



Orientações pedagógicas para creche



REPÚBLICA
PORTUGUESA



Ficha técnica

Título

Orientações Pedagógicas para Creche

Autoras

Alexandra Marques (coord.)

Ana Azevedo

Liliana Marques

Maria Assunção Folque

Sara Barros Araújo

Fotos

© Fundação Aga Khan Portugal

Editor

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

1ª edição, março 2024

ISBN: 978-972-742-580-8

Agradecimentos

Agradece-se à Fundação Aga Khan Portugal, à Escola Superior de Educação do Porto e à Universidade de Évora, pelo contributo nas pessoas das autoras. Agradece-se ainda aos profissionais que participaram nos grupos de discussão pelos seus contributos na fase de redação inicial.



Há na memória um rio onde navegam
Os barcos da infância, em arcadas
De ramos inquietos que despregam
Sobre as águas as folhas recurvadas.

Há um bater de remos compassado
No silêncio da lisa madrugada,
Ondas brancas se afastam para o lado
Com o rumor da seda amarrotada.

Há um nascer do sol no sítio exacto,
À hora que mais conta duma vida,
Um acordar dos olhos e do tacto,
Um ansiar de sede inextinguida.

Há um retrato de água e de quebranto
Que do fundo rompeu desta memória,
E tudo quanto é rio abre no canto
Que conta do retrato a velha história.

José Saramago

Na redação deste documento, as autoras adotaram as orientações do Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública, de Graça Abranches (2009).
https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/06/Guia-Ling-Inclusiva-Adm-Publica_CIG_G-Abranches.pdf

Índice

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Preâmbulo | 8 |
| Introdução | 10 |
| I. Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância | 15 |
| Contextualização dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância em creche | 21 |
| II. O papel do/a educador/a | 29 |
| III. Intencionalidade educativa | 39 |
| IV. Organização do ambiente educativo | 53 |
| V. Áreas de experiência e aprendizagem | 65 |
| Bem-estar e saúde | 68 |
| Identidade Pessoal, Social e Cultural | 76 |
| Comunicação, linguagens e práticas culturais | 84 |
| VI. Trabalho com as famílias e com a comunidade | 95 |
| VII. Continuidade educativa e transições | 107 |
| VIII. Liderança e trabalho de equipa | 115 |
| Glossário | 123 |
| Referências bibliográficas | 129 |

Preâmbulo

Recordar para a vida, no momento em que nascemos, é também o despertar para a aprendizagem na relação com o mundo e com os outros. A evidência das neurociências, da psicologia cognitiva e das mais variadas áreas do saber é clara: desde as experiências intrauterinas até às experiências nos primeiros dias de vida, as crianças estão em desenvolvimento e aprendizagem. Disto constituem exemplo a importância da relação física e afetiva que se estabelece com a família desde os primeiros minutos, para além das inúmeras capacidades que as crianças revelam, desde o nascimento, na relação com os sons, com a deteção de padrões e na forma como o instinto se transforma e se adapta.

A evidência de que aprendemos desde que nascemos afasta-nos de uma visão do acompanhamento da primeira infância centrada na mera prestação de cuidados. O bebé não é apenas um ser humano para ser alimentado, vestido, higienizado, é uma pessoa inteira que está a desenvolver-se, a aprender, a interagir e a formar-se. As experiências precoces, o contacto rico com a(s) língua(s) da família e da comunidade, a estimulação sensorial, visual, auditiva são estruturantes para um sólido desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e emocional.

O acesso à creche não é apenas uma possibilidade que permite uma conciliação plena entre vida pessoal, profissional e familiar, é sobretudo uma oportunidade de desenvolvimento virtuoso para as crianças

É neste contexto de resposta social, associada ao cuidado com uma educação integral, que o XXIII Governo Constitucional publica as Orientações Pedagógicas para o trabalho dos profissionais em creche, documento que estabelece princípios gerais, sugestões pedagógicas e orientações para o enriquecimento do serviço educativo prestado às crianças.

O documento resulta de uma parceria entre a Direção-Geral da Educação e o Instituto de Segurança Social e assume uma visão integrada da educação que começa no berço e se mantém ao longo da vida. Nesse sentido, e dada a importância das transições, destacamos um aspeto fundamental: o alinhamento com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que por sua vez garantem uma continuidade face ao primeiro ciclo da escolaridade obrigatória.

Não se pretende, de todo, uma escolarização do período 0-6, que se constitui aliás como exemplo do que é um espaço educativo mais rico e estimulante: um lugar onde se desenvolvem competências, onde todas as áreas de desenvolvimento se trabalham de forma articulada, onde o trabalho em grupo e cooperativo é competência essencial no crescimento individual, onde a vida fora da sala é trazida para dentro do espaço formal, onde a arte e as outras literacias convivem, onde a relação com a família é chave para a harmonia e o crescimento. Estas são dimensões e questões em debate nos níveis mais avançados de ensino, quando se dialoga sobre a transformação da educação, conforme foi evidente na recente Cimeira das Nações Unidas Transforming Education. Vale a pena olhar para a educação dos mais novos para aprendermos como melhor trabalhar com os mais velhos.

Num momento em que o programa Creche Feliz se encontra em fase de implementação plena, assumindo a gratuitidade das creches como uma medida transformadora do país para promover real igualdade de oportunidades, estas orientações são um instrumento determinante neste caminho em que as Crianças garantem o futuro.

Desejamos que este documento seja apropriado e acolhido como um contributo efetivo para o trabalho daqueles a quem confiamos os mais novos, reforçando o contributo desde sempre inestimável que todos os dias nos dão a todos enquanto comunidade.

março, 2024

Ana Mendes Godinho

Ministra do Trabalho,
Solidariedade e Segurança Social

João Costa

Ministro da Educação

Introdução

O direito à educação desde o nascimento implica a garantia de condições e oportunidades para todas as crianças, assumindo o compromisso com a educação para a equidade, a educação inclusiva e a educação integral.

A educação em contextos de creche de qualidade constitui-se como oportunidade para as crianças construírem relações sociais positivas e desenvolverem sentimentos de pertença à família, à comunidade e à cultura, fatores promotores de bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento.

As Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) são o documento referência para os/as educadores/as de infância baseado num conjunto de fundamentos e princípios da pedagogia para a Infância que apoiam a sua ação pedagógica, no diálogo com as equipas educativas, com as lideranças, com as famílias, com diversos profissionais e atores políticos cuja ação integrada proporciona uma educação e cuidado de qualidade para as crianças até aos três anos de idade.

Procurou-se neste documento aprofundar a ideia da educação dos zero aos seis anos de idade como uma etapa integrada procurando uma coerência com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) salvaguardando, contudo, especificidades da educação e cuidado de crianças até aos três anos de idade.

As OPC surgem em estreita articulação com as políticas públicas definidas a nível nacional e europeu, bem como com referenciais pedagógicos e da qualidade de educação em creche. A sua conceção beneficiou ainda de contributos da investigação sobre a ação pedagógica em creche e de outras áreas do conhecimento que convergem na criação de ambientes educativos humanizados, plurais e favoráveis à experiência de crianças, profissionais e famílias.

O presente documento está organizado em oito capítulos:

- I. Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância
- II. O papel do/a educador/a de infância
- III. Intencionalidade educativa
- IV. Organização do ambiente educativo
- V. Áreas de experiência e aprendizagem
- VI. Trabalho com famílias e comunidade
- VII. Continuidade educativa e transições
- VIII. Lideranças e trabalho de equipa

Os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância retomam os já enunciados nas OCEPE, considerando a unidade e sequência de toda a educação de infância e a existência de uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e na educação pré-escolar. De forma complementar explicita-se a contextualização dos fundamentos e princípios da pedagogia da infância em creche, por se considerar que a especificidade da educação neste contexto exige uma reflexão atenta acerca dos fundamentos e princípios no âmbito da ação pedagógica com bebés e crianças mais novas.

No segundo capítulo explicita-se o papel do/a educador/a de infância na diversidade de dimensões da sua profissionalidade: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas dimensões tomam como referência o Perfil de desempenho profissional do educador de infância (DL 240/2001 & DL 241/2001), clarificando a sua contextualização ao trabalho em creche.

O terceiro capítulo reporta-se à intencionalidade educativa que caracteriza a ação profissional do/a educador/a, baseada numa reflexão sobre os fundamentos, as finalidades e os sentidos das suas práticas pedagógicas em creche que promovem o bem-estar, a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e garantem a participação de todos os intervenientes no processo educativo. A intencionalidade educativa pressupõe o desenvolvimento de ciclos interativos de observação, escuta, registo e documentação; de planificação, ação e avaliação; de comunicação e articulação, que lhe permitem tomar decisões coerentes e consistentes acerca do quotidiano pedagógico e das experiências e aprendizagens que proporciona às crianças.

A organização do ambiente educativo constitui o quarto capítulo e contempla quatro dimensões da organização dos contextos que têm uma influência direta no modo como as crianças experienciam o bem-estar, as oportunidades que têm para aprenderem e se desenvolverem. A organização da instituição educativa, a organização dos espaços e materiais, a organização do tempo e a organização do grupo influenciam igualmente as relações e interações construídas na creche, entre as crianças e os adultos, entre crianças, entre profissionais e entre estes e as famílias, pelo que são objeto de reflexão e qualificação continuada.

No quinto capítulo são apresentadas as áreas de experiência e aprendizagem que substanciam o direito à educação de todas as crianças e que o/a educador/a promove na ação educativa. Realça-se a interatividade entre experiência e aprendizagem e acentuam-se, ainda, os fundamentos para a pedagogia para a infância, nomeadamente, ao realçar o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes

indissociáveis no processo de evolução da criança e uma abordagem holística e integrada em que a criança é compreendida como ser integral. Evitando uma fragmentação precoce dos processos educativos identificam-se três áreas de experiência e aprendizagem, em interatividade: Bem-estar e Saúde; Identidade Pessoal, Social e Cultural; Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais.

O trabalho com famílias e comunidade assume na educação em creche uma relevância particular e constitui-se assim como o sexto capítulo deste documento, em constante interação com outros capítulos. Decorrente da contextualização dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância em creche, realça-se especificamente as relações de parceria com as famílias e a comunidade. Neste capítulo aprofundam-se os contornos deste trabalho caracterizado pela complexidade e destacam-se os processos de comunicação creche-família bem como as potencialidades do contributo de todas as famílias e da comunidade para a construção de uma rede social de apoio.

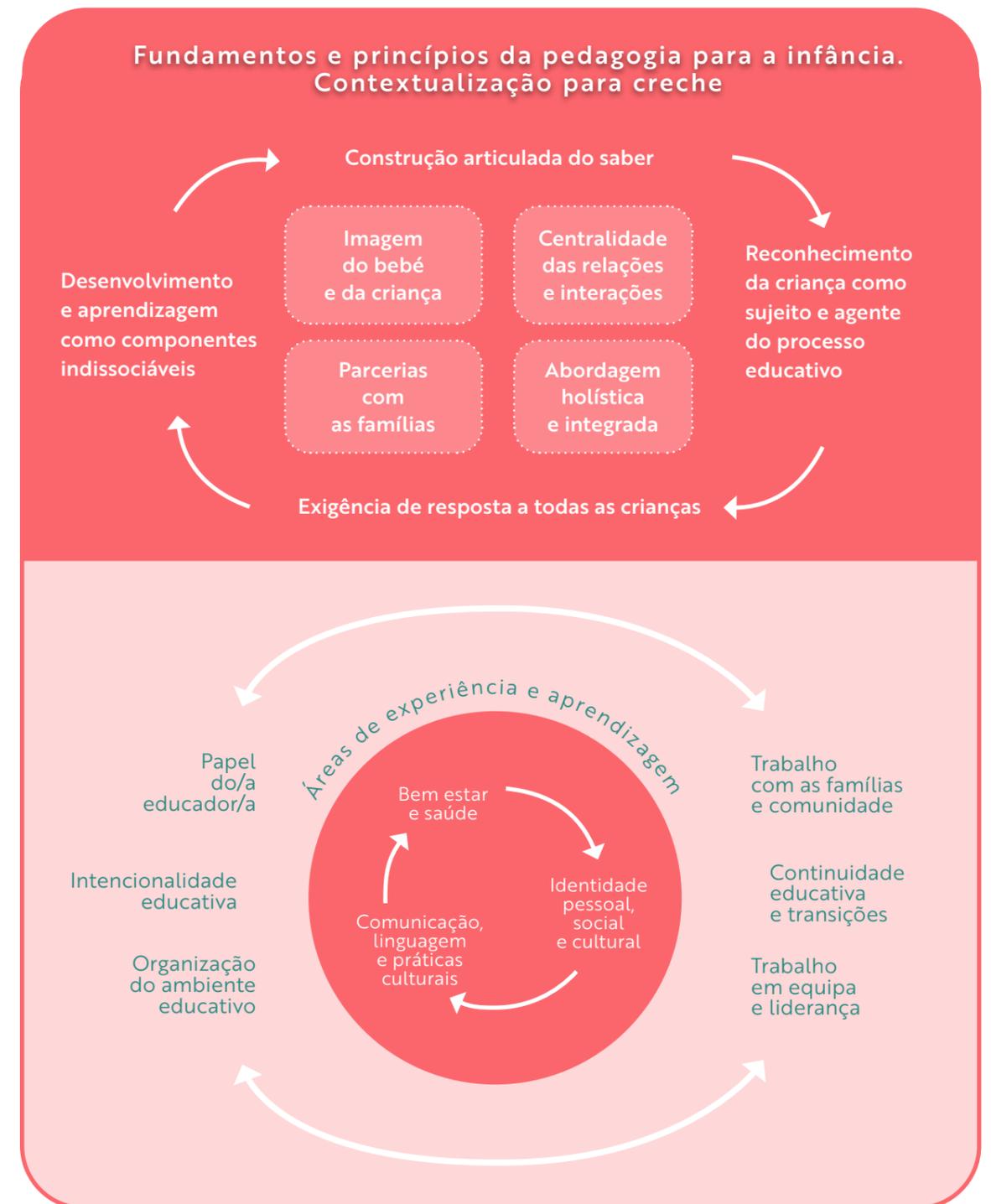
O sétimo capítulo reflete sobre a continuidade educativa e transições. Considerar o percurso educativo da criança exige coerência e inovação, equilíbrio entre as mudanças introduzidas e a continuidade educativa, construída e assente nas aprendizagens que as crianças realizam em diferentes contextos. Enfatiza-se que a concretização de um verdadeiro acolhimento exige um planeamento cuidadoso, a implementação de um conjunto variado de práticas facilitadoras da transição e a criação de um clima de confiança e colaborativo entre a equipa educativa, a criança e a família.

O último capítulo convida a pensar os processos de liderança e o modo de organizar o trabalho de equipa em creche a partir do imperativo de uma cultura organizacional que se pauta pelos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, entendidos na sua visão holística e integrada dos zero aos seis anos de idade. Aborda aspectos fundamentais das lideranças técnica e pedagógica, sublinhando o perfil de liderança empática. Neste capítulo apresentam-se ainda dimensões fundamentais do trabalho em equipa no seu propósito e fim de alcançar o equilíbrio entre o desenvolvimento organizacional e profissional.

Ao longo deste documento optou-se por utilizar «criança(s)» para referir todas as pessoas até aos três anos de idade. Em situações específicas utiliza-se «bebés e crianças» ou apenas «bebés», para garantir a sua visibilidade, as suas necessidades específicas, bem como o seu protagonismo e participação no primeiro ano de vida.

A fim de facilitar a leitura do documento foram introduzidas, nas margens, ideias-chave que destacam os conteúdos de maior relevância. No final de cada capítulo ou secção são introduzidos alguns quadros síntese e/ou sugestões de reflexão.

A figura seguinte representa a organização geral deste documento:





I. Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância

I. Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância

Os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, apresentados nas OCEPE, sublinham que há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças, antes da entrada na escolaridade obrigatória, partilha fundamentos comuns orientados pelos mesmos princípios (Silva et al., OCEPE, 2016).

Assim, num primeiro momento apresentam-se os fundamentos e princípios explanados nas OCEPE que são comuns à educação em creche. De seguida e procurando apoiar a reflexão dos educadores sobre a sua intencionalidade educativa em creche, estes fundamentos são analisados, refletidos e aprofundados, tendo em consideração a especificidade da educação das crianças até aos 3 anos de idade.

O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança.

O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem.

Esta interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.

Assim, as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas antes como referências que permitem situar um percurso individual e singular de aprendizagem e desenvolvimento.

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente

culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Neste processo, o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.

Contudo, cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo e valorizando a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem.

Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo

A aprendizagem e desenvolvimento da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente.

O reconhecimento da capacidade da criança para construir a sua aprendizagem e desenvolvimento supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades.

Esse papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.

Cabe ao/a educador/a apoiar e estimular essa aprendizagem e desenvolvimento, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para a aprendizagem e desenvolvimento de todos (crianças e educador/a).

Exigência de resposta a todas as crianças

O acesso à educação é também um direito fundamental de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29).

Dada a importância das primeiras aprendizagens é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo, para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar. Porém, os resultados da investigação indicam que essa contribuição depende muito da qualidade do ambiente educativo e do modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo que todas se sintam incluídas no grupo.

Assim, todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.

A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes e equitativas para a sua aprendizagem e desenvolvimento, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.

Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos. Uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos deve considerar o planeamento e avaliação destes aspetos, com o contributo de todos os intervenientes”.

Construção articulada do saber

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade.

Por isso, a definição de quaisquer áreas de aprendizagem e desenvolvimento representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante.

Esta articulação entre áreas de aprendizagem e desenvolvimento assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora do brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva do brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.

O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma



decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.

Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planejar propostas que partindo dos interesses delas, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. Estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida.

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a e outros adultos, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativa, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de aprendizagem e desenvolvimento na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, que “aprenda a aprender”.

A concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos no dia a dia da creche e do jardim de infância exige um/a profissional que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa. Neste sentido, a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos da sua aprendizagem e desenvolvimento. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão.” (Silva et al., OCEPE, p. 8-11).

Contextualização dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância em creche

Reconhecida a importância de fundamentos e princípios que respeitem e reflitam a unidade da pedagogia para a infância, é relevante considerar, também, que a especificidade da educação em creche exige uma contextualização e uma reflexão atentas acerca destes fundamentos e princípios no âmbito da ação pedagógica com bebés e crianças. Assim, destacam-se, nos próximos pontos, aspetos fundacionais desta ação, designadamente a afirmação de uma imagem de bebé e criança competente e participante, a centralidade das relações e interações, as parcerias com as famílias e a comunidade, e o reconhecimento da importância de uma abordagem holística e integrada.

Imagem de bebé e criança competente e participante

Afirmar a criança como sujeito e agente do processo educativo é reconhecer o seu potencial e a sua competência participativa, desde o nascimento. Os bebés e as crianças são naturalmente curiosos, abertos e motivados para explorar e aprenderem acerca do mundo físico e social. Demonstrem, desde muito cedo, um forte ímpeto para estabelecerem e manterem relações com **adulto de referência**, para descobrir e para construir significados acerca da sua experiência com o mundo. Aprendem através da interação com pessoas e objetos, da observação, da exploração, da experimentação, da comunicação, em experiências imersivas e contextualizadas. Os bebés e crianças mais novas não são seres que passivamente reagem aos estímulos externos. Pelo contrário, são cidadãos de pleno direito, incluindo o direito a participarem em ações e decisões que os afetam quotidianamente. Esta imagem de criança é particularmente crítica nos contextos de creche pela sua influência na criação de expectativas positivas sobre as possibilidades das crianças e na organização das ações pedagógicas. São necessárias relações e ambientes de creche que respeitem o valor intrínseco de cada criança, os ritmos, necessidades e preferências individuais, bem como o papel ativo de cada uma na constituição da sua identidade e na sua aprendizagem. A salvaguarda dos direitos das crianças em creche implica o respeito inegociável por uma imagem de criança com direito a ser escutada e a influenciar o mundo que a rodeia. Considerar a criança nos primeiros anos de vida enquanto pessoa com direitos implica também reconhecer a sua vulnerabilidade e o seu direito à proteção. Assim, a salvaguarda do **bem-estar** físico e emocional de bebés e crianças deve representar uma prioridade quotidiana nos contextos de creche.

A ação profissional em creche exige que o/a educador/a de infância esteja consciente da imagem de criança que mantém e de que as suas crenças acerca das potencialidades e capacidades dos bebés influenciam as suas práticas pedagógicas, as interações que desenvolve e o ambiente educativo que cria. É necessária uma reflexão crítica permanente dos/as educadores/as de infância e das equipas acerca desta imagem, considerando valores de justiça e equidade que se querem permanentemente respeitados em contextos de creche.

reconhecimento do potencial e da competência participativa de bebés e crianças

reconhecimento do direito à proteção de bebés e crianças

reflexão crítica sobre a imagem de bebé e criança



Centralidade das relações e interações

Nos primeiros anos de vida, a qualidade das relações e interações é particularmente significativa na forma como a criança se relaciona com ela própria, com os outros e com o mundo físico, social e cultural. A segurança e confiança emocional e afetiva de que a criança necessita para explorar e experienciar dependem de relações de respeito, afeto e apoio às suas iniciativas. O/a educador/a de infância constitui uma figura de referência com o papel central de criar e manter relações positivas e seguras com a criança, só possíveis quando esta experiencia atenção e acompanhamento individualizados, um interesse sensível e genuíno pelas suas perspectivas, intenções e emoções, e uma parceria autêntica nas brincadeiras. A importância da construção destas relações de respeito, afeto e encorajamento estende-se a outros/as profissionais que mantêm relações diárias e prolongadas com as crianças, designadamente as auxiliares de educação. A disponibilidade física e emocional, bem como a observação que se desenvolve, constituem processos centrais para atender às particularidades de cada criança e do grupo. De facto, o reconhecimento e a valorização das características únicas de cada criança e da sua agência são essenciais para a construção de relações caracterizadas pela confiança, pela sintonia interpessoal e pela reciprocidade. A interpretação e resposta a diversos modos de comunicar dos bebés e crianças são essenciais, tomando em consideração a sua competência ao nível da comunicação não-verbal, nomeadamente, na utilização de gestos, movimentos, expressões faciais e vocalizações para expressarem intenções, preferências e estados emocionais. A consistência das respostas dadas aos bebés e crianças mais novas e a estabilidade dos vínculos constituem condições de relevo para que sejam capazes de confiar, prever e ganhar um sentido de controlo sobre o seu mundo imediato.

Tratando-se de uma fase de rápido e importante aprendizagem e desenvolvimento, é central que as interações pedagógicas favoreçam a iniciativa e autonomia da criança e criem desafios à sua evolução, num equilíbrio constante entre o apoio e a não interferência. Reconhecer e respeitar o ritmo de cada criança e garantir o tempo de que necessita para o envolvimento nos processos são condições pedagógicas de relevo, evitando a intrusão e potencial prejuízo decorrentes da subordinação dos tempos das crianças aos tempos dos adultos e das instituições.

A natureza próxima e significativa das relações construídas com os bebés e as crianças implica exigências emocionais que necessitam de ser reconhecidas e valorizadas. A consciência e a complexidade desta dimensão emocional, que envolve profissionais, crianças e famílias, torna importante o seu acolhimento e reflexão nas dinâmicas das equipas, em salvaguarda pelo **bem-estar** de toda a comunidade educativa.

A par da relação privilegiada com adultos específicos, o alargamento da rede de relações e interações da criança a outras crianças e adultos revela-se fundamental, constituindo-se a creche enquanto comunidade social e cultural de referência para a criança. O/A educador/a de infância é um/a mediador/a das relações entre as crianças, facilitando a convivência e o respeito mútuo, bases para a constituição da identidade pessoal, social e cultural. A mediação do/a adulto/a a nível das

relações entre crianças privilegia o apoio ao reconhecimento crescente das preferências, motivações e estados emocionais da própria criança e das outras crianças. Inclui também o apoio sensível à comunicação, por parte da criança, das suas preferências, necessidades e emoções, bem como o encorajamento à resolução crescentemente autónoma de problemas que naturalmente ocorrem nas interações quotidianas entre crianças.

Parcerias com as famílias e a comunidade

A relação de parceria com as famílias e a comunidade assume na educação de bebés e crianças uma especial centralidade. Estes dois sistemas (família e creche) beneficiam de uma relação de confiança e de parceria que dá coerência ao processo de educação das crianças e favorece o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento. A família torna-se um aliado fundamental para a equipa da creche no processo de conhecer cada criança na sua individualidade. Por outro lado, a creche constitui-se como um apoio alargado e especializado na educação de crianças partilhando com as famílias a tarefa de educar, contribuindo para as experiências positivas de cada criança e apoiando os desafios da parentalidade.

Sustentar o fortalecimento das relações entre as famílias e a creche, enquanto sistema contínuo de apoio das crianças, tem-se revelado como um dos fatores de qualidade das instituições para a infância com impacto mais positivo nos percursos de vida das crianças. A necessidade destas relações significativas justifica-se, não só porque a educação de bebés e crianças constitui uma tarefa complexa e exigente que beneficia de redes sociais de apoio, mas também porque a assunção da criança como cidadã requer que se efetive a sua participação na comunidade e no espaço público.

A construção de parcerias com as famílias parte da valorização da sua participação nos contextos de creche e o reconhecimento dos seus saberes e contributos nos processos educativos. Privilegia-se a criação de um ambiente físico e relacional em que as famílias se sintam acolhidas e respeitadas, caracterizado pela abertura e confiança mútua.

A parceria com as famílias concretiza-se na partilha e no conhecimento acerca de valores, expectativas e práticas de cada contexto. De facto, cada família é singular nas suas necessidades e cultura, sendo importante criar um clima de respeito pela diversidade e de convívio democrático, com um foco no potencial que os contextos familiares trazem para as experiências da criança na creche. Esta parceria concretiza-se também na partilha regular do conhecimento e perspectivas que cada um destes contextos tem acerca da mesma criança. Nesta partilha, são particularmente relevantes os processos de comunicação aberta, solidária e ética, sem juízos de valor e em respeito pela pluralidade de perspectivas em presença. A abertura, diálogo e colaboração com as famílias são bases para a criação de coerência e continuidade entre estes dois contextos, condições de grande relevância para o bem-estar físico, emocional e social das crianças, para a constituição das suas identidades e para o seu sentido de pertença.

*construção
de relações
de respeito, afeto
e encorajamento*

*reconhecimento
e resposta a diversos
modos de comunicar
dos bebés
e das crianças*

*assunção
das exigências
emocionais
da ação pedagógica
em creche*

*relações
de confiança
e parceria entre
creche e família*

*valorização
da participação,
saberes
e contributos
das famílias*

*criação
de coerência
e continuidade
entre a creche
e o contexto
familiar*

creche enquanto contexto de apoio às famílias e suporte à parentalidade

A creche e os/as profissionais constituem, também, um importante contexto de apoio às famílias e à parentalidade. Neste âmbito, inclui-se a promoção de diálogos que favoreçam a compreensão do papel central dos diversos elementos das famílias na educação das crianças e o encorajamento a práticas que partam de uma visão positiva, justa e digna das crianças em contexto familiar. Com estes diálogos procura-se consonância com a visão partilhada pela creche, bem como o apoio à compreensão e valorização dos processos aí vividos pela criança. Poderá ainda ser facilitada a constituição de sistemas informais de apoio às famílias, através da criação de diálogos e sinergias entre estas. Os contributos da creche para uma maior equidade e justiça social também se estendem ao encorajamento e valorização da participação equilibrada das figuras parentais nos processos de educação e cuidados, valorizando o seu papel e convocando-as ativamente, de forma equitativa, para dinâmicas coconstruídas de decisão e ação. O mesmo sentido e propósito deve ser assumido na centralidade conferida a outros familiares na vida da criança, como avós, tios e outros membros da família alargada.

construção de parcerias com a comunidade

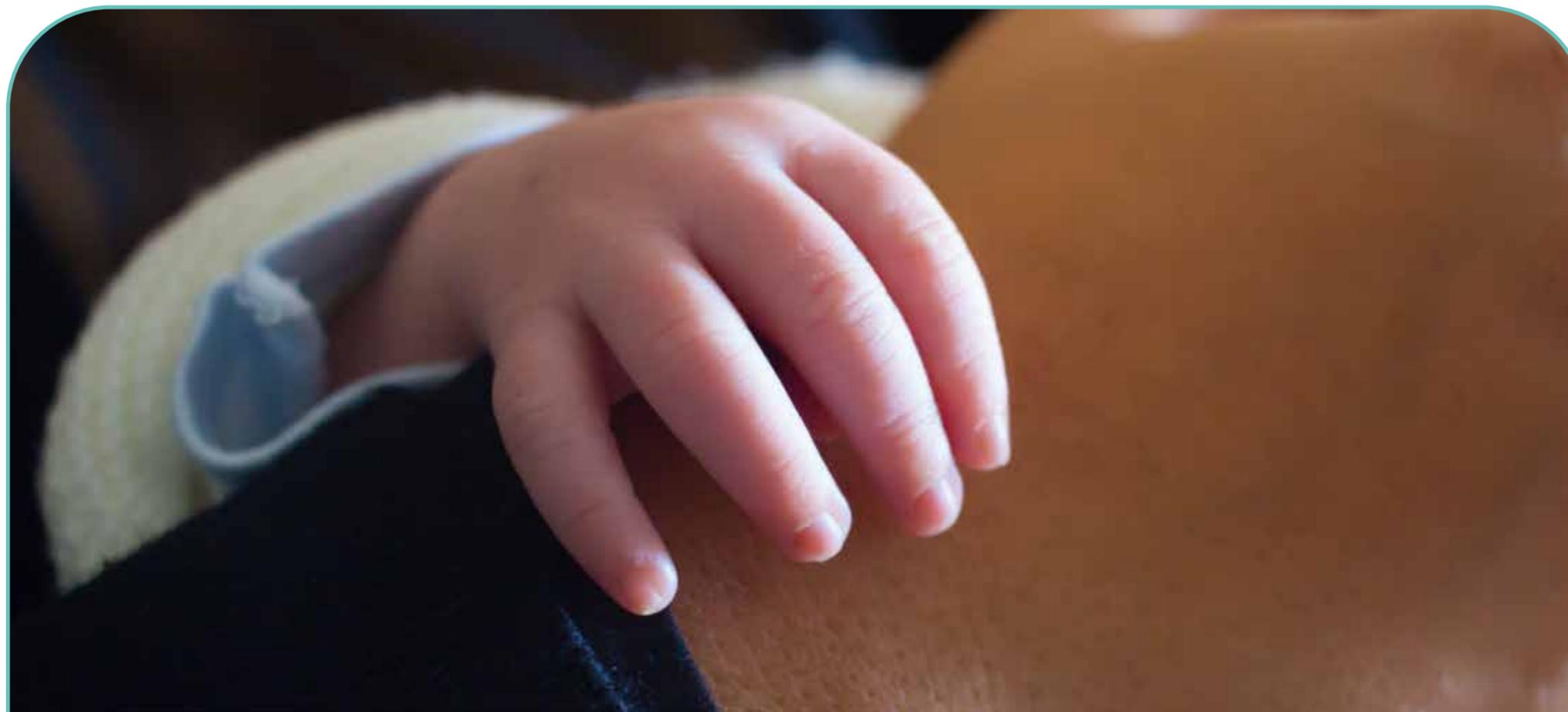
A construção de parcerias estende-se à comunidade, através da criação de possibilidades múltiplas de as crianças explorarem e interagirem com diferentes espaços naturais e culturais, como jardins, parques, museus ou bibliotecas. Da mesma forma, é importante criar oportunidades para que a comunidade se envolva na vida das creches, enriquecendo as vivências sociais e culturais das crianças e as dinâmicas das próprias instituições. Releva-se ainda o importante papel dos/as educadores/as de infância ao nível da identificação e mobilização de serviços da comunidade (por exemplo, serviços de saúde ou de ação social), no sentido de garantir o atendimento das crianças e famílias em situações específicas.

Abordagem holística e integrada

Os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância precognizam uma **abordagem holística** em que a criança é compreendida como ser integral, valorizando-se de forma equilibrada dimensões físicas, emocionais, sociais e cognitivas da sua aprendizagem e desenvolvimento, e a interatividade entre elas. Uma abordagem holística implica também reconhecer a natureza inseparável da educação e do cuidado, um reconhecimento que é particularmente crítico nos contextos de creche. Esta tomada de posição (e chamada à ação) afasta-nos de um foco estrito na satisfação de necessidades físicas dos bebés e das crianças, associado à sua alimentação, sono/descanso e higiene, para uma noção de cuidado ético, que inclui a atenção para reconhecer necessidades de crianças (e adultos/as), bem como a responsabilidade, a competência e a responsividade para compreender essas necessidades e responder-lhes, em respeito pela perspetiva do outro. Daqui decorre a importância de uma pedagogia do cuidado em que é reconhecido e respeitado o valor da agência da criança e a centralidade dos processos relacionais. De facto, o respeito e a **sensibilidade**, do/a educador/a de infância e de outros elementos das equipas de creche, como os/as auxiliares de educação, são condições de base para um **cuidado ético** que considera as iniciativas, disposições, interesses e necessidades individuais dos bebés e das crianças. A observação atenta e a reflexão, individual e em equipa, permitirão a tomada de decisões sensíveis, informadas e sintonizadas com as preferências, os ritmos (por exemplo, as distintas necessidades de sono de cada criança) e os estados emocionais (por exemplo, as diversas formas de manifestar desconforto) de cada criança. A construção de relações e a organização de um ambiente educativo inclusivo são processos centrais na constituição de um quotidiano que contribua para

compreensão da criança enquanto ser integral

indissociação entre educação e cuidado



*centralidade
do brincar
na experiência
de bebês e crianças*

o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento holístico de bebês e crianças, proporcionando, simultaneamente, segurança e desafio, familiaridade e novidade, oportunidades para que sejam escutados/as e valorizados/as, para que possam exercer a sua agência.

De acordo com os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, o brincar tem um valor insubstituível. Desde o nascimento, o brincar constitui uma experiência geradora de alegria, satisfação e de múltiplas aprendizagens, envolvendo aspectos relevantes do ponto de vista da vivência emocional, social, cognitiva e física de bebês e crianças. Por isso, desde o brincar em que o bebê se envolve com o seu corpo, com **adultos/as de referência** ou objetos, até ao envolvimento imaginativo no jogo simbólico de crianças um pouco mais velhas, o brincar e o jogo constituem, por excelência, processos que respondem ao imperativo de uma abordagem holística e integrada na creche. Neste âmbito, o papel do/a adulto/a é central e multifacetado. Para além da organização de um ambiente material rico, diversificado e inclusivo, quer na sala de atividades, quer no espaço exterior, é também tarefa central dos/as profissionais garantir que os bebês e as crianças mais novas têm tempo e espaço para desenvolver o brincar, que têm oportunidade de o iniciar, liderar ou concluir, na presença de adultos física e emocionalmente disponíveis.



II. O papel do/a educador/a

II. O papel do/a educador/a

As Orientações Pedagógicas para Creche destinam-se a apoiar a construção da ação educativa em creche, da responsabilidade do/a educador/a, e constituem-se como documento de referência para todos os envolvidos na educação formal das crianças até aos três anos de idade.

Garantir os direitos de todas as crianças é uma tarefa que mobiliza um conjunto alargado de atores em ações integradas e complementares, enquadradas legislativamente e requerendo condições estruturais e processuais específicas. Neste processo complexo e sistémico, os/as educadores/as de infância assumem especial relevância e responsabilidade quando se trata de garantir o direito à educação de qualidade. Enquanto especialistas em educação de infância cabe-lhes garantir que todas as crianças possam beneficiar de experiências e processos educativos que potenciem o seu desenvolvimento e aprendizagens desde as primeiras idades, bem como o seu bem-estar e a sua participação no mundo a que pertencem. Sabendo que o acesso e a frequência da educação de infância de qualidade possibilitam efeitos benéficos ao nível do bem-estar e aprendizagem das crianças, cabe ao/a educador/a, em conjunto com outros/as agentes educativos, mobilizar as condições estruturais e processuais que constituem os ambientes de educação de infância equitativos e de qualidade.

É neste quadro de complexidade que se define o papel do/a educador/a que aqui procuramos explicitar. Assim, a ação profissional dos/as educadores/as, embora tenha como horizonte prioritário o compromisso com as crianças, requer que seja entendida no pressuposto que as crianças não são seres isolados num todo que é o mundo. Como é explicitado na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2012) os/as educadores/as de infância exercem a sua ação no compromisso com as crianças, com as famílias, com a instituição (equipa e entidade empregadora), com a comunidade e com a sociedade. Acrescentamos, neste tempo em que se torna urgente uma maior consciência ecológica, um compromisso com o planeta Terra. Tal significa que o ato pedagógico quotidiano com as crianças não pode ser alheio, por exemplo, à melhoria das condições socioculturais das famílias e das comunidades, ao modelo de sociedade que queremos construir (democrática, justa), bem como aos problemas que enfrentamos enquanto humanidade (por exemplo, degradação ambiental; problemas de saúde, discriminação de alguns grupos sociais, entre outros). O que significa que a educação de infância, enquanto campo/área de saber e ação específica, localiza-se num espaço de diálogos entre saberes disciplinares e profissionais, entre instituições e áreas de intervenção, entre culturas e territórios nos e com os quais interage. O/a educador/a de infância, ao ter consciência desta realidade ecológica, contribui direta ou indiretamente com o seu saber e ação pedagógica nos diversos níveis e nos diversos sistemas na ação direta com as crianças, na constituição de

equipas reflexivas na creche, na parceria e interação com as famílias, na mobilização dos serviços e recursos existentes na comunidade, assim como na defesa de práticas e políticas que garantam os direitos das crianças, as condições para o exercício da parentalidade, a sua dignidade profissional, entre outras.

A ação educativa do/a educador/a tem em atenção, simultaneamente, o tempo presente das crianças, as suas necessidades, os seus interesses, o seu bem-estar e os seus direitos, mas também, o seu futuro enquanto jovens e adultos. Tal significa garantir o direito a ser criança, assegurando os direitos de proteção, provisão e participação sem submeter ou reduzir a ação educativa a uma preparação para o futuro enquanto aluno e adulto. Ao mesmo tempo, sabendo sobre o modo como as experiências dos primeiros anos podem influenciar as possibilidades de uma vida plena ao longo das diversas idades e contextos sociais e culturais, a ação educativa dos/as educadores/as de infância deve contemplar esta visão de futuro que, enquanto sociedade, procuramos construir. Nesse sentido, é importante conhecer, entre outros, a Convenção sobre os Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989), o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância - SNIPI (DL 281/2009) e o quadro legislativo para a educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, bem como os princípios da educação inclusiva (DL 54/2018). Ainda, será relevante perspetivar o horizonte da ação educativa conhecendo as competências expressas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins, 2017), ou conhecer os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS; ONU, 2015) dando sentido à educação com as crianças e com as famílias, nos diversos contextos sociais e culturais.

Tomando como referência os perfis de desempenho profissional do/a educador/a de infância (DL 240/2001 & DL 241/2001) é possível conceber o seu papel em quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A dimensão profissional, social e ética dos/as profissionais implica que os/as educadores/as de infância baseiem a sua ação educativa numa "competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução" (APEI, 2012). O/a educador/a exerce a ação educativa não só com base no saber profissional, mas também, com base na pessoa que é, no modo como se relaciona com as crianças, as famílias, as equipas e outros atores sociais, bem como com os ecossistemas natura-cultura que compõem o mundo. Tal implica um exercício da profissão com responsabilidade e empenhamento face aos diversos compromissos, a capacidade de estabelecer relações positivas e equilibradas, a adoção de atitudes pautadas pela integridade e pelo respeito, bem como uma constante atenção de cuidado, ação que atende a todos. Isto significa assumir a dimensão cívica da profissão com as inerentes exigências éticas e deontológicas enquadradas numa matriz democrática, onde se valoriza a diversidade, se potencia a participação e a inclusão de todos e se reconhece a nossa interdependência.

Cabe ao/a educador/a de infância zelar pela sua postura profissional, social e ética num constante exercício de reflexão e, ao mesmo

*educador/a
de infância
enquanto
especialista*

*compromisso com
crianças, famílias,
equipa, empregador,
comunidade,
sociedade e com
o planeta*

*promotor/a
dos direitos
das crianças*

*saberes
e competências
profissionais*



tempo, contribuir para que estes princípios se manifestem nas equipas e nas redes com quem trabalha. Assume-se, assim, como um/a promotor/a dos direitos humanos, da criança e da natureza.

Grande parte da ação e atenção dos/as educadores/as de infância no seu exercício profissional é dirigida para a função mais distintiva da sua profissão na sociedade: promover condições de aprendizagem a todas as crianças. A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem assume, na educação das crianças até aos três anos, uma visão ampla que não se insere numa visão de ensino como transmissão de conhecimento. Antes, o papel do/a educador/a enquanto docente que é encerra um conjunto de ações intencionais e fundamentadas em conhecimentos específicos que se articulam para assegurar um conjunto de experiências de aprendizagem e de bem-estar para todas as crianças.

Uma componente fundamental da ação educativa na infância é a organização do ambiente educativo naquilo que se refere aos espaços e materiais, à organização das atividades no tempo e à mobilização de oportunidades de interação com crianças de diversas idades e adultos, dentro ou fora do espaço institucional. Cabe ao/a educador/a de infância, com base num conhecimento específico, garantir o acesso das crianças a espaços e a materiais de qualidade, que potenciem o seu protagonismo, competência e autonomia, que sejam culturalmente relevantes e diversificados, sem se deixar ofuscar pela profusão de brinquedos que o mercado produz numa lógica de consumismo. As boas escolhas relativamente aos espaços e aos materiais nem sempre implicam a mobilização de elevados recursos económicos, salvaguardados que estejam os princípios de durabilidade, segurança e sustentabilidade na aquisição de equipamentos e materiais respeitadores do direito da criança à estética, funcionalidade, adequação e ludicidade. A escolha e aquisição de equipamentos e materiais deve assegurar a responsabilidade para com o ambiente.

A organização dos quotidianos educativos requer ainda pensar quais os tipos de atividades que importa garantir no tempo diário e semanal dos bebés e das crianças e também como estas se articulam numa rotina estável, mas flexível, com configurações diversas. Também nesta dimensão, o/a educador/a, em diálogo com outros elementos da equipa educativa, com as famílias e com as crianças, é o garante de escolhas baseadas em conhecimento científico, na adequação das rotinas ao contexto e aos participantes no processo educativo, em coerência com o projeto educativo de estabelecimento e com o projeto pedagógico de grupo.

Cabe aos/as educadores/as planificar processos educativos, atividades e projetos com base na escuta e observação das crianças e no conhecimento dos contextos sociais e culturais a que pertencem, documentando os processos e refletindo sobre os mesmos. Procura-se assim que estes processos sejam significativos para as crianças tendo em conta os seus interesses, as suas necessidades e as suas competências, respondendo a um leque amplo de experiências e aprendizagens definidos nestas Orientações Pedagógicas para Creche, nos projetos pedagógicos de grupo e nos projetos educativos das instituições. O/a educador/a avalia a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento

ações intencionais e fundamentadas

organização do ambiente educativo

planificar com base na escuta da criança

e as aprendizagens de cada criança e do grupo com vista à melhoria da qualidade dos contextos e ao bem-estar e aprendizagens de todas as crianças.

No âmbito da relação e ação educativa, o/a educador/a é promotor/a de segurança física e emocional das crianças, do seu protagonismo, autonomia e participação. Se as crianças têm, no geral, uma disposição para se envolverem em atividades exploratórias ou culturais de sua iniciativa ou de iniciativa de outros, cabe às educadoras e educadores promover segurança que, aliada à curiosidade natural das crianças, irá contribuir para a sua confiança e ímpeto exploratório, para que se envolvam em situações e experiências diversificadas. Cabe-lhes ainda promover o estabelecimento de relações positivas entre as crianças, marcadas pelo prazer e convivência assegurando, progressivamente, atitudes de cuidado mútuo.

A conceção do currículo na educação de infância baseia-se em processos holísticos e integrados onde a ação humana não surge fragmentada. Privilegiam-se o brincar e as interações positivas como modo próprio de relação das crianças com o mundo, promotores do seu bem-estar e saúde e da sua identidade pessoal, social e cultural. Nesta visão holística e integrada do currículo mobilizam-se *diversas linguagens* e *práticas culturais* características dos bebés e das crianças mais novas, dos seus contextos de proximidade, mas também pertencentes ao património cultural da humanidade a que todas as crianças devem ter acesso.

A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade é outra das dimensões da profissionalidade do/a educador/a de infância. Isto significa que exerce a sua profissão contribuindo para a qualidade da instituição em que trabalha, em diálogo e colaboração com os diversos atores da comunidade educativa. Neste contexto, contribui para a construção do projeto educativo de estabelecimento e dos projetos pedagógicos de grupo, mobilizando a participação de todos os intervenientes.

Cada educador/a de infância contribui para uma cultura organizacional humanizada e para um clima de mútuo respeito e de colaboração em que todos têm voz – os bebés, as crianças, a equipa educativa, as famílias e os membros da comunidade mais alargada.

A par da *liderança pedagógica* do grupo, o/a educador/a de infância assume também papéis de liderança de equipas (de sala ou institucionais) que requerem capacidades relacionais, de comunicação e de negociação que permitam a todos refletir e contribuir para o bem comum, enfrentando os problemas e procurando soluções em conjunto. É particularmente relevante o trabalho de parceria que cada educador/a efetua com as/os auxiliares da equipa de sala num contínuo processo de reflexão e adequação da ação educativa quotidiana. Assim, todos aprendem uns com os outros numa comunidade educativa que cresce junta, mas onde há espaço para a expressão de diversas singularidades, visões de mundo e culturas de pertença.

Na creche, como referido anteriormente, o trabalho com as famílias assume uma centralidade especial na medida em que é através de um diálogo entre profissionais e famílias que ambos conhecem melhor cada bebé, cada criança, que interpretam as suas necessidades,

protagonismo, autonomia e participação da criança

diálogo e colaboração com diversos atores da comunidade educativa

liderança de equipa

parceria com famílias e comunidade

interesses e potencialidades, ampliando possibilidades de escuta ativa. A comunicação diária com as famílias permite ainda desenvolver processos de continuidade entre contextos de vida das crianças e de parceria com as famílias e a comunidade em que se inserem, promovendo ambientes em que os bebês, crianças e famílias se possam reconhecer. Durante os períodos de transição entre a casa e a creche, entre a creche e o jardim de infância esta parceria com as famílias assume especial relevância.

Esta continuidade entre a vida das crianças nos seus contextos familiares e a vida na creche potencia a inclusão da diversidade e enriquece as experiências de todo o grupo. As partilhas que os/as educadores/as fazem sobre a vida na creche com as famílias, permite-lhes não só acompanhar a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças como, também, promover um apoio mútuo na resolução de problemas e na procura de processos de educação e cuidado adequados.

integração de serviços

Construir uma relação de confiança entre os/as educadores/as e as famílias é fundamental para todos, especialmente para as crianças por lhes proporcionar tranquilidade, confiança e bem-estar, nas *transições* quotidianas entre os diversos contextos.

Na relação com a comunidade, o/a educador/a potencia o trabalho em rede intersectorial mobilizando recursos (saúde, ação social, cultura, justiça, entre outros) e a *integração de serviços* para as crianças e as famílias baseada na integridade humana. Torna-se ainda especialmente relevante, na relação com a comunidade, que se potenciem as redes sociais de apoio e os espaços de vida comuns entre gerações, quebrando o isolamento e a competição que marcam o nosso tecido social. Os bebês e as crianças mais novas são cidadãos de pleno direito e, nesse sentido, têm o direito a participar na vida da comunidade a que pertencem e a usufruir de relações e de experiências únicas que esta possibilita. Assim, as saídas regulares na comunidade frequentando ruas, parques e equipamentos culturais ampliam as suas visões do mundo, potenciam o sentido de pertença e abrem possibilidades para que a cidade, enquanto espaço público, acolha os interesses de bebês e crianças, se modifique em função dos seus direitos e, assim, lhes ofereça possibilidades de cidadania participada. A presença das crianças no espaço público é, não só, condição de revitalização social e cultural do mesmo como torna as comunidades mais humanas, capazes de encantamento mútuo levando-as a assumirem as crianças mais novas como responsabilidade partilhada.

redes sociais de apoio



desenvolvimento profissional

Por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida requer que o/a educador/a assegure o seu desenvolvimento profissional e que participe e contribua para o desenvolvimento profissional da equipa a que pertence. A evolução do conhecimento, as rápidas mudanças sociais e a emergência de novas realidades requerem profissionais que estejam em contínua formação e aprendizagem e que sustentem a sua profissionalidade num processo de reflexão sobre a ação e na ação. O desenvolvimento profissional requer a inserção em grupos de pertença profissional dentro e/ou fora da instituição que suportem processos de investigação-ação colaborativos a partir da identificação dos problemas e da mobilização dos saberes e estratégias que permitam qualificar a ação educativa e promover a aprendizagem e o bem-estar das crianças e das famílias. Este saber construído em **comunidades de aprendizagem**, ao ser comunicado em fóruns públicos de profissionais contribuem para a construção do conhecimento profissional dos/as educadores/as de infância e para a edificação da sua autoria e autonomia. O desenvolvimento profissional ao longo da vida de uma profissão desafiante e exigente requer, também, uma atenção constante a práticas de **autocuidado dos profissionais**.

O papel do/a educador/a de infância nas suas diversas dimensões assenta numa visão de criança sujeito de direitos e em fundamentos e princípios da pedagogia para a infância referidos na primeira parte deste documento. Assenta, ainda, num processo de procura de coerência ética e profissional alicerçado em conhecimento relevante e atualizado e explicitado na intencionalidade educativa.



III. Intencionalidade educativa

III. Intencionalidade educativa

quotidianos
pedagógicos éticos
e responsivos

ambientes
educativos
promotores
de bem-estar,
do brincar e do
aprender

As Orientações Pedagógicas para Creche são o documento de referência para apoiar os/as educadores/as na definição de uma intencionalidade que exprime e formaliza a natureza do seu papel, as finalidades e os sentidos das suas práticas e o modo como as pensam e organizam. Esta intencionalidade permite-lhes tornarem-se construtores/as e gestores/as de quotidianos pedagógicos éticos e responsivos que reconheçam as crianças e o grupo, as suas identidades, os seus diferentes ritmos, os seus progressos e tenham em consideração os seus contextos familiares, culturais e sociais.

A intencionalidade educativa diz respeito a ações intencionalmente pensadas e refletidas que orientam a ação profissional do/a educador/a de infância para construir ambientes educativos que promovam o bem-estar, o brincar, a aprendizagem e desenvolvimento dos bebés e das crianças. E promovam também o envolvimento e a participação de todos os intervenientes do processo educativo – as crianças, os/as profissionais e as famílias.

O envolvimento do/a educador/a em ações intencionais exige uma reflexão constante sobre a sua ação pedagógica, de modo a clarificar e a compreender as conceções, os valores e os princípios pelos quais se rege e a sua adequabilidade a cada criança e ao grupo. Essa reflexão é imprescindível para a criação de ambientes educativos, sustentados numa ética do educar e do cuidar, que permitam uma sintonia entre as culturas e os propósitos das crianças (os seus interesses, necessidades, preferências e motivações) e a intencionalidade que orienta a ação profissional do/a educador/a.

A intencionalidade educativa no quotidiano é partilhada com as crianças, implicando-as no processo educativo. A sensibilidade e a ética do/a educador/a criam condições para que se estabeleça um clima de participação e comunicação, escutando as crianças, desde bebés, e respondendo às suas múltiplas linguagens.

A compreensão por parte do/a educador/a da imagem de criança competente e participante na sua jornada de aprendizagem, bem como do seu papel profissional na aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e do grupo, permite-lhe criar propósitos e atribuir sentido à sua ação. A clareza e a coerência desses propósitos encontram ressonância na criação de uma dinâmica educativa partilhada, em que as crianças são escutadas, respeitadas e incentivadas a participar, garantindo-lhes o direito a tomar decisões sobre questões que lhe dizem respeito e a ter influência na sua jornada de aprendizagem.

Para o efeito, o/a educadora/a desenvolve ciclos interativos de observação, escuta, registo documentação; de planificação, ação e avaliação; de comunicação e articulação, que sustentam os processos de tomada de decisão acerca do quotidiano pedagógico e das experiências e aprendizagens que proporciona às crianças.

ciclos interativos
para tomar decisões
sobre o quotidiano
pedagógico

Estes ciclos interativos, constituídos por processos interdependentes, requerem que o/a educador/a recolha informação sistemática, a organize, interprete e reflita sobre a mesma de modo a criar condições estimulantes e equitativas que possibilitem aos bebés e às crianças desenvolver todo o seu potencial nas Áreas de Experiência e Aprendizagem (bem-estar e saúde; identidade pessoal, social e cultural; comunicação, linguagens e práticas culturais) e lhes garantam o direito a pertencer e a participar.

É nesta dinâmica que o/a educador/a vai construindo conhecimento e compreensão sobre as crianças e os seus contextos familiares, sociais e culturais, de modo a promover uma maior igualdade de oportunidades e equidade.

Assim, a intencionalidade educativa, planeada, agida e refletida, serve de suporte para a criação de ambientes educacionais inclusivos, capazes de garantir múltiplas e diversas experiências e aprendizagens a cada uma e a todas as crianças, sempre em interligação com as diferentes formas como cada uma estabelece relações no mundo e com o mundo e como lhes atribui sentido e significado.

Observar, escutar, registar e documentar

Observar é uma atividade integrante e indispensável da ação pedagógica. A observação sensível, rigorosa e contínua dos bebés e das crianças nas suas interações com pessoas e materiais, permite ao/a educador/a recolher informação importante acerca dos seus interesses, necessidades, motivações, preferências e competências para, deste modo, conhecer e compreender cada uma e o grupo.

A observação está intrinsecamente associada à escuta e estes dois processos são muito relevantes, sobretudo em creche, onde é fundamental que o/a educador/a seja capaz de olhar, ouvir, sentir e interpretar as ações e as interações dos bebés e das crianças para as compreender e lhes atribuir significado. Observar é, assim, um processo de escuta sensível e ética que requer uma compreensão empática do modo como os bebés e as crianças exploram e interpretam o mundo e os significados que estão a atribuir às suas experiências e aprendizagens.

O/a educador/a presta especial atenção à linguagem corporal, às expressões faciais, aos gestos, aos sons e a outros sinais (de curiosidade, interesse, bem-estar) manifestados pelos bebés e crianças. Esta atenção permite-lhe conhecer e compreender como é que os bebés e as crianças se estão a sentir e como estão a experienciar a quotidianidade da creche.

A observação e a escuta dão indicações ao/a educador/a sobre se os ambientes pedagógicos estão (ou não) a criar condições de bem-estar e a promover experiências e aprendizagens holísticas, integradas e contínuas para cada uma e todas as crianças. Para isso, não basta apenas observar e escutar, é necessário registar, organizar, analisar, interpretar e comunicar a informação, isto é, converter o material recolhido em documentação pedagógica.

A documentação implica o uso de várias estratégias e formas de registo, designadamente, registos escritos, fotográficos, áudio e vídeo

observação
é um processo
integrante
e indispensável
da ação pedagógica

processo de escuta
sensível e ética



*tornar visíveis
as perspectivas
e formas
de compreender
o mundo da criança*

e de outros artefactos e documentos do quotidiano. Requer, ainda, o uso coerente e sistemático de instrumentos pedagógicos de observação já existentes na literatura e/ou de outros eventualmente criados pelo/a educador/a, individualmente ou em colaboração, desde que respeitem os fundamentos e os princípios da pedagogia para a infância. Estes instrumentos apoiam, simultaneamente, a análise e a interpretação da informação recolhida, evidenciando as experiências e aprendizagens dos bebés e das crianças.

No seguimento desta sequência de ações intencionais, o/a educador/a precisa de se questionar sobre como dar visibilidade a estas experiências e aprendizagens e, ainda, como e a quem vai comunicar as perspectivas e compreensões do mundo dos bebés e das crianças.

Cabe ao/à educador/a pensar antecipadamente sobre o que vai documentar, colocando questões generativas que lhe permitam levantar hipóteses e incluir várias possibilidades. Isto implica que tome decisões sobre os instrumentos e as estratégias que vai usar e porquê: se vai fazer anotações rápidas para posteriormente reescrever de maneira mais extensa ou se vai optar por outro tipo de registo; se a recolha de informação vai incidir sobre uma situação ou uma sequência de acontecimentos; se o foco é numa criança ou num grupo de crianças; se incide sobre um momento específico do tempo pedagógico, vários momentos ou ao longo do dia; se vai fazer registos fotográficos, áudio ou vídeo, ou uma conjugação de todos.

Para que este processo seja significativo é fundamental que o/a educador/a, tendo em conta a complexidade do quotidiano pedagógico, compreenda que não pode documentar tudo o que acontece. A recolha de informação é, assim, um processo intencional, consistente e claramente assumido.

Esta intencionalidade também permite ao/à educador/a estar atento ao emergente, tornando-se mais capaz de identificar os sinais e as ações dos bebés e das crianças no decurso da interação pedagógica e interpretá-los para, dessa forma, acolher e integrar a sua participação. Estas decisões deliberadas são centrais para dar visibilidade ao modo como as crianças estão a construir conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, como se sentem nessa relação consigo e com os outros e como atribuem sentido às experiências e aprendizagens que o quotidiano lhes proporciona.

Sublinhe-se que a participação das crianças requer que o/a educador/a atue como um mediador e facilitador desse processo. Os bebés, particularmente, precisam que o/a educador/a identifique e interprete os seus sinais, ampliando o seu espaço de iniciativa e a sua participação. Deste modo, os bebés e as crianças vão-se tornando mais autónomas nas suas escolhas e vão assumindo, progressivamente, a autoria da sua jornada de aprendizagem.

O conhecimento que o/a educador/a constrói, sempre em estreita colaboração com o(s)/a(s) auxiliar(es) da ação educativa, acerca de cada criança e do grupo não se faz à margem do conhecimento e da colaboração da família e da comunidade. Este processo assenta no respeito pelas diferentes composições, estilos de vida e características das famílias, das suas culturas e das culturas das comunidades a que pertencem.

*identificar
e interpretar
os sinais dos bebés
para ampliar
o seu espaço
de iniciativa*

Pela natureza sensível destes processos é fundamental que o/a educador/a reflita sobre a sua responsabilidade ética, honrando e valorizando cada família e a(s) sua(s) cultura(s), garantindo o direito à integridade e à confidencialidade, comprometendo-se em respeitar a privacidade e em manter o sigilo, desde que a informação recolhida não coloque em risco os direitos e o superior interesse das crianças. Ser ético envolve pensar nas ações quotidianas e na tomada de decisões, individual ou coletivamente, com base no respeito pela dignidade humana e no compromisso pelo bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo, erradicando quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Tanto os processos de recolha de informação como a interpretação e a comunicação devem assentar nestes princípios e ter em consideração a opinião e a voz dos pais e das famílias, assim como de outros parceiros da comunidade educativa acerca do processo educativo das crianças, de modo a garantir o seu envolvimento e participação.

Observar, escutar, registar e documentar sustentam e apoiam o desenvolvimento do ciclo interdependente e interativo de planear, agir e avaliar.

Planear, agir e avaliar

O ciclo planear, agir e avaliar pressupõe que o/a educador/a esteja comprometido/a com a criação de ambientes educacionais inclusivos, como já referido, que garantam experiências e aprendizagens integradas, holísticas e contínuas a cada e a todas as crianças. Esse compromisso operacionaliza-se na elaboração de um **projeto pedagógico** que assenta nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, considerando a sua especificidade para a creche, e que parte do conhecimento sobre os contextos familiares, sociais e culturais das crianças.

A partir do conjunto de informações recolhido através da observação e escuta atenta e sensível o/a educador/a toma consciência de quem é cada criança e o grupo, para, com este conhecimento, explicitar as suas intenções e opções pedagógicas, planificar e organizar a sua ação, em articulação com o **projeto educativo** da instituição.

O **projeto pedagógico** estrutura-se com base na compreensão de que as crianças são protagonistas e participativas, que aprendem através do explorar e do brincar e das interações com as pessoas e com os materiais e das relações com a natureza e com as diferentes culturas.

A construção deste projeto compreende ainda as inter-relações entre as dimensões pedagógicas (organização do espaço e dos materiais; organização do tempo; organização do grupo; relações e interações; observação, documentação, planificação e avaliação; atividades e projetos) e as Áreas de Experiência e Aprendizagem, em articulação com as identidades sociais e culturais das famílias e das comunidades. A explicitação destas dinâmicas tem também em consideração a importância de estabelecer relações de parceria com as famílias, com outros profissionais e com a comunidade, valorizando a diversidade como garante da inclusão de todos. Para cumprir esta finalidade é fundamental que o/a educador/a, através de ciclos sucessivos de planear, agir e avaliar, que se vão complexificando ao longo do ano, tome

*princípios éticos
e deontológicos*

*interdependência
entre os ciclos*

*projeto pedagógico
assente
nos fundamentos
e princípios
da pedagogia
para a infância*

consciência e compreenda o modo como os bebês e as crianças exploram e experienciam os espaços, os materiais e os tempos pedagógicos, assim como as relações e interações em que se envolvem.

É a partir dessa compreensão e da reflexão sistemática sobre a sua ação que o/a educador/a vai fazendo os reajustes necessários para garantir a participação e a aprendizagem de todos os intervenientes, por exemplo, reflita sobre como complexificar os espaços e os materiais para promover novas aprendizagens ou como acolher uma criança e sua família recém-chegados ao grupo.

*reflexão
sistemática sobre
a ação sustenta
a planificação*

Esta compreensão e reflexão sistemática sustentam também a projeção de novas ações e situações que permitam às crianças construir a sua identidade, autonomia e independência, sentir bem-estar e pertença, assim como, expressar e comunicar os significados que atribuem à exploração e à descoberta, ao brincar e ao aprender, às relações e interações, ao mundo, à natureza e à cultura.

Neste sentido, o **projeto pedagógico** é um instrumento dinâmico e flexível, sujeito a processos de revisão e de adequação, que decorrem



do desenvolvimento da ação e da reflexão sistemática sobre essa ação para gerar novas ações. Ou seja, o/a educador/a planifica a sua ação com base na informação recolhida, avalia reflexivamente os efeitos dessa ação no bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças e do grupo e avalia as oportunidades que o ambiente educativo proporciona para planificar novas ações.

A organização temporal da planificação e da avaliação depende dos diálogos partilhados e das decisões da equipa educativa. Para algumas equipas pode fazer sentido que se realize numa base semanal, para outras quinzenal e, ainda, para outras, numa base mensal. Independentemente dessas decisões, partilhadas e negociadas, é importante que cada educador/a diariamente pense e organize as suas ações e interações, observe, registre, documente e reflita sobre os seus efeitos nas ações e interações das crianças, das famílias e de outros profissionais da comunidade educativa.

É também importante que, de acordo com a organização do ano na instituição, o/a educador/a elabore periodicamente uma síntese descritiva das experiências e aprendizagens mais significativas dos bebês e das crianças, reflita sobre o projeto pedagógico, a sua adequação a cada criança e ao grupo e sobre o envolvimento e a participação de todos os intervenientes no processo educativo, para tomar novas decisões. No final do ano letivo, é necessário que elabore uma síntese mais global dos progressos das crianças e reflita sobre o **projeto pedagógico** em todas as suas dimensões.

Ao refletirem sobre o seu papel nas experiências e aprendizagens proporcionadas aos bebês e crianças, os/as educadores/as tornam-se mais capazes de compreender as suas conceções e opções pedagógicas. Esta reflexão centra-se no modo como o ambiente educativo é inclusivo e providencia experiências e aprendizagens integradas, holísticas e contínuas para todos os bebês e crianças e como isso está espelhado na intencionalidade educativa. Centra-se também no conhecimento e na valorização das práticas culturais das famílias e da comunidade, de como as suas perspetivas, compreensões, expectativas estão a ser integradas, bem como o seu contributo para o bem-estar e para as aprendizagens de todas as crianças. Estas reflexões permitem que a avaliação seja reinvestida na experiência educativa das crianças tornando-se um processo mais justo, democrático e equitativo.

É importante reiterar que na educação de infância, e muito especificamente na creche, avaliar não significa classificar, comparar ou emitir quaisquer juízos de valor sobre as crianças e sobre os contextos sociais e culturais das suas famílias. A avaliação significa conhecer como é que a criança se sente e como pensa, como é que está a aprender e o que está a aprender, baseando-se na informação recolhida através dos processos de observação, escuta, registo e documentação.

Trata-se de uma avaliação que valoriza os progressos de cada criança e do grupo, as diferentes formas de explorar, de brincar e de compreender o mundo, no respeito pelas suas identidades e pertenças familiares, sociais e culturais. A avaliação dos progressos consiste, pois, em compreender o processo evolutivo das crianças, sem fazer qualquer tipo de comparação com as outras. Ao refletir sobre esses

*diálogo reflexivo
da equipa educativa
para tomar decisões
partilhadas*

*avaliação
como processo
democrático,
justo, equitativo*

*avaliar significa
conhecer cada
criança*

progressos e sobre o significado que atribui às experiências e às aprendizagens dos bebés e das crianças, o/a educador/a toma consciência das suas próprias conceções pedagógicas e do modo como se concretizam na ação.

A avaliação implica a mobilização de conhecimentos para a compreensão das trajetórias e processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na assunção da diversidade das necessidades e potencialidades de todas e de cada uma, que devem ser valorizadas e estimuladas. O princípio de uma educação holística e inclusiva implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.

práticas pedagógicas diferenciadas

Nesse sentido, é essencial que o/a educador/a reconheça as necessidades de todas as crianças e, caso necessário, mobilize recursos humanos, técnicos e materiais específicos para que todas as crianças possam experienciar o bem-estar pessoal e social e beneficiar de uma educação potenciadora de uma plena relação com os outros e com o mundo. Estes recursos localizam-se no grupo de crianças que se apoiam mutuamente, na equipa da sala que colabora entre si, na instituição, e nos profissionais complementares, na comunidade e nos seus serviços de saúde, educação, intervenção precoce, entre outros.

reflexão intencional, sistemática, participativa e contínua

Como tal, a avaliação em creche consiste numa reflexão intencional, sistemática, participativa e contínua sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento que permite ao/a educador/a tomar consciência do impacto da sua ação nesse processo e, simultaneamente, sustentar as decisões pedagógicas em coerência com as suas conceções, respeitando os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância e considerando a sua especificidade para a creche.

Esta é uma dimensão colaborativa e dialógica que permite deslocar a avaliação de uma perspetiva solitária e descontextualizada para uma perspetiva participativa e solidária, tornando a avaliação e a aprendizagem processos complementares e integrados.

Comunicar e articular

O desenvolvimento da intencionalidade educativa implica o diálogo, a reflexão, a negociação e a comunicação entre todos os intervenientes no processo educativo. É responsabilidade do/a educador/a criar um clima de comunicação, ético e responsivo, que valorize a diversidade e potencie a participação, a inclusão e a corresponsabilização de todos pelo **bem-estar**, aprendizagem e desenvolvimento dos bebés e das crianças, o que exige uma articulação entre os intervenientes.

A partilha com as famílias, com outros profissionais e parceiros da comunidade educativa, que poderão ter outros valores e outras conceções, abre possibilidades para o debate e para o diálogo partilhado, essenciais à colaboração. Estes processos são centrais para a (re)construção de conhecimento partilhado sobre educação, sobre a imagem de criança e de infância(s) e sobre os processos de aprendizagem dos bebés e das crianças, assim como dos adultos por elas responsáveis. Estes diálogos reflexivos contribuem para a criação de relações de reciprocidade, ancoradas na confiança, no bem-estar e no respeito

mútuo. Estes processos têm impacto positivo nas crianças, nos/nas profissionais, nomeadamente nos/as educadores/as, nos/as auxiliares da ação educativa e em outros profissionais que com eles/elas colaboram, assim como nas famílias e nas comunidades.

A comunicação com as famílias em torno das opções e intenções pedagógicas, inerentes ao **projeto pedagógico**, é uma excelente oportunidade para as envolver no processo educativo das crianças. Esta comunicação concretiza-se na partilha de conhecimento, perspetivas e expectativas que cada um destes contextos tem acerca da mesma criança.

Para isso, o/a educador/a recorre a uma variedade de meios, estratégias e protocolos que incluem conversas informais quotidianas, conversas intencionalmente planificadas, reuniões com os pais e as famílias e com outros parceiros da comunidade. Sempre com o consentimento informado dos participantes, recorre, ainda, a outros instrumentos ou protocolos de caráter mais organizado e estruturado, elaborados para o efeito, tais como, entrevistas e questionários.

É importante sublinhar o valor do diálogo quotidiano com as famílias, nomeadamente, nos momentos de chegada e de partida das crianças, assim como da partilha dos processos de **documentação pedagógica**. São estes diálogos que tornam possível a construção de intenções e de expectativas partilhadas, adequadas às necessidades e aos interesses específicos de cada criança e respetiva família.

A colaboração e o envolvimento das famílias no quotidiano das salas e na vida da instituição, assim como a sua participação em processos de tomada de decisão permitem construir coerência entre práticas. Além disso, também facilitam a continuidade entre estes dois contextos de vida significativos das crianças, contribuindo para o seu bem-estar, para a construção da identidade pessoal, social e cultural e para o desenvolvimento do sentido de pertença.

Deste modo, a criação deste clima de comunicação permite às famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e serem informadas sobre as opções e as decisões pedagógicas do/a educador/a. De igual modo, também permite ao/a educador/a conhecer melhor os contextos familiares, sociais e culturais de cada criança e do grupo e integrar esse conhecimento no **projeto pedagógico** e nas dinâmicas do quotidiano, articulando, assim, os propósitos e as culturas das crianças e suas famílias com a intencionalidade educativa do/a educador/a e a cultura institucional.

A comunicação da ação educativa e da sua intencionalidade estende-se à comunidade, dando visibilidade às intenções e processos pedagógicos e aos fundamentos e princípios que lhes estão subjacentes. Esta comunicação pode assumir diversas formas, tais como, documentação pedagógica, exposições, mostras de trabalhos, entre outras. As dinâmicas de comunicação e participação da e com a comunidade permitem aos bebés e às crianças, não só aceder à cultura, mas tornarem-se construtoras de cultura.

A comunicação entre a equipa educativa da sala (educador/a e auxiliar(es) da ação educativa) e a reflexão conjunta sobre o quotidiano pedagógico e sobre as experiências e aprendizagens proporcionadas às crianças, apoiadas em diversas formas de registo ou na

comunicar implica a partilha de conhecimentos, perspetivas e expectativas

comunicação com as famílias

comunicação com a comunidade

comunicação entre equipa educativa de sala

*comunicação
com a equipa
de educadores/as*

documentação pedagógica, permitem a articulação e a coerência entre as práticas destes/as profissionais com impacto nas relações e interações com os bebés e as crianças.

Por outro lado, a comunicação, a partilha, o debate e reflexão conjunta entre a equipa de educadores/as da mesma instituição constituem um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional e de transformação das práticas pedagógicas.

Esta comunicação entre educadores/as que trabalham na mesma instituição permite-lhes também tomar decisões colaborativas sobre estratégias e formas de envolvimento e de articulação com outros profissionais da comunidade educativa. Esta articulação torna-se ainda mais significativa quando se trata dos processos de transição da creche para a educação pré-escolar, possibilitando processos de transição suaves e bem-sucedidos, com ênfase na continuidade educativa. Estes processos serão aprofundados nos capítulos dedicadas ao trabalho em equipa e à continuidade educativa e **transições**.

*comunicação
e articulação
entre profissionais
como centrais
para os processos
de transição*

A partilha sistemática de informação, os diálogos constantes e reflexivos sobre os processos e as realizações das crianças, sobre as suas jornadas de aprendizagem, a par da troca de ideias e de saberes sobre a imagem de criança, o papel do/a educador/a e sobre as razões que fundamentam as opções pedagógicas de cada profissional e da equipa educativa da sala e da instituição contribuem para a qualidade educativa da creche.



Figura 2 — Ciclos interativos da ação pedagógica





Sugestões de reflexão

- Como procura encontrar coerência entre os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância na sua especificidade para a creche e os ciclos interativos de observar, escutar, registar e documentar e de planificar e avaliar? De que modo respeita e valoriza a participação de todos os intervenientes no processo educativo na tomada de decisão?
- De que modo a construção do projeto pedagógico reflete o conhecimento que quotidianamente vai construindo acerca de cada criança e do grupo, dos contextos familiares, sociais e culturais a que pertencem? Como assegura o direito das crianças, desde bebés, a participar na construção, desenvolvimento e avaliação deste processo?
- Ao observar, registar e documentar as situações do quotidiano questiona-se sobre o que quer comunicar, como, porquê, para quê e para quem? Pensa no modo como vai dar significado às experiências e aprendizagens dos bebés e das crianças? E como as vai comunicar e tornar visíveis?
- De que forma assegura que o ambiente educativo providencia experiências e aprendizagens integradas, holísticas e contínuas para todos os bebés e crianças? Como é que esse ambiente educativo espelha a intencionalidade educativa? Como é que essa intencionalidade integra o contributo das famílias e da comunidade para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebés e das crianças? E como garante que as diferentes perspetivas, compreensões, expectativas estão a ser consideradas?
- Na comunicação com as famílias tem em consideração os princípios éticos e deontológicos fundamentados na responsabilidade profissional?



IV. Organização do ambiente educativo

IV. Organização do ambiente educativo

ambiente educativo seguro, inclusivo e sustentável

A organização de um ambiente educativo acolhedor, seguro, inclusivo e sustentável constitui uma das tarefas centrais da ação pedagógica em creche. Inclui aspetos como a organização da instituição educativa, a organização dos espaços interiores e exteriores, dos materiais e recursos pedagógicos, do tempo, bem como a organização do grupo enquanto contexto de intercâmbios sociais, emocionais e culturais. Estas dimensões da organização do ambiente educativo influenciam as relações e interações construídas na creche, entre as crianças e os/as adultos/as, entre crianças, entre profissionais e entre estes/as e as famílias. Estas interfaces e relações de influência são reveladoras da necessidade de tais dimensões serem planeadas, monitorizadas e refletidas de forma regular e participada. De facto, esta organização deve basear-se, como referido anteriormente, em decisões e ações intencionais e fundamentadas, que agreguem a participação das pessoas que experienciam este quotidiano. O respeito pelos contributos de bebés, crianças, profissionais e famílias concretiza o seu protagonismo e o seu direito a coconstruírem um ambiente que, por seu turno, também os constitui.

Organização da instituição educativa

relações de cooperação e reciprocidade

A instituição educativa compreende um conjunto de estruturas e processos que influenciam de forma significativa a qualidade da experiência de crianças e adultos. Constitui um sistema orgânico, que deve ser perspectivado de forma integrada e não como um conjunto de salas e estruturas isoladas. Neste sistema constroem-se relações de desejável reciprocidade e cooperação, que se estendem a outras instituições, no sentido de melhor responder aos direitos das crianças e famílias.

relevância dos aspetos arquitetónicos

A organização e funcionamento da creche depende de um conjunto de variáveis, como a rede em que se integra, a inserção geográfica, ou a localização num plano de proximidade ou distância face a outros níveis educativos. Os aspetos arquitetónicos também poderão potenciar ou constranger as experiências na creche, razão pela qual devem ser cuidadosamente ponderados, envolvendo parcerias entre profissionais de diferentes domínios, entre os quais se devem contar os/as profissionais da educação, no sentido de projetar ou requalificar edifícios e espaços que abriguem um projeto educativo humanizado e dirigido às singularidades da educação e cuidados com bebés e crianças. A acessibilidade à creche também deve integrar estas preocupações, livre de barreiras arquitetónicas e garantindo um acesso seguro e fácil a crianças com níveis diferenciados de competência motora ou a carrinhos de bebés.

As dinâmicas de organização de pessoas, espaços, tempos e recursos afetam de forma significativa a qualidade global dos processos organizacionais e pedagógicos, as relações estabelecidas e as oportunidades criadas. Pelo seu notório impacto, estas dinâmicas não poderão

ser perspectivadas e levadas à prática numa lógica meramente técnica, mas ter como base valores e modos de ação pedagogicamente orientados, assentes numa liderança partilhada. O projeto educativo da instituição, enquanto instrumento de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas, deve refletir estas premissas e uma participação alargada, incluindo a equipa pedagógica, as crianças, famílias e entidades da comunidade.

influência das dinâmicas de organização de espaços, tempos e materiais

A creche é um ambiente de experiência direta e imersiva da criança, onde esta poderá passar uma parte relevante do seu tempo, nos primeiros anos. Nessa medida, os seus espaços devem ser maximamente aproveitados enquanto espaços para conviver e explorar, para observar e comunicar, para se encantar e para se interrogar, para construir sentidos. Por tal, planejar intencionalmente os espaços comuns, a área de receção ou as zonas de passagem apoiará esta vivência integral da creche.

planeamento intencional dos espaços

Organização dos espaços e dos materiais

A organização pedagógica dos espaços e materiais necessita de ser atenta e continuamente refletida, no sentido da criação de um ambiente seguro, acolhedor, partilhado e inclusivo, que responda às necessidades, interesses e motivações daqueles/as que o experienciam quotidianamente. Constituído-se num ambiente centrado nos bebés e crianças, consciente das particularidades destas primeiras idades, de cada criança e do grupo, favorece igualmente a experiência das/os profissionais e das famílias.

O ambiente físico da creche privilegia a proteção da saúde e segurança física e emocional das crianças, garantindo condições para o seu **bem-estar**, aprendizagem e desenvolvimento holístico, salvaguardando, também, a saúde, bem-estar e conforto dos/as profissionais. Este ambiente é experienciado pelos bebés e crianças com todos os seus sentidos, de forma integral, exigindo atenção a aspetos como a limpeza, conservação, ventilação, temperatura e acústica. Alguns aspetos estruturais devem ser acautelados, nomeadamente a delimitação de espaços mais orientados para o brincar e espaços mais orientados para os cuidados pessoais quotidianos, como a higiene, descanso e refeições. Outros aspetos estruturais a atender relacionam-se com a existência de sistemas de ventilação (que garantam a renovação do ar), de ecologia acústica (que permitam o amortecimento de ruídos), paredes e outras superfícies laváveis, bem como a possibilidade de incorporar pisos que tornem a experiência no chão, tão importante em creche, confortável e agradável para bebés e crianças.

o ambiente físico protege o bem-estar e cria oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento

O conforto emocional poderá ser favorecido através da criação de um ambiente harmonioso, com cores suaves e luz natural, em que a criança poderá encontrar recantos acolhedores e tranquilos. Num espaço coletivo como a creche ou a própria sala, é importante salvaguardar espaços mais privados, onde a criança possa brincar de forma mais sossegada, sozinha ou com um grupo reduzido de pares. Simultaneamente, o espaço deve garantir a amplitude suficiente para que a criança usufrua de oportunidades para brincar, explorar e mover-se livremente, para ser autónoma e ter iniciativa, para ser encorajada a criar e manter relações e interações com outras crianças e com os/as adultos/as.

espaços cuidadosamente planejados para os bebês

É vital que as características do ambiente sejam sensíveis às competências em evolução dos bebês e crianças. No caso dos bebês, o nível do chão é merecedor de especial atenção, uma vez que desenvolvem muitas ações, deitados, apoiados em superfícies suaves ou testando a sua crescente mobilidade. A área que os circunda deve, por isso, conter brinquedos e materiais que lhes suscitem interesse e que possam facilmente alcançar. A crescente competência motora da criança reclama um espaço amplo e seguro, que lhe permita exercer a sua ação e realizar aprendizagens. A existência de móveis fixos onde a criança se possa agarrar para se colocar em pé ou a criação de desníveis suaves no solo poderão garantir suporte ao desenvolvimento das competências da criança. A escolha criteriosa de mobiliário deve considerar a sua adequação ao tamanho da criança, mas também o seu ajustamento ao adulto do ponto de vista ergonómico. A escolha de móveis eco sustentáveis (construídos a partir de materiais naturais ou reciclados) merece ser privilegiada, valorizando-se também, na sua seleção e disposição, preocupações com a sua natureza inclusiva e geradora de oportunidades para a exploração ativa, autónoma e criativa de todas as crianças.

A organização do ambiente físico constitui um processo gerador de possibilidades de exploração de espaços/ áreas com uma identidade mais estruturada ou mais fluída. Estes espaços são (re)criados a partir da observação atenta e sistemática da criança, procurando garantir-lhe experiências diversificadas e o exercício da autonomia, da iniciativa e da imaginação.

reflexão atenta sobre o espaço exterior

À semelhança dos espaços interiores, a organização dos espaços exteriores é merecedora de reflexão atenta, tomando em consideração a sua importância ao nível do bem-estar, do brincar e das aprendizagens de bebês e crianças. Uns e outras beneficiam da continuidade entre o interior e o exterior, facilitadora da transição fluída e autónoma entre espaços, tempos e experiências. A criação e manutenção de um espaço exterior seguro, amplo, diversificado e atrativo implica valorizar as suas possibilidades do ponto de vista da interação da criança com o mundo natural, com outras crianças e com adultos. Trata-se, em primeiro lugar, de reconhecer o forte potencial pedagógico do espaço exterior, ultrapassando a sua associação a um mero lugar de “desgaste de energia”. Reconhece-se, em simultâneo, o papel do/a educador/a como mediador/a nas experiências da criança no mundo natural e social, ultrapassando-se uma redução do papel do/a adulto/a (educador/a ou auxiliar) ao de vigilante da ação da criança. Para concretizar este potencial de fruição e aprendizagem, o espaço exterior necessita de uma observação e planeamento cuidados por parte da equipa educativa. A criação de um espaço ecologicamente diverso potencia a convivência com múltiplas espécies, vegetais e animais, favorecendo a consciência dos direitos da natureza. A existência de elementos da natureza merece um foco particular, tais como a água, terra, areia, árvores de grande porte, arbustos ou plantas, e animais. Este espaço oferece múltiplas possibilidades de observação e exploração para as crianças do ponto de vista do mundo físico, através da incorporação de elementos com potencial multissensorial (por exemplo, sons, cores e aromas variados) e que constituam desafio às possibilidades motoras da criança (por exemplo, através da preferência por superfícies naturais ou da criação de desníveis no solo).

A experiência integral da criança dos diversos espaços da creche exige salvaguardar a vivência e o reconhecimento dos seus espaços de referência, como a sala e o grupo, em respeito pelas suas necessidades de continuidade, segurança e pertença.

As potencialidades do ambiente físico, quer interior quer exterior, estão diretamente associadas à qualidade e diversidade dos materiais pedagógicos disponibilizados aos bebês e às crianças. A sua seleção deve ser intencional e tomar em linha de conta critérios de segurança, flexibilidade e abertura à manipulação e exploração, à criatividade e imaginação da criança. Os materiais naturais (materiais em madeira ou metal, etc.) devem ser privilegiados pelas suas propriedades multissensoriais e pela possibilidade de resposta a diferentes sensibilidades sensoriais. Da mesma forma, é importante disponibilizar objetos do quotidiano que evoquem diversas situações sociais (conjuntos de chaves, colheres de vários tamanhos, recipientes, etc.), particularmente apelativos nestas idades. O **cesto dos tesouros** e o **brincar heurístico com objetos** constituem propostas que vão ao encontro destas linhas orientadoras.

qualidade e diversidade dos materiais pedagógicos

As necessidades e interesses dos bebês e crianças vão-se modificando em função do tempo e das circunstâncias, sendo essencial que os materiais disponíveis acompanhem esta evolução. A revisão e renovação dos materiais são ações pedagógicas necessárias, num equilíbrio entre o que é familiar para a criança e o que constituirá novidade e desafio. A disposição dos materiais deverá ter em conta critérios de ordem e de oferta equilibrada, evitando défices que poderão causar disputas e conflitos, mas também excessos que poderão conduzir a sobrecarga sensorial e fadiga cognitiva. Ponderar as condições para a arrumação destes materiais constitui uma tarefa pedagógica igualmente relevante, antecipando o fácil acesso aos mesmos enquanto veículo para a promoção da autonomia da criança, bem como o seu crescente envolvimento no processo de arrumação e organização dos espaços.

revisão e renovação dos materiais pedagógicos

O ambiente físico da creche deverá também refletir e valorizar a identidade e contributos das pessoas que vivem e constituem quotidianamente estes contextos. Assim, a participação da criança na organização do ambiente físico é central, mediada por um/a educador/a que observa atentamente, documenta as escolhas, ações e criações da criança, as valoriza e torna visíveis na sala e na instituição educativa. Reconhece-se também a importante presença de objetos familiares para a criança, trazidos de casa e que constituem muitas vezes **objetos de conforto** emocional. Outros elementos de continuidade merecem valorização, designadamente aqueles que refletem as experiências, culturas e contributos das famílias e comunidades. Estas ações são favoráveis à construção da identidade pessoal, social e cultural da criança, bem como ao bem-estar e sentido de pertença da criança e das famílias.

participação da criança na organização do ambiente físico

Organização do tempo

A organização do tempo constitui um processo intencionalmente planeado, que envolve, simultaneamente, regularidade e flexibilidade. Assim, é importante que o tempo pedagógico em creche se organize de acordo com uma estrutura clara e explícita, que vá

regularidade e flexibilidade

*harmonização
do tempo
da criança
e do tempo
institucional*

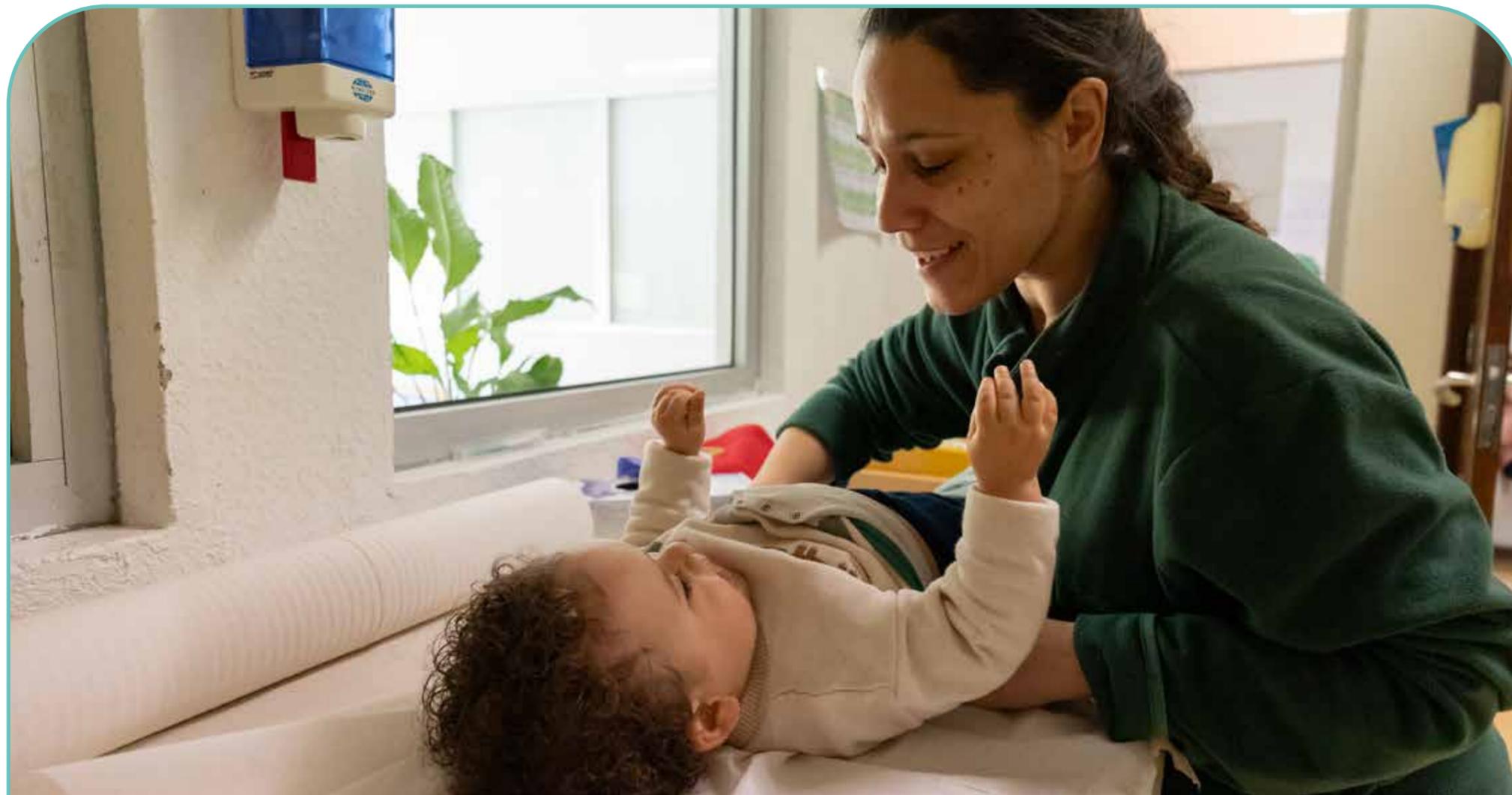
sendo conhecida pela criança e na qual esta participa. Esta organização regular cria previsibilidade, promovendo conforto, segurança e um sentido de direção à criança, apoiando também a aprendizagem gradual de referências temporais. Em simultâneo, a organização temporal necessita de ser flexível, acomodando os ritmos, preferências e necessidades singulares de bebés e crianças mais novas. O princípio da flexibilidade torna-se particularmente crítico num ambiente coletivo como a creche, sendo importante convocar esforços para que a interferência dos ritmos e rotinas institucionais seja minimizada ou anulada, trazendo a criança e a sua singularidade para o centro da ação educativa. Esta harmonização entre o tempo institucional e o tempo da criança depende de condições ao nível organizacional, nomeadamente em relação ao número de adultos e à dimensão do grupo de crianças. A proporção entre o número de adultos e de crianças deve ser acautelada, de forma a permitir processos centrados na criança e experiências tranquilas e satisfatórias para esta e para os/as profissionais que a acompanham no quotidiano.

A organização do tempo na creche contempla também a simultaneidade de ações e atividades, permitindo uma vivência mais fluída e humanizada. Por exemplo, enquanto algumas crianças estão envolvidas na higiene, outras poderão estar a ouvir uma história. Este exemplo ilustra a necessária articulação entre a organização do tempo, do grupo e da equipa.

Ao longo do dia são criadas oportunidades múltiplas para as crianças participarem no quotidiano que é também o seu, valorizando características que lhe são inerentes, como a curiosidade, abertura e motivação para explorar, descobrir e aprender. Reconhecendo a primazia do **cuidado ético** e da ligação indissociável entre o educar e o cuidar na creche, é importante sublinhar que a participação e a aprendizagem da criança são viabilizadas em todos os momentos e espaços. Este entendimento do potencial de aprendizagem e desenvolvimento deve resultar na consciência acerca do papel do/a adulto/a nos vários processos que envolvem a criança ao longo do dia, desde o momento de acolhimento, a momentos em que brinca na sala, no espaço exterior, em que sai para a comunidade, ou em que se envolve numa atividade disponibilizada pelo/a adulto/a (histórias, canções, pinturas), passando pelos tempos de refeição, descanso ou higiene. A individualização, sobretudo destes últimos processos, é central na constituição de uma experiência de bem-estar físico e emocional para a criança, bem como de potenciais aprendizagens decorrentes da atenção partilhada, das conversas, do brincar juntos, do incentivo à iniciativa e à autonomia, resultantes de intercâmbios próximos e regulares entre a criança e o/a adulto/a.

A organização do tempo pedagógico é sensível às **transições** entre tempos e atividades, favorecendo a continuidade da experiência da criança, que constitui uma necessidade emocional básica. É

*primazia
do cuidado ético*





importante ter em conta que a forma de experienciar o tempo é diferente para o/a adulto/a e para a criança, pois enquanto o/a primeiro/a é mais capaz de gerir mudanças rápidas, a criança necessita de mais tempo para lidar com a imprevisibilidade e de indicações claras para compreender as intenções do/a adulto/a e o que é esperado dela. Mudanças abruptas dirigidas pelo/a adulto/a e sem envolvimento da criança, tempos de espera longos e vazios de experiências lúdicas e relacionais, poderão resultar, para a criança, em circunstâncias de passividade, aborrecimento, tensão e conflito, e representar um comprometimento do seu bem-estar. Pelo contrário, a preparação das experiências de transição entre tempos e espaços será favorável a sentimentos de segurança e controle da criança, permitindo-lhe antecipar o que vem a seguir, envolver-se de forma prazerosa e tranquila, e experienciar bem-estar.

tempo pedagógico e transições

As transições entre o contexto familiar e a creche, que acontecem regularmente ao início e no final do dia, necessitam também de um olhar atento por parte da equipa de profissionais. Reconhecida anteriormente a importância da construção de parcerias com as famílias, a comunicação quotidiana torna-se um veículo por excelência de constituição e consolidação de ligações privilegiadas entre as pessoas centrais na experiência educativa da mesma criança. O respeito, a reciprocidade, a partilha e a solidariedade são valores a preservar nestes momentos de transição. Estes valores são concretizados na prática através, por exemplo, da criação de espaços físicos e de tempo para o acolhimento, encontro e diálogo com os pais e outros elementos da família, bem como através da estabilidade dos/as profissionais que com eles interagem, o/a educador/a mas também o/a auxiliar de educação, que têm um conhecimento privilegiado da criança. A regularidade destes encontros e diálogos constitui uma fonte de continuidade e benefício na experiência da criança, da família e dos/as profissionais.

Organização do grupo

O grupo constitui um contexto imediato de acolhimento e de relação da criança com pares, com adultos/as e com a cultura. A vivência em grupo torna-se particularmente relevante num contexto contemporâneo de oportunidades mais escassas de convivência socialmente alargada.

Nestes primeiros anos de vida, a criança necessita de adultos/as atentos e disponíveis que possam responder de forma consistente a um conjunto amplo de necessidades ao nível do bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento. Isto requer condições profissionais e estruturais específicas. Assim, um dos aspetos que tem vindo a ser realçado nestas orientações pedagógicas diz respeito à valorização de uma ação pedagógica que, de forma sensível e intencional, observe e responda à criança de forma individualizada. É necessária a consciência de que a qualidade da ação pedagógica em creche é influenciada pela disponibilidade e consistência com que o/a profissional cuida e atende às singularidades de cada bebé e criança. Isto implica a criação de condições para que o/a educador/a, o/a auxiliar e outros elementos da equipa possam desenvolver um apoio próximo, entre as quais se destaca a existência de uma proporção adequada entre o número de crianças e

ação pedagógica sensível, intencional e individualizada

o número de adultos/as, bem como um tamanho do grupo que possibilite uma abordagem personalizada à educação e cuidados.

Neste mesmo sentido, reconhece-se que a proposta pelo/a educador/a de experiências e atividades deverá considerar uma organização do grupo que facilite a atenção, o apoio e encorajamento a cada criança. A organização em pequenos grupos constitui uma decisão pedagógica que potencia estes processos, uma vez que o/a profissional terá maior disponibilidade para cada criança, podendo dedicar maior atenção às motivações e necessidades de cada uma. Este formato de organização favorece, ainda, os processos de observação de cada criança e do grupo, criando condições para um conhecimento mais próximo e particular dos mesmos. Do ponto de vista da criança, para além de poder beneficiar de maior apoio, a organização em pequenos grupos também será favorável à criação de oportunidades de participação e comunicação, maior concentração no que está a vivenciar naquele momento, bem como maior segurança e à vontade, particularmente daquelas crianças mais tímidas ou menos confiantes em situações sociais. A organização em pequenos grupos ou pares também cria condições de interação e convivência, favorecendo a descentração, a abertura e atenção ao outro, num crescente envolvimento social. Assim, apesar de a organização em grande grupo poder ser favorável em alguns momentos (por exemplo, no tempo de acolhimento matinal) e poder ser crescentemente adotada, a opção sistemática por este formato de organização do grupo em creche poderá ser inibidora de experiências e processos relevantes.

A decisão acerca da composição etária do grupo também deve ser pedagogicamente sustentada. A decisão de organizar os grupos por idade ou constituir grupos heterogéneos do ponto de vista etário merece cuidadosa reflexão por parte dos/as profissionais. Sabemos das vantagens da convivência de crianças de diferentes idades, pelo convívio com a diversidade, pela ampliação de horizontes relacionais e pelas oportunidades de aprendizagem nos intercâmbios quotidianos, quer para as crianças mais novas, quer para as mais velhas. Estas oportunidades poderão ser criadas pela constituição de grupos heterogéneos, mas também em grupos de bebés e crianças da mesma idade, considerando as diferenças desenvolvimentais que aí se podem observar e considerando, ainda, a abertura e interação com outros grupos, numa comunidade de referência que ultrapassa as fronteiras da sala e da própria creche.

Na figura seguinte apresenta-se de forma esquemática as relações e interações que se estabelecem na organização do ambiente educativo:

organização em pequeno e grande grupo

composição etária do grupo



Figura 3 — Relações e interações na organização do ambiente educativo



Sugestões de reflexão

- Que aspetos da organização do ambiente físico da creche promove no sentido de uma educação inclusiva? Que alterações poderá introduzir de forma a potenciar os processos de inclusão?
- De que forma o projeto educativo da instituição e o(s) projeto(s) pedagógico(s) de grupo refletem processos amplamente participados? Como poderá a equipa educativa contemplar as perspetivas de bebés e crianças nesses documentos orientadores? Como pode incrementar uma visão participativa na conceção e concretização destes documentos?
- Como assegura que a organização de espaços e materiais se centra nos bebés e crianças? Que aspetos da experiência destes são valorizados nessa organização?
- A organização e equipamento da sala cria condições para o bem-estar de crianças e adultos? Que iniciativas pode desenvolver para melhorar essas condições?
- Que critérios utiliza na seleção de materiais pedagógicos, de forma a contemplá-los como mediadores do brincar, da exploração, da experimentação e da descoberta dos bebés e das crianças?
- Como procura articular os princípios da regularidade e da flexibilidade na organização do tempo?
- De que forma organiza preferencialmente o grupo de crianças? Há equilíbrio entre diferentes formas de organização? Que lugar tem a organização de pequenos grupos no quotidiano pedagógico da sua sala?

V. Áreas de experiência e aprendizagem

V. Áreas de experiência e aprendizagem

As áreas de experiência e aprendizagem situam-se na interface entre as experiências e situações quotidianas vivenciadas pelos bebés e crianças e as aprendizagens que realizam em termos de conhecimentos, competências, disposições e atitudes. Pretende-se reforçar, desta forma, a ligação indissociável entre, por um lado, as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebés e das crianças mais novas e, por outro lado, os contextos e os processos que os facilitam e que são experienciados diretamente pela criança.

A interatividade entre experiência e aprendizagem visa responder ao imperativo de uma abordagem holística na ação profissional em creche, destacada nos princípios e fundamentos da pedagogia para a infância e reforçada na sua contextualização à creche. Assim, valoriza-se o reconhecimento do bebé e da criança até aos três anos como ser integral e uma ação pedagógica que responde, de forma equilibrada e em interação, às suas dimensões física, cognitiva, social, emocional e cultural. A interatividade entre experiência e aprendizagem reconhece, ainda, que o **bem-estar**, aprendizagem e desenvolvimento da criança são situados, dependendo da qualidade dos contextos em que a criança vive e dos processos que coprotagoniza. As áreas que se propõem não devem, portanto, ser abordadas de forma estanque ou desintegrada, mas sistematicamente articuladas no âmbito da ação pedagógica.

As áreas de experiência e aprendizagem apoiam o/a educador/a de infância no desenvolvimento de uma ação pedagógica intencional, guiada por referentes específicos e sensíveis ao bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento nos primeiros anos. Estes referentes pretendem influenciar a construção de um quotidiano pedagógico que garanta experiências amplas, diversificadas e qualitativamente relevantes para os bebés e crianças. Assim, as áreas propostas refletem a visão sinérgica entre, por um lado, a trajetória de crescimento holístico da criança e, por outro lado, um ambiente que é capaz de, através de decisões e ações deliberadas, facilitar e encorajar os seus progressos.

Visam igualmente apoiar o/a educador/ de infância no desenvolvimento dos ciclos interativos que definem a intencionalidade educativa, no âmbito dos processos que os compõem: observação, escuta, registo e documentação; planificação, ação e avaliação; comunicação e articulação. Transversalmente, os processos reflexivos desenvolvidos pelo/a educador/a de infância e pela equipa educativa necessitam de ser informados por referentes pedagógicos; estes últimos sustentam a criação de sentidos acerca do quotidiano pedagógico e o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, que respeita os direitos inalienáveis de todos os bebés e crianças.

Estabelecem-se três áreas de experiência e aprendizagem em creche: Bem-estar e Saúde; Identidade Pessoal, Social e Cultural; Comunicação,

Linguagens e Práticas Culturais. Cada uma destas áreas contempla componentes que, à semelhança das áreas em que se enquadram, refletem a necessária integração entre o contexto, os processos e as realizações. Sublinha-se que a concretização do ciclo da intencionalidade educativa exige uma abordagem processual e respeitadora da integralidade da criança e do ato pedagógico.

A organização do presente capítulo integra os seguintes elementos, relativamente a cada área de experiência e aprendizagem:

Um texto introdutório que descreve os aspetos centralmente definidores da área, quer no que diz respeito a experiências vivenciadas pelos bebés e crianças, quer no que concerne a aprendizagens a desenvolver;

Uma apresentação e caracterização das componentes que integram cada área. A caracterização de cada componente inclui um conjunto de experiências e aprendizagens que poderão ser observadas, bem como um conjunto de estratégias que o/a educador/a poderá desenvolver para as promover no âmbito da ação pedagógica. Os exemplos propostos não constituem listas exaustivas acerca das experiências e aprendizagens dos bebés e crianças, pretendendo, antes, ilustrar aspetos centralmente definidores de cada componente e da sua interatividade;

Um conjunto de sugestões de reflexão que visam facilitar a apropriação pelos/as educadores/as dos referentes propostos, encorajar processos de questionamento e melhoria da prática pedagógica em creche e, por essa via, otimizar o bem-estar, a aprendizagem e desenvolvimento de bebés e crianças.

Áreas de experiência e aprendizagem

Texto introdutório

- Descreve os aspetos centralmente definidores da área (experiências vivenciadas pelos bebés e crianças, aprendizagens a desenvolver)

Apresentação Caracterização das componentes

- Apresentação da componente
- Conjunto de experiências e aprendizagens que poderão ser observadas, bem como um conjunto de estratégias que o/a educador/a poderá desenvolver para as promover no âmbito da ação pedagógica

Sugestões de reflexão

- Facilitar a apropriação pelos/as educadores/as dos referentes propostos.
- Encorajar processos de questionamento e melhoria da prática pedagógica.

Bem-estar e saúde

Descrição da área de experiência e aprendizagem

O direito das crianças ao **bem-estar** está explicitado na Convenção sobre os Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989), associando-se ao imperativo de serem criadas condições para a afirmação e concretização quotidiana desse direito. É importante reconhecer, desde os primeiros anos de vida, a ligação indissociável entre a saúde física e mental e o estado de bem-estar físico, mental e social. O bem-estar depende das condições criadas ao nível do ambiente experienciado pelos bebés e crianças e, especificamente, da qualidade das respostas às suas necessidades físicas e emocionais de afeto, de segurança, de continuidade, de reconhecimento e de se sentir competente. Neste sentido, o bem-estar constitui um indicador de grande relevo acerca da sensibilidade e responsividade do contexto de creche a necessidades básicas dos bebés e das crianças, dependendo, da parte dos/as profissionais, de uma atenção ética aos sinais e perspectivas da criança, de modo a responder de forma sensível, empática e intencional. É importante sublinhar que todas as experiências das crianças neste ambiente contribuem para o seu estado geral de bem-estar, sendo importante proporcionar a vivência de um contexto físico e humano que seja sinónimo, para a criança e para os/as adultos/as, de prazer, conforto e vitalidade, ao longo do dia.

a importância do ambiente físico na garantia de condições de saúde e segurança

O ambiente físico deve garantir condições de saúde e segurança a crianças e adultos/as, através da monitorização constante de aspetos como a conservação e limpeza, ventilação, variações de temperatura, luz e ruído. As condições e procedimentos associados à higiene merecem particular atenção (por exemplo, a lavagem frequente das mãos), uma vez que constituem meios de redução do risco de infeções e de promoção de um ambiente saudável.

O foco na saúde e bem-estar das crianças inclui a garantia de uma alimentação equilibrada, variada e rica do ponto de vista nutricional. A qualidade da alimentação proporcionada às crianças tem fortes implicações no seu desenvolvimento em vários domínios, contribuindo igualmente para a aprendizagem de hábitos alimentares saudáveis, com implicações futuras relevantes. As refeições constituem um espaço privilegiado de encontro e interações sociais, que requerem um clima tranquilo, positivo e prazeroso.

É importante também salientar a atenção às necessidades de sono/ descanso, bem como à qualidade do ambiente e dos rituais proporcionados aos bebés e às crianças nestes momentos. É central salvaguardar que os momentos de higiene, refeições e descanso constituem processos de atenção individualizada e de encorajamento ao envolvimento e à iniciativa da criança, evitando-se ao máximo a mecanização e despersonalização das interações. De facto, a participação dos bebés e das crianças nestes processos quotidianos é geradora de evidente satisfação e cria oportunidades para múltiplas aprendizagens, incluindo ao nível do autocuidado.

A utilização do corpo e a atividade física regular também são centrais na salvaguarda da saúde e bem-estar. É importante compreender que os bebés e as crianças interagem com o mundo através do seu corpo, dos seus sentidos e do movimento, sendo estes centrais na sua experiência e aprendizagem. É através destes que conhecem e fazem o

mapeamento do mundo exterior e, simultaneamente, formam sentidos acerca de si próprios/as na relação com as pessoas e com os ambientes. É reconhecida a importância do seu envolvimento numa ampla variedade de atividades físicas ao longo do dia. Isto implica a criação de um ambiente pedagógico que crie vastas oportunidades para o movimento livre e autónomo, e para o brincar, na sala e nos espaços exteriores. Neste último caso, será importante reforçar que as condições atmosféricas não deverão inibir a fruição e envolvimento nestes espaços, garantindo-se, antes, que a criança se encontre devidamente equipada para neles permanecer com conforto e segurança. Especial destaque deve ser dado à interação com a natureza e ao seu potencial gerador de experiências de alegria e prazer na criança, como o envolvimento em atividades físicas vigorosas, a apreciação de formas, cores e texturas, a fruição do silêncio ou o cuidado e a aprendizagem acerca de seres vivos. A vivência de situações de desafio e de risco controlado também ajuda a criança a tomar crescente consciência das suas ações, limites e possibilidades, e a progredir na sua capacidade de autocontrole e autorregulação. O envolvimento nestas experiências representa também um contributo para o combate ao sedentarismo e ao excessivo tempo de ecrã, que constituem fenómenos contemporâneos com repercussões potencialmente nefastas no presente e futuro da criança e que, por tal, devem ser cuidadosamente refletidos.

O bem-estar emocional dos bebés e crianças deve também merecer uma atenção prioritária nos contextos de creche. Desde muito cedo, os bebés começam progressivamente a identificar as próprias sensações corporais bem como as das pessoas mais próximas. Assim, vão atribuindo significado às expressões emocionais, como por exemplo, quando observam o próprio choro ou a alegria no rosto das pessoas próximas. As crianças manifestam diversas emoções desde cedo, tais como alegria, medo, satisfação, raiva ou frustração. Todas as suas expressões emocionais, positivas ou negativas, são a sua forma de comunicar necessidades e como se sente. Apoiar as crianças a expressar e a compreender os seus sentimentos e a processar as suas emoções de forma positiva é um dos grandes desafios para os/as educadores/as de infância.

As competências emocionais dos bebés e das crianças incluem a capacidade de reconhecer e expressar emoções, de se relacionar com os outros e de resolver problemas. Reconhecer as próprias emoções e as dos outros é uma competência que se desenvolve desde cedo, acompanhada por uma crescente capacidade para expressar emoções e necessidades através da comunicação verbal e não verbal. Progressivamente, as crianças aprendem a utilizar os estados emocionais para a resolução de problemas específicos, para gerar soluções criativas e para utilizar esse conhecimento na tomada de decisão.

A compreensão emocional antecede a **regulação emocional**. É essencial a compreensão gradual das diferentes emoções, muitas vezes complexas e ambivalentes, para progressivamente ser capaz de gerir as suas próprias emoções e as dos outros de forma empática, encontrar estratégias para reduzir ou intensificar as respostas emocionais e aproximar-se ou distanciar-se das emoções em função da sua utilidade. A regulação emocional é uma componente essencial, pois refere-se à capacidade de ir gerindo as emoções em relação a si e aos outros.

Para desenvolver estas competências, os bebés e as crianças precisam de experiências emocionais positivas, como por exemplo sentir-se

atenção ao bem-estar emocional dos bebés e crianças

acolhidas, receber atenção e reconhecimento. Cabe ao/a educador/a promover a construção de uma **vinculação** segura com as crianças, para que elas possam expressar e compreender as suas emoções e as dos outros e desenvolver a autorregulação emocional. Quando as crianças enfrentam e resolvem dificuldades e problemas tornam-se mais confiantes, competentes e resilientes. Crianças resilientes geralmente são capazes de resolver problemas de forma independente e autônoma. Isso ocorre porque desenvolvem disposições para aprender e para tentar novamente sem desistir. A resiliência emocional ajuda as crianças a conhecerem-se melhor, a estabelecerem limites e a serem autoconfiantes.

As práticas pedagógicas que respeitam o direito da criança ao bem-estar e à saúde envolvem diálogos amplos. Primeiramente, trata-se de uma comunicação regular e bidirecional com os pais/famílias para, por exemplo, atualizar informação acerca do estado de saúde da criança e de cuidados específicos que esta possa necessitar. Estas trocas incluem, também, outros aspetos que humanizam a experiência dos bebés e das crianças na creche, designadamente um conhecimento partilhado acerca das suas preferências e hábitos, bem como acerca de **práticas culturais** das famílias (por exemplo, ao nível da alimentação). A atenção ética à criança incide, ainda, sobre a identificação de situações que poderão necessitar do apoio de especialistas e serviços da comunidade, e de mobilização de recursos no âmbito da saúde ou da assistência social.

Como referido, reconhece-se, desde os primeiros anos de vida, a ligação indissociável entre a saúde física e mental e o estado de bem-estar físico, mental e social. Neste sentido, **na área de experiência e aprendizagem Bem-estar e Saúde são consideradas duas componentes:**

- A criança experiencia bem-estar físico através do envolvimento em situações quotidianas positivas ao nível da alimentação, higiene, sono/ descanso e movimento
- A criança experiencia bem-estar emocional e aprende progressivamente acerca das emoções e da sua regulação na relação consigo e com os outros

Estas componentes são explicitadas seguidamente através de experiências e aprendizagens que podem ser observadas, bem como de estratégias que o/a educador/a poderá utilizar para as promover.

A criança experiencia bem estar físico através do envolvimento em situações quotidianas positivas ao nível da alimentação, higiene, sono/ descanso e movimento.

As experiências e aprendizagens desta componente podem ser observadas quando a criança, por exemplo:

- utiliza o seu corpo, sentidos e movimento para construir conhecimento e compreensão acerca de si, dos outros e do mundo (por exemplo, aprecia e explora novos sabores, odores ou sons);
- comunica verbal e/ou não verbalmente necessidades e preferências ao nível da alimentação, sono/ descanso e atividade física;

- participa e é progressivamente autónoma no cuidado de si (autocuidado);
- conhece e utiliza de forma crescentemente autónoma práticas culturais no cuidado de si.

O/a educador/a promove experiências e aprendizagens nesta componente quando, por exemplo:

- organiza um ambiente físico seguro e livre de perigos;
- está atento/a a variações de temperatura, luz e ruído, acautelando um ambiente de conforto e sem sobrecarga sensorial;
- desenvolve práticas de higiene que assegurem e protejam a saúde de crianças e adultos;
- conhece e está atento/a a sinais de bem-estar físico, refletindo acerca das circunstâncias que, no contexto educativo, poderão contribuir para manter níveis positivos de bem-estar;
- encoraja a participação das crianças em práticas de cuidados (higiene, refeições, sono), incentivando a sua iniciativa e autonomia;
- organiza rotinas de alimentação, higiene e sono/descanso tranquilas, flexíveis e centradas na criança;
- respeita as variações entre as crianças ao nível das necessidades de sono, alimentares e de cuidados de higiene;
- respeita o movimento livre das crianças e cria oportunidades para o seu envolvimento em atividades físicas de intensidade variada, no interior e no exterior;
- organiza um quotidiano que garanta de forma equilibrada a resposta a necessidades de descanso e de atividade (física) das crianças;
- garante, em colaboração com outros/as profissionais da equipa, uma alimentação equilibrada, diversificada e rica do ponto de vista nutricional;
- mantém uma comunicação aberta com as famílias, promovendo trocas de informação regulares acerca do estado de saúde ou necessidades (alimentares, repouso, entre outras) da criança, e conhecendo e respeitando hábitos culturais das famílias e da comunidade de referência da criança;
- conhece e mobiliza serviços e profissionais da comunidade, em caso de identificação de necessidades que exigem uma atenção especializada.

A criança experiencia bem-estar emocional e aprende progressivamente acerca das emoções e da sua regulação, na relação consigo e com os outros.

As experiências e aprendizagens desta componente podem ser observadas quando a criança, por exemplo:

- manifesta (auto)confiança e abertura aos desafios;

- expressa emoções e sentimentos (alegria ou tristeza, conforto ou desconforto), verbal e não-verbalmente, em relação a si e aos outros;
- evidencia vitalidade e satisfação na relação com os outros, adultos e pares;
- demonstra atitudes crescentes de empatia face aos outros, começando por notar as suas expressões de desconforto e progredindo para a tomada de iniciativa para os confortar;
- evidencia satisfação e celebra os seus esforços e realizações;
- solicita apoio ou consolo junto do adulto de referência ou mesmo dos seus pares;
- autorregula-se progressivamente, de forma apoiada, em situações geradoras de frustração;
- tolera um grau moderado de descontinuidade, incerteza ou mudança regula de forma crescente as suas emoções.

O/a educador/a promove experiências e aprendizagens nesta componente quando, por exemplo:

- interage com a criança de forma sensível, calorosa e responsiva, individualizando o mais possível estas interações;
- interage com a criança, escutando e respondendo com sensibilidade à medida que expressa as suas emoções, sentimentos, pensamentos, necessidades e motivações;
- nomeia sentimentos e emoções que a criança está a experienciar, facilitando o reconhecimento e a expressão de emoções diferenciadas, bem como uma crescente autorregulação emocional;
- reconhece e valoriza as perspetivas, intenções e ações da criança;
- respeita a existência, no quotidiano, de situações sociais, mas igualmente de situações em que a intimidade da criança deverá ser respeitada de forma sensível (por exemplo, em momentos de mudança de fralda ou de outras práticas de higiene);
- organiza um ambiente que contenha elementos familiares para a criança, favorecendo um sentido de continuidade e segurança (por exemplo, mantendo fotografias da família ou **objetos de conforto**);
- conhece e está atento/a a sinais de **bem-estar** emocional da criança, refletindo acerca das circunstâncias que, no contexto educativo, poderão contribuir para manter níveis positivos de bem-estar;
- conhece serviços e profissionais da comunidade, facilitando os processos de mobilização destes recursos no caso de identificação de indicadores (ao nível da saúde física ou mental) que exigem uma atenção especializada.



Sugestões de reflexão

- Que aspetos da ação profissional do/a educador/a de infância e da equipa educativa podem potenciar (ou inibir) a saúde física e mental de bebés e crianças mais novas?
- Nos momentos dedicados à higiene, refeições e descanso privilegia a atenção individualizada e o encorajamento da iniciativa e autonomia de bebés e crianças? Que aspetos das práticas pedagógicas e das dinâmicas institucionais podem ser melhorados, de forma a garantir a individualização dos processos que têm lugar nestes momentos da rotina pedagógica?
- Que características do ambiente físico, interior e exterior, poderão ser revistas e melhoradas de forma a potenciar as oportunidades para o movimento e a atividade física regular das crianças?
- Como desenvolve os processos de interação pedagógica para promover e assegurar o desenvolvimento das competências emocionais das crianças?



Identidade Pessoal, Social e Cultural

Descrição da área de experiência e aprendizagem

As experiências de interação positivas desde o nascimento permitem às crianças desenvolver um forte sentido de segurança, identidade e pertença e construir uma imagem positiva de si mesmas. Quando as crianças constroem uma identidade própria e um sentimento de pertença mostram interesse pelos outros e experienciam fazer parte de um grupo, participando em brincadeiras e outras oportunidades de aprendizagem. Neste sentido, a família é extremamente importante no desenvolvimento de um vínculo seguro, no entanto a equipa educativa que interage com a criança na creche tem também uma grande responsabilidade.

a consciência de si é a capacidade de se perceber como uma pessoa única

A consciência de si é a capacidade de se conhecer a si mesmo, de ter consciência das suas próprias características, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades. É a capacidade de se perceber como uma pessoa única e separada dos outros. Perceber o que se tem de único, implica também reconhecer o que se tem de semelhante com outros.

Através das suas explorações, do brincar e das relações e interações que estabelecem com pessoas significativas e com o mundo ao seu redor, as crianças tomam, progressivamente, consciência de si e dos outros e desenvolvem a sua identidade, exploram diferentes aspetos em todos os domínios: físico, social, emocional e cognitivo.

centralidade das relações e interações para a construção da identidade

As relações e as interações são a base para a construção da identidade. A identidade é construída pelas experiências. As crianças aprendem sobre si mesmas e constroem a sua própria identidade nos contextos em que vivem, através das relações e interações que estabelecem com as pessoas, com os espaços, com os objetos e com as ações. Quando as crianças têm experiências positivas desenvolvem uma compreensão de si mesmas como significativas e um sentimento de pertença. As crianças com sentido de identidade sentem-se confortáveis com as práticas locais, sociais e culturais importantes nas suas vidas.

importância de vínculos seguros para todas as crianças desde o nascimento

Estabelecer vínculos seguros é essencial para todas as crianças, desde o nascimento, o que contribui para o seu **bem-estar** físico e emocional. Isso implica ter adultos atentos, afetuosos, consistentes, disponíveis e empáticos como fonte de conforto e de segurança. O modo como a **vinculação** se desenvolve na infância com a família tende a estender-se a outras relações, como por exemplo, aos adultos responsáveis pela criança na creche.

As experiências no início da vida têm um forte impacto no desenvolvimento futuro das crianças. Desde os primeiros meses de vida que as crianças vão desenvolvendo impressões sobre como o mundo funciona, interagem com as pessoas que as rodeiam e estabelecem as primeiras relações afetivas. A relação e a convivência com os outros, desde bebés, são fundamentais para o seu desenvolvimento social e emocional. Cabe ao/a educador/a apoiar as crianças para agirem com autoconfiança e autonomia. Simultaneamente as crianças vão reconhecendo a interdependência dos seus grupos sociais e o seu lugar como um membro valioso desses grupos. Desta forma, e progressivamente, a criança desenvolve a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

A autoconfiança é a capacidade de acreditar na sua própria competência para fazer ou realizar coisas por si mesmo e para contribuir positivamente para a sociedade. É um sentimento de orgulho em si próprio e desenvolve-se quando as crianças experienciam contextos que as apoiam nas suas explorações e descobertas e lhes permite correr riscos, enfrentar desafios e experimentar o sucesso.

Fazer escolhas e tomar decisões possibilita à criança a construção da sua autonomia e independência assumindo, progressivamente, responsabilidade pelas suas próprias ações, pela sua segurança e bem-estar.

construção da autonomia e independência

Assim, o desafio que se coloca aos/às educadores/as é o de organizar um ambiente educativo com base na observação e na escuta das crianças que lhes possibilite vivenciar diferentes experiências. Um espaço organizado para as crianças, pensado a partir das suas experiências e preferências é fundamental para a sua autonomia e independência. A organização dos espaços influencia fortemente as relações e interações que as crianças e os adultos estabelecem, os laços que se criam, as escolhas e as decisões que se tomam, os problemas que se enfrentam e a forma como se resolvem. O modo como os adultos se relacionam com as crianças também é fundamental, pois se a criança se sente acolhida e reconhecida, se sente que tem voz e direito a participar vai construindo uma autoestima positiva, torna-se curiosa, sente-se à vontade para errar, fazer perguntas, tentar descobrir por si mesma. Essa atitude favorece o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural.

relação dos adultos com a criança

É importante que os elementos da equipa educativa encorajem as crianças a expressar e a comunicar as suas intenções e a sentir confiança na sua capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas.

Como já referido, cada criança é única, pertence a um contexto socio-cultural também próprio que influencia a sua aprendizagem e desenvolvimento, o que exige uma resposta criativa e significativa tendo em conta a complexidade da aprendizagem e desenvolvimento de cada uma e do grupo.

A convivência com crianças da mesma idade e de idades diferentes amplia as suas experiências e aprendizagens; as crianças observam e aprendem coisas novas que ainda não conseguem fazer sozinhas, mas que podem fazer com ajuda das mais experientes, desenvolvem a comunicação, aprendem a partilhar, a esperar a sua vez e a brincar juntas.

relação e interação das crianças com os seus pares

As oportunidades de conviver não só com o grupo de pertença, mas também com grupos de crianças mais velhas, permitem que aprendam a respeitar-se, a acolher quem precisa de ajuda, a conviver e a compreender diferentes pontos de vista e diferentes culturas.

Como afirmado no texto sobre o papel do/a educador/a, é da sua competência favorecer o desenvolvimento de relações e interações positivas entre as crianças, marcadas pelo prazer e pela convivência positiva e promovendo, progressivamente, atitudes de cuidado mútuo.

Por outro lado, à medida que as crianças vão construindo um sentido de si começam a reclamar as coisas como sendo suas e envolvem-se em conflitos sociais. Estes são parte integrante da trajetória da criança e constituem-se como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Quando os conflitos envolvem choro, bater ou morder, os adultos abordam calmamente as crianças envolvidas no conflito, implicando-as na

sua descrição e na procura de uma solução. Com o apoio do adulto as crianças aprendem a identificar os contornos das situações em que estão envolvidas, o seu papel nas mesmas, os seus sentimentos e os das outras crianças e a participar na resolução dos problemas.

Quando as crianças aprendem a resolver conflitos com os seus pares começam a equilibrar as suas necessidades com a compreensão e o respeito pelas necessidades dos outros. A mediação do adulto ao nível das relações entre crianças centra-se no apoio ao reconhecimento crescente das preferências, motivações e estados emocionais da própria criança e das outras crianças e deve incluir o encorajamento à resolução, cada vez mais autónoma, de problemas que surgem naturalmente nas interações quotidianas entre crianças, como referenciado anteriormente nos fundamentos e princípios.

A **sensibilidade** que os adultos têm para escutar, compreender e responder às necessidades das crianças, estabelece as bases da perceção sobre si mesmas, sobre o mundo e sobre os outros.

Neste sentido, **a área da Identidade Pessoal, Social e Cultural considera três componentes:**

- A criança constrói a consciência de si, identificando as suas características e reconhecendo-se como pessoa única.
- A criança desenvolve sentido de pertença à comunidade de referência, respeitando-se a si e aos outros, aprendendo sobre a diversidade de pontos de vista e de culturas.

A seguir explicita-se cada uma destas componentes e apresentam-se exemplos de experiências e aprendizagens que podem ser observadas, bem como estratégias que o/a educador/a poderá utilizar para as promover.

A criança constrói a consciência de si, identificando as suas características e reconhecendo-se como pessoa única

As experiências e aprendizagens desta componente podem ser observadas quando a criança, por exemplo:

- identifica progressivamente as suas próprias características (nome, género, idade);
- se identifica a si própria numa fotografia ou num espelho (sorri, balbucia, palra, toca ou diz o seu nome quando observa/vê a sua imagem);
- identifica partes do seu corpo e do corpo de outros;
- manifesta um sentimento de confiança em si própria e nos outros (faz algo por iniciativa própria, partilha objetos com os outros; dá a mão a outra criança ou ao adulto);
- reconhece a sua pertença a diferentes grupos sociais e suas culturas (grupo da creche, família, comunidade);
- identifica e reage, progressivamente, de forma positiva, a semelhanças e diferenças entre as pessoas;

O/a educador/a promove experiências e aprendizagens nesta componente quando, por exemplo:

- presta atenção aos interesses dos bebés e das crianças e fala sobre o que está a despertar esse interesse;
- incentiva as crianças a fazer escolhas, a tomar iniciativa e a colaborar com os seus pares e com os adultos nos processos de tomada de decisão;
- respeita o ritmo de cada criança e do grupo;
- encoraja as crianças a expressar os seus sentimentos, necessidades, interesses e preferências;
- valoriza sentimentos de orgulho e confiança das crianças nas suas conquistas (quando um bebé começa a dar os primeiros passos, quando as crianças partilham as suas realizações);
- envolve os pais e as famílias no processo educativo dos seus filhos e incentiva a sua participação em momentos do quotidiano da creche;
- respeita e valoriza as culturas familiares das crianças, o seu património cultural, as origens e as tradições (convida os pais a partilhar os seus hábitos gastronómicos ou a partilhar artefactos culturais tais como canções, histórias, objetos);
- considera a diversidade cultural no exercício da parentalidade (questões de alimentação, expressões de afeto e de conforto).

A criança desenvolve autoconfiança e autonomia quando faz escolhas, toma decisões e resolve problemas

As experiências e aprendizagens desta componente podem ser observadas quando a criança, por exemplo:

- revela uma imagem positiva de si própria (quando partilha com o/a educador/a e as outras crianças o que descobriu ou realizou; sorri quando em grupo é mostrada a fotografia da sua família);
- resolve problemas e persiste perante desafios que surgem nas suas explorações e brincadeiras experimentando diferentes estratégias, progressivamente mais complexas;
- ajuda outra criança a resolver problemas e a enfrentar desafios faz escolhas e toma decisões gradualmente mais complexas;
- expressa as suas escolhas ou intenções por gestos ou por palavras (quando aponta na direção de um dos brinquedos, ou estende os braços para uma pessoa, quando chora ou sorri perante determinada situação);
- aceita ou recusa algumas escolhas ou propostas por parte de outrem (pares ou adultos);
- mostra interesse em partilhar as suas realizações com as outras crianças e com adultos;
- reconhece os diferentes momentos da rotina diária e antecipa o que vai acontecer (quando termina uma atividade arrumam-se os objetos).

O/a educador/a promove experiências e aprendizagens nesta componente quando, por exemplo:

- organiza os espaços e os materiais para que as crianças se apropriem deles e os utilizem de forma progressivamente mais autónoma;
- fala com as crianças sobre os diversos momentos do dia e sobre o que acontece em cada um deles;
- envolve as crianças em assuntos que lhes dizem respeito escutando e apoiando as suas iniciativas e o seu desejo de explorar e descobrir o mundo que as rodeia;
- observa e escuta as crianças e responde com sensibilidade considerando as suas necessidades, interesses e preferências;
- compreende e respeita os sentimentos, as emoções e as ideias de cada criança e do grupo;
- encoraja a criança a agir com autoconfiança e autonomia e a enfrentar novos desafios;
- apoia as ações das crianças explicitando o que estão a fazer e incentivando-as a relatar o que fizeram, como e com quem;
- incentiva as crianças a apoiarem-se mutuamente e a enfrentarem os desafios.

A criança desenvolve sentido de pertença à comunidade de referência, respeitando-se a si e aos outros, aprendendo sobre a diversidade de pontos de vista e de culturas

As experiências e aprendizagens desta componente podem ser observadas quando a criança, por exemplo:

- cria relações e interage com os seus pares e com os adultos;
- compreende que as suas ações têm consequências para si e para os outros ouve as ideias dos outros e respeita-as;
- mostra interesse pelos outros e pelas suas experiências;
- participa em brincadeiras colaborativas e noutras oportunidades de aprendizagem;
- reconhece, progressivamente, diversos pontos de vista sobre a mesma situação;
- mostra interesse pela diversidade cultural manifestada, por exemplo, através da língua, música, artes plásticas, teatro, dança, património.

O/a educador/a promove experiências e aprendizagens nesta componente quando, por exemplo:

- organiza espaços, materiais e tempos de forma a promover relações e interações entre pares, em pequenos e grande grupo;
- organiza o ambiente educativo baseado no respeito pelos direitos e deveres de todos e de cada um (o direito a participar de formas diversas);

- interage com as crianças de forma respeitosa, carinhosa, sensível e empática;
- encoraja as crianças a reconhecer as expectativas, necessidades e sentimentos dos outros;
- apoia as crianças na identificação de um problema e promove a sua participação na resolução de conflitos;
- ajuda as crianças a compreender as semelhanças e as diferenças entre as pessoas (sociais, de género, físicas, étnicas e culturais);
- inclui referências culturais diversas e significativas para as crianças e famílias na organização do espaço e dos materiais e de práticas culturais (música, dança, alimentação, celebrações);
- promove o sentido de pertença da criança e sua família à comunidade educativa (disponibilizando às famílias informações úteis sobre recursos na comunidade, incentivando a criação de redes de apoio).

Sugestões de reflexão

- Como organiza os espaços, materiais e tempos pedagógicos de modo a promover a autonomia, a independência das crianças e a garantir a sua participação? Nessa organização inclui as referências culturais das crianças e das suas famílias?
- Como apoia e incentiva as crianças a tomarem iniciativa, a fazerem escolhas, a enfrentar e a resolver problemas?
- Como escuta e dá voz aos bebés e às crianças e como integra essa escuta na ação educativa? Como encoraja as crianças a expressar os seus sentimentos, necessidades, interesses e preferências?
- Como é que na sua ação educativa valoriza a individualidade e a diversidade em presença no grupo? Como apoia as crianças a reconhecerem e respeitarem as expectativas, necessidades e sentimentos dos outros?





Comunicação, linguagens e práticas culturais

Descrição da área de experiência e aprendizagem

A comunicação é uma componente essencial do processo de humanização desde o nascimento, intrinsecamente ligada ao processo de construção da identidade pessoal, social e cultural de cada pessoa e necessária ao seu bem-estar e desenvolvimento. É na interação com o mundo e com os outros que a criança vai, progressivamente, criando um sentido de si própria e uma representação dos outros, enquanto se apropria dos elementos culturais e simbólicos próprios da sua cultura de origem ou dos patrimónios culturais desenvolvidos pela humanidade.

Desde cedo, ainda no período pré-natal, as crianças estão imersas num mundo comunicativo que atribui significado aos movimentos do bebé, às expressões faciais de agrado ou desagrado, ao choro, à agitação motora ou ao direcionamento da sua atenção para um estímulo visual ou auditivo. Desde logo os adultos conversam com os bebés e com as crianças sobre múltiplos aspetos da sua vida: expectativas para o seu crescimento, as pessoas que compõem o agregado familiar, as ações quotidianas necessárias ao bem-estar e desenvolvimento, as regras que regulam a nossa vida em comum, as emoções que sentimos ou que pressentimos, os pequenos projetos de vida que dão sentido ao mundo, o reconhecimento e encorajamento de ações das crianças.

A comunicação entre os bebés e o mundo das pessoas e dos objetos dá-se através do toque, do cheiro, do que observam e ouvem, do que saboreiam, mas também, e logo desde as primeiras idades, através da criação conjunta de significados, gestos simbólicos e linguagens múltiplas em que o bebé participa desde o início e se desenvolvem progressivamente.

Enquanto seres humanos utilizamos diversas linguagens que permitem significar os mundos físicos, sociais, emocionais, cognitivos e éticos de forma integrada e holística. Estas linguagens múltiplas são parte integrante das diversas atividades humanas que compõem o nosso quotidiano.

A linguagem e comunicação são áreas em que se observam importantes aprendizagens e desenvolvimento nos primeiros três anos de vida de uma criança. Contudo, para que estes ocorram é essencial a presença de adultos e crianças com os quais se estabeleçam interações contingentes, recíprocas e progressivamente mais complexas enquadradas num quadro de relações positivas e afetuosas. Desde muito cedo, as crianças beneficiam da presença próxima do adulto enquanto referência emocionalmente segura e encorajadora das suas explorações do mundo. No caso dos bebés, as expressões emocionais ou afetivas dos adultos significativos (designadamente as suas expressões faciais e posturas corporais) constituem um apoio relevante na sua regulação emocional e na forma como abordam o mundo, sendo estes processos de referência social particularmente críticos quando o bebé se encontra numa situação nova ou ambígua.

É fundamental que os adultos reconheçam os modos próprios de cada criança se expressar e as ajudem a comunicar entre si na sua diversidade. A escuta atenta de cada criança procura entender cada uma, o seu estado e as suas iniciativas para se expressar e comunicar com os

outros. Por outro lado, o adulto oferece-se como modelo de linguagem e comunicação positiva quer expressando-se de forma correta, evitando 'infantilismos', quer revelando-se interessado no que a criança tem para dizer esforçando-se para a compreender e partindo do que a criança quer dizer, como base para o que disser em seguida, como ocorre numa boa conversa.

Uma das aprendizagens fundamentais que ocorrem nos primeiros anos é a aprendizagem da conversação, base da nossa constituição enquanto seres sociais e participantes plenos na vida social e cultural. Os adultos cuidadores quando em interação com os bebés iniciam-nos num sistema de trocas que será progressivamente apropriado pelos bebés e que permite que a interação seja contingente e sem atropelamentos.

O papel do/a educador/a é também de uma enorme relevância na garantia de um enriquecimento dos patrimónios linguísticos ao alcance das crianças, oferecendo-lhes assim oportunidades de ampliar reportórios artísticos, culturais e conceptuais que nos permitem lidar com todas as dimensões da vida humana e terrena. Este ampliar de reportórios dá-se nas interações, mas também nas experiências e nas práticas culturais que partilhamos com as crianças e com os bebés.

Ao ouvir, contar ou ler uma história a criança tem contacto com a linguagem verbal, plástica, musical, do corpo e do movimento, integra a dimensão narrativa da vida e pode ainda apreender modos matemáticos de representar o mundo. As histórias expressam conceções sobre o mundo, conceitos, relações sociais, emoções, valores, práticas sociais, tradições, etc. Ao ouvir uma história a criança reconhece elementos conhecidos, imagina, pensa e elabora hipóteses sobre o mundo de que faz parte. Estas e outras práticas culturais permitem uma aprendizagem articulada, holística e integrada por parte das crianças.

A possibilidade de frequentar diversos espaços na creche e na comunidade, interagir com crianças de diversas idades e outros adultos, bem como os materiais que o/a educador/a coloca à disposição das crianças, potenciam a comunicação e a utilização de diversas linguagens para a leitura de mundos e para a expressão de modos de nestes participar

É nesse sentido que a creche deve incorporar os objetos, atividades, costumes e as linguagens próprias de diversas culturas. Todas as atividades que compõem o quotidiano da creche são práticas culturais desenvolvidas ao longo do tempo pelos seres humanos incorporando uma imensa diversidade cultural: a alimentação, o brincar e o jogo, a higiene e o embelezamento, o repouso e o sono, as canções e as lengalengas ou a poesia e as histórias, a dança, o desenho e a pintura ou a modelagem, mas também o arrumar ou cuidar de materiais ou de animais, o preparar um alimento, o passeio na comunidade, a fruição de um parque ou jardim, são algumas das práticas culturais que compõem o quotidiano na creche.

Enquanto espaço de educação inclusiva e participação, estas práticas culturais devem incorporar: os modos próprios das crianças se relacionarem com o mundo (ex. brincar), as práticas e costumes característicos de uma comunidade específica e, simultaneamente, a cultura associada às artes, às ciências, às humanidades e também às práticas sociais desenvolvidas ao longo do tempo pela humanidade, tais como as práticas de saúde, agricultura, alimentação, entre outras.

comunicação
como componente
essencial
para a humanização

gestos simbólicos,
construção
de significados
e linguagens
múltiplas

aprender
a conversar

patrimónios
linguísticos

reportórios
artísticos,
culturais
e conceptuais

práticas
culturais

É na afirmação da creche enquanto espaço educativo e cultural que esta amplia os patrimónios linguísticos e culturais das crianças, famílias e equipa, não se limitando à repetição dos reportórios comumente acessíveis às crianças, muitas vezes fruto de produtos de mercado e de uma cultura de massas veiculada pelos media sem garantia de critérios éticos e estéticos que lhes conferem qualidade.

Na área Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais são consideradas três componentes:

- A criança explora o mundo e interage com os outros através do tato, do olhar, do cheiro, dos sons, da fala, do movimento, do brincar;
- A criança usa diversos modos de comunicar com os outros, crianças e adultos, partilhando objetos, interesses, emoções e sentimentos, e pequenas narrativas;
- A criança interessa-se e participa progressivamente em diversas práticas culturais e respetivas linguagens.

A seguir explicita-se cada uma destas componentes e apresentam-se exemplos de experiências e aprendizagens que podem ser observadas, bem como estratégias que o/a educador/a poderá utilizar para as promover.

A criança explora o mundo e interage com outros, através do tato, do olhar, do cheiro, dos sons, da fala, do movimento, do brincar

As experiências e aprendizagens desta componente podem ser observadas quando a criança, por exemplo:

- chama a atenção dos outros para si própria ou algo que desperta o seu interesse utilizando sons, verbalizações ou movimentos de formas diversas;
- rebola, rasteja, gatinha ou anda para alcançar um objeto, uma criança ou adulto mostra-se atenta a diversos sons, linguagem verbal, gestual ou música;
- explora os objetos e suas propriedades, movimentando-os (por exemplo, batendo com eles no chão ou na mesa), cheirando, ouvindo o som, colocando na boca, deixando cair, explorando a sua textura e cores, compreendendo como funcionam;
- utiliza os objetos como mediadores na comunicação (por exemplo, atira a bola como convite para a brincadeira);
- brinca com os objetos (re)criando diversas possibilidades de utilização.

O/a educador/a promove experiências e aprendizagens nesta componente quando, por exemplo:

- reconhece e responde a iniciativas do bebé ou da criança procurando interpretar os gestos comunicativos;
- estrutura um espaço com materiais diversos onde os bebés

podem explorar o que lhes interessa;

- nomeia e conversa com as crianças sobre os objetos e as situações sociais;
- incentiva os bebés e as crianças a tomarem iniciativas na interação com os outros e com os objetos;
- incentiva os bebés e as crianças a explorarem os objetos e as suas propriedades, bem como as possibilidades de utilização;
- organiza uma ludoteca, em articulação com as famílias, em que as crianças podem escolher um brinquedo ou um jogo para brincar em casa.

A criança usa diversos modos de comunicar com os outros, crianças e adultos, partilhando objetos, interesses, emoções e sentimentos, objetos e pequenas narrativas

As experiências e aprendizagens desta componente podem ser observadas quando a criança, por exemplo:

- mostra alegria, estranheza ou rejeição face a pessoas e situações pela sua postura, por expressões faciais, gestos, vocalizações, pelo que faz ou pelo que diz;
- reconhece pessoas e situações familiares;
- comunica por pequenas verbalizações e palavras utilizando progressivamente frases completas;
- interage com os outros mostrando, progressivamente, empatia, ciúme, vergonha, cativando, utilizando gestos e palavras ou frases;
- dá sentido ao mundo à sua volta, à medida que o vocabulário aumenta, pedindo, negociando, questionando, descrevendo e nomeando os objetos, os elementos do mundo natural e as situações sociais;
- observa e interpreta sinais verbais e não verbais dos adultos de referência (por exemplo, expressões faciais) e utiliza-os para regular a sua ação;
- participa em pequenas conversas respeitando os turnos de fala e procurando uma partilha de significados;
- comunica e expressa-se utilizando o corpo, o movimento e outras formas de representação (por exemplo, dançando, desenhando, cantando).

O/a educador/a promove experiências e aprendizagens nesta componente quando, por exemplo:

- estabelece um contacto próximo e visual com as crianças;
- reconhece os gestos comunicativos dos bebés, procura interpretá-los e responder de forma sensível;
- procura conhecer cada criança e a sua família e os seus modos próprios de comunicar

- conversa com os bebês e com as crianças sobre as suas brincadeiras, expandindo os seus significados;
- consegue um equilíbrio nas interações entre o ouvir e o falar evitando sobrecarregar
- incentiva as crianças a expressarem as suas concepções de mundo, os seus sentimentos e emoções;
- apoia as crianças a contarem episódios da sua vida e a expressarem os seus desejos;
- conversa com as crianças utilizando uma linguagem correta sem censurar ou chamar a atenção para eventuais erros;
- promove a comunicação entre as crianças modelando modos de interagir positivos
- tem consciência da influência dos seus sinais verbais e não verbais nos processos de regulação de estados emocionais e ações da criança;
- reflete em equipa sobre modos de apoiar as crianças a comunicar com as outras crianças e com os adultos.

A criança interessa-se e participa progressivamente em diversas práticas culturais e respetivas linguagens simbólicas.

As experiências e aprendizagens desta componente podem ser observadas quando a criança, por exemplo:

- se interessa por livros e imagens partilhando significados, pequenas narrativas e histórias;
- narra pequenos episódios da sua vida (por exemplo, "Brinquei com o carrinho da Ana"; "Fui à praia com a avó") e contribui progressivamente para conversas de pequenos grupos;
- se interessa pela linguagem escrita e reconhece o seu potencial de comunicação (por exemplo, do seu nome e de pequenas narrativas);
- explora os traços feitos com paus, lápis ou pincéis em folhas de papel ou na terra, em que emergem as primeiras representações criativas;
- explora materiais de modelar ou barro reconhecendo as suas características e possibilidades de transformação em objetos tridimensionais, atribuindo-lhes ou não um sentido social;
- explora objetos e faz pequenas construções às quais dá significado inserindo-as em pequenas narrativas (por exemplo, "uma torre"; "os cavalos vão para casa comer");
- se envolve a brincar sozinha ou com outros, explorando padrões, quantidades, relações espaciais, agrupando, separando, alinhando objetos, contando;
- arruma os materiais em espaços e caixas diferenciadas por

categorias como a função, o tamanho ou a pertença individual (chapéus numa caixa, bolas noutra, objetos pessoais em contentores específicos, entre outros);

- participa com prazer em canções, lengalengas, rimas e danças iniciadas por outras crianças ou adultos e progressivamente auto-iniciadas, expressando-se com gestos e movimentos em ritmos diferenciados;
- reconhece e antecipa atividades regulares da rotina quotidiana;
- se movimenta livremente no espaço mostrando conhecimento sobre a localização dos objetos, materiais e das diferentes áreas da sala e da instituição (interior e exterior);
- explora o espaço e experimenta os limites do seu corpo trepando, rastejando, saltando ou contornando obstáculos;
- utiliza o seu corpo com progressivo domínio para se expressar e realizar diversas atividades e brincadeiras;
- brinca e explora as funcionalidades dos objetos e elementos da natureza, o seu uso social, imitando o que vê os outros fazer ou inventando novas utilizações e funções;
- imita ações humanas ou animais, brinca assumindo papéis familiares utilizando adereços, vozes ou movimentos, sozinha ou em colaboração com outras crianças;
- reconhece a utilidade de elementos tecnológicos na vida quotidiana e utiliza-os para diversos fins reais ou no jogo simbólico (por exemplo, "vamos tirar uma foto"; "vamos telefonar à avó");
- reconhece progressivamente o impacto da atividade humana no ambiente e a interdependência entre os seres vivos (por exemplo, "temos que regar as flores"; "vamos buscar folhas de amoreira para os bichos-da-seda");
- interessa-se pelos seres vivos reconhecendo algumas das suas características e necessidades;
- revela progressiva consciência da responsabilidade social e do respeito pelo meio ambiente cuidando tanto dos seus pares, como das plantas e animais;
- se mostra curiosa pelos elementos e fenómenos naturais (por exemplo, água, terra, vento) explorando-os sensorialmente e questionando-se sobre as suas particularidades;
- aprecia experiências de contacto e participação no mundo natural e cultural na comunidade.

O/a educador/a promove experiências e aprendizagens nesta componente quando, por exemplo:

- organiza o espaço da sala com materiais diversificados acessíveis às crianças;
- disponibiliza livros de qualidade, adequados às idades das crianças bem como imagens de contextos reais e familiares das crianças para serem explorados autonomamente, com os pares ou em interação com um adulto;

- incentiva as crianças a explorarem diversos materiais (tintas, barro, pincéis, entre outros) e a descobrirem as suas potencialidades;
- conversa com as crianças sobre os seus traços exploratórios convidando-as a atribuir significados;
- disponibiliza materiais dos quotidianos familiares e elementos da natureza, convidando os bebés e as crianças a explorarem as suas características, utilizando os diversos sentidos e a fazerem pequenas associações com cenas da vida diária ou pessoas significativas;
- disponibiliza às crianças materiais abertos (caixas, panos, rolos, tábuas) incentivando-as a fazerem construções e a falarem sobre as mesmas;
- promove a participação das crianças na elaboração de alimentos simples em que se utilizam pequenas quantidades, unidades de medida não padronizadas (por exemplo, copo de iogurte), em que as crianças podem explorar sensorialmente os ingredientes e observar fenómenos físicos e químicos (por exemplo, dissolução, massa a levedar);
- promove a participação das crianças e dos bebés na sua rotina diária narrando-a;
- envolve as crianças em pequenas responsabilidades no cuidado pessoal, dos outros, da sala e dos materiais, bem como de animais e plantas;
- incentiva a apreciação estética por parte da criança face, por exemplo, aos seus desenhos, pinturas, ao arranjo de uma travessa à refeição ou de um canteiro do jardim;
- incentiva as crianças a brincar, a explorarem o espaço e a utilizarem o corpo para trepar, rastejar, esconder, rebolar, gatinhar, colocar-se de pé com apoio, entre outros;
- envolve as crianças na arrumação do espaço e dos materiais oferecendo critérios possíveis (tipo de materiais, função dos mesmos, tamanho);
- conversa com as crianças sobre as suas brincadeiras, incentivando o faz de conta e a utilização de materiais para diversos fins;
- conta histórias às crianças em pequenos grupos utilizando diversos materiais como mediadores (livros, fantoches, sombras chinesas, adereços, entre outros) canta com as crianças canções de diversos horizontes culturais e incentiva a sua participação utilizando o corpo e instrumentos musicais;
- disponibiliza diversas fontes sonoras e musicais incentivando a fruição, a dança e o movimento livre;
- promove saídas na comunidade, potenciando a fruição de mundos, o acesso a diversas linguagens artísticas, em diversos contextos socioculturais e a interação com diversos elementos da comunidade (por exemplo, museus, biblioteca, praças, mercados, equipamentos desportivos);

- proporciona oportunidades de fruição e exploração de espaços naturais, incentiva a relação das crianças com os seres vivos e convida ao questionamento e ao cuidado;
- utiliza instrumentos tecnológicos como a máquina fotográfica, o gravador, o retroprojetor, o computador, a televisão, as lupas, permitindo a exploração da imagem e do som com critérios estéticos e de funcionalidade;
- documenta a vida na creche com apoio de fotografias e pequenas narrativas que podem ficar ao alcance das crianças para que as possa visitar;
- expõe as produções das crianças conferindo-lhes autoria e dignidade ética e estética
- partilha com a equipa a intencionalidade educativa das diversas ações pedagógicas incentivando a sua participação.

Sugestões de reflexão

- Que oportunidades têm as crianças para explorar o mundo e interagir utilizando os sentidos e diferentes linguagens?
- Como e quando interage com os bebés e com as crianças de forma individualizada, contingente, sensível e recíproca? Que desafios se colocam? Como os aborda na equipa de sala e alargada?
- Como promove a escuta e a expressão dos bebés e das crianças, de modo a comunicarem as suas intenções, emoções e narrativas?
- Como promove o interesse, a exploração, o espanto e o brincar na relação das crianças com o mundo natural e cultural?
- Quais as práticas culturais em que as crianças participam? Como assegura a sua qualidade?
- Como promove o interesse, a exploração, o espanto e o brincar na relação das crianças com o mundo natural e cultural?
- Como assegura a diversidade de experiências e aprendizagens e a sua integração em situações significativas para as crianças?





Quadro síntese das áreas de experiência e aprendizagem:

| Área | Componentes |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bem-estar e Saúde | A criança experiencia bem-estar físico através do envolvimento em situações quotidianas positivas ao nível da alimentação, higiene, sono/descanso e movimento. |
| | A criança experiencia bem-estar emocional e aprende progressivamente acerca das emoções e da sua regulação, na relação consigo e com os outros. |
| Identidade Pessoal, Social e Cultural | A criança constrói a consciência de si, identificando as suas características e reconhecendo-se como pessoa única. |
| | A criança desenvolve autoconfiança e autonomia quando faz escolhas, toma decisões e resolve problemas. |
| | A criança desenvolve sentido de pertença à comunidade de referência, respeitando-se a si e aos outros, aprendendo sobre a diversidade de pontos de vista e de culturas. |
| Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais | A criança explora o mundo e interage com outros através do tato, do olhar, do cheiro, dos sons, da fala, do movimento, do brincar. |
| | A criança usa diversos modos de comunicar com os outros, crianças e adultos, partilhando objetos, interesses, emoções e sentimentos, objetos e pequenas narrativas. |
| | A criança interessa-se e participa progressivamente em diversas práticas culturais e respetivas linguagens simbólicas. |



VI. Trabalho com as famílias e com a comunidade

VI. Trabalho com as famílias e com a comunidade

intencionalidade do trabalho com famílias e comunidade

O trabalho com as famílias das crianças e com a comunidade em que a creche se insere é, como anteriormente referido, uma dimensão da profissionalidade do/a educador/a de infância e que assume especial relevância nas primeiras idades. Isto significa que este trabalho deve ser sustentado em conhecimento profissional relevante e atualizado e ser objeto de planeamento, estabelecendo-se linhas orientadoras claras que permitam enquadrar as equipas institucionais nesta área de ação.

A equipa educativa procura estar em sintonia face à visão de criança e de família, aos princípios que norteiam a relação com as famílias e a comunidade e, ainda, às práticas a desenvolver nas diversas dimensões deste trabalho.

continuidade entre a creche e os contextos familiares

Como referido anteriormente, o trabalho com as famílias pressupõe um diálogo entre profissionais e famílias, no sentido de conhecer e acompanhar melhor cada bebé, cada criança e de, em parceria, poderem encontrar caminhos que permitam responder às necessidades de cada criança nos contextos de vida em que ela participa. Este diálogo permite, ainda, que se desenvolvam ações de continuidade entre os contextos de creche e os contextos familiares promovendo ambientes em que as crianças e as famílias sentem que pertencem. A continuidade pressupõe reconhecer que o contexto familiar e o contexto da creche são diferenciados, mas que se reconhecem quer na diferença, quer na complementaridade. Em conjunto, famílias e equipa educativa mobilizam-se para um objetivo comum: o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

Em diálogo com as famílias, os/as educador/a e a equipa técnica estão atentos/as aos sinais de preocupação que possam indiciar problemas de desenvolvimento bem como situações de risco e /ou perigo no sentido de se poderem mobilizar os recursos adequados para apoiar cada situação.

A articulação com o Serviço Nacional de Intervenção Precoce (SNIP), com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) bem como os serviços de saúde ou da segurança social é necessária para que cada criança, a sua família e a equipa da creche tenham o apoio profissional que possibilite identificar estratégias para ultrapassar os problemas identificados. Deve ser dada especial atenção à forma como se comunica com as famílias sobre os eventuais problemas, tendo em conta a enorme sensibilidade de que estas situações se revestem. Manter a relação de confiança e de aliança na precursão do bem-estar da criança, bem como da sua aprendizagem e desenvolvimento, é especialmente importante.

conceito de família aberto a diversas configurações

Importa considerar o conceito de família como um conceito aberto a diversas configurações, que podem mudar ao longo do tempo, baseadas na relação de parentesco, na relação afetiva e na convivência. A

rede familiar de cada criança é constituída tanto pela família nuclear que coabita com a criança, como pela família alargada cujo envolvimento importa valorizar e potenciar.

É importante reconhecer a diversidade existente entre famílias ao nível das suas culturas, religião, orientação sexual, língua, mas, também, em relação aos seus valores, histórias de vida e condições da parentalidade. Conhecer a família de cada criança é essencial para que se possam desenvolver relações de respeito, sensíveis e inclusivas, capazes de responder às necessidades de cada uma e, ao mesmo tempo, mobilizar os recursos que cada elemento da família possui. Todas as crianças beneficiam da diversidade de famílias e de realidades sociais presentes na vida da creche, enriquecendo as experiências de todo o grupo numa partilha de mundos.

relações de respeito, sensíveis, inclusivas

Uma relação de parceria

O trabalho com as famílias pode assumir diversas configurações e níveis de participação, bem como diversos tipos de relacionamento entre os/as profissionais e as famílias. Esta diversidade é muitas vezes marcada pela identidade/cultura institucional e pelo modo como os/as profissionais, ou a entidade proprietária, entendem esta relação. Sem prejuízo de valorizar outros tipos de relação de colaboração e comunicação, privilegiam-se as relações de parceria, como aquela que aprofunda de forma mais efetiva o trabalho com as famílias.

É nesta linha que os pais/famílias não podem ser considerados clientes, nem meros utentes de um serviço. As famílias, ao serem portadoras de expectativas, visões educativas e projetos de vida, vão ao encontro da instituição e do seu projeto educativo para que, em parceria, se envolvam num processo de construção mútua, de partilha e apoio ao bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Para se constituir uma relação de parceria com as famílias é necessário que os profissionais tenham uma visão não estereotipada e sem juízos de valor sobre as famílias e as comunidades. Antes, é preciso reconhecer e apreciar os modos singulares de ser e não impor valores e visões de mundo fechados. Assim, é importante que os/as profissionais, através de uma escuta autêntica, conheçam os valores, as crenças, as expectativas, os receios, os conhecimentos e as práticas de cada família para a construção mútua de confiança e valorização dos papéis de cada contexto no bem-estar e na aprendizagem das crianças. Por outro lado, é necessário que a creche partilhe com as famílias, de forma clara e acessível a todas, os princípios do seu projeto educativo, os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância e o sentido da sua organização e ação educativa.

Uma relação de parceria caracteriza-se pelo respeito e valorização mútua entre as famílias e os/as profissionais,

uma positividade e reciprocidade na comunicação e uma complementaridade nas ações que desenvolvem e nas quais se influenciam mútua e progressivamente. Numa relação de parceria, as partes não se avaliam reciprocamente nem se envolvem em lutas de poder e autoridade; antes, procuram conhecer-se e encontrar áreas de ação em colaboração em que cada parte possa dar o seu contributo.

construção mútua de confiança e valorização dos papéis de cada contexto

*relação
de confiança
construída
progressivamente*

Nas relações de parceria não se evitam as emoções e os laços afetivos. Estes fazem parte de uma relação humanizada que envolve áreas de grande **sensibilidade**, como a partilha de responsabilidades no **cuidado** e educação de crianças, que são, para alguns, seus filhos. Assim, devemos assumir a possibilidade de existir uma dimensão conflitual nas relações. Os conflitos ou dissonâncias de perspetivas não devem ser ignorados, mas antes objeto de conversa entre os envolvidos. No entanto, para que estas conversas se tornem frutíferas para todas as partes, deve existir uma relação de confiança. Esta confiança entre educadores/as e familiares é fundamental para todos e especialmente para os bebés e crianças que sentem tranquilidade e bem-estar nos dois contextos e na sua interação. Assim, trabalhar a confiança das famílias na creche é também contribuir para que as crianças se sintam confiantes.

Cabe aos/às educadores/as promover o envolvimento das famílias na educação dos seus filhos nesta relação de parceria em que todos contribuem e beneficiam. Este envolvimento é, contudo, um processo que se desenvolve a ritmos diferentes à medida que se vão estabelecendo relações de confiança e de troca de saberes, preocupações, objetivos e modos de fazer. Quando as famílias se sentem acolhidas pela comunidade educativa ganham confiança e gosto em participar.

Da complexidade do trabalho com famílias

O trabalho com famílias e com a comunidade na creche é uma área da ação educativa que, pela sua complexidade, não se dá de forma natural nem imediata. Esta requer tempo e a compreensão, por parte dos/as profissionais, de alguns fatores que podem constranger uma parceria aberta e fluída.

*diversidade
de culturas
e valores*

A diversidade de culturas e valores que estão na base de objetivos, expectativas e práticas de educação de bebés e crianças, podem dificultar, no início, o estabelecer de uma relação de compreensão mútua, de confiança e comunicação entre os pais e os/as profissionais. Nesse sentido, é necessário ter uma especial atenção aos modos de comunicação com as famílias, às linguagens utilizadas e ao significado cultural das propostas que a creche faz para promover o envolvimento parental.

A existência na creche de elementos estéticos, materiais e imagens associados a determinada cultura ou grupo étnico específico, contribui para um ambiente inclusivo onde todos sentem que pertencem e têm visibilidade.

A dificuldade em conciliar as diversas esferas da vida familiar, lidando nomeadamente com as pressões laborais, com os desafios da monoparentalidade, com a necessidade de atender a outros elementos do agregado familiar, podem também condicionar a disponibilidade para certos tipos de ações conjuntas entre as famílias e a creche. Assim, ao planear os modos como comunicar com as famílias e as iniciativas de envolvimento das mesmas, devem ser encontradas modalidades que permitam a todas participar, mesmo que não fisicamente presentes.

*conciliação
da vida familiar
e participação*

Quando a equipa é capaz de se colocar no ponto de vista das diversas famílias, as iniciativas tornam-se mais diversificadas e acessíveis à participação de todos.

As experiências mais ou menos positivas das famílias durante o seu percurso educativo (na família, na escola), bem como o sentimento de competência no desempenho da parentalidade podem, igualmente, interferir na construção de relações de confiança. Desenvolver uma escuta atenta, contínua e ética das famílias permite conhecer as experiências por elas vividas e compreender o modo como estas encaram a parentalidade e a relação com a creche. Olhar as famílias como competentes e capazes é uma base para que estas se sintam valorizadas e confiantes para partilhar com a equipa educativa os desafios e as alegrias da educação e do desenvolvimento das crianças.

*escuta contínua
e ética*

*famílias
competentes
e capazes*

A perceção dos papéis atribuídos aos diversos membros da família e a quem compete cuidar das crianças e da relação com a creche, bem como a perceção sobre os papéis associados ao género, pode condicionar o envolvimento de alguns familiares. As creches são, na sua maioria, contextos ainda marcados pelo feminino devido à histórica atribuição do papel de cuidar e educar os filhos mais novos às mães e às mulheres em geral.

Assim, é de valorizar que, em equipa, se reflita sobre os modos como a creche consegue potenciar a participação dos homens que, por vezes, ainda não se veem num papel ativo e participativo na educação das crianças mais novos/as. O envolvimento dos pais na educação e no cuidado dos filhos e na parceria com a creche, para além de uma partilha de responsabilidades parentais, deve ser encarado como uma oportunidade, para os pais e para as crianças, de aprofundarem a sua relação e vivenciarem experiências afetivas positivas e satisfatórias.

*partilha de
responsabilidades
parentais*

Os/as avós têm um papel muito significativo na vida dos/as netos/as, expandindo a rede de relações e as experiências das crianças. Os jovens pais podem não valorizar estes laços familiares, por exemplo, por quererem assumir a sua parentalidade com autonomia ou por optarem por princípios inovadores que se diferenciam dos modos de educar mais tradicionais.

*participação
de avós e outros
familiares*

É importante que a creche possa apoiar as famílias a entender os papéis diferenciados dos familiares e a compreender que as crianças beneficiam da convivência com adultos diferentes.

Comunicação creche-família

Um dos elementos-chave no trabalho com as famílias é o modo como se efetua a comunicação entre profissionais e famílias. Uma comunicação eficaz promove a proximidade e confiança, a clareza dos objetivos comuns e dos papéis que se espera que cada um/a assuma. Uma boa comunicação revela respeito pelas crianças, pelas famílias e por todos os membros da equipa ou da comunidade e é adequada às necessidades de cada interveniente. É utilizada uma linguagem clara que seja acessível a todos e que seja relevante de acordo com os objetivos a que se destina.

A existência de uma boa comunicação pressupõe que haja espaços e oportunidades para que esta seja bidirecional, isto é, que ocorra da creche para as famílias e destas para a creche. Essa perspetiva inclusiva não exclui a existência de comunicação mais informativa e unidirecional como, por exemplo, a publicação do projeto educativo

*comunicação
bidirecional
numa comunidade
de trocas*



da instituição, regulamentos, os projetos pedagógicos de grupo em canais mais alargados e públicos. No entanto, devem ser criados espaços em que esta informação possa ser discutida e se possam acolher as perspetivas das famílias, as suas questões e aspirações, de modo que sejam incorporadas pelos/as profissionais nestes documentos orientadores da ação educativa. A criação de espaços em que as famílias possam partilhar informação que considerem relevante para a comunidade educativa permite que todos participem e contribuam nesta comunidade de trocas.

Como referido anteriormente, uma comunicação inclusiva deve diversificar os suportes e os formatos bem como as línguas (além do português) e as linguagens (ex: escrita, imagem) de modo a facilitar a comunicação entre todos.

A comunicação entre as famílias e a creche serve objetivos específicos: conhecer e dar-se a conhecer e, assim, aproximar as famílias e os/as profissionais da instituição; informar ou partilhar informação sobre cada criança em casa e na creche, sobre o quotidiano na creche ou sobre a abordagem pedagógica do/a educador/a; aprender em conjunto promovendo formação sobre determinado assunto de interesse das famílias e da instituição; viver em conjunto um evento social, cultural, desportivo.

A comunicação pode assumir um carácter informal ou formal, sendo que ambos servem propósitos diferentes, mas de igual valor. As conversas no início ou no final do dia são espaços /tempo de grande significado para as crianças na transição entre os dois contextos, bem como para as famílias que vão estabelecendo relações de confiança, partilhando informação e preocupações e compreendendo os sentidos de algumas práticas. É importante que haja um elemento da equipa (educador/a ou auxiliar) que esteja disponível para acolher as crianças e as famílias durante um tempo determinado conhecido por todos.

Quando há espaço e tempo para o encontro entre famílias, estes momentos de início e final do dia podem ser de construção de relações e de pertença progressiva. Do mesmo modo, os momentos de convívio, como as celebrações de algum dia especial, podem facilitar a participação de famílias que não se sentem tão confortáveis em situações formais, como as reuniões.

A entrada de uma creche é um espaço muito importante na construção de um ambiente onde todos/as se sintam bem-vindos/as: crianças, famílias, membros da comunidade ou visitas. Este deve ser pensado em termos de mobiliário, materiais e dos elementos de comunicação presentes nas paredes.

As reuniões de pais são modalidades utilizadas frequentemente pelas creches para mobilizar as parcerias com as famílias. A participação das famílias na definição dos objetivos, conteúdos e organização das reuniões pode potenciar a corresponsabilização por parte destas e o seu maior envolvimento e participação. É importante ter em atenção famílias com maior ou menor capacidade de expressão e à vontade num grupo, encontrando formas de facilitar a sua participação.

O/a educador/a deve encontrar disponibilidade para reuniões individuais com as famílias para lidar com assuntos que impliquem algum

sigilo, reserva ou intimidade. Para estas reuniões podem também ser mobilizados outros/as profissionais que possam contribuir para uma abordagem mais integrada dos assuntos em causa.

Os encontros de convívio ou fruição cultural como as festas, arraiais, as vivências de celebrações comunitárias, na creche ou na comunidade, oferecem possibilidade de vivenciar em conjunto momentos significativos para a comunidade educativa e construir memórias coletivas. Para que todos possam participar é necessário que os/as educadores/as e a restante equipa esteja particularmente atentos/s às condições de envolvimento das famílias provenientes de outros países, culturas ou noutras circunstâncias específicas.

Os meios de comunicação utilizados pelas equipas e pelas famílias diversificaram-se significativamente com o desenvolvimento das redes sociais e de aplicativos digitais ou sítios na web. As vantagens destes meios digitais são facilmente percebidas, pois permitem a partilha de mensagens escritas, áudio, fotos e vídeos, tornando a comunicação mais direta. Contudo, é fundamental assegurar os direitos da criança à proteção da sua privacidade, imagem e dignidade; igualmente, ao estrito cumprimento da proteção de dados pessoais de adultos e crianças. É importante que sejam acordadas regras de utilização destes meios que regulem a intrusividade e sobrecarga de informação.

Estes meios de comunicação ganham sentido quando as famílias lhes reconhecem vantagens e respondem a objetivos por elas reconhecidos. Pode ser importante acederem a exemplos de outras famílias e, sobretudo, ver que a partilha que fazem tem algum efeito no planeamento das experiências e aprendizagem das crianças e enriquecimento das vivências da comunidade educativa.

Partilhar o percurso de aprendizagem de cada criança é algo que facilmente mobiliza os familiares e a equipa educativa e que permite a ambos conhecer o que são as experiências das crianças na creche, mas também no contexto familiar. Quando as famílias trazem para a creche fotografias de vivências em contexto familiar, as crianças partilham pequenos relatos da vida em casa com outros e entendem que existe uma continuidade entre os dois contextos.

No capítulo da intencionalidade educativa referiram-se diversas modalidades de documentação pedagógica que permitem às famílias acompanhar o dia a dia das crianças e o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Estes processos abrirão caminho à construção de intenções e expectativas partilhadas, que melhor se adequem às necessidades específicas de cada criança e respetiva família.

A elaboração de jornais, blogues, boletins periódicos podem ser modalidades de comunicação que dão conta da vida na creche e que permitem que as famílias vejam como se concretizam as ideias do projeto pedagógico e o modo como as crianças participam nas atividades e nos diversos momentos do seu dia. Estes documentos vão igualmente constituindo uma memória coletiva e fortalecendo o sentido de pertença à comunidade educativa.

A elaboração de portefólios em papel ou digitais em que a educadora seleciona evidências acerca das diversas experiências e

modalidades de comunicação

comunicação formal e informal

reuniões de pais participativas

convívios e fruição cultural inclusivos

potencialidades e desafios dos meios digitais

registos e documentação pedagógica

aprendizagens das crianças ao longo do tempo, permite a tomada de consciência dos seus percursos, celebrar as conquistas e perspetivar caminhos futuros.

O/a educador/a deve prever diversas estratégias para ouvir as famílias, seja através de conversas individuais e reuniões, ou mediante a aplicação de questionários. Esta escuta permite definir ações conjuntas referentes ao cuidado e educação das crianças (por exemplo, o desfralde, a introdução de novos alimentos, entre outros). É importante garantir o direito e a responsabilidade das famílias para se envolver na tomada de decisão, dando-lhes a oportunidade para as decisões finais sobre aspetos do bem-estar e da aprendizagem e desenvolvimento do seu filho ou filha.

Em conjunto com as famílias podem ser mobilizados convites a diversos profissionais ou familiares com saberes específicos para a dinamização de ateliês, oficinas, palestras ou sessões de esclarecimento.

Potenciar relações entre famílias

A creche, enquanto 'aldeia' que se mobiliza para a educação das crianças, oferece também uma rede social de apoio entre famílias que beneficiam de experiências, conhecimentos e recursos umas das outras, bem como do espaço de reflexão e de partilha de alegrias e inquietações onde todas se podem sentir acompanhadas.

Numa realidade social em que o número de filhos por família é menor e as relações de intergeracionalidade se tornaram mais frágeis, é natural que as famílias se sintam inexperientes e vivam um certo isolamento para fazer face aos desafios da parentalidade. O acesso fácil a informação, muitas vezes contraditória e pouco fundamentada pedagogicamente, nem sempre ajuda a criar a confiança de que as famílias necessitam para exercer a sua parentalidade. Nesse sentido, a creche oferece a oportunidade para ampliarem a sua rede de relações com outras famílias, com educadores/as e outros/as profissionais onde se podem apoiar mutuamente, trocando experiências e saberes, partilhando interesses, podendo oferecer-se como recursos uns para os outros, dentro ou fora da creche.

Para algumas famílias será muito importante ouvir testemunhos de outras famílias que partilham das mesmas experiências (por exemplo, é combinada uma reunião com as famílias das crianças que vão entrar para a creche em conjunto com um grupo de famílias que viveu a mesma situação no ano anterior e que partilha a sua experiência). Os pais podem ser bons conselheiros entre si e naturalmente confiam em quem partilha das mesmas experiências. À medida que a comunidade de famílias se constitui e fortalece, as oportunidades de colaboração e interajuda podem-se multiplicar. Estas ações são particularmente importantes quando a família alargada não está presente para apoiar a família nuclear.

Os/as educadores/as podem sugerir atividades a fazer com as crianças em casa ou na comunidade, tais como a visita a museus ou exposições, a participação em espetáculos de rua, que ampliam as oportunidades das crianças. Contudo, deverão ter o cuidado de não sobrecarregar as famílias.

participação das famílias na tomada de decisão

a creche como rede social de apoio

partilha de experiências entre famílias

Promover a participação das famílias na resolução de problemas na creche desenvolve o sentido de contribuição para a comunidade educativa e, assim, o seu sentido de pertença. Por exemplo, algum familiar pode disponibilizar-se para ajudar a resolver um problema específico, como arranjar um computador, preparar a horta, etc.

A possibilidade de contributo de todas as famílias incentiva a responsabilização pela comunidade educativa e a criação de uma rede social de apoio.

O trabalho com a comunidade

A importância de habitar o espaço público e de usufruir de toda a riqueza natural e cultural que este oferece é um direito de todo o ser humano, bem como uma necessidade num tempo em que o afastamento entre os seres humanos e o mundo natural tem levado à deterioração da ecologia terrena. A invisibilidade da infância é, para além de uma invisibilidade simbólica que significa que a criança ainda não é sujeita pleno de direitos, também uma invisibilidade real pois as saídas na comunidade ainda são uma prática regular de poucas creches. Na comunidade, as crianças podem ter acesso a experiências, atividades, equipamentos e espaços de que uma creche não dispõe, bem como a um conjunto ampliado de relações sociais.

Num tempo em que urge ter preocupações com a sustentabilidade, a utilização de recursos partilhados da comunidade vem contribuir para diminuir o consumo e o desperdício de recursos. O/a educador/a deve conhecer os recursos e serviços da comunidade para poder apoiar as famílias a beneficiar dos mesmos. Especialmente para as famílias que chegaram mais recentemente à comunidade este trabalho é muito importante para as ajudar a mobilizar recursos e serviços essenciais para o seu bem-estar e para o bem-estar das crianças. Como referido anteriormente, o trabalho em rede com serviços de saúde, de ação social, de justiça, de intervenção precoce (SNIPI) por parte das creches, facilita a mobilização de recursos especializados para apoiar a dar resposta a determinadas necessidades específicas. O estabelecer de pontes entre serviços num trabalho intersectorial dá oportunidades aos/às profissionais dos diversos serviços para ir construindo uma visão integrada e holística das crianças e das suas famílias, em vez de uma visão fragmentada e parcelar.

Igualmente, o trabalho com associações culturais, museus, bibliotecas, piscinas, entre outros, potencia o acesso das famílias e das crianças a bens culturais comuns, enquanto reclama para as crianças mais novas o seu estatuto de cidadãs. A utilização por parte das crianças dos recursos como o comércio e os mercados permite-lhes igualmente participar e usufruir do tecido social comum.

O trabalho com a comunidade potencia ainda o contexto intergeracional onde cidadãos de diversas idades convivem, interagem, partilham o seu património cultural e se entrelaçam, reforçando a sua identidade cultural e social e o sentido de pertença a uma comunidade.

O trabalho com as famílias e a comunidade é uma parte importante da ação educativa que beneficia todos: as crianças que veem os mundos

famílias como recurso da creche

habitar o espaço público e usufruir da riqueza natural e cultural

sinergias entre serviços e trabalho intersectorial

da creche e da família interligados e em maior sintonia e colaboração; as famílias que se sentem ouvidas e acompanhadas na tarefa desafiante de educar uma criança; os profissionais que conhecem melhor as famílias e as crianças podendo assim ajustar a sua ação educativa a cada uma das crianças e ao grupo, beneficiando também de uma rede de apoio com quem partilham as necessidades e os desafios do quotidiano educativo.

*reflexão
e avaliação
periódica*

O trabalho com as famílias e a comunidade, pela sua complexidade, mas também pela sua relevância, deve ser objeto de reflexão periódica e avaliação sobre se está a responder aos objetivos em causa, com vista ao planeamento de novos caminhos para melhoria.

Este trabalho requer um elevado profissionalismo na medida em que ao mesmo tempo que se procura potenciar as redes de comunicação e de interação envolvendo as famílias, as equipas de profissionais e as comunidades na criação de mundos mais significativos e inclusivos, deve-se manter a sensibilidade ao que é delicado e íntimo e em que se deve preservar a dignidade e a privacidade de cada um.



Sugestões de reflexão

- Em que princípios e fundamentos assenta o trabalho que desenvolve com as famílias? Que implicações têm na sua ação pedagógica?
- Que modos/meios de comunicação com as famílias utiliza para assegurar que todas se sentem escutadas e envolvidas?
- Como garante o respeito pela diversidade das famílias, das práticas parentais e das suas culturas de pertença?
- Quais os aspetos mais desafiadores do trabalho com as famílias? Como mobiliza recursos para os enfrentar?
- Como integra diversos serviços e profissionais na sua ação educativa? Que mais valia representam para o seu trabalho?
- Quais os sentidos que atribui às saídas na comunidade? Com que frequência elas acontecem?
- Quais os maiores obstáculos que encontra para o desenvolvimento de um trabalho com a comunidade? Que estratégias utiliza para os procurar resolver?



VII. Continuidade educativa e transições

VII. Continuidade educativa e transições

A continuidade educativa pode ser entendida como o percurso educativo integral e orgânico em que se reconhece às crianças o direito a uma aprendizagem gradual e a relações sociais congruentes com o momento que atravessam na sua história. Trata-se da evolução do processo educativo da criança, o que exige coerência e inovação, equilíbrio entre as mudanças introduzidas e continuidade educativa construída e assente nas aprendizagens que as crianças já realizaram anteriormente, criando condições para o sucesso na aprendizagem e desenvolvimento seguintes.

transição como um desafio estimulante

As **transições** estão associadas a oportunidades e riscos. Oferecem oportunidades quando as crianças vivenciam a transição como um desafio estimulante que as encoraja a aprenderem e a desenvolverem-se, mas representam riscos se os novos desafios não correspondem às necessidades das crianças, se estiverem expostas a fatores de *stress* adicionais como doença, alterações na sua vida familiar ou outras mudanças.

transições horizontais

As transições horizontais são as que sucedem no dia a dia da criança (mudança do ambiente familiar para a creche, ou de um momento de brincar para o momento de higiene) e verticais quando ocorrem na passagem para uma nova etapa (entrada da criança na creche ou mudança da creche para a educação pré-escolar).

As transições horizontais fazem parte do quotidiano que as crianças experienciam, tais como as que ocorrem entre os diferentes momentos da rotina pedagógica. Como referido anteriormente, a rotina pedagógica desempenha um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento da criança e na sua percepção temporal sobre os acontecimentos que ocorrem no seu dia a dia. Com a compreensão da sequência desses acontecimentos, o quotidiano passa a ser algo previsível para a criança, tendo importantes efeitos na sua segurança e autonomia.

Estas transições envolvem ativamente as crianças e são gradualmente enriquecidas com hábitos, ritmos, emoções, autonomia e aprendizagem de cada uma e do grupo. Para isso é necessária uma organização harmoniosa entre os múltiplos momentos da rotina, evitando a sua fragmentação e favorecendo as transições entre experiências e espaços num fluir educativo. Os momentos de transição de uma atividade para outra são pensados e organizados, respeitando o tempo de cada criança e dando-lhe a oportunidade de fazer escolhas sobre a atividade seguinte, evitando longos períodos de espera.

respeito pelo tempo de cada criança

transições verticais

As **transições** verticais dizem respeito à continuidade educativa entendida como um projeto de ligação e transição entre etapas educativas. Assentam, ainda, na formação conjunta e na colaboração entre profissionais de educação e incluem a participação e envolvimento das crianças e das famílias.

As crianças que lidam bem com as primeiras transições na sua vida estão mais preparadas para lidar positivamente com outras transições que ocorrem ao longo da vida. Experienciar transições bem-sucedidas fortalece a resiliência da criança e a confiança nas suas próprias capacidades. Pelo contrário, quando as crianças vivem transições em que as suas necessidades são seriamente negligenciadas poderão, no futuro, enfrentar dificuldades em situações de mudança.

importância de transições bem-sucedidas

A transição do contexto familiar para a creche é uma etapa desafiante para as crianças, as suas famílias e as instituições que as acolhem, o que exige uma boa relação, comunicação e interação entre os diversos atores que participam na vida da criança.

transição do contexto familiar para a creche

Uma criança que frequenta uma creche pela primeira vez, além da separação da família, é confrontada com um novo contexto social, novo espaço, nova organização das rotinas, novas experiências e novos e diferentes adultos e crianças que passará a conhecer. Por isso, esta transição do contexto familiar para a creche é particularmente sensível na vida das crianças. Durante este processo, as crianças passam por mudanças consideráveis que lhes colocam desafios em várias dimensões da sua vida:

- no ambiente envolvente: espaços, materiais e rotinas a que terá de se adaptar;
- no relacionamento social: a separação temporária ou permanente de **adultos de referência**, a necessidade de se aproximarem de pessoas que não conhecem e de estabelecerem novas relações;
- a nível individual: lidar com diferentes emoções e sentimentos, nomeadamente, a tristeza, o medo da perda e a insegurança, mas também o entusiasmo e o orgulho pelas suas conquistas.

Assim, o primeiro contacto com a creche é um momento delicado e significativo. Para muitas crianças trata-se de um primeiro distanciamento, ainda que temporário, de pessoas de referência o que pode desencadear receios e reduzir a vontade de explorar e abordar uma nova realidade.

Para um acolhimento bem-sucedido é essencial a criação de um clima de confiança entre a equipa educativa, a criança e os seus principais cuidadores, o que permite dissipar os receios iniciais, convidando as crianças a explorar, gradualmente, um novo ambiente e a desfrutar de novas relações, ampliando as suas experiências. É fundamental que a transição não seja entendida como um mero processo de adaptação da criança a um conjunto de exigências colocadas por um novo contexto. Respeitar os direitos da criança implica que o novo contexto reconheça as singularidades de cada bebé e criança, o que permite planejar e concretizar o verdadeiro acolhimento.

acolhimento bem-sucedido

reconhecer as singularidades de cada bebé e criança

Estes processos exigem um planeamento cuidadoso e a implementação de um conjunto variado de práticas facilitadoras da transição do contexto familiar para a creche. De forma a assegurar a continuidade entre os dois contextos e facilitar o acolhimento das crianças e das famílias, este processo tem início no período que antecede a entrada da criança na creche, o que implica, por exemplo:

procedimentos antes da entrada na creche

- conhecer a criança e a família e recolher informação relevante que permita saber de onde vêm, que expectativas e desejos têm,

que interesses e competências as crianças trazem consigo, quais as brincadeiras e os brinquedos preferidos, quais as suas rotinas, os seus hábitos alimentares, de sono e de higiene; assim, os diferentes ambientes de vida e as suas necessidades podem ser mutuamente avaliadas e adequadamente relacionadas entre si;

- fornecer à família informação relevante oralmente e por escrito sobre o funcionamento da creche, qual a sua filosofia, a sua organização e procedimentos de acolhimento da criança;
- convidar a família a conhecer os espaços da creche, especificamente a sala que a criança vai frequentar e a passar algum tempo a explorar o espaço e os materiais;
- apresentar à família os elementos que fazem parte da equipa de sala e que estarão de forma mais direta e frequente com a criança;
- calendarizar e planear com a família a entrada da criança na creche, recomendando o aumento gradual da sua permanência; prever a permanência da mãe, do pai ou de outra pessoa de referência na sala durante os primeiros dias para conhecerem a equipa de sala e esta conhecer a família e para facilitar o estabelecimento de novas relações.

A singularidade de cada criança e o reconhecimento das diferentes experiências e diferentes competências de cada uma, leva a encarar o processo de transição de modo individualizado. Neste sentido, é fundamental que as crianças que irão frequentar a creche pela primeira vez não entrem todas ao mesmo tempo, planeando com as famílias as primeiras semanas de frequência da criança na creche.

Esta fase de acolhimento exige uma grande atenção, flexibilidade e **sensibilidade** por parte da equipa educativa de modo a encontrar as estratégias mais adequadas, como por exemplo: sugerir que as crianças tragam para a creche o(s) seu(s) objeto(s) de conforto preferido(s) e fotografias da família que ficam ao seu alcance; partilhar diariamente informação com a família sobre o **bem-estar** da criança e reciprocamente manter o diálogo com esta sobre a forma como estão a vivenciar o processo de acolhimento; integrar nas rotinas da sala as rotinas de cuidados desenvolvidos na família (sono, alimentação, higiene, outros).

Para os bebés que ainda se encontram numa fase de construção de relações de **vinculação** no contexto familiar, a entrada na creche constitui um enorme desafio uma vez que implica a construção de relações com outros adultos, num novo contexto.

Tratando-se de uma fase particularmente sensível, o acolhimento de um bebé exige práticas pedagógicas ainda mais específicas, evitando práticas indiferenciadas e não intencionalizadas. Entre estas deve-se assegurar que, na equipa educativa de berçário, se identifica o/a profissional que cria uma relação privilegiada de confiança e reciprocidade com o bebé e com a família e apoiar a família quando esta ou o bebé evidenciam dificuldades nesta transição.

Promover o bem-estar da criança é um objetivo comum a todos os que com elas interagem e assumem um papel ativo na promoção da sua aprendizagem e desenvolvimento. Para que o acolhimento seja feito de forma tranquila e para que a criança compreenda, desde

cedo, que as mudanças são naturais e podem ser superadas com serenidade, é essencial a comunicação, compreensão e um trabalho colaborativo entre a família e a equipa educativa.

A equipa tem em consideração que, além das crianças, também os pais estão a vivenciar um processo de transição e se deparam com novos desafios, tais como: a rotina alterada; a separação temporária da criança; a gestão de emoções e sentimentos como tristeza, preocupação, culpabilidade por entregar o seu filho a terceiros; o medo de que o bebé ou a criança não seja bem cuidado/a; a frustração por não testemunharem as aquisições quotidianas; a construção de confiança na equipa; a assunção de novas exigências no exercício da parentalidade. Como tal, os/as educadores/as e os/as auxiliares de educação que acolhem os bebés e as crianças, apoiam com **sensibilidade** as famílias enquanto as incluem como parceiras competentes no processo de transição e realçam que elas continuam a ser as pessoas mais importantes na vida dos seus filhos/as.

Esta é uma fase muito exigente também para todos os elementos da equipa educativa, o que apela às suas competências de comunicação e empatia, capacidade de cooperar com os outros e revelar confiança nas suas competências e saberes para responder a diferentes famílias, a cada uma das crianças e às suas necessidades individuais.

Para além do já referido, uma tarefa primordial dos/das educadores/as durante o período de transição é observar de perto o comportamento da criança, perceber como ela se sente e responder com sensibilidade aos seus sinais. Também é importante envolver outras crianças no processo de acolhimento para que a criança se sinta bem-vinda e ganhe confiança na nova comunidade.

Toda a equipa e a instituição devem estar em sintonia. A direção/ coordenação da creche em colaboração com a equipa pedagógica envolve-se nas transições, delineando orientações para a organização sobre o acolhimento, dando suporte profissional aos elementos das equipas, ancorado nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância. Estas orientações, além de apoiarem o trabalho em equipa, fornecem também informação significativa às famílias e promovem o envolvimento de todos/as.

A transição da creche para a educação pré-escolar, merece também atenção, cuidado e flexibilidade por parte das equipas educativas, em sintonia e articulação com as famílias, considerando as características das crianças e os seus contextos. Nesta etapa de transição, as crianças podem continuar na mesma instituição ou mudar para outra. Em qualquer um dos casos é necessário planear e apoiar essa transição, considerando que o equilíbrio entre a continuidade e a descontinuidade requer uma estreita cooperação entre todos os atores envolvidos.

Não há dúvida que a qualidade das **transições** depende dos contextos e dos processos de acolhimento. As transições não se concretizam com um evento isolado, decorrem ao longo do ano letivo. É fundamental escutar as crianças, escutar os adultos, valorizar o diálogo e a participação, criar estratégias que facilitem o conhecimento e antecipação das novas circunstâncias e, simultaneamente, o planeamento desejável com o novo contexto.

planear com a família as primeiras semanas de frequência na creche

o acolhimento do bebé exige práticas pedagógicas ainda mais específicas

trabalho colaborativo entre a família e a equipa educativa

envolver outras crianças no acolhimento

envolvimento de toda a instituição

transição da creche para a educação pré-escolar

sintonia de todos os envolvidos

As instituições de educação de infância podem, entre si, facilitar a transição a partir da realização de encontros em que as crianças possam visitar o novo contexto, brincar com as crianças desse contexto, realizar atividades em conjunto ou até mesmo passar lá um dia.

O/a educador/a que recebe as crianças no contexto ou na etapa seguinte facilita o seu acolhimento organizando um ambiente educativo previsível e securizante (tempo, interações com o outro...), apoiando as crianças a expressar as suas emoções e a encontrar estratégias para lidar com o stress, e proporcionando estabilidade e continuidade no quotidiano, o que ajuda as crianças a ganhar autoconfiança e a serem capazes de gerir transições. O contacto prévio com a família permite ao/a educador/a a recolha de informação sobre a criança e o seu contexto social que serão uteis para prever como a acolher de forma individual.

No início do ano letivo o contacto entre famílias cujas crianças já frequentam o jardim de infância e as que vão iniciar essa etapa, através de reunião conjunta permite iniciar uma relação de parceria individual e coletiva, a troca de informações entre elas o que contribui para reforçar a sua confiança e uma base de comunicação e colaboração conjunta.

A transição constitui uma oportunidade de a criança se reconfigurar socialmente e de ter novos encontros, além de uma multiplicidade de experiências inéditas. Se for bem planeada pode também criar oportunidades de as crianças desenvolverem estratégias para gerir as suas emoções e comportamentos.

Como anteriormente referido, a documentação pedagógica, desenvolvida num processo colaborativo entre o/a educador/a, a equipa, as crianças e as suas famílias, pode ser uma base para o diálogo com os profissionais que vão receber as crianças na etapa seguinte. Sabe-se que as crianças constroem novas aprendizagens a partir do que já sabem, pelo que é essencial que o/a novo/a educador/a conheça e considere o percurso individual de aprendizagem e desenvolvimento que a criança realizou, influenciado pelos ambientes em que viveu. Importa que na educação pré-escolar se dê continuidade às experiências e aprendizagens realizadas no período de frequência da creche, respeitando o papel ativo das crianças.

a documentação pedagógica como base para o diálogo entre profissionais e continuidade educativa





Sugestões de reflexão

- Como organiza as transições entre os diversos momentos do quotidiano, envolvendo ativamente as crianças, garantindo o respeito pelo ritmo de cada uma e evitando longos períodos de espera?
- Como são planeados os processos de acolhimento das crianças que frequentam pela primeira vez a creche? Que estratégias são pensadas para o período que antecede a entrada da criança na creche? Existe um cuidado específico com o acolhimento dos bebés?
- As transições são encaradas de modo individualizado? Como são envolvidos todos os elementos da equipa educativa? Que estratégias são pensadas para envolver e apoiar as famílias?
- Quais as práticas facilitadoras de transição que organiza no período que antecede o acolhimento das crianças de forma a assegurar a continuidade entre o contexto familiar e a creche e garantir um verdadeiro acolhimento das crianças e das famílias?
- Como são planeadas e apoiadas as transições das crianças entre diferentes instituições de modo a facilitar o seu acolhimento no novo contexto? Como poderia ser melhorado esse processo?



VIII. Liderança e trabalho de equipa

VIII. Lideranças e trabalho de equipa

cultura organizacional

Pensar os processos de liderança e o modo de organizar o trabalho de equipa em creche requer sempre uma cultura organizacional que se pauta pelos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, entendidos na sua visão holística e integrada dos zero aos seis anos de idade, como se estabelece neste documento. Essa condição é particularmente relevante nas instituições que integram respostas de creche, creche familiar e educação pré-escolar.

creche enquanto contexto democrático

Num quadro mais amplo poderemos sublinhar que a creche deve afirmar-se como um contexto em que a democracia é, simultaneamente, meio e fim, no quotidiano experienciado pelos profissionais, pelas crianças, famílias, parceiros. A democracia deve ser um valor e princípio nos quais a equidade e participação se perfilam como valores cruciais.

ética de compromisso com a qualidade

Sublinha-se igualmente como crítica a dimensão ética de compromisso com a qualidade, em particular na assunção de que a responsabilidade para com os bebés e crianças que frequentam a creche se inscreve no trabalho e intencionalidade pedagógica que se cumprem alicerçados em profissionais qualificados, equipas diversas e multidisciplinares, a quem é proporcionada e exigida uma disposição contínua para aprender e melhorar a sua prática, a partir de processos reflexivos e inspirados por uma liderança empática.

perfil das lideranças

Foquemo-nos, agora, nessa dimensão fundamental para uma organização educativa: a liderança. Começamos por afirmar que se entende o ato de liderar como mais amplo e distinto do que gerir ou de chefear. Liderar é conduzir um grupo/equipa para um objetivo comum, a partir de uma visão holística e integrada e de uma estratégia para a cumprir tendo a capacidade de alinhar todos os intervenientes. Dentro dos vários conceitos e perspetivas sobre liderança propõe-se para a creche uma liderança empática, ou seja, exercida por um/a líder que vai mais longe, que dá o exemplo, que inspira e motiva a equipa; que conhece cada profissional e consegue reconhecer e potenciar os seus pontos fortes, que antecipa necessidades e garante condições de **bem-estar** para todos/as.

Esta liderança organiza o seu trabalho numa relação assumida e transparente de interdependência e não de mera subordinação, como condição para a concretização da visão da criança com direitos, competente e protagonista no seu processo de aprendizagem que a pedagogia para a infância das OPC define. Neste pressuposto, inscrevemos neste perfil as várias lideranças que o funcionamento da creche exige, com particular relevância para aquela que assume as responsabilidades da gestão e coordenação técnica, mas igualmente da imperativa **liderança pedagógica** do/a educador/a de infância nos seus diálogos e trabalho com a equipa de sala, com os demais profissionais (da instituição e de outros serviços) e com a família. Em qualquer destes papéis entendemos que há um perfil que define

a liderança empática, a começar pela capacidade de ser humilde para se colocar no lugar do/a outro/a: empatia. Mas são igualmente importantes outras características que seguidamente se enunciam: pautar-se por uma ética profissional situada; organizar a prestação do serviço fundada na ética do educar e do cuidar; criar e garantir autonomia; atuar sempre com entusiasmo e cordialidade; manter a serenidade e visão na tomada de decisão; ser resiliente na adversidade; ser justo e imparcial; investir em equipas mais diversas, versáteis, colaborativas, criativas; criar um ambiente calmo e equilibrado; investir em relações e interações que dignificam cada pessoa, grupo e comunidade.

liderança empática

No caso do/a educador/a recorde-se as várias dimensões do seu papel, apresentadas no capítulo II, que nos permitem compreender quão exigente e determinante é a sua liderança pedagógica para a efetiva concretização dos ciclos interativos de observação, escuta, registo e documentação; planificação, ação e avaliação; comunicação e articulação que lhe permitem tomar decisões sobre os processos como, por exemplo, o acolhimento de bebés e crianças, as **transições** horizontais e verticais, o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança, em particular as que possam experienciar condições ou situações de vulnerabilidade ou necessidades específicas. É também na liderança do/a educador/a que se inscrevem e consolidam o suporte à parentalidade e a garantia de condições de efetivo envolvimento e participação das famílias; o estímulo e motivação para o trabalho colaborativo no seio da equipa de sala e da equipa alargada, bem como para a aprendizagem entre pares (com particular relevância para aquela que é realizada entre educadores/as de infância e entre estes/as e os/as auxiliares de sala).

liderança pedagógica do/a educador/a

Em creche, como em outros contextos de educação de infância, cabe às diversas lideranças assegurar entre si a complexa exigência de garantir a qualidade e equidade dos serviços que prestam. Conscientes de que a qualidade se norteia pelos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, mas também pelos valores e crenças das organizações e comunidades que servem será às lideranças que está acoetida a nobre missão de a tornar um processo dinâmico, contínuo, que necessária e progressivamente deve ser colaborativo, integrado, informado por dispositivos de monitorização e avaliação. A melhoria contínua é exigente e desafiante daí que se sublinhe ao longo destas Orientações Pedagógicas o imperativo de uma visão comum, de uma gramática partilhada por toda a equipa e de uma cultura organizacional humanizada que enaltece o bem-estar de todos/as (bebés, crianças, profissionais e famílias) e os mobiliza nesse propósito para que o caminho seja também percorrido na partilha de responsabilidades, na mobilização de saberes e talentos, desejos e recursos que assegurem para cada criança o melhor começo de vida.

responsabilidade partilhada das lideranças

Essa responsabilidade partilhada no seio de uma equipa e de uma comunidade é que permite criar as condições e oportunidades para a aprendizagem e desenvolvimento de bebés e crianças em creche, num clima inclusivo e que acolhe a diversidade, em que todas as crianças e famílias são bem-vindas. É ainda essa forma de construir relações que incentiva todas as famílias à participação no quotidiano da creche porque respeita e valoriza as suas conceções, necessidades e culturas.



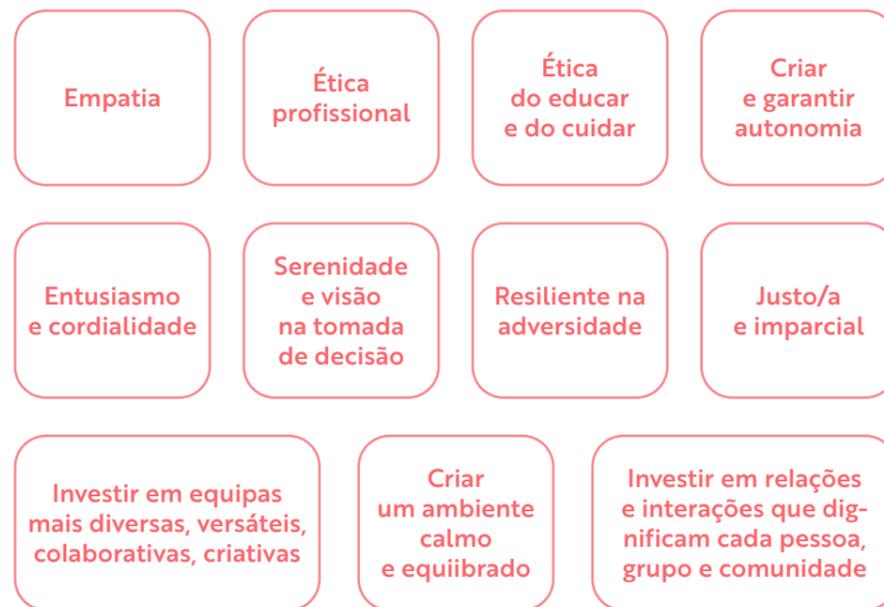
desenvolvimento profissional de toda a equipa

equilíbrio entre desenvolvimento organizacional e profissional

É igualmente fundamental que as decisões de gestão tenham uma visão da qualidade em que se reconhece que a formação, competência e desenvolvimento profissional contínuo de todos/as os/as profissionais é determinante para a ação educativa, em que se promove a colaboração e parceria com as organizações locais e grupos da comunidade numa crescente redução da fragmentação e crescente integração de serviços. É ainda a pedagogia para a infância e a salvaguarda dos direitos da criança que irão suportar as distintas lideranças na tomada de decisão sobre a organização do ambiente educativo em todas as dimensões que se apresentam no capítulo IV.

É sustentada nesta liderança que cultiva a colaboração, promove uma condição contínua para a reflexão e a melhoria, que se encontra o equilíbrio entre o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional. Cada profissional poderá assim encontrar, na ação educativa quotidiana e no coletivo, as condições para construir e reforçar a sua identidade profissional.

Perfil da liderança empática



Trabalho de equipa

A educação e cuidado em creche representa uma oportunidade e um desafio para a colaboração e reconhecimento da diversidade entre todos/as os/as profissionais. O envolvimento de todos/as e o fortalecimento de processos colaborativos nos quotidianos da instituição permitem concretizar e qualificar o trabalho realizado com as crianças.

É através da aprendizagem em equipa e do trabalho colaborativo que se criam as condições efetivas para a identificação de modos de fazer, de agir e refletir e para o desenvolvimento de soluções sustentáveis

para responder à crescente complexidade dos contextos e sociedade. A colaboração é um processo contínuo que pode e deve ser incorporado em todas as dimensões do trabalho com as crianças e as famílias. Por exemplo, criar tempo e espaço para a equipa educativa: educador/a e auxiliar de sala planearem em conjunto pode contribuir para uma compreensão de diferentes perspetivas que suportam a adoção de soluções mais adequadas e sustentáveis.

São também estes momentos e processos que, liderados pelo/a educador/a, promovem a consciência da interdependência no seio da equipa e da instituição, estimulando e fortalecendo as relações de trabalho e o sentido de pertença e bem-estar profissional, com notáveis impactos na qualidade da ação educativa e, por essa razão, no bem-estar de bebés e crianças.

O planeamento da ação pedagógica pelo/a educador/a beneficia amplamente do saber partilhado no seio da equipa alargada. O quotidiano da instituição, num horário que sirva as necessidades da família e salvguarde o bem-estar e direitos da criança, desafia todos a definir e a pôr em prática uma comunicação empática, efetiva entre colegas, mas também com as famílias e outros/as profissionais. Pensar diversos modos e canais de comunicação com as famílias pressupõe a construção de relações de confiança e ajuda mútua, mas também carece de procedimentos claros, simples, inclusivos e que protejam a privacidade de todos/as os/as envolvidos/as.

O trabalho em equipa, em parceria e em rede estende-se e amplia-se na interlocução com distintos atores, num trabalho inter e multidisciplinar: serviços de saúde, da segurança social ou de justiça; estruturas nacionais como o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) ou uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ); associações profissionais ou de pais; investigadores e orientadores de estágios, organizações ambientais, culturais, entre outros. Este trabalho representa para o/a educador/a e toda a equipa uma oportunidade de ampliar diálogos e saberes, na construção de condições para assegurar a inclusão, a equidade. Nesse processo e contexto poderá contribuir para que progressivamente se otimize a condição da instituição para uma maior eficiência e sustentabilidade dos seus recursos, alargando ainda o universo relacional e de acesso dos bebés, das crianças e famílias a outros bens e serviços. Pode ainda o/a educador/a ser o agente ativo para a criação da rede social de apoio.

Os modos de trabalho em equipa ganham quando são planeados e documentados para que se inscrevam no saber co construído e apropriado como valor organizacional. Sendo a gestão do tempo para o trabalho de equipa muito exigente e desafiante, as lideranças pedagógica e técnica poderão beneficiar da cultura colaborativa e de responsabilização que decorre da identificação dos saberes disponíveis no seio da própria equipa. Celebrar as conquistas e aprendizagens da equipa e em equipa poderá reforçar o sentimento de pertença, de reconhecimento pelo seu trabalho, contribuindo para uma maior motivação, gratificação e autonomia de todos/as os/as profissionais. Poderá ainda contribuir para a consciência da necessidade de adotar comportamentos de autocuidado e desenvolvimento de competências socio emocionais críticas para o trabalho em creche.

aprender em equipa

sentido de pertença e bem-estar profissional

trabalho em equipa, em parceria e em rede

trabalho inter e multidisciplinar

planear e documentar os processos de trabalho



Sugestões de reflexão

- Que desafios sente que enfrenta para a concretização da sua liderança pedagógica? Que estratégias adota para os ultrapassar junto da direção e dos seus pares?
- Algumas das competências de liderança necessitam de ser desenvolvidas ou aperfeiçoadas. De que modo procura alcançar ou concretizá-las no seu contexto? De que modo analisa a coerência entre os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância contextualizados para creche e a ação pedagógica que lidera?
- Que pontos fortes reconhece no seu contexto para o trabalho de equipa? O que poderá ser melhorado?
- De que modo planeia e concretiza o trabalho com a sua equipa de sala? Este é documentado para sustentar a reflexão sobre a prática? Como?
- Quais os ganhos do trabalho em equipas multidisciplinares? O que é mais desafiante nesses contextos?

Glossário

Glossário

Abordagem holística — esta abordagem entende a criança como um todo. Na aprendizagem e desenvolvimento das crianças não se podem separar os aspetos socioemocionais, motores e cognitivos, nem também Áreas de Experiência e Aprendizagem: Bem Estar e Saúde; Identidade Pessoal Social e Cultural; Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais.

Adulto de referência — diz respeito a um/a adulto/a, geralmente o/a educador/a de infância, com o/a qual a criança constrói um vínculo estreito, no âmbito de uma relação respeitadora, segura, consistente e prolongada. Este/a profissional constrói com a criança interações caracterizadas pelo afeto, confiança, apoio e encorajamento aos seus processos de exploração e descoberta. Este papel estende-se à família da criança, com a qual o/a adulto/a de referência constrói relações privilegiadas (Elfer, Goldschmied & Selleck, 2003; Goldschmied & Jackson, 2023), no âmbito da constituição de uma comunidade de referência para a criança.

Autocuidado dos profissionais — tendo em conta a natureza complexa e exigente sob o ponto de vista físico e emocional do exercício de profissões associadas com o bem-estar, a saúde e desenvolvimento humano, o autocuidado profissional refere-se a ações/comportamentos e atitudes que os/as profissionais adotam no sentido de promover a sua saúde, o seu bem-estar e a sua qualidade de vida, fazendo face a condições de desgaste associadas com o exercício da profissão.

Bebé e criança como sujeito e agente — ao ser protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a criança é escutada e participa nas decisões que têm influência na sua vida e no seu mundo. Este sentimento de agência faz parte da construção da sua identidade e autoestima.

Bem-estar — refere-se a um estado positivo experienciado pelas pessoas, crianças e adultos (Organização Mundial de Saúde, 2021). Relativamente à criança, diz respeito ao seu estado emocional e à forma como o ambiente educativo respeita e responde às suas necessidades básicas ao nível físico (nutrição, movimento, sono), ao nível de afeto, calor humano, segurança, clareza, continuidade, reconhecimento, sentido de competência e construção de significados (Laevens et al., 2005).

Brincar heurístico com objetos — Proposta pedagógica criada pela pedagoga inglesa Elinor Goldschmied, a ser desenvolvida com crianças no segundo ano de vida. O brincar heurístico cria a oportunidade para que a criança interaja de forma lúdica com uma grande quantidade e diversidade de materiais, designadamente materiais de uso quotidiano e recipientes. A proposta cria condições para que a criança explore de forma voluntária e autónoma os materiais, cabendo ao/a

adulto/a os papéis de organizador/a e facilitador/a dos processos de exploração e descoberta da criança (Goldschmied & Jackson, 2023).

Cesto dos tesouros — Proposta pedagógica criada pela pedagoga inglesa Elinor Goldschmied, a ser desenvolvida com bebés. O cesto dos tesouros cria a oportunidade para que o/a bebé explore um conjunto de materiais apelativos, designadamente materiais de uso quotidiano e materiais naturais, ao seu ritmo e por sua iniciativa (Goldschmied & Jackson, 2023), sendo o exemplo de uma proposta que valoriza o protagonismo dos/as bebés.

Comunidades de aprendizagem — grupos de pessoas que partilham um interesse comum, uma preocupação ou uma atividade e que se apoiam mutuamente, aprofundando o seu conhecimento nessa área. Com referência às comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), numa comunidade de aprendizagem os/as profissionais ou as famílias encontram-se para aprender em conjunto, promovendo a qualidade da ação educativa e a aprendizagem, desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

Cuidar — refere-se às interações adulto/criança caracterizadas por um elevado grau de respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal, desenvolvidas num clima emocional de relações positivas entre adultos e crianças e entre crianças, que proporcionam múltiplas oportunidades de aprendizagem. Em educação de infância, cuidar e educar estão, por isso, intimamente ligados.

Cuidado ético — preocupação ética que procura fundamentação do “estar uns com os outros” e envolve: prestar atenção (para reconhecer as necessidades dos outros); responsabilidade (assumir que o papel social que se desempenha e as escolhas que se fazem têm consequências nos outros); competência (ser capaz de adequar os cuidados às necessidades dos outros); responsividade (compreender o que é expresso pelos outros, encontrando resposta ao que desejam e não ao que se considera que deveriam pretender) (adaptado de Joan Tronto, 2005)

Direitos de proteção, provisão e participação — esta caracterização utilizada por Hammarberg (1990), e muitos autores que se seguiram, permite compreender facilmente os diversos tipos de direitos consignados na Convenção dos Direitos da Criança (1990): Provisão - o direito de satisfazer as suas necessidades básicas, tais como os direitos à alimentação, cuidados de saúde, educação, recreação e lazer; Proteção - o direito de ser protegido de atos ou práticas prejudiciais como por exemplo, de ser protegido da exploração comercial ou sexual, do abuso físico ou mental ou do envolvimento em guerras; Participação - o direito de ser ouvido nas decisões que afetam a própria vida.

Linguagens — referem-se às diferentes formas de expressão e comunicação que as crianças utilizam para interagir com o mundo ao seu redor, comunicar ideias, sentimentos e pensamentos. Essas linguagens são essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois permitem que explorem e compreendam o ambiente em que vivem, construam significados, estabeleçam relações sociais e desenvolvam competências cognitivas, emocionais, sociais e físicas.

Diversidade — diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, de gênero, cognitivas, motoras ou sensoriais que, ao serem acolhidas e respeitadas no grupo, enriquecem as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada uma e de todas as crianças.

Documentar — recolha dos elementos que permitem reconstituir o processo educativo e o progresso das aprendizagens das crianças, tais como, registos de observação, outros registos ou documentos produzidos pelas crianças ou pelo/a educador/a, no decurso da ação educativa.

Documentação pedagógica — organização, análise e interpretação de registos e documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico. Tem como intenção compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa. Trata-se de uma prática utilizada para tornar os processos e os progressos de aprendizagem das crianças visíveis, para promover a participação dos pais/famílias e para apoiar os profissionais a refletirem sobre a sua prática educativa.

Envolvimento da criança — estado mental de atividade intensa, caracterizado por forte concentração, motivação intrínseca, fascínio e entrega. Quando estão envolvidas, crianças (e adultos) funcionam no limite das suas capacidades, o que permite uma aprendizagem de nível profundo. O envolvimento das crianças pode ser reconhecido pela sua expressão facial, vocal e emocional, a energia, a atenção, persistência, e a criatividade e a complexidade da ação desenvolvida (Laevers, 1994; Laevers & Declercq, 2018).

Inclusão — processo que, atendendo à diversidade, promove a participação e o sentido de pertença dos intervenientes, independentemente das características individuais e sociais de cada um. Em contexto educativo implica criar respostas que garantam o direito de todos à educação e a uma maior igualdade de oportunidades.

Interações contingentes, recíprocas e progressivamente mais complexas — Brofenbrenner, (2005) refere que “Para se desenvolver intelectualmente, emocional, social e moralmente o bebé necessita (...): efetuar interações contingentes recíprocas, progressivamente mais complexas, com uma ou mais pessoas mais velhas com quem a criança desenvolva uma ligação emocional forte, recíproca e irracional” (p. 79). Este tipo de interações pressupõe um ‘jogo ou uma dança’ em que cada parceiro se adapta um ao outro e se desafiam mutuamente, tornando os passos mais complicados. Requer ainda interações que acontecem prolongadas no tempo e baseadas numa relação afetiva forte.

Integração de serviços — É uma abordagem onde diferentes organizações de todos os setores colaboram e cooperam, criando visões

partilhadas sobre a aprendizagem e desenvolvimento e o bem-estar das crianças e das famílias se planeando e agindo de forma não fragmentada. A integração de serviços é especialmente relevante para as crianças até aos três anos e suas famílias no que se refere aos setores da educação, cuidados infantis, habitação, saúde, proteção social, proteção da criança, alimentação, saúde. As crianças, as famílias, os profissionais e o estado, todos beneficiam de uma abordagem integrada de serviços, em termos de acessibilidade e qualidade das respostas, particularmente as pessoas em situação de vulnerabilidade (Unesco, TriKic & Pinto, 2019)

Liderança pedagógica — a liderança em educação de infância (Hatherley, A., & Lee, W., 2003) exige competências específicas e vai muito além de modelos tradicionais, emprestados de outras áreas profissionais, marcadamente hierárquicos, e que valorizam o desempenho individual, a competição, a certeza nos processos de tomada de decisão, a autoridade sobre os outros e a progressão na carreira. Em educação de infância, a liderança pedagógica permite estabelecer pontes entre a investigação e a prática, disseminando nova informação e definindo objetivos pedagógicos.

Objeto de conforto — o objeto de conforto (Post & Hohmann, 2003), ou objeto transicional (Winnicott, 2005), constitui um objeto material (por exemplo, brinquedo, cobertor), uma palavra, melodia ou maneirismo, a que a criança atribui um valor especial. Na creche, o objeto de conforto é geralmente levado de casa, favorecendo sentimentos de segurança e continuidade na experiência da criança, podendo atenuar estados de receio ou ansiedade.

Práticas culturais — referem-se a todas as atividades desenvolvidas ao longo do tempo pelos seres humanos nas respetivas culturas, com motivos diversos e incorporando modos próprios de fazer, linguagens específicas e instrumentos próprios. Por exemplo: a alimentação, o brincar e o jogo, a higiene e o embelezamento, o repouso e o sono, as canções e as lengalengas ou a poesia e as histórias, a dança, o desenho e a pintura ou a modelagem, mas também o arrumar ou cuidar de materiais ou de plantas e animais, o preparar um alimento; estas práticas culturais que compõem o quotidiano na creche oferecem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento holístico com sentido social.

Projeto pedagógico de grupo — proposta de orientação da ação educativa elaborada cada ano pelo/a educador/a que, tendo em conta as suas intenções pedagógicas, o grupo de crianças e o seu contexto familiar, social e cultural, prevê as estratégias mais adequadas para apoiar as experiências e aprendizagens das crianças a desenvolver ao longo do ano. Este projeto inclui, ainda, modalidades de participação dos pais/famílias e comunidade e a explicitação dos processos educativos.

Projeto educativo — Instrumento global de gestão e orientação pedagógica da organização educativa que, tendo em conta o seu contexto e situação, prevê os modos de melhorar o seu funcionamento e eficácia, promovendo a aprendizagem de todos as crianças, apoiando o desenvolvimento profissional, respondendo às características da comunidade.

Transições — constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes. As transições horizontais são as que fazem parte da vida quotidiana como por exemplo, a transição do ambiente familiar para o contexto da creche, ou a mudança de um momento de brincar para um momento de alimentação. As transições verticais, são as socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos, em que a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento educativo.

Regulação emocional — refere-se à capacidade de gerir e controlar as próprias emoções, e as dos outros de forma empática, em diferentes situações. Nas crianças esse processo está em desenvolvimento e envolve aprender a expressar emoções de forma construtiva, entender as emoções dos outros e desenvolver estratégias para lidar com situações emocionalmente desafiadoras.

Referenciação social — processo através do qual a criança utiliza as expressões faciais (emocionais) do/a adulto/a para regular os seus comportamentos em relação a pessoas, objetos e situações. Este processo é ativado, sobretudo, quando a criança enfrenta uma situação nova ou ambígua (Walle et al., 2017).

Sensibilidade — trata-se da atenção prestada pelo adulto aos sentimentos e bem-estar emocional da criança e inclui atitudes de empatia, sinceridade e autenticidade. Esta atenção traduz-se na forma como o adulto responde à diversidade de necessidades das crianças, nomeadamente, de respeito, de atenção, de segurança, de afeto, de elogio e encorajamento (Pascal & Bertram, 2009).

Vinculação — refere-se a uma relação emocional privilegiada da criança com uma figura particular. Implica o desenvolvimento de uma ligação interativa em que a criança procura a satisfação das suas necessidades de segurança, proteção e conforto e em que o/a adulto/a se mostra disponível e responde de forma regular a estas solicitações da criança (Bowlby, 1977).

Referências bibliográficas

Referências bibliográficas

- APEI (2012). Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds. *British Journal of Psychiatry*, 130(3), 201-210. <https://doi.org/10.1192/bjp.130.3.201>
- Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança do século XXI: o desafio da Investigação". In J. C. Gomes-Pedro et al. (Eds), *A criança e a Família no século XXI* (pp. 79-89) Dinalivro.
- Cardona, M. S. (2021). Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Dec. Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*, páginas 2918 – 2928.
- Dec. Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro. Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. *Diário da República n.º 193/2009, Série I de 2009-10-06*, páginas 7298 - 7301
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30*, páginas 5569 - 5572
- Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30*, páginas 5572 - 5575
- Elfer, P., Goldschmied, E., & Selleck, D. (2003). *Key Persons in the nursery: Building relationships for quality provision*. David Fulton Publishers.
- Goldschmeid, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche*. APEI.
- Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the Rights of the Child-And How to Make It Work. *Human Rights Quarterly*, 12(1), 97-105. <https://doi.org/10.2307/762167>
- Hatherley, A., & Lee, W. (2003). Voices of early childhood leadership. *New Zealand Journal of Educational Leadership*, 18, 91-100.
- Ionesco, M. TriKic, Z. & Pinto, L. M. (2019). INTESYS Toolkit Sistemas Integrados para a infância - apoiar crianças e famílias em situação de vulnerabilidade. Erasmus +, Comissão Europeia.
- Laevers, F. (1994). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 159-172). Leuven University Press.
- Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How wellbeing and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education: Research Development and Policy*, 53(3), 325-335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>.
- Laevers, F., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Van Kessel, M. (2005). *SiCs [ZiCo] – Wellbeing and involvement in care: A process oriented self-evaluation instrument for care settings – manual*. Kind & Gezin; Research Center for Experiential Education - University of Leuven.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância. ME/DGE. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Oliveira-Martins et al (2016). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (DGE).
- Organização Mundial de Saúde (2021). *Health promotion glossary of terms 2021*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/350161/9789240038349-eng.pdf?sequence=1>
- ONU (1989) Convenção sobre os Direitos da Criança. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- ONU (2015) Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodd, J. (1996). Towards a typology of leadership for the early childhood professional of the 21st century. *Early Childhood Development and Care*, 120, 119-26.
- Rodd, J. (2012). *Leadership in early childhood*. McGraw-Hill Education (UK).
- Walle, E. A., Reschke, P. J., & Knothe, J. M. (2017). Social referencing: Defining and delineating a basic process of emotion. *Emotion Review*, 9(3), 245-252. <https://doi.org/10.1177/1754073916669594>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press
- Winnicott, D. W. (2005). *Playing and reality*. Routledge.

Linha do tempo das OpC

Setembro 2022

Março 2024



Preparação e realização de 2 *focus group*
16 especialistas



Análise de conteúdo dos contributos
Tomada de decisão



Integração no documento



Entrega à tutela
Análise, recolha de parecer e discussão com DGE e ISS, I.P.

Reuniões do GT: quinzenais + bimensais
(2 a 3 dias presencial)

Compromissos com:
o saber atual da investigação, das práticas;
com as políticas nacionais e internacionais



REPÚBLICA
PORTUGUESA



SEGURANÇA SOCIAL



INSTITUTO DA SEGURANÇA SOCIAL, I.P.