, 2005), factor proporcionador de experiências conducentes a um maior desenvolvimento das crianças.

O relatório do Estado da Educação (CNE, 2020) recomenda o alargamento da rede de creches, o investimento na qualidade da educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade e a promoção de uma responsabilidade social alargada no apoio ao seu desenvolvimento e protecção, reconhecendo, uma vez mais, a importância dos programas e dos serviços de educação e de cuidados para a primeira infância enquanto promotores do desenvolvimento das crianças, do seu efeito no desempenho escolar e em questões de inclusão social e de equidade.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória veio também vincar a importância da EI, salientar a expansão da mesma com o objectivo de abranger cada vez mais crianças e garantir a todas as melhores oportunidades educativas, aprendizagens mais significativas e impactantes.

(...) é fundamental para o bem-estar das crianças e do seu sucesso educativo que todas possam ter acesso a uma educação de infância de qualidade, num percurso que permita a equidade educativa e pedagógica desde o nascimento, a par com a família e numa crescente integração de serviços (G. Martins et al., 2017, p. 8).

Ao nível internacional destaco a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2022) que tem como 4.º objetivo “Educação de Qualidade - garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (idem, p. 8).

3. Creches de elevada qualidade e seu impacto no desenvolvimento da criança

A qualidade é um processo em construção (Pascal & Bertram, 2000) que deverá ser tida em consideração nas práticas pedagógicas de todos os profissionais de educação, independentemente do nível de educação/ensino, pois só assim serão criados contextos mais ricos, que respondam de forma

inclusiva, equitativa, estimulante e significativa aos interesses e às necessidades de cada criança e das suas famílias, apoiem as suas identidades e culturas (Dalli et al., 2021). “Atendimentos sem qualidade não apenas são ineficazes como podem ser prejudiciais à formação da personalidade da criança” (Estrela, 2008, p. 75). Diversas investigações têm demonstrado uma ligação estreita entre níveis de qualidade dos serviços de educação de infância e níveis de desenvolvimento e de bem-estar da criança (idem).

Várias pedagogias, nomeadamente as pedagogias participativas, destacam a criança como a protagonista central para a análise da qualidade (Dahlberg et al., 2003). A criança torna-se, assim, ponto de referência obrigatório para a definição, construção e análise da qualidade, para tal é necessária e urgente a real escuta da criança (Formosinho & Araújo, 2004; Pascal & Bertram, 1999). São vários os instrumentos de pesquisa que podemos utilizar para compreender a vivência da criança em contexto de creche: escutá-la na sua interação e no diálogo com as outras crianças e com os adultos, desvelar os seus interesses e as suas necessidades, para incorporá-las no processo pedagógico (Pinazza & Kishimoto, 2008); observar naturalmente, como forma de compreender o quotidiano (Pinazza & Fochi, 2018); avaliar os seus níveis de implicação e de bem-estar nos diversos momentos de educação e de cuidados (Carvalho & Portugal, 2017); registar as suas opiniões acerca das propostas disponíveis; documentar (Reggio Children, 2021) através da elaboração de portfólios e/ou mini-histórias, por exemplo.

Um contexto de elevada qualidade baseia-se nos princípios das práticas apropriadas ao desenvolvimento que, por sua vez, se baseiam no conhecimento atual sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, nas suas competências, nos interesses e nas necessidades de cada uma, em particular, do grupo, em geral, nos contextos sociais e culturais nos quais as crianças vivem (Sandall & Schwartz, 2005).

Parece ser indiscutível que qualquer proposta pedagógica para a creche tem de ter uma intencionalidade implícita e explícita na práxis com bebés e crianças (Coutinho, 2010; Fochi, 2015; Luís, 2014; Portugal et al., 2017), em colaboração com cada um(a) deles(as) e com as suas famílias, sempre instituída na vivência da escuta de bebés, crianças e famílias (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Parente, 2012; Recomendação n.º 2/2021).

Observar, questionar, flexibilizar e inovar são atitudes básicas num atendimento de qualidade, que não se coaduna com uma abordagem baseada no senso comum, nem com uma abordagem técnica e aplica-

tiva. Envolve, portanto, profissionais sensíveis, reflexivos e críticos em torno do seu próprio exercício profissional, respeitando princípios éticos e deontológicos e evidenciando abertura para uma aprendizagem continuada ao longo da vida (Portugal et al., 2017, p. 27).

Destaco, como exemplo, as orientações pedagógicas para a creche da Bélgica “A pedagogical framework for childcare for babies and toddlers” (Kind & Gezin, 2015), em que nestas é valorizada a qualidade pedagógica dos cuidados, na relação estreita com os bebês, as crianças, as famílias, os profissionais e a comunidade, com efeitos positivos a longo prazo no desenvolvimento holístico das crianças. O quadro pedagógico tem como fundamentos: todos têm direito ao respeito pela sua vida privada e familiar; toda a criança tem direito ao respeito pela sua integridade moral, física, mental e sexual; toda a criança tem o direito de expressar a sua opinião; toda a criança tem direito a medidas e serviços que promovam o seu desenvolvimento; o superior interesse da criança deve ser a principal consideração em quaisquer decisões relativas à criança; todas as pessoas têm direito a uma vida decente (incluindo o direito ao trabalho, o direito à segurança social, o direito à habitação digna, o direito à proteção de um ambiente saudável, o direito à cultura e ao desenvolvimento social). Esta pedagogia tem os seguintes princípios básicos: cada criança é única; abordagem holística; a vida dentro de um grupo influencia a personalidade de uma criança; a criança tem um papel activo; as famílias são competentes; as relações são recíprocas; as pessoas estão ligadas; respeito pela diversidade; educar as crianças numa sociedade inclusiva e democrática; educar as crianças para uma sociedade sustentável. Na prática, os educadores neste contexto centram-se numa abordagem holística, sensível, promotora de autonomia, em que os profissionais se certificam de que as crianças se sentem emocionalmente seguras, adotam um papel ativo e estimulante numa abordagem individualizada a cada criança, aprendem a viver juntos, oferecem a cada criança oportunidades de desenvolvimento integrado em quatro áreas: eu e o outro; corpo e movimento; comunicação e expressão; exploração do mundo. Educadores e famílias conhecem-se bem, desenvolvem relações próximas onde a participação e a consulta sistemática das famílias são diárias, desenvolvem também um trabalho em conjunto com outras instituições e serviços. Para concretizar com sucesso esta pedagogia os educadores têm de ser reflexivos, têm de ter apoio para as suas práticas, liderança, um sistema competente. Observar, docu-

mentar, avaliar, ajustar e adaptar a prática são princípios essenciais para a qualidade pedagógica, destacando que as observações e a documentação tornam a vida na creche visível e constituem a base para o diálogo com as famílias. No que diz respeito à avaliação, esta caracteriza-se por ser transparente e democrática e é discutida com as partes envolvidas, quer em equipa, com as famílias, com as crianças e/ou com outras partes interessadas.

Neste enquadramento, as propostas pedagógicas constituem referenciais teóricos e práticos que fundamentam a práxis do educador, promovem o seu desenvolvimento profissional e da equipa, a qualidade pedagógica e potenciam o caminho de aprendizagem e de desenvolvimento de cada criança. Assim, a creche enquanto tempo e espaço de valorização e dinamização das potencialidades e das competências precoces de cada criança, terá um contributo positivo no presente e no futuro de cada uma desde que a oferta seja de qualidade (Estrela, 2008; Ferreira, 2018). “Promover a competência, garantir o direito à educação de qualidade, depois só a qualidade cria oportunidades reais” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 57).

4. A creche, contexto de igualdade, de inclusão social e de equidade

A creche, tal como as instituições de educação, deve ser vista como construção social de uma comunidade, originada da interação ativa com pessoas e com a sociedade (Dahlberg et al., 2003). Num contexto de globalização, as práticas de cidadania implicam uma construção participada e cooperada entre crianças, famílias, educadores e comunidade.

Efectivamente, o sujeito humano para realizar todo o seu potencial de desenvolvimento necessita de um contexto adequado que lhe permita interagir com os sujeitos e construir toda a teia de relações mais ou menos complexas que lhe possibilitem dar resposta aos diferentes apelos da sua personalidade quer eles sejam determinados, com maior ou menor intensidade, pela dimensão físico-biológica, psicológica, social, contextual. A experiência contextual constitui, na realidade, um novo potencial de desenvolvimento do sujeito que vem juntar-se ao património hereditário, aumentando assim em função da natureza e da frequência das interligações entre esse e outros contextos que envolvem

a criança na acção educativa ao nível micro, meso, exo e macrosistémico (Tavares, citado por Portugal, 1992, p. 9).

As creches constituem importantes sistemas de resposta a eventuais desvantagens sociais das crianças. A inclusão de todas implica práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma, atendam às suas diferenças, apoiem as suas aprendizagens e progressos (Portugal et al., 2017). Não podem ser esquecidas as crianças com direitos de aprendizagem diversificados (OECD, 2006) e aquelas que, devido à vulnerabilidade das famílias, precisam de experiências educativas de superior qualidade, para que se concretizem os princípios de equidade consagrados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). O Estado tem de assegurar uma educação pública em creche, mas que nos dias de hoje isso ainda existe numa minoria (Costa, 2021). «O “segredo” para potenciar a equidade consiste numa educação, que se inicia com o nascimento e que tem o seu auge nos primeiros anos de vida, inclusiva e para todos, assumindo a diferenciação pedagógica, nomeadamente através do brincar» (Sousa et al., 2019, p. 1).

5. Considerações finais

Serviços de qualidade têm o supremo interesse das crianças como referência para a sua organização, assim como as características das crianças têm de ser tidas em consideração na conceção da sua educação e dos cuidados em creche.

O entendimento da infância como ciclo de vida com valor em si mesmo e como base estruturante para os ciclos que o seguem promove o respeito e a valorização da diversidade entre as crianças como sujeitos singulares e entre as diferentes infâncias nas diversas sociedades (Bhering et al., 2020). “Ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em que cada uma cresce” (Friedmann, 2020). Creches de qualidade constituem importantes sistemas de resposta a eventuais desvantagens sociais das crianças, potenciam o desenvolvimento e a aprendizagem através das relações e interações responsivas e éticas por parte de todos os profissionais. Constituem importantes contextos de inclusão onde, através de práticas pedagógicas participativas e diferenciadas, todas as crianças beneficiam de um atendimento significativo, contextualizado e fundamentado, de acordo com as suas reais necessidades, os seus in-

teresses e as suas competências. Portanto, a provisão da qualidade requer o desenvolvimento de uma pedagogia com uma oferta pedagógica rica que se focalize no bem-estar, na livre iniciativa, na implicação em propostas livres e/ou orientadas, na visão holística do desenvolvimento, nos interesses e nas necessidades das crianças, sendo estas participantes activas e autónomas em toda a dinâmica da creche (Estrela, 2008).

Referências Bibliográficas

Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação (Edit.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 43-88). Ministério da Educação.

Bhering, E.; Abuchaim, B.; Fasson, K.; Silva, A. & Biasoli, K. (2020). *Educação infantil: políticas internacionais para crianças de 0 a 3 anos*. Cortez Editora.

Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche. CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.

Conselho Nacional de Educação. (2003). *Educação de Infância em Portugal Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação. (2004). *Educação e Direitos Humanos*. Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação. (2020). *Estado da Educação 2019*. Conselho Nacional de Educação.

Costa, J. (2021, abril 30). #37: O Papel da Educação de Infância com o Secretário de Estado Adjunto e da Educação Dr. João Costa. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=qkqaefEzzdg>.

Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspetivas Pós-Modernas*. Artmed Editora.

Dalli, C.; May, H. & Meade, A. (2021). *Pay Parity For Early Learning Workers is Just the Start*. <https://tinyurl.com/3x8dxd55>.

Estrela, M. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa em Creche* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro.

Ferreira, M. (2018). *A Creche e o Desenvolvimento da Criança* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Serviço Social do Porto.

Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em contexto de vida coletiva*. Penso.

Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 81-93.

Friedmann, A. (2000). *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. Panda Educação.

Kind & Gezin (2015). *A pedagogical framework for childcare for babies and toddlers*. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Pedagogical%20framework%20childcare%20babies%20%20toddlers.pdf., (consultado em 25/02/2022).

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Luís, J. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num contexto de Pedagogia-em-Participação. Avaliação e Qualidade da Intervenção Educativa na Educação de Infância* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Monteiro, H. & Araújo, M. (2020). Queridas Invisíveis!... In M. Araújo & H. Monteiro (Org.), *Direitos das crianças interpretados pelos adultos. A propósito dos 30 anos da Convenção dos Direitos das Crianças* (pp. 4-11). Edições Afrontamento.

OECD (2006). *Startin & Strong II - Early Education and Care*. OECD.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008a). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-73). Porto Editora.

ONU (2022). *Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. <https://tinyurl.com/4mtkn6pw>.

Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Porto Editora.

Pascal, C. & Bertram, T. (2000). O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Sucessos e reflexões”. *Revista do GEDEI. Infância e Educação: Investigação e Práticas*, (2), 17-30.

Pinazza, M. & Fochi, P. (2018). Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados. *Revista Linhas*, 19(40), 184-199.

- Pinazza, M. & Kishimoto, T. (2008). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças (7-10)*. Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. CIDInE.
- Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2017). *Orientações Pedagógicas para o Trabalho com Crianças entre os 0 e os 3 anos de idade*. <https://tinyurl.com/ycxnryy5>.
- Recomendação n.º 2/2021 (A voz das crianças e dos jovens na educação escolar) - Diário da República, 2.ª série - N.º 135 - 14 de julho de 2021.
- Reggio Children. (2021). *As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia*. Penso.
- Sandall, S. & Schwartz. (2005). *Construindo Blocos. Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. ME-DGE.
- Sousa, D.; Mateus, C. & Oliveira, I. (2019). Equidade pela creche: uma resposta educativa inovadora para a primeira Infância. *Sisyphus Journal of Education*, 3(7), 92-106. <https://doi.org/10.25749/sis.18585>
- UNICEF (2019). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projeto de Cidadania. Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Edições Asa.