Introdução

Vimos que cada vez mais as crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos de idade iniciam a frequência de cuidados não parentais, qualquer que seja a modalidade de serviços seleccionada pelas famílias (Knoll & O'Brein, 2001). Vimos também que as razões pela opção por estas modalidades de atendimento são várias: o emprego de ambos os pais, a sobrelotação de alguns agregados familiares, a ausência de família alargada, entre outras (Rizzo, 2000).

Fruto de uma procura crescente de locais de atendimento à 1ª Infância o número de creches tem aumentado, mas, em nosso entender, sem grandes preocupações de qualidade, dado que a procura ainda é, pelo menos no nosso país, muito superior à oferta.

Todavia, o estabelecimento de critérios de qualidade para uma creche não é consensual. A falta de estudos longitudinais com acompanhamento da criança no seu contexto familiar e na creche, a diversidade quanto à qualidade e estrutura das próprias creches, a dificuldade em seleccionar grupos comparáveis são variáveis que, aliadas aos limitados e imprecisos instrumentos de avaliação quer de crianças quer da qualidade da creche, são alguns exemplos das limitações à investigação (Portugal, 1998).

Neste capítulo iremos proceder à revisão de alguns estudos que deram contributos relevantes para a construção do conceito de qualidade em creche, e também dos estudos que procuraram estudar os efeitos de frequência deste contexto educativo no desenvolvimento das crianças.

Qualidade não é uma palavra *neutra* mas sim um conceito construído socialmente, com muitos significados particulares e amplamente determinado pelo próprio *discurso de qualidade* (Dahlberg *et al.*, 1999). Emerge a necessidade de uma reflexão do contexto institucional, das interacções que ocorrem entre os acontecimentos e as pessoas, dos desafios que são proporcionados e da sua adequação às reais competências e ritmo de desenvolvimento das crianças, da *agenda*

social e cultural em que é desempenhada a tarefa educativa ou com a qual estamos envolvidos.

3.1. Qualidade das creches e seus indicadores

Considerando que cada cenário ou contexto proporciona ao ser humano alguma actividade capaz de favorecer "*uma conduta progressiva que possui um momento próprio e que tem um significado ou intenção para os que participam no contexto*" (Bronfenbrenner, 1987, p. 65), a análise da qualidade da creche é susceptível de ser operacionalizada em diferentes indicadores, muito embora este conceito seja social e culturalmente determinado. As tradições e costumes da Índia, da Africa, da América do Norte ou da Europa Ocidental, ou ainda da cultura Maia ou Inca, das tribos de índios da Amazónia ou das favelas do Rio de Janeiro, do Bairro S. João de Deus do Porto, entre tantos outros, diferem claramente segundo as suas próprias culturas, mas a literatura refere, especialmente, os indicadores de qualidade segundo critérios e valorizações culturais ocidentais.

Existe hoje um considerável número de dados relativos à boa qualidade da creche (Kisker *et al.*, 1991; Helburn *et al.*, 1995; NICHD *Early Child Care Research Network*, 1996, 1999) indicando como as principais dimensões de qualidade: i) a participação activa das crianças com crianças e materiais; ii) a satisfação dos educadores e envolvimento entusiástico com crianças quando elas estão alegres e divertidas e; iii) a atenção e sensibilidade dos educadores quando as crianças apresentam algum comportamento de indisposição, incomodidade, medo ou susto, fome ou sono. Estas dimensões interligam-se, como poderemos verificar posteriormente, com a formação e treino dos educadores na medida em que, não raras vezes, não sabem como as operacionalizar na sua prática, mas também com as perspectivas economicistas das entidades responsáveis pelas creches. Por exemplo, profissionais mais novos e com pouca experiência auferem honorários inferiores e não têm tão

boas condições de trabalho quanto os profissionais com formação específica e treino no desenvolvimento da criança nesta faixa etária (Knoll & O'Brein, 2001).

Artiga e Seguí (2003) consideram que o ponto fulcral dos programas educativos é o acreditar na importância dos primeiros anos como fundamentos das competências sociais, emocionais e cognitivas na vida do ser humano. Para além disso, os eixos centrais do programa da creche devem incluir uma série de características, tais como: i) enfatizar o curriculum centrado na criança; ii) atender à socialização precoce da criança fora da família; iii) aprofundar o conhecimento do desenvolvimento da criança e; iv) aplicar na acção educativa as teorias de desenvolvimento.

Globalmente, estes indicadores de qualidade (ocidentais) podem agrupar-se em dois domínios: (1) *qualidade estrutural* ou *contextual*, (2) *qualidade processual*. Todavia, como veremos, as terminologias usadas nem sempre são idênticas, e há ainda autores (Dahlberg *et al.*, 1999) que referem, para além destes domínios, a análise dos resultados da creche como mais um indicador de qualidade. Por conseguinte, apresentamos inicialmente a abrangência de cada variável e, posteriormente, debruçar-nos-emos sobre cada uma.

3.1.1. Conceito(s) e abrangência dos indicadores de qualidade

Um primeiro domínio abrange a *qualidade contextual* (Bertram & Pascal, 1997), *qualidade do ambiente* (Carvalho, 1997) ou ainda *qualidade estrutural* (Burchinal *et al.*, 1996; Phillips *et al.*, 2000; Harms & Clifford, 2002; Howes & Hamilton, 2002). A abrangência de cada domínio varia conforme os autores e as perspectivas teóricas em que se enquadram pelo iremos considerar essas abrangências mas, posteriormente, apresentar os aspectos que, segundo a nossa perspectiva, constituem a qualidade estrutural, ou seja, aqueles que são passíveis de ser observados no ambiente sem a presença das crianças.

Burchinal e colaboradores (1996) englobam nas medidas de ***qualidade estrutural*** os factores que afectam indirectamente a criança, como por exemplo o tamanho do grupo e a proporção adulto-criança.

Bertram e Pascal (1997) incluem, no que consideram qualidade estrutural, variáveis como: os princípios e filosofia da instituição (finalidade, objectivos, grau de resposta dada ás necessidades das famílias e envolvimento dos pais na tomada de decisões, o projecto educativo e o currículo), as qualificações e as oportunidades de formação do pessoal, os rácios adulto/criança, a organização do ambiente físico e o papel do educador (interacções entre os adultos, gestão, monitorização, planeamento, observações, registos e avaliação do grupo de crianças).

Dahlberg e seus colaboradores (1999) consideram também que a *qualidade estrutural* se refere aos meios e dimensões organizativas da instituição, centrando a sua atenção no tamanho do grupo, nos rácios adulto-criança, na formação dos profissionais, bem como a presença e conteúdo do currículo.

A investigação de Phillips e seus colaboradores (2000) confirma como indicadores de qualidade a proporção adulto-criança, o tamanho do grupo e o treino dos educadores como indicadores de qualidade dos processos educativos mas revela ainda que o salário dos educadores e as "comparticipações" dos pais se tornam também importantes, bem como o rigor e severidade da regulamentação quanto às medidas estruturais e processuais implementadas.

Na análise da *qualidade estrutural* Harms e Clifford (2002) incluem variáveis como as características físicas, ambientais ou humanas, ou seja, "*pessoas, espaço-materiais e padrões recorrentes*". Estes autores enquadram nos factores relativos a "*pessoas*" a proporção adulto-criança; a idade, o sexo e a etnicidade dos adultos e das crianças; a formação e o apoio a atitudes e convicções. No que concerne aos *espaço-materiais* Harms e Clifford (2002) englobam a existência e a

organização das áreas (interior e exterior); os equipamentos adequados aos cuidados; os materiais promotores de aprendizagem e de actividades lúdicas; bem como o acesso livre das crianças a estes equipamentos e materiais e a sua manutenção. Por fim, os "*padrões recorrentes*" englobam a duração do dia; o horário; as regras; as rotinas e o envolvimento dos pais. Todos estes factores interferem na forma como cada criança tem possibilidade de criar situações gratificantes para o seu bem-estar, actividade lúdica e desenvolvimento. A criança, brincando com os outros ou com o meio, aprende a sentir as suas próprias capacidades e limitações, tão importante para o seu auto-conceito, através de experiências positivas que vai manter, ampliar ou fazer desaparecer a sua vontade interna de procurar estímulos e actuar sobre eles de uma forma eficaz e gratificante.

Concordando em parte com Bertram e Pascal (1997) e com Harms e Clifford (2002) consideramos ser parte integrante da *qualidade estrutural* a organização e estruturação do ambiente físico, e as propostas criadas pelos espaços e materiais existentes. Concordamos parcialmente com os autores na medida em que, em nosso entender, a organização e estruturação do espaço bem como a existência de equipamentos e materiais adequados ao desenvolvimento (em função da idade e do número de crianças) constituem elementos da *qualidade do ambiente* (Carvalho, 1997). Ou seja, tal como Post e Hohmann (2003) referem "*retirando as crianças e os educadores, o ambiente físico por si só revela o modo como apoia o desenvolvimento básico*" (p. 101) das crianças. Discordamos das posições destes autores (Bertram & Pascal, 1997; Harms & Clifford, 2002) e de todos os que integram outras variáveis neste indicador de qualidade (e.g. Burchinal *et al.*, 1996; Dahlberg *et al.*, 1999) variáveis como a proporção adulto-criança e o tamanho do grupo, bem como a formação e o treino dos educadores, o envolvimento dos pais nas tomadas de decisão, no currículo e nos princípios inerentes ao programa da creche. Entendemos que as

variáveis proporção adulto/criança e tamanho do grupo, sendo aspectos que constituem os "*contextos da criança*" (Doherty, 1991), influenciam a forma como a criança experimenta este contexto de vida (microssistema) numa perspectiva orientada *de baixo para cima* (Katz, 1995, 1998) mas também interferem nos processos interactivos (mesossistema) que nele ocorrem, ou seja na *qualidade processual*. Por outro lado, as variáveis formação dos educadores, envolvimento dos pais, currículo e princípios referenciadas por alguns autores (Bertram & Pascal, 1997; Dahlberg *et al.*, 1999; Phillips *et al.*, 2000) englobam aspectos do exo e do macrossistema da creche que, influenciando indirectamente o processo educativo, constituem *Medidas Organizacionais Paralelas* (Carvalho, 1997).

Katz (1995, 1998) considera também que as variáveis como a organização e disponibilidade do espaço físico (espaços, equipamentos e materiais disponíveis), a proporção adulto/criança e o tamanho do grupo, bem como as condições de higiene e a segurança são apontadas na literatura como variáveis críticas qualquer que seja a perspectiva em que for analisada – *de baixo para cima* (perspectiva da criança) ou *de cima para baixo* (perspectiva do adulto).

Assim, a estrutura (*qualidade estrutural*) e os processos-interacções (*qualidade processual*), tantas vezes sobrepostos (Harms & Clifford, 2002), serão aqui considerados separadamente pois são ambos igualmente importantes (Goelman & Pence, 1987a, 1987b).

Em nosso entender (1997) poderá existir uma relação entre as determinantes de qualidade relacionadas com a Organização e Ambiente (qualidade estrutural) e as relacionadas com o Processo Educativo (qualidade processual).

3.1.2. Qualidade estrutural: organização do ambiente, espaços e materiais

A qualidade estrutural é aqui apresentada pelo conjunto de indicadores relativamente interrelacionados, nomeadamente – a organização do ambiente, os espaços e os materiais –, mas, no final, faremos também uma revisão da qualidade estrutural à luz da legislação portuguesa.

Organização do ambiente

A estruturação e organização do ambiente na creche ou "*geografia dos objectos, salas e outros espaços*" (Portugal, 1998) são definidas pela área da sala, pela organização/separação em áreas/cantos (guiados por objectivos educativos) disponíveis e acessíveis diariamente, mas fortemente determinadas pelo seu carácter dinâmico e flexível, fruto da exploração das crianças que o utilizam bem como das tarefas que proporcionam (Ortega, 1994) repercurtindo-se no comportamento das crianças.

O ambiente físico é considerado importante pelos educadores de infância porque influencia simultaneamente o modelo educativo e o comportamento. Moore (1987, citado por Harms & Clifford, 2002) identificou dez aspectos críticos na organização do espaço:

> " *(1) ligação visual entre os espaços, (2) espaços fechados, (3) distância entre as diferentes áreas de actividade, (4) combinação de áreas abertas maiores e áreas fechadas menores, (5) separação entre as áreas da equipa técnica e as áreas das crianças, (6) separação entre áreas funcionais e áreas de actividades, (7) separação de grupos etários, (8) separação entre os locais de circulação e os espaços de actividades, (9) visibilidade das áreas de actividades a partir da entrada e (10) ligação entre o exterior e o interior*" (p. 1095).

Os ambientes educativos, quer sejam interiores ou exteriores, devem ser concebidos com espaços amplos que promovam a exploração (Trancik & Evans, 1995) e "*espaços abertos, flexíveis, maleáveis e livres*" (Marchão, 2003, p. 16). Porque associados a outros aspectos da qualidade educativa, nomeadamente com as interacções (Scarr *et al.*, 1994), devem também permitir que as crianças brinquem, os explorem e utilizem sem a constante interferência do adulto facilitando, assim, o desenvolvimento da autonomia (Dempsey & Frost, 2002).

Estes ambientes devem ser concebidos tendo como objectivos a promoção da actividade lúdica e reflectindo interesses e necessidades características das diferentes fases de desenvolvimento das crianças. Estes ambientes devem ser concebidos de modo a proporcionar:

> " (*1) Saúde e segurança, referindo-se aqui a importância da satisfação de necessidades físicas e a prevenção de doença; (2) funcionalidade, isto é, adequabilidade do espaço a diferentes objectivos funcionais e (3) conforto psicológico e satisfação estética, ou seja, um ambiente que satisfaça necessidades como privacidade, estimulação sensorial, sentido de pertença e envolvimento e apelos estéticos*" (Taylor e Gouise, 1988, citado em Portugal, 1998, p. 202).

A organização do ambiente e dos materiais tornam-se determinantes no curriculum e nas práticas educativas na creche pois privilegiando-se situações de aprendizagem criam-se "*zonas de desenvolvimento próximo, onde o/a educador/a potencializa as produções das crianças em projectos de acção, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento*" (Mendonça, 1996, p. 26).

Espaços

A organização deste espaço físico, a que Legendre (1983) chama de "*ambiente arquitectural*", nomeadamente a disposição dos móveis e o arranjo das salas, nem sempre considera as características das interacções das faixas etárias atendidas, não proporcionando espaços

amplos de circulação e de jogo. Por isso, alerta para alguns indicadores "arquitecturais" dos espaços físicos das creches directamente relacionados com as interacções que facilitam, nomeadamente, i) o tamanho das salas (e as interacções que faculta); ii) a "densidade" de ocupação de uma área (e o efeito que produz no comportamento das crianças) e; iii) a existência de áreas semi-fechadas (para favorecer o aumento da interacção em subgrupos ao redor de uma tarefa). Em nosso entender, este ambiente arquitectural parece guiar-se por duas lógicas distintas mas interdependentes: (1) a necessidade de garantir a funcionalidade do trabalho dos profissionais (designadamente na prestação dos cuidados, no controlo e supervisão do grupo) e (2) a necessidade de estimulação, interacção e actividades da criança, sendo que a primeira se sobrepõe à segunda (Carvalho, 1997).

Relativamente aos estudos sobre a densidade de ocupação do espaço disponível no comportamento da criança, as conclusões da investigação são interessantes e nem sempre concordantes. No estudo de McGrew (1972) menos espaço origina maior contacto físico, mas, também mais agressividade e mais raiva, isto é, favorece a interacção, mas na sua vertente "negativa". Por sua vez, uma densidade elevada de ocupação do espaço origina maior quantidade de jogo no grupo (Smith & Connolly, 1976; Loo & Kennelly, 1979).

Outro aspecto relevante no ambiente das creches é a existência e o aproveitamento pedagógico dos espaços exteriores. Muitos de nós temos recordações de experiências e vivências da nossa infância realizadas em espaços exteriores, tais como brincar com terra, fazer "comidinha" para as bonecas usando ervas, folhas ou sementes, rebolar no jardim, cheirar os perfumes do "Jardim de Santa Bárbara", ver desabrochar e crescer as flores e as sementeiras nos campos, ver e ouvir o cantar dos passarinhos que pousavam nas árvores do jardim de casa, etc., etc. Muitas crianças que vivem em centros urbanos, e que passam um elevado número de horas dentro das quatro paredes de

casa ou da creche, estão privadas destas experiências multissensoriais tão diversificadas e das aprendizagens que elas permitem.

Sair para a rua, passear nos jardins ou brincar nos parques com as suas famílias são actividades pouco frequentes e, mesmo quase impensáveis em tempo de frio, nas práticas das nossas creches. Bastará, contudo, visitar o país vizinho para logo vermos as crianças nas ruas, nos parques e nos jardins, convenientemente agasalhados, quando faz frio. Estaremos talvez face a costumes e tradições enraizadas na cultura que, em Portugal, não têm eco. Não fazem parte dos nossos hábitos ou preocupações educativas que tendem a valorizar-se mais aspectos ligados à saúde das crianças com justificações de "está frio e podem-se constipar", "é perigoso ir para o jardim porque podem meter algo à boca", "são muito pequeninos para ir lá para fora", etc.

Efectivamente, o espaço exterior proporciona a vivência de experiências não possíveis dentro dos edifícios apresentando um universo muito mais vasto para as crianças mexerem, ouvirem, cheirarem, sentirem.

Os espaços exteriores da creche exigem, contudo, na sua arquitectura e desenho, preocupações explícitas de criar um grande leque de oportunidades, não só de jogo e de movimento mas também de experiência social e de conhecimento do mundo dos seres vivos. O espaço exterior terá de ser concebido, não só como um espaço para "descarregar energias", mas também como um espaço de aprendizagem. Pelo facto de ser exterior suscita nas crianças a vontade imediata de correrem, de se movimentarem livremente pelo espaço amplo, de experimentarem diversas formas de actividade motora mais amplas, como por exemplo, trepar, saltar, deslizar, subir, andar de triciclo ou mexer livremente em água e em areia. Devem ser criadas superfícies com diferentes texturas (terra, areia, relva) e diferentes relevos para que a criança explore desenvolva e consolide a locomoção e suas variantes conquistadas nesta fase do desenvolvimento.

O recurso a equipamentos naturais (troncos de árvore) ou a materiais reciclados (pneus) colocados em diferentes posições e alturas constituirão equipamentos adequados à actividade física.

As tradicionais "caixas de areia" sendo um precioso equipamento acabam, com alguma frequência, por ser pouco oferecidas, invocando-se questões de segurança, saúde e higiene. Por outro lado, a sua manutenção exige que estejam devidamente tapadas sempre que não estejam a ser utilizadas, e também de renovação frequente.

Para além de facultar uma actividade motora diferenciada, o espaço exterior deve ser um espaço de descoberta e aprendizagem sobre a natureza, onde as crianças possam mexer na terra, plantar e cuidar das plantas; descobrir, observar, falar e aprender sobre alguns insectos, como por exemplo, o caracol, as formigas, as abelhas e as borboletas que possam aparecer; observar, ajudar a limpar a gaiola e dar de comer aos passarinhos.

Rizzo (2000) e Goldsmied e Jackson (2000) abordam as dimensões, as especificidades e os equipamentos que considera necessários a um espaço exterior da creche, sistematizados nos requisitos seguintes:

- "*Criar diversos jogos estimulantes e de oportunidades de aprendizagem para as crianças das diferentes idades e de distintas atitudes.*
- *Proporcionar às crianças liberdade para que brinquem sem inibições, assim como zonas em que possam estar tranquilos e sozinhos.*
- *Adaptá-lo para realizar jogos individuais e de grupo e para situações que surjam mais ocasionalmente (por exemplo, um lanche com os pais).*
- *Oferecer experiências sensoriais para explorar tamanhos, o espaço, a luz, a sombra, a cor, o som, a forma e o cheiro.*

- *Contar com alguns materiais que podem ser levados para o interior da creche, por exemplo, flores, folhas, sementes, frutos, 'mini-animais'*[1]" (Goldsmied & Jackson, 2000, p. 167).

O espaço exterior, "*um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira*" (Post & Hohmann, 2003, p. 161) deve ser um espaço potencialmente rico para novas e diversificadas experiências capazes de alargar "*em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças*" (ibidem).

Materiais

Relativamente aos materiais, como é natural, a sua selecção é acompanhada de preocupações educativas face ao ritmo de desenvolvimento do grupo de crianças a que se destinam (Cataldo, 1983; Oliveira & Rossetti Ferreira, 1986). A diversidade, quantidade, rotatividade e qualidade devem ser critérios subjacentes a esta selecção.

As crianças mais pequenas (um a dois anos, que Piaget situou no estádio de desenvolvimento sensório-motor) têm à sua disposição cinco modos de aprender a conhecer o mundo social e físico que o cerca: usando os cinco sentidos. Ilustrando este conhecimento do mundo através dos sentidos, Doman e Doman (2001) analisaram os comportamentos de uma criança com um camião e verificaram que o seu tempo de jogo com este brinquedo, ou com qualquer outro semelhante, é reduzido. Os autores relatam:

"*…Primeiro observou-o (por isso os brinquedos estão pintados de cores vivas). Depois escutou-o (por isso os brinquedos emitem sons). Depois tocou-o (por isso os brinquedos não tem extremidades pontiagudas). Depois saboreou-o (por isso os brinquedos não são feitos de materiais venenosos). Por último, cheirou-o (todavia não descobrimos como deve cheirar um brinquedo; por isso não cheiram). Este processo agudo e perspicaz*

[1] Os autores consideram "mini-animais" animais ainda pequenos, como por exemplo: o "coelhinho", o "patinho", o grilo, o passarinho, etc.

> *no qual aplica todas as provas de laboratório disponíveis para aprender tudo o que vale a pena aprender acerca de esse traste chamado brinquedo dura uns sessenta segundos*" (p. 66).

Post e Hohmann (2003) referem a necessidade de existirem materiais para "*apoiar o desejo natural de exploração sensorial*" (pp. 114-115), já que esta exploração sensorial é reduzida quando se oferecem às crianças, essencialmente, brinquedos de plástico. Muito embora muitos dos brinquedos apresentem cores atractivas, e outros emitam alguns sons pré-determinados, tornam-se exíguos ao nível dos restantes sentidos: a nada sabem e a nada cheiram, são frios, de superfícies lisas, duros, leves, etc.

Relativamente à filosofia subjacente à oferta de brinquedos às crianças, Doman e Doman (2001) ironizam:

> "*É um dos métodos que os adultos aplicam para evitar a aprendizagem: Em primeiro lugar, existe uma escola de pensamento que recomenda a política de «construi-lo de tal modo que não se possa partir» para a prevenção da aprendizagem. A segunda escola de pensamento é a que recomenda a política do «colocá-lo fora do alcance da criança». Ele tenta desesperadamente aprender e nós tentamos desesperadamente fazer que ele brinque*" (p. 67).

A construção de certos materiais de jogo e dos brinquedos impõe determinadas exigências ao nível da segurança, da higiene e da saúde dos seus utilizadores. Estas exigências (não quebráveis, não tóxicos, sem arestas, etc.) limitam ou reduzem a própria exploração que a criança faz recorrendo aos seus meios de conhecer o mundo. Porém, mesmo nestestes casos, quando o ambiente é seguro, limpo e estimulante a frequência e a qualidade de interacções positivas é superior (NICHD *Early Child Care Research Network*, 1996, 2000). Relativamente aos materiais, partilhamos com Diamond e Hopson

(2000) a convicção de que não é necessário muito dinheiro mas sim "*informação, imaginação, motivação e esforço*" (p. 19)

Também na oferta de materiais a creche sofre influências culturais. A existência ou não de livros, de bonecas e roupas, de blocos e puzzles, de material de arte, de imagens e/ou fotos expostas, de mobiles, de "voadores" ou "andarilhos" (utilizados para a aquisição e treino da marcha) estará dependente da valorização cultural destes materiais.

Sendo certo que os materiais constituem estímulos (cognitivos, sociais, emocionais, físicos e estéticos) potencialmente importantes, a sua mera existência não lhes garante a funcionalidade e interesse educativo. Nesse sentido, devem ser avaliados não só quanto à atracção e curiosidade que despertam nas crianças, mas também quanto às possibilidades de interacções apropriadas ao desenvolvimento de competências relevantes que podem facultar (Oliveira & Rossetti Ferreira, 1986). Devem também ser integrados nas práticas dos educadores como meios para atingir determinados objectivos desenvolvimentais.

Para autores como Smith e Connolly (1980), a necessidade da quantidade e diversidade de materiais poderá até sobrepor-se à necessidade de espaço, pois quando os grupos dispõem de várias unidades de cada tipo de material, as crianças ficam menos agressivas e torna-se menos provável o choro, do que quando há apenas uma ou duas unidades de cada brinquedo. A quantidade e a variedade de materiais é em grande número de creches, muitas vezes reduzida (Cryer & Phillipsen 1997) e a ausência de equipamentos adequados tende a levar as crianças à frustração, tristeza ou passividade e mesmo abandono (Bolig *et al.*, 1991).

Qualidade estrutural para a realidade portuguesa

Considerando a qualidade estrutural veiculada no Despacho Normativo nº 99/89 podemos verificar que este regulamenta algumas normas de organização do ambiente nomeadamente directrizes contextuais e arquitectónicas nas instalações das creches, bem como dos espaços destinados directa ou indirectamente às crianças ou seu atendimento (norma V a XIII). O Despacho Normativo centra a sua maior preocupação especialmente nos espaços disponíveis definindo como área mínima dois metros quadrados (norma V, 2 e 3; norma VI, 1 e 2) para cada sala.

Este despacho prevê a possibilidade de inexistência de uma área exterior para actividades das crianças, sendo estranhamente considerada a hipótese de esta ser "*suprida pela utilização de um recinto situado na proximidade do estabelecimento*" (norma X, 1-*e)* e 2). Esta alínea torna-se, em nosso entender, de certa forma irrealizável quando articulado com questões de segurança, higiene e saúde, com localizações das salas, ou ainda, com o número de adultos previstos por grupo determinado por este mesmo documento.

3.1.3. Qualidade processual

Alguns estudos revelam que as creches tendem a providenciar cuidados de qualidade inferior especialmente nos factores relacionados com as variáveis da qualidade processual (Howes *et al.*, 1992; Phillips *et al.*, 1994). Os estudos de Howes e seus colaboradores (1992) referem que 40% das instituições apresentam qualidade inadequada, contrapondo-se aos 30% das instituições que apresentam qualidade processual elevada ou boa, sendo que, dentro destas, apenas 8% providenciam cuidados adequados no seu processo educativo. Por sua vez, os estudos de Phillips e colaboradores (1994) acrescentam que nas instituições que cuidam predominantemente crianças oriundas de famílias com baixos rendimentos a qualidade estrutural é adequada

mas o processo educativo não é promotor do desenvolvimento apropriado.

As *variáveis de processo* encontram mais consenso entre os diferentes autores e referem-se, como já anteriormente mencionámos, à natureza e dinâmica das interacções da criança (Burchinal, *et al.*, 1996; Bertram & Pascal, 1997; Dahlberg *et al.*, 1999; Harms & Clifford, 2002).

Para Burchinal e colaboradores (1996) a qualidade processual engloba os factores que influenciam os comportamentos da criança e dos educadores, tais como a sensibilidade e a responsividade para interesses e necessidades das crianças e a provisão de actividades que promovam o desenvolvimento apropriado. Bertram e Pascal (1997) especificam, dentro do processo interactivo, as interacções entre educador-criança, entre os adultos (educador-educador, educador-pais) e o grau de envolvimento das crianças nas actividades educativas intencionais que são proporcionadas.

Friedman (1997) engloba na qualidade processual alguns factores que interferem directamente no desenvolvimento da criança, nomeadamente a proporção adulto/criança, o tamanho de grupo, o nível de formação especializada dos educadores e a sua formação ao nível do desenvolvimento infantil e educação da 1ª Infância. Estes factores, afectando directamente a dinâmica das interacções com a criança, são determinantes no desenvolvimento de um processo educativo adequado e talvez, podendo, quanto a nós, marcar a diferença ao nível dos princípios, entre uma creche de cariz assistencialista (que cuida) de uma creche educativa (que educa).

Neste sentido, organizamos o estudo da qualidade processual seguindo os indicadores referenciados pelos diferentes autores, nomeadamente a proporção adulto/criança, o tamanho de grupo, as características e o envolvimento dos educadores, o nível de formação dos educadores, mas também o seu grau de satisfação profissional. Por fim, tal como fizemos em relação à qualidade estrutural apresentaremos uma análise da qualidade processual à luz da realidade portuguesa.

A proporção adulto/criança

Kagan *et al.* (1978) apresentam o número de adultos por criança que consideram ideal, ou seja, a proporção de 1 para 3 para o grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e 15 meses, passando esta razão a ser de 1 para 5 para o grupo dos 15 aos 24 meses. A questão do rácio adulto/criança, como indicador de qualidade processual é passível de alguns enviesamentos. Howes e Hamilton (2002) alertam para a diferenciação existente entre o *ratio real* que a criança experimenta, o *ratio permitido* e o *ratio declarado*, já que, em algumas instituições, os adultos-educadores não estão a tempo inteiro com os grupos.

Quando o rácio é baixo as crianças apresentam maior desenvolvimento em situação de jogo, habilidade verbal e interacção social. Neste cenário há mais probabilidades das crianças manifestarem menos reacções de angústia, de apatia ou de passividade (Bronfenbrenner, 1987). Há também menos problemas de conduta, menos ansiedade e agressividade (Friedman, 1997) pois as crianças são mais obedientes e mais autodisciplinadas (Howes & Olenick, 1986) exibindo mais comportamentos lúdicos (Howes & Rubenstein, 1985).

Pelo contrário, as crianças em salas com rácios mais elevados são menos persistentes nas tarefas (Howes & Olenick, 1986) apresentando-se mais angustiadas e apáticas ou passivas (Bronfenbrenner, 1987; Ruopp *et al.*, 1979). Assim, este indicador de qualidade parece especialmente associado ao desenvolvimento social, muito embora se tenham analisado alguns efeitos no desenvolvimento cognitivo das crianças, nomeadamente, nas competências de comunicação verbal e não verbal (Francis, 1982; Howes & Rubenstein, 1985).

A proporção adulto/criança tem, como é óbvio, influência na quantidade e qualidade das interacções com adultos, já que, à medida que o rácio aumenta, menores serão as oportunidades de interacções adulto-criança. A qualidade das interacções também corre o risco de ser afectada dado que o adulto tenderá a alterar o seu "*estilo de gestão*" do

grupo (Howes & Hamilton, 2002, p. 737) ocupando-se mais na supervisão e controlo, em detrimento de actividades intencionais, tornando-se, consequentemente, mais restritivo e autoritário (Ruopp *et al.*, 1979; Howes & Rubenstein, 1985; Whitebook *et al.*, 1990; Vandell, 1996). Nestes contextos as crianças tendem a ser menos cooperantes, a terem menos iniciativas e a serem menos criativas do que em salas menos controladas (Clarke-Stewart, 1993). Se a ausência de controlo pode resultar em sentimento de desamparo e abandono, o controlo adequado é necessário, criando sentimentos de acompanhamento, de segurança e de independência (Trancik & Evans, 1995).

Os momentos de cuidados quotidianos (normalmente conhecidos por "rotinas" como os momentos de higiene, alimentação, descanso, etc.) têm a sua valorização como momentos privilegiados de *interacção mútua* e *recíproca* entre a criança e o adulto e não devem ser relegados para segundo plano, desempenhados como que se de uma linha de montagem se tratasse. Com alguma frequência estas "rotinas" são entregues a pessoal auxiliar sem qualquer formação o que evidencia a sua desvalorização. Para ter tempo e serenidade para fazer uma festinha ou cócegas no pé, para ir verbalizando acções e interagindo com a criança enquanto se muda uma fralda é necessário que o rácio não seja muito elevado. Neste sentido, Bronfenbrenner (1987) alerta para a importância da participação activa do adulto em actividades recíprocas, progressivamente mais complexas.

Bronfenbrenner (1987) sugere que o ratio deverá ser controlado não pela redução do número de crianças mas pela existência de mais adultos em cada grupo que permite a ocorrência de um maior e mais diversificado número de interacções recíprocas criança-criança e criança-adulto.

Tamanho do grupo

Intimamente relacionado com a variável rácio adulto/criança está a variável tamanho do grupo. Como vimos atrás, Bronfenbrenner (1987)

considera mais favorável ao desenvolvimento das crianças a existência de um grupo maior com dois ou mais adultos do que dois grupos menores e com um adulto responsável em cada grupo. Por outro lado, nos grupos de grande tamanho o educador que é responsável pelo acompanhamento do grupo, mas também pela vigilância e supervisão dos adultos, tende a aumentar as suas técnicas restritivas face a grandes grupos (Howes, 1983; Ruopp *et al.*, 1979) ou a responder menos às necessidades individuais das crianças (Friedman, 1997).

Na perspectiva do educador, os grupos mais numerosos podem tornar-se um *factor crítico* quanto às facilidades de participação em interacções recíprocas, e reduzem a possibilidade do adulto proporcionar actividades que facilitem a estimulação e o desenvolvimento de interacções sociais e linguísticas (Smith & Connolly, 1980). A interacção adulto-criança nos grupos numerosos torna-se numa *variável crítica*, não só pela quantidade, mas principalmente pelo seu conteúdo. A qualidade destas interacções, que aliada à natureza e variedade de actividades em que a criança se envolve facilita a aquisição da linguagem mais cedo, favorece as capacidades de comunicação e as habilidades sociais (McCartney *et al.*, 1985). Nos grupos com um número elevado de crianças elas tendem a manifestar também insegurança, angústia e alguma apatia pois o ruído constante característico destes grupos tende a distraí-las mais (Friedman, 1997).

Os diversos estudos não são, contudo, esclarecedores. Para alguns autores as crianças integradas em grupos menores expressam manifestações de afecto mais positivas (Cummings & Beagles-Ross, 1983), brincam e conversam mais (Howes & Rubenstein, 1985). Para outros, as crianças integradas num grupo com um número reduzido de crianças por grupo tendem a ser mais apáticas e manifestam angústia (Ruopp *et al.*, 1979), tornando-se crianças socialmente menos competentes do que os seus pares (Clarke-Stewart & Gruber, 1984).

Alguns estudos referem que a qualidade dos cuidados prestados à criança está inversamente relacionada com o tamanho dos grupos (Stith

& Davis, 1984; Phillips & Howes, 1987; Howes *et al.*, 1992). Na investigação que desenvolvemos (Carvalho, 1997) os resultados não foram elucidativos relativamente à variável tamanho de grupo, pois quando consideramos as variáveis referentes à *Organização e Ambiente*[2], verificámos que só nos aspectos apropriados ao desenvolvimento cognitivo/sensorial a qualidade diminui com o aumento do número de crianças. Pelo contrário, nos aspectos relacionados com o desenvolvimento físico/motor e emocional, a tendência é oposta. Ou seja, quanto maior o número de crianças, maior número e melhores equipamentos existiam, resultando num nível de qualidade superior. Da mesma maneira, os dados referentes às variáveis relacionadas com o *Desenvolvimento do Processo Educativo*, não são concordantes com as tendências relatadas na literatura. De facto, as nossas observações estiveram longe de detectar qualquer associação significativa entre estas variáveis e o tamanho dos grupos. Face a estes resultados concluiu:

> "*No seu conjunto, os resultados referentes ao impacto da proporção adulto/criança assinalam, talvez, uma reactividade grande dos educadores às condições de "ecologia da sala de aula". Esta reactividade poderia ser menos evidente, se aqueles a quem cabe dirigir os grupos adoptassem uma atitude proactiva na organização das actividades. No entanto, a adopção de uma tal atitude exige, acima de tudo, intencionalidade educativa que não será de modo algum facilitada pela prevalência de eventuais concepções, que privilegiem a visão da creche enquanto instituição assistencial. Porque centrados na noção de que a meta prioritária será o mero "tomar conta" da criança, enquanto os pais trabalham, estes estabelecimentos revelar-se-ão, então, menos preocupados com o processo educativo. Em jeito de hipótese, poderemos dizer que em salas onde eventualmente as preocupações com o processo educacional sejam dominantes, variáveis como a proporção*

[2] Ver Anexo 4

adulto/criança perderão (dentro de certos limites) bastante do seu impacto" (Carvalho, 1997, pp. 147-148)

Características e envolvimento dos educadores

As características dos educadores, a sua formação, a sua experiência profissional e a sua estabilidade na sala/grupo são outros dos indicadores referenciados na literatura científica (Doherty, 1991; Phillips *et al.*, 2000).

As *características do educador* que norteiam os princípios de toda a sua metodologia de trabalho enfatizam o respeito e a dignidade da criança através do envolvimento, do tempo e da qualidade da interacção, mas também das oportunidades de independência, de exploração e de resolução de problemas tornando-se assim potenciais *educarers* (Portugal, 1998). Por conseguinte, "*ser professor é dar-se*" como dizia Sebastião da Gama no seu livro *Diário*, e ainda "*um estimulador de desenvolvimento, coordenador das motivações de seu grupo*", através de interacções cooperativas e não "*um comandante que aplica ordem unida a seu batalhão ou um mero recreador espectador e, muito menos, um animador de auditório que passa informações de massa através de seu discurso oral*" (Rizzo, 2000, p. 107).

Recorrendo a diversas formas e meios de comunicação e de *referência social mutuamente compreendida* (Rogoff, 1993), os educadores tornam-se fontes de aprendizagem implícita ou explícita (intencional ou não) na medida em que medeiam interacções intra e interpessoais, facilitam a emergência de actividades diversas nos contextos espacio-temporais em que a criança participa e fomentam o conhecimento de novas formas de resolver problemas. Neste sentido, a autora considera que são os educadores que conduzem tacitamente o desenvolvimento infantil, permitindo ou desencorajando certas actividades, promovendo ou evitando certas relações e fomentando ou dissuadindo certos companheiros de jogo. Assim sendo, têm um papel de facilitador e guia ao proporcionarem instrumentos adequados e

capazes de suscitarem indispensáveis desafios na interacção da criança com o meio. As relações consistentes e estimulantes criança/educador que originam um "*sentimento partilhado de humanismo*" constituem "*pedras angulares da competência emocional e intelectual*" da criança (Greenspan, 1997, citado em Post & Hohmann, 2000, p. 59). Para Onofre (1996) é necessário que o educador seja atento, sensível e disponível para criar estas situações em que as crianças conquistem a sua própria aprendizagem e "*entrarem na sua pele*" numa dinâmica lúdica e confiante capaz de as fazer "*emergir*" (p. 15).

As investigações (NICHD *Early Child Care Research Network*, 1996, 2000) referem a importância e influência do adulto na construção do conhecimento do mundo da criança, pois ela é dependente do que o educador faz, do que sente, do que pensa sobre o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Quando o educador é um facilitador de interacções respondendo aos interesses e objectivos das crianças, estas tendem a ser mais independentes, cooperativas e sociais (Clarke-Stewart, 1993). Quando os educadores se envolvem mais em actividades com as crianças, estas tendem a manifestar mais afectos positivos e menos afectos negativos (Hestenes *et al.*, 1993).

O educador, sendo um estimulador do desenvolvimento, é também aquele que "*originalmente define, delimita, circunscreve e estrutura o campo das brincadeiras na vida das crianças"* (Wajshop, 1999, p. 19). Ao proporcionar actividades de aprendizagem mediadas pela acessibilidade e regulação dos níveis de dificuldade, o educador estrutura a acção da criança nestas actividades através da participação conjunta. Por sua vez, a ausência destes educadores para supervisão ou provimento de novas ideias de jogo torna as crianças frequentemente assustadas, distraídas e agressivas (Bolig *et al.*, 1991).

A estabilidade da presença do educador na sala/grupo da creche parece ter efeitos no desenvolvimento das crianças pois esta estabilidade permite sedimentar as suas estruturas de ligação com o adulto que se quer significativo – o educador. Nos grupos onde não se

verifica a rotatividade do educador as crianças apresentam melhores resultados nos testes cognitivos (Clarke-Stewart & Gruber, 1984), menos interacções negativas e mais positivas (Cummings, 1980). Howes e Hamilton (1992) constataram ainda que quando a mudança de educador se verifica entre os 18 e os 24 meses de idade, as crianças tem menos probabilidade de estabelecer uma relação estável com o "novo" educador do que aquelas que experimentam esta alteração posteriormente.

Nível de formação especializada dos educadores

Os educadores com formação específica para educar crianças até aos três anos mostram-se mais sensíveis e adequados nos cuidados (Stallings & Porter, 1980; Whitebook *et al.*, 1990; Friedman, 1997), apoiando as descobertas e explorações das crianças e estimulando o desenvolvimento de competências verbais, cognitivas e sociais (Howes, 1983; Friedman, 1997). Se o número reduzido de crianças por adulto favorece a possibilidade de trocas de comunicação e conversação (Howes & Hamilton, 2002) a especialização dos profissionais facilita uma variedade e riqueza de experiências não possível em pessoas que se limitem a "tomar conta" de crianças (Phillips *et al.*, 1987).

O *National Child Care Staffing Study* (Whitebook *et al.*, 1990) refere a formação específica/formal dos educadores de infância como um bom indicador de cuidados apropriados ao desenvolvimento de cada criança, pois poderão ter uma formação mais relacionada com a criança.

Para vários autores (Howes, 1983; Clark-Stewart, 1978; Phillips *et al.*, 1987, 2000) a formação específica de educadores de infância, aliada à prática profissional na 1ª Infância são elementos fundamentais na determinação da qualidade das creches.

Há, todavia, autores que defendem que, na educação de bebés, mais importante do que a formação académica dos educadores, é

determinante a sua estabilidade emocional, o afecto e sensibilidade (Friedman, 2001).

No estudo por nós realizado (Carvalho, 1997) a formação específica dos educadores de infância permitia minimizar os aspectos negativos a nível da Organização e Ambiente e desenvolver um Processo Educativo mais adequado às características das crianças, tendo concluído que "*a formação específica dos profissionais permite (independentemente de eventuais limitações organizacionais e financeiras) uma melhor adaptação e adequação dos espaços, dos equipamentos e dos materiais, em função dos grupos e das tarefas educativas a realizar junto dos mesmos*" (p. 152). Relativamente às quatro variáveis relacionadas com o Desenvolvimento do Processo (cognitivo/sensorial, físico-motor, social/inter-relações e emocional) concluímos que

> "*Sendo certo que a existência de educadores de infância tende a favorecer o desenvolvimento de um processo educativo mais rico e adequado às crianças, não é menos verdade que a sua formação específica está, aparentemente, longe de dar uma resposta às características e necessidades do grupo de bebés. Por outras palavras, a formação inicial dos educadores de infância parece não conseguir prepará-los para o uso e implementação de metodologias apropriadas a esta faixa etária*" (p. 153).

O *National Child Care Staffing Study* (Whitebook, *et al.*, 1990) apela mesmo às entidades políticas para a necessidade de maiores qualificações académicas dos profissionais da 1ª infância, de forma a garantir melhores qualidades de ambientes educativos.

Para outros autores(Howes, 1983; Clark-Stewart, 1978; Phillips *et al.*, 1987) o treino e experiência do educador na prestação de cuidados da criança ou no desenvolvimento e educação da criança até aos 2 anos de idade asseguram uma maior sensibilidade e responsividade nas tarefas a desempenhar.

Satisfação profissional dos educadores

Tal como já referimos no Capítulo 1, aquando dos factores que constituem o *exossistema*, parece existir uma correlação entre a satisfação e bem-estar profissional dos educadores e a qualidade das creches. Esta satisfação profissional engloba diferentes aspectos, nomeadamente, as condições de trabalho, a adequação e a flexibilidade de horários, a progressão na carreira, as regalias sociais mas acima de tudo os salários, pois segundo Whitebook e colaboradores (1990), estes constituem o melhor factor para antever a qualidade. Sublinhamos que, no nosso país, muitos educadores "sobrevivem" a condições de trabalho pouco motivantes e mesmo desgastantes e também acreditamos que, se esse mesmo educador se sentisse profissionalmente estimulado e valorizado, desenvolveria com mais eficácia o seu trabalho.

Estas questões estão também relacionadas com o nível de interacções entre os profissionais e as instituições tornando-se então *influências indirectas potenciais* (Katz, 1998, p. 27) na qualidade da educação para a infância. Para esta autora, a forma como os educadores se sentem tratados pelos responsáveis das instituições poderá ter reflexos na forma como aqueles tratam as crianças. Embora seja possível alguns profissionais ultrapassarem, nas suas práticas educativas, as suas dificuldades e divergências com as entidades empregadoras, a autora considera que a avaliação da creche deverá dar especial atenção aos contextos de trabalho.

Gwen Morgan (citado em Kagan *et al.*, 2002) considera que existe um "*trilema*" entre a qualidade da creche, a compensação (salários e benefícios) da equipe de profissionais e a prestação dos cuidados pois o sistema de infra-estruturas (desenvolvimento profissional, sistemas e redes de administração e gestão) e a equipe de profissionais são nutrientes cruciais ao crescimento e à educação da 1ª infância. O bem-estar e apoio proporcionados aos profissionais estão também intimamente relacionado com o nível de interacções entre a equipa de trabalho. Katz (1998) defende que relativamente a este nível de

interacções "*só se pode criar um ambiente de qualidade para as crianças, … se os ambientes forem também favoráveis aos adultos que neles trabalham*" (p. 27). Ou seja, uma creche de qualidade proporciona não só às crianças mas também aos seus profissionais "*uma qualidade de vida satisfatória e interessante*" (ibidem).

Em suma, relativamente aos profissionais de educação da 1ª infância, e muito longe da realidade portuguesa, concordamos com os cinco princípios básicos da implementação de compensações para a equipe de profissionais propostos por Kagan e seus colaboradores (2002), nomeadamente: (1) treino e competência profissional; (2) educadores com as mesmas qualificações e experiência deveriam auferir salários iguais qualquer que seja a faixa etária com quem trabalham; (3) as compensações dos profissionais devem variar em função das qualificações e grau de responsabilidade dos profissionais; (4) os profissionais devem possuir um leque de qualificações formais e; (5) o nível de entrada pode ser mantida conquanto preserve as qualificações sem se tornar uma barreira para os níveis socio-económicos dos indivíduos ou para alguns grupos minoritários.

Qualidade processual para a realidade portuguesa

Considerando a legislação portuguesa para as creches (Despacho Normativo nº 99/89) no que se refere a aspectos relacionados com a qualidade processual podemos verificar que é exígua, pouco ambiciosa e mesmo alheada dos resultados das investigações.

Relativamente ao rácio adulto/criança, a legislação portuguesa prevê a proporção 1 para 8 para o grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e a aquisição da marcha, diminuindo para a razão de 1 para 5 para o grupo entre a aquisição da marcha e os 24 meses. No grupo de crianças com idades compreendidas entre os 24 e 36 meses prevê a razão de 2 para 15 (Quadro 1). Relativamente à formação dos profissionais, podemos verificar que este Despacho só

prevê a existência de um Educador de Infância nos grupos a partir da aquisição da marcha.

Quadro 1

Síntese das normas do Despacho Normativo nº 99/89 em função dos tamanhos de grupo, rácio adulto criança e formação dos educadores

Idade	**Nº de crianças**	**Norma**	**Profissionais**
Dos 3 meses até a aquisição da marcha	8 Crianças	XVIII, 3-*c)*	Um elemento auxiliar do pessoal técnico para cada 10 crianças
Entre a aquisição da marcha e 24 meses	10 Crianças	XVIII, 3-*b)*	Um educador de infância afecto a cada grupo de crianças
		XVIII, 3-*c)*	Um elemento auxiliar do pessoal técnico para cada 10 crianças
Entre os 24 e os 36 meses	15 Crianças	XVIII, 3-*b)*	Um educador de infância afecto a cada grupo de crianças
		XVIII, 3-*c)*	Um elemento auxiliar do pessoal técnico para cada 10 crianças

Como vimos atrás a qualidade processual engloba os indicadores directamente relacionados com a proporção adulto-criança e tamanho do grupo, a provisão de actividades adequadas ao nível do desenvolvimento e a aspectos relacionais, nomeadamente as interacções recíprocas, a atenção, respeito e sensibilidade para as crianças.

Apesar da investigação ser consistente no que concerne à formação profissional para o atendimento à 1ª infância, e de documentos como o *National Child Care Staffing Study* (Whitebook, *et al.*, 1990) apelarem para a necessidade de maiores qualificações académicas dos profissionais da 1ª infância, o Despacho Normativo nº

99/89 apresenta os "*indicadores de pessoal*" do quadro técnico e auxiliar necessários ao "*bom funcionamento*" da instituição (norma XVIII, 3), onde se pode verificar que apenas os grupos com crianças que já tenham adquirido a marcha contam com a presença de um educador de infância (norma XVIII, 3-*b)*). Se há autores como Friedman (1997) que consideram que no grupo de bebés o afecto e a sensibilidade são mais importantes do que a formação dos educadores, a grande maioria dos estudos aqui referenciados revelam que os educadores de infância especialmente formados se mostram mais sensíveis e adequados nos cuidados, apoiam as descobertas e explorações das crianças e estimulam o desenvolvimento de competências verbais, cognitivas e sociais. Aliás, aquele mesmo despacho faz referência ao equipamento e material pedagógico, focalizando a sua atenção nos aspectos de segurança e de higiene (Norma XII).

3.2. Qualidade da creche e seus Efeitos no desenvolvimento

A criança, ser em desenvolvimento e dependente dos contextos em que está inserida, aprende a vivenciar, experimentar e integrar-se no ambiente real. No decurso dessa aprendizagem amplia os quadros da sua mundividência adquirindo um melhor conhecimento de si própria e uma maior capacidade para se relacionar com os outros compartilhando a visão do mundo através da estrutura das actividades e interacções em que participa (Rogoff, 1993). Estas actividades propiciam, então, a construção pessoal de significados contextualmente definidos, através de mecanismos culturais, permeabilizada pela compreensão da experiência pessoal, das pessoas e do meio em que se insere e com que se relaciona, numa melhor e maior compreensão e conhecimento de si próprio (Carvalho, 1997).

As qualidades dos cuidados dispensados às crianças, qualquer que seja o contexto em que a criança cresce, e as qualidades desse

mesmo contexto, são particularmente importantes para o seu desenvolvimento. Neste sentido, vários autores, partindo de diferentes focos de estudos, (Harms *et al.*, 1986; Doherty, 1991; Katz, 1995, 1998; Knoll, O'Brien, 2001; Harms & Clifford, 2003) alertam para a importância e para a forma como a qualidade dos contextos para a Educação da 1ª Infância pode afectar directamente o desenvolvimento.

Alguns estudos consideram que a creche constitui uma forma de privar a criança de experiências importantes, alertando para a possibilidade da ocorrência de efeitos nefastos no seu desenvolvimento (Scarr, 1984; Spock, 1985; Leach, 1994), nomeadamente na perda da ligação afectiva criança-mãe (Bowlby, 1969; Ainsworth *et al.*, 1979). Um outro estudo (Belsky, 1990), que analisa os efeitos prejudiciais da frequência da creche, concluiu que os cuidados não-parentais por longos períodos e iniciados precocemente se tornam um factor de risco de problemas, nomeadamente no que se refere ao apego inseguro da mãe, a desobediência, a agressividade e a possibilidade de atrasos no desenvolvimento. Outros estudos alertam para o facto de, mesmo não se prevendo efeitos nocivos e descontínuos na vinculação (Ricciuti, 1974; Belsky & Steinberg, 1978; Belsky *et al.*, 1982; Rutter, 1972) torna-se necessário estar em estado de alerta para efeitos *subtis* portadores de algum impacto (Rutter, 1972).

Kagan e seus colaboradores (1978), investigando o efeito da creche sobre os bebés que a frequentam e os que são criados em casa, verificam que a ocorrência da ansiedade de separação, bem como a qualidade da ligação afectiva com a mãe era igual em ambos os grupos. Este estudo revela que, por um lado, a idade em que a ansiedade aparece é semelhante nos dois grupos e, por outro lado, as crianças que frequentam creches não a demonstram com menos intensidade do que aquelas que são cuidadas apenas por suas mães. Os resultados não são, todavia, passíveis de generalização, dado que o estudo se desenvolveu junto de crianças que frequentavam uma creche

considerada de qualidade. Em situações de angústia, medo ou de contentamento, as crianças procuram as educadoras em busca de conforto ou meramente pelo prazer de contacto. Assim sendo, quando o contexto é de qualidade, os potenciais efeitos negativos podem ser minimizados.

Para Clarke-Stewart (1989) e Hoffman (1989) alguns estudos que avaliaram a qualidade da vinculação de crianças cujas mães trabalham fora de casa e de crianças com experiência de creche usaram "*inadequadamente*" a "*Situação Estranha*" pois consideram que estas crianças estão habituadas à separação de suas mães e à presença de "figuras substitutas" que delas cuidam. Um estudo longitudinal de NICHD *Early Child Care Research Network* (1997), que analisa os efeitos da creche na vinculação mãe-filho em crianças com idades compreendidas entre os seis e os quinze meses, revelou que "*não há evidência*" para que a "*Situação Estranha*" seja considerada menos válida para estas crianças (i.e. com experiência de creche) do que para as que não a têm (i.e. sem frequência de creche). Este estudo verificou que não existem diferenças entre este tipo de crianças (com experiência de creche e com mães trabalhadoras) na angústia de separação na *Situação Estranha* bem como nos efeitos das experiências de creche (qualidade, duração, idade de entrada, estabilidade, ou tipo de creche). As diferenças encontradas localizam-se na sensibilidade e responsividade das mães. Este estudo longitudinal mostra que: i) os diferentes tipos de atenção (parental ou externa) não afectam a proporção de crianças com vinculação segura; ii) não se verificam diferenças relevantes entre as crianças em função do tempo em que iniciam a frequência da creche, nem em função do número de horas em que lá permanecem e; iii) as crianças atendidas fora de casa não apresentam desvantagens quando comparadas com as atendidas em casa. Este estudo torna-se também especialmente importante na medida em que comprova que as mães que manifestam comportamentos insensíveis ou não responsivos com os seus bebés

tendem a apresentar uma vinculação insegura com o filho quando: i) seus filhos frequentam creches de má qualidade; ii) se verifica instabilidade nos cuidados e; iii) a frequência tem uma duração igual ou superior a dez horas por semana. Em suma, estes resultados levam os investigadores a concluir que, por um lado a atenção fora da família não conduz necessariamente a um apego inseguro mas pode crescer quando existe uma combinação de insegurança por parte da mãe e a má qualidade da atenção externa recebida, pois o estudo verificou uma correlação entre estes dois factores.

Em relação à variável quantidade de horas de frequência de creche, um estudo posterior da NICHD *Early Child Care Research Network* (1999) refere a não existência de diferenças na qualidade das interacções mãe-criança nos três primeiros anos de vida, independentemente dos contextos educativos frequentados (creche ou casa).

Outras variáveis foram consideradas para tentar aferir o impacto da creche. O nível socio-económico dos pais (Caldwell, 1970; Kagan *et al.*, 1978; Garber & Heber, 1980; Rubenstein *et al.*, 1981; Ramey *et al.*, 1982), o sexo (Fowler & Khan, 1974; Cochran, 1977; Kagan *et al.*, 1978), o temperamento das crianças (Ramey *et al.*, 1982), ou ainda, a quantidade, a disponibilidade e a acessibilidade de brinquedos (Clarke-Stewart & Fein, 1983), foram algumas das variáveis estudadas.

Na procura de uma definição do conceito de qualidade em creche, foram sendo isolados diferentes indicadores (para além da vinculação) que, pela sua exigência e influência nas interacções se tornam, em muitos casos, variáveis críticas:

i) A sensibilidade a sentimentos, reacções e necessidades individuais das crianças (Cryer & Phillipsen, 1997) aspectos que, paradoxalmente, são pouco estudadas. O estudo longitudinal levado a cabo por Broberg e seus colaboradores (1997), revela que o tipo de cuidados e a qualidade da creche são relevantes. Quanto

ao tipo de cuidados verificaram que crianças que tinham frequentado a creche, aos 8 anos de idade obtiveram resultados superiores em testes de capacidades verbais e de matemática aos atingidos pelas crianças que não tinham frequência de creche. Para as crianças que tinham frequentado a creche pelos menos três anos, a qualidade dos cuidados recebidos (avaliada através das interacções com os adultos, a proporção adulto/criança, o tamanho do grupo e a heterogeneidade de idade das crianças que constituíam o grupo) também era um bom indicador dos resultados cognitivos;

ii) O número de adultos disponíveis para o cuidado das crianças (Rutter, 1972, 1979; Phillips *et al.*, 1987; Doherty 1991; Katz, 1995,1998; Phillips *et al.*, 2000; Howes & Hamilton, 2002);

iii) A qualidade no atendimento e satisfação/adequação nos cuidados (Provence & Lipton, 1962; Kagan, *et al.*, 1978; Rutter, 1979; Katz, 1995,1998; Cryer & Phillipsen, 1997);

iv) A quantidade/qualidade de estimulação sensorial (Rutter, 1972, 1979);

v) A quantidade/qualidade de estimulação intelectual (Robinson & Robinson, 1971; Golden *et al.*, 1978; Kagan, *et al.* 1978) e afectiva. As creches de boa qualidade contribuem para as interacções no grupo de pares e para jogos susceptíveis de ajudarem a promover o desenvolvimento (Howes & Stewart, 1987) mas também as interacções estimulantes com adultos responsivos favorecem habilidades cognitivas e linguísticas, bem como emocionais e sociais (Burchinal, *et al.*, 1996). Burchinal e colaboradores (1996) alertam para o facto de em centros de boa qualidade o desenvolvimento destas competências ser superiores pois contavam com adultos responsivos e afectuosos.

Algumas investigações (Kagan *et al.*, 1978; Phillips *et al.*, 1987; Burchinal *et al.*, 1996; Howes & Hamilton, 2002), que centram seu foco

de estudo em diversos aspectos da qualidade do atendimento e sua influência no desenvolvimento humano, evidenciam que os bebés em creches de boa qualidade não diferem daqueles que permanecem em casa com as suas mães o tempo todo. Nas famílias em que há oportunidade limitada para a dispensa de cuidados ou para a estimulação intelectual, as crianças parecem também beneficiar com a creche.

Face aos estudos que referem as *variáveis críticas* apresentadas pelos vários autores, apresentamos agora os diferentes estudos que concretizam os aspectos de desenvolvimentos.

Ao nível afectivo – construção do EU

As investigações encontram alguma relação entre a qualidade da creche com a qualidade das interacções mãe-criança mas centram a sua atenção na boa ou má qualidade da creche (NICHD *Early Child Care Research Network*, 1999). Estes investigadores alertam para a inegável actividade conquistada pela criança como um contributo importante na díade mãe-filho e, por outro lado, o efeito da qualidade da creche nas interacções mãe-criança graças à promoção do desenvolvimento de competências. O ambiente familiar e as características da criança são elementos determinantes na relação de apego mãe-filho, bem como nos resultados sociais, cognitivos e linguagem. Assim sendo, os efeitos da atenção não-parental no desenvolvimento da criança dependem de forma crucial do papel da família, na medida em que, qualquer que seja o tempo de permanência na creche, os pais sensíveis tendem a minimizar os possíveis efeitos negativos e a maximizar os efeitos positivos, procurando instituições de boa qualidade e demonstrando interesse visitando-as ou formulando perguntas adequadas (NICHD *Early Child Care Research Network*, 2000a).

O estabelecimento de vinculações seguras é importante no desenvolvimento, nomeadamente na construção do *Eu*. Segundo alguns autores, entre os três e os cinco anos as crianças seguras são mais

curiosas, competentes, empáticas, resilientes e auto-confiantes, tendem a estabelecer interacções mais adequadas com outras crianças e têm mais tendência para formar relações de amizade mais próximas (Jacobson & Wille, 1986; Youngblade & Belsky, 1992). Para além disso, são também mais independentes (Sroufe *et al.*, 1983) e tendem a ter uma auto-imagem mais positiva (Verschueren *et al.*, 1996).

Ao nível social – Relação com o outro

Bronfenbrenner (1987) alerta para a importância da interacção próxima entre a criança e o adulto, enquanto fermento de segurança emocional e enquanto factor de facilitação da exploração e do conhecimento do mundo imediato. Se a interacção adulto-criança for boa, a criança considera o adulto como um "porto seguro" e, consequentemente, como um "outro" digno de confiança e segurança, capaz de sustentar a sua acção exploratória do mundo, ampliando a sua mundividência e o conhecimento de si. Assim, "*ela aprenderá a gostar de aprender, a ter vontade de crescer*" (Rizzo, 2000, pp. 129-130). Se, em contrapartida, a interacção adulto-criança não for boa, por superprotecção, por rejeição ou por negligência, a criança recusa-se:

> "*… como padrão de conduta, a experimentar coisas novas e, pior, aprenderá a ter medos (do adulto e das experiências novas) e, em consequência, descobrirá caminhos de agressão ou fuga que cada vez mais a distanciarão da liberdade, independência e aprendizagem, tornando-se prisioneira de si mesma, circunscrita a seu mundo interior e particular*" (ibidem).

Vários autores mostram que as crianças que frequentam creches estabelecem estreitas relações afectivas com os seus educadores, dependendo quer da quantidade de tempo de interacção (Prescott, 1978) quer da qualidade dessas mesmas interacções (Cummings, 1980).

O estudo longitudinal de Howes e seus colaboradores (1994) revela que crianças que estabeleceram uma ligação segura com os seus educadores tendem a ser mais sociáveis, sensíveis, empáticas e

apreciadas do que as que tinham uma vinculação insegura. Aquelas que estabelecem uma relação segura com o educador tendem a ser mais populares com as outras crianças, enquanto que as que têm vinculação insegura se tornam mais dependentes dos seus educadores de infância são mais agressivas e mais socialmente isoladas.

O estudo de Harper e McCluskey (2003) revela que as interacções adulto-criança podem influenciar nas interacções criança-criança. Embora o estudo se centre em crianças de 3-4 anos que frequentam o jardim-de-infância, torna-se importante verificar que os dados revelam que os adultos tendem a iniciar interacções com crianças quando ela está sozinha e não tanto quando brincam em pequeno grupo. Por sua vez, depois do adulto ter iniciado a interacção, as crianças tendem a iniciar outra interacção com o adulto e não tanto com os pares. A experiência e as relações precoces das crianças com os seus pares podem contribuir para o desenvolvimento das suas potencialidades e competências sociais. O conhecimento prévio dos pares afecta a competência das interacções sociais (Muller & Vandell, 1979; Field & Roopnaire, 1982) e as crianças mostram-se socialmente mais activas e mais competentes (Doyle *et al.*, 1980).

Howes e Stewart (1987), avaliando diferentes aspectos dos contextos em que a criança cresce, verificam que a qualidade dos cuidados que lhe são dispensados, bem como as qualidades do ambiente, contribuem para as interacções no grupo de pares e para jogos susceptíveis de ajudarem a promover o desenvolvimento.

Nas creches de baixa qualidade as crianças manifestam menos obediência e menos probabilidade de auto-controlo, do que as que frequentam centros de boa qualidade, e quando chegam ao jardim-de-infância tendem a mostrar-se menos competentes com os companheiros, mais hostis e menos interessados nas actividades (Howes, 1988).

Os estudos de Clarke-Stewart (1989; 1992) revelam que as crianças que frequentam a creche durante algum tempo no seu primeiro ano de vida tendem a ser tão ou mais sociáveis, auto-confiantes, persistentes, empreendedoras e mais capazes de resolver problemas do que as crianças que permanecem em casa a receber cuidados parentais. Crianças em idade pré-escolar que frequentaram a creche tendem a sentir-se mais confortáveis face a novas situações, menos tímidas e medrosas, mais apoiantes e cooperativas e mais expressivas verbalmente Estes estudos revelam ainda que as crianças que frequentam a creche são, no entanto, mais desobedientes e menos educadas com os adultos, mais autoritárias e agressivas com outras crianças, mais barulhentas, violentas e exigentes.

O estudo de Field (1991) mostrou que as crianças que iniciaram a frequência antes dos sete meses de idade tinham tendência, entre os cinco e os oito anos, a terem mais amigos e serem mais afectuosas com eles, sendo mais assertivas e também participavam em mais actividades extracurriculares do que as crianças que permaneceram em casa enquanto bebés.

A qualidade dos cuidados prestados em creches, para além de ser um melhor indicador do ajustamento social do que a idade em que a criança inicia a frequência da creche ou do tempo/horas que aí permanece, poderá, quando a qualidade é má ou inadequada, trazer dificuldades sociais acrescidas a crianças com temperamento vulnerável (Volking & Fealgans, 1995).

Ao nível cognitivo – uma parte da Visão do Mundo

Vários estudos (Hunt, 1961; Bloom, 1964) salientam a educabilidade da inteligência e a maleabilidade do desenvolvimento cognitivo durante os primeiros anos de vida, enfatizando-se actualmente a influência da experiência no processo de desenvolvimento da criança (Shonkoff & Meisels, 1990).

Caldwell (1970), Robinson e Robinson (1971), Saunders e Keiste (1972), Fowler e Khan (1974), Fowler (1978) e Garber e Heber (1980) mostram que as crianças que frequentam programas de creches obtêm um ganho absoluto nos valores de QI e não apenas a manutenção desse nível.

Para as crianças economicamente desprivilegiadas ou oriundas de lares "stressantes", as creches de qualidade parecem exercer um efeito benéfico sobre o desenvolvimento intelectual (Robinson & Robinson, 1971; Golden *et al.*, 1978) não revelando declínio ao nível do QI e estando mais motivadas para as aprendizagens escolares.

Belsky e Steinberg (1978) consideram que a frequência da creche pode afectar positivamente o desenvolvimento intelectual das crianças em função de diversos factores. Os autores estudaram os efeitos da frequência da creche em crianças de risco ou oriundas de meios desfavorecidos e concluem que obtêm melhores resultados na fluência e complexidade verbal e na compreensão da linguagem, na memória e na resolução de problemas, bem como são capazes de serem sensíveis aos sentimentos, emoções e pontos de vista dos outros mais precocemente. Este estudo não encontrou diferenças entre as crianças de grupos socio-económicos elevados que frequentam a creche e as crianças que permanecem em casa.

O estudo de Andersson (1992) revela que crianças com 8 e 13 anos que frequentaram a creche antes dos doze meses de idade obtiveram melhores resultados na escola e eram melhor classificados pelos professores ao nível da adaptação escolar e da competência social do que aquelas que permaneceram em casa nessa fase. Este estudo revela ainda que o tipo de cuidados recebidos na creche não afecta o desenvolvimento social, emocional ou cognitivo das crianças.

Os estudos de Burchinal e seus colaboradores (1996) referem que, em geral, as crianças que frequentam creches de boa qualidade têm resultados ao nível cognitivo iguais ou superiores aos das crianças que permaneceram em casa, e o desenvolvimento emocional é também

estimulado. Estes resultados superiores são alcançados em testes de QI, de coordenação óculo-manual e competências linguísticas e lógico-matemáticas bem como no desenvolvimento de jogos mais criativos, no conhecimento mais abrangente do mundo físico, no saber o seu nome, sua morada e seu sexo. Aureli e Colecchia (1996) referem que as crianças com três anos de idade e com frequência da creche de qualidade se envolvem em situações mais sofisticadas de desenvolvimento cognitivo e de jogo simbólico do que aquelas que não frequentaram essa instituição. Anteriormente, já um estudo de Field (1991) constatara que crianças que frequentaram creches de nível de boa qualidade tinham mais tendência a serem seleccionadas, quando frequentavam o primeiro ciclo do ensino básico, para programas destinados a crianças talentosas ou sobredotadas e apresentavam melhores resultados escolares em matemática no sexto ano de escolaridade.

O estudo de Burchinal e seus colaboradores (1996) revela ainda que os resultados obtidos nas Escalas de Bayley (em medidas de linguagem e de competências comunicativas) pelas crianças que tinham frequentado creches de má ou medíocre qualidade a tempo inteiro estavam relacionadas com a qualidade dos cuidados recebidos. Em creches de boa qualidade, as crianças brincam com mais competência do que as crianças que frequentam centros de baixa qualidade, mesmo quando as características da família são semelhantes (Howes & Stewart, 1987).

Os investigadores do Projecto NICHD constataram que uma atenção mais positiva e uma estimulação linguística nas creches observadas, estão positivamente relacionadas com o melhor desempenho das crianças em competências cognitivas e linguísticas aos 15, 24 e 36 meses de idade (NICHD *Early Child Care Research Network*, 2000a). O desenvolvimento da criança é passível de optimização através de um processo de intervenção adequado que proporcione experiências "optimizadoras", e, quanto mais precoce é esta intervenção melhor se

desenvolve este processo, sendo possível prever ou detectar efeitos do ambiente ou algum tipo de dificuldades/deficiências (Seguí, 2003).

Evitando insucessos, atrasos, dificuldades ou limitações no desenvolvimento óptimo, alguns estudos (Bradley & Caldwell, 1982; Bradley *et al.*, 1988; Bradley *et al.*, 1989; Ramey & Ramey, 1998) sugerem linhas orientadoras para a promoção de competências cognitivas nos bebés e crianças pequenas, nomeadamente: i) oferecer estimulação sensorial e organizar um ambiente que promova aprendizagens de novas competências; ii) permitir à criança a liberdade de exploração e experimentarem mudanças de características dos objectos/materiais; iii) responder e interessar-se pelos sinais da criança (situações de comunicação verbal ou não-verbal) e valorizar novas competências e; iv) encontrar oportunidades para o *feedback* positivo.

Ao nível de equipamentos e materiais

Nas creches, as actividades lúdicas estão, naturalmente, relacionadas com o equipamento e material específicos com que as crianças interagem. Em relação aos brinquedos, os estudos sugerem que a sua acessibilidade não é, por si só, promotora de desenvolvimento, importando especialmente a interacção que estes propiciam. As actividades cognitivas acontecem com mais probabilidade perante materiais de construção, puzzles, livros, materiais de arte ou de música (Sylva *et al.*, 1980). Mas, se estas oportunidades estão mais presentes nas creches do que em casa, vários autores (Prescott, 1973; Rubenstein & Howes, 1979) referem que, aqui, as brincadeiras e experiências sensoriais (com água, farinha, massas, etc.), têm provavelmente, maior frequência do que naquelas instituições. Tal como em muitos outros aspectos do processo educativo e das relações ao nível do mesossistema, os dois contextos (creche e casa) podem e devem complementar-se mutuamente, sem que nenhum substitua o outro nas suas tarefas e responsabilidades.

As actividades lúdicas estruturadas pelos e com os educadores, e as oportunidades para as crianças brincarem com grande variedade de materiais proporcionam e estimulam a criança em aspectos relevantes para o seu desenvolvimento cognitivo (Burchinal *et al.*, 1996). Seifert (2002) considera que os educadores de infância se preocupam mais com o nível de desenvolvimento para o qual a criança caminha e não tanto com aquele em que a criança se encontra.

Os materiais, bem como todo o conjunto de actividades educativas intencionais, ajudarão a levar a cabo "*uma das tarefas mais alegres do educador*" que será *"provocar, nos seus alunos, a experiência do espanto*" pois um "*aluno espantado é um aluno pensante*" (Alves, 2003, p.44).

A frequência de um contexto de creche deverá ser promotora de experiências significativas se os materiais educativos, enquanto ajudas de "ensino", e a manipulação de dispositivos facilitarem a descoberta e a aprendizagem, mas também é certo que são os objectivos educativos e não a mera existência desses materiais, o que determina o equilíbrio (Bruner, 1972). Os materiais permitem à criança expressar-se de forma criativa e estabelecer novas relações com o seu contexto imediato – mundo dos objectos e mundo social – na procura de uma maior autonomia, cooperação, comunicação e complexidade nas interacções com os pares (Clarke-Stewart & Fein, 1983; Haddad, 1993). Por exemplo, os materiais de faz-de-conta (jogo simbólico) promovem o desenvolvimento emocional, cognitivo, linguístico e social (Howes & Matheson, 1992) mas não estão com frequência acessíveis em muitas creches (Cryer & Phillipsen, 1997). Também os materiais que promovem a leitura e a escrita não se encontram com frequência em contexto de creche (Herb & Willoughby-Herb, 1985; Dunn *et al.*, 1994) ou, quando existem, não estão acessíveis para o uso independente das crianças ou estão em mau estado de conservação.

Quando uma creche não proporciona estimulação variada, cuidado e afecto, as crianças que aí se encontram poderão sofrer

perdas, por vezes irreparáveis. A qualidade inferior ou inadequada revelada em vários estudos centra-se, especialmente, na ausência de responsabilidade e interacções estimulantes com os adultos tão necessárias ao desenvolvimento cognitivo e linguístico na infância (Burchinal *et al.*, 1996). Nesta linha, já as investigações (Dennis, 1973) demonstravam que um ambiente responsivo e estimulante pode modificar os efeitos de experiências negativas na 1ª infância.

A diversidade de interacções, de actividades, de cuidados e de jogo a que a criança está exposta, deve contar com o educador intrinsecamente preocupado com as necessidades da criança em desenvolvimento que proporcionam ambientes que fomentem "*ligação afectiva, auto-estima, desenvolvimento sensorio-motor, conhecimento, linguagem, etc.*" (Portugal, 1998, p. 205). O efeito das possibilidades de experimentação e de interacção dependem, então, do ambiente físico, do currículo educativo, do educador, do grupo de pares ou das regras institucionais (Clarke-Stewart & Fein, 1983).

Embora partindo de diferentes pontos de partida e diversas variáveis, estes estudos evidenciam que os efeitos do programa da creche no desenvolvimento intelectual não dependem da raça, sexo, nível socio-económico ou temperamento mas de todo um conjunto de factores. Por sua vez, emerge a ideia que se pode reduzir ou mesmo eliminar o insucesso escolar através da melhoria das creches para bebés em risco mas, simultaneamente, também se pode estar a abrir novos caminhos de insucesso através de creches de qualidade má ou inadequada. Nas creches de baixa qualidade onde as propostas de aprendizagem e a estimulação são escassas, as crianças perdem "*preciosas oportunidades na sua viagem de desenvolvimento*" (Barnet & Barnet, 2000, pp. 347-348). Os ganhos das crianças em termos de frequência da creche são, essencialmente, resultado de diferenças qualitativas e não quantitativas nas experiências das crianças. Muito embora brincar, jogar e interagir com os pares estejam relacionados com competências cognitivas e sociais superiores (Clarke-Stewart,

1993) verifica-se que muitos educadores não reforçam positivamente estas competências (Cryer & Phillipsen, 1997). Assim, reduzir ou eliminar espaços e oportunidades das crianças de actuar, de fazer, de agir e interagir, de manipular e experimentar, de descobrir, é limitar "silenciosamente" o potencial de crescimento.

Leelle Palmer (1997, citado em Jensen, 2002) considera que, actualmente, as crianças não recebem a estimulação necessária e adequada. Este autor afirma mesmo que, face às imensas potencialidades que o cérebro possui, os educadores não conseguem "*sequer fazer o básico*" (p. 39). Alguns estudos revelam que os resultados da qualidade das creches "*não são nada encorajadores*" (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 15) pois a qualidade é muitas vezes inadequada (Howes *et al.*, 1992) ou moderada com cuidados adequados mas não excelentes (Kisker *et al.*, 1991; Herburns *et al.*, 1995, NICHD *Early Child Care Research Network*, 1996, 1999, 2000; Carvalho, 1997).

Em síntese, os diversos estudos levados a cabo ao longo dos tempos apontam-nos questões antagónicas: por um lado, as creches de baixa qualidade apenas preocupadas com satisfação das necessidades básicas do ser humano e sem qualquer intenção de favorecer ambientes adequados ao desenvolvimento, parecem geradoras de indivíduos com dificuldades, distúrbios ou disfunções no futuro; por outro lado, crianças atendidas em instituições de boa qualidade desenvolvem potencialidades iguais ou superiores àquelas que são atendidas no seio da sua família de origem. Estas duas posições antagónicas levam-nos a pensar que estamos perante uma questão fundamental no desenvolvimento e na educação de crianças pequenas – a qualidade das instituições. A 1ª Infância é uma fase da vida do ser humano demasiado importante para ser "deixada a si mesma" pelo que uma boa creche poderá favorecer, nos primeiros anos de vida de uma criança, uma experiência enriquecedora e, na terminologia de Erikson (1963), promotora de um sentido de *confiança básica*, qualquer que seja o contexto em que esteja enquadrada.

Ao longo de todo este capítulo tentamos organizar os aspectos que nos parecem ser de grande relevância para o trabalho educativo na creche, apresentando as questões de desenvolvimento associadas à creche e os indicadores de qualidade mais presentes na bibliografia consultada. Esta revisão bibliografia parece apresentar uma lacuna ou um vazio científico sobre a importância das actividades educativas intencionais de cariz essencialmente sensorial desenvolvidas na creche. A sensoralidade estará certamente presente, mas também de forma limitada, nos diferentes materiais "invariáveis" no ambiente, ou seja, no conjunto de materiais que constituem o ambiente físico da sala de actividades para que cada criança, sozinha ou junto de outras crianças, tenha oportunidade de jogar e de brincar. Face a isto, a proposta *Portas para Estimulação Sensorial Múltipla*, que apresentamos no capítulo seguinte, teoricamente contextualizado e apresentando as particularidades dos estímulos, pretende colmatar esse vazio dos tempos que consideramos igualmente importantes nos grupos de crianças que frequentam as creches.