

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM CRECHE: O BEM-ESTAR E O ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COMO PROCESSOS CENTRAIS

EVALUATION OF QUALITY IN EDUCATION CONTEXTS FOR UNDER 3s: WELLBEING AND INVOLVEMENT OF THE CHILD AS KEY PROCESSES

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA GUARDERÍA: EL BIENESTAR Y LA IMPLICACIÓN DE LOS NIÑOS COMO PROCESOS CENTRALES

Sara Barros Araújo¹

RESUMO: A qualidade da educação em creche tem vindo a ser associada a efeitos positivos na aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar da criança. Neste artigo, apresenta-se uma proposta de avaliação dessa qualidade em que o bem-estar e envolvimento da criança são reconhecidos como processos catalisadores, ao serviço da formação e investigação. O estudo centra-se na formação de profissionais orientada para a melhoria das práticas, com base na experimentação refletida de referenciais pedagógicos específicos para a creche. Os resultados revelam efeitos positivos do processo formativo na observação e interpretação das experiências das crianças e na monitorização das práticas, bem como um aumento dos níveis de bem-estar e envolvimento das crianças. Estas evidências são relevantes considerando a necessidade de quadros de referência pedagógicos que apoiem de forma consistente e fundamentada a avaliação e melhoria da qualidade em contextos de atendimento à primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da qualidade. Creche. Bem-estar e envolvimento da criança. Formação profissional.

ABSTRACT: The quality of education and care contexts for children under 3s has been associated with positive effects on children's learning, development and wellbeing. In this article, a proposal is presented for the evaluation of quality in which the child's wellbeing and involvement are recognized as catalyst processes, at the service of training and research. The study centers on the training of professionals aiming at improving practices through reflexive experimentation of pedagogical frameworks specific for children under 3s. The results reveal positive effects of the training process at the level of observation and interpretation of the children's experiences, as well as an increase on their levels of wellbeing and involvement. These evidences are relevant considering the need for pedagogical frameworks that support in a consistent and grounded way the evaluation and improvement of quality in contexts for under 3s.

¹ Doutora em Estudos da Criança; Professora Adjunta no Instituto Politécnico do Porto. E-mail: saraujo@ese.ipp.pt.

KEYWORDS: Evaluation of quality. Education and care contexts for under 3s. Child's wellbeing and involvement. Professional training.

RESUMEN: La calidad de la educación en la guardería ha sido asociada a efectos positivos en el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar del niño. En este trabajo se propone una evaluación de la calidad que reconoce el bienestar y la implicación de los niños como procesos catalizadores al servicio de la educación y de la investigación. El estudio se centra en la formación profesional orientada a la mejora de las prácticas basada en la experimentación reflejada de referenciales pedagógicos específico para la guardería. Los resultados muestran efectos positivos del proceso de formación en la observación e interpretación de las experiencias de los niños y en los procesos de monitorización, así como aumento de los niveles de bienestar y de la implicación de los niños. Estas evidencias son relevantes teniendo en cuenta la necesidad de marcos de referencia pedagógicos, que apoyen de forma razonada la evaluación y la constante mejora de la calidad en los centros de educación infantil, de los 0 a 3 años.

PALABRAS CLAVE: Evaluación de la calidad. Guardería. Bienestar y implicación de los niños. Formación profesional.

A PREMÊNÇA DE UMA ATENÇÃO AOS CONTEXTOS DE CRECHE

Ao longo das duas últimas décadas tem sido possível registrar, nos países ocidentais, um aumento da atenção à educação e cuidados a crianças entre o nascimento e os três anos de vida. Na base desta crescente visibilidade é possível identificar algumas mudanças que têm afetado de forma marcante as sociedades ocidentais, das quais se destacam: i) A emergência de uma economia ligada aos serviços e a entrada da mulher no mercado de trabalho assalariado; ii) A necessária conciliação das responsabilidades laborais e familiares de uma forma mais equitativa para a mulher; iii) Os desafios demográficos decorrentes de um decréscimo das taxas de natalidade e aumento da imigração, particularmente nos países europeus; e, iv) A necessidade de quebrar o ciclo de pobreza e desigualdade que encontra o seu início na infância (ORGANIZATION OF ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2006, p. 20). Assiste-se também, nos anos mais recentes, a um enfoque no papel educativo dos serviços direcionados para o atendimento a bebês e crianças até aos três anos, em muito promovido pela investigação que tem vindo a apontar a relevância das experiências proporcionadas às crianças ao longo desse período (ARAÚJO, 2012). Paralelamente, tem-se assistido, em algumas arenas, ao início de uma reflexão mais atenta relativamente à representação construída acerca da criança até aos três anos, questionando-se uma imagem deprimida associada à dependência e à ausência de competências e fazendo-se, antes, a apologia dos seus direitos e da sua competência (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013). Os resultados da investigação em domínios como a Pedagogia, a Psicologia e a Sociologia da Infância têm nutrido este redimensionamento da imagem da criança nos primeiros anos de vida. Não obstante a sua

relevância, é visível a dificuldade da consideração cotidiana desta imagem, nos seus vários contextos e circunstâncias de vida. Tal evidência parece tanto maior quanto mais precoce é a idade da criança. A este propósito, Rosemberg (2006) salientou que o adultocentrismo das teorias que tentam reconstruir a infância, bem como a posição de subalternidade das creches são evidências que suscitam o questionamento acerca da representação que temos das crianças até aos três anos, antes de possuírem a autonomia da locomoção e da linguagem, enquanto cidadãos e atores sociais.

Outra área que tem reclamado a atenção para os primeiros anos de vida têm sido as neurociências, cujos estudos têm demonstrado o rápido desenvolvimento do cérebro entre o nascimento e os cinco anos, o qual vai influenciar o desenvolvimento subsequente em vários domínios (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000). É atualmente assumido que o desenvolvimento do cérebro tem uma longa trajetória e de que a experiência assume um papel de influência, tanto a nível embrionário e fetal, como no percurso desenvolvimental do indivíduo. Refira-se, a título exemplificativo, que os primeiros doze meses de vida são um período de vastas transformações:

As modificações que o cérebro vai sofrer durante este período pautam-se pela multiplicação, maturação e diferenciação das células, a criação de sinapses e a morte neuronal electiva. Tudo isto são fenómenos reveladores de uma plasticidade exuberante que não existe em mais nenhum período de vida, embora a plasticidade se mantenha ao longo da vida (CASTRO-CALDAS, 2005, p. 148).

Os investigadores têm vindo a assinalar a necessidade de uma intervenção precoce que seja sensível a estes novos dados (NELSON, 2000; FONTAINE et al., 2006), enfatizando a relevância dos primeiros três anos de vida ao nível do desenvolvimento de atitudes e do estabelecimento de padrões de pensamento (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000). Estas evidências têm conduzido a um enfoque da investigação nos contextos de creche e, particularmente, no impacto das suas propriedades estruturais e dinâmicas na experiência e processos de desenvolvimento da criança (BELSKY, 2006; BELSKY et al. 2007; MELHUIISH, 2001). A este nível, é de referir o estudo longitudinal coordenado pelo National Institute of Child Health and Human Development - Early Child Care Research Network (NICHD-ECCRN), considerado um dos estudos mais rigorosos e compreensivos sobre o impacto da experiência da criança em contextos extrafamiliares nos seus processos de desenvolvimento. Este estudo teve início em 1991 e acompanhou mais de 1.000 crianças, desde o nascimento até à adolescência. Os seus resultados têm revelado que as crianças que experienciaram contextos extrafamiliares de elevada qualidade durante os 3 primeiros anos de

vida, caracterizados, nesta investigação, por interações sensíveis e responsivas e presença de estimulação cognitiva e linguística, apresentavam: i) níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo e linguístico; ii) resultados mais positivos ao nível do desenvolvimento social e emocional; iii) menos problemas comportamentais e melhor relacionamento com pares, mãe e cuidadores (NICHD, 2001; 2006).

Os resultados deste estudo, que se adicionam a vários outros, sustentam, pois, a necessidade de atenção àquilo que, do ponto de vista estrutural e processual, é passível de apoiar a qualificação, designadamente pedagógica, destes contextos.

QUADROS DE REFERÊNCIA PEDAGÓGICOS PARA A CRECHE: O QUE NOS DIZEM SOBRE A QUALIDADE?

Neste ponto analisaremos quadros de referência pedagógicos que poderão representar contributos de relevância neste movimento premente de atenção à qualidade em contexto de creche, no sentido da sua melhoria sustentada. As propostas pedagógicas aqui analisadas apresentam uma primeira semelhança, isto é, a partilha de uma raiz construtivista e socioconstrutivista, em que se privilegia a criação de oportunidades para a participação da criança através de um exercício quotidiano em que este seu direito fundamental sai de uma existência burocrática, tantas vezes estéril, para uma presença real na esfera praxeológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Estas perspetivas pedagógicas são: a Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013), a abordagem HighScope para creche (POST; HOHMANN, 2003; POST; HOHMANN; EPSTEIN, 2011), a perspetiva de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1998; MALAGUZZI, 1998) a proposta de Elinor Goldschmied (ELFER; GOLDSCHMIED; SELLECK, 2003; GOLDSCHMIED; JACKSON, 1994) e a Educação Experiencial (LAEVERS, 1994a; 1994b; LAEVERS et al., 2005a).

Na tentativa de alcançar uma maior compreensão acerca da natureza destes quadros de referência, encetamos uma análise de princípios que os norteiam, tendo-se identificado cinco grandes princípios que, concomitantemente, se têm vindo a reconhecer enquanto elementos centralmente definidores da qualidade nestes contextos:

Imagem de criança ativa e competente: no âmbito destes quadros de referência advoga-se a competência participativa da criança, rejeitando-se imagens centradas na dependência do adulto e na ausência de competências (locomotoras, linguísticas) de bebés e crianças pequenas, imagens essas que regularmente condicionam a sua assunção enquanto

atores sociais. Nestas propostas de raiz participativa, a criança não é caracterizada com referência à sua falta de competência nem excluída da participação pelo factor “idade”. Reconhece-se, antes, o seu direito a uma participação efetiva, associado ao conhecimento e reconhecimento das suas formas particulares de abordar o mundo, de comunicar, de construir significados, e a uma ação profissional que incorpore estas premissas.

Ambiente seguro, confortável e estimulante: coligada a uma imagem dos bebés e crianças pequenas como seres ativos e competentes surge a necessidade de os ambientes, físicos e relacionais, espelharem necessariamente esta crença. As pedagogias participativas analisadas subscrevem a necessidade de contextos que: i) demonstrem preocupação e responsividade face à saúde e segurança da criança; ii) sejam organizados e flexíveis; iii) respeitem a abordagem sensoriomotora das crianças, criando múltiplas oportunidades de exploração e descoberta; iv) se configurem como ‘espaços ideográficos’ (ARAÚJO, 2012), onde há lugar para objetos familiares/objetos de conforto, na designação que o modelo HighScope nos oferece; v) mantenham uma permeabilidade entre o interior e o exterior; vi) valorizem a natureza e a cultura.

A centralidade das interações: a centralidade das relações e interações na creche tem vindo a colher uma atenção privilegiada. As pedagogias participativas assumem unanimemente a importância do papel do adulto enquanto aconchego, referência e mediador: ele é o ‘adulto de confiança’ no modelo HighScope, a ‘pessoa-chave’ na proposta pedagógica de Elinor Goldschmied. Contudo, importa ressaltar que, à semelhança do processo de estabelecimento de um vínculo à mãe, o estabelecimento de relações securizantes e plenas de confiança em contexto de creche não constitui um dado adquirido. Se assumirmos que, pelos seis meses, a criança integrou a noção de permanência das pessoas, facilmente se torna compreensível que a segurança e confiança decorrem de encontros sociais em que a sensibilidade, responsividade e consistência do educador, enquadradas pela regularidade e continuidade, são absorvidas pela criança e incorporadas no poderoso fluxo processual de construção da identidade.

As parcerias com os pais: outro princípio que deverá nortear a ação profissional em creche diz respeito à construção de parcerias com os pais. As propostas pedagógicas analisadas enfatizam a necessidade de fomentar uma continuidade mesossistémica entre aqueles que se constituem, nos primeiros três anos de vida, e para muitas crianças, como os contextos com maior impacto no seu bem-estar e aprendizagem: a família e a creche. Reconhecem, mais especificamente, três condições para a construção

destas parcerias: i) a promoção de relações de abertura, confiança e partilha; ii) a ação referida a objetivos comuns e coerentes, mas caracterizada, simultaneamente, pelo reconhecimento de diferentes papéis; iii) o incentivo à participação efetiva, que poderá assumir diferentes formas: desde a participação no jogo da criança até à participação em processos de tomada de decisão no âmbito de uma gestão comunitária como propõe Reggio Emilia.

A focalização na observação: a observação é assumida como tarefa central na ação profissional do educador, base dos processos de apoio à criança e de planificação dos quotidianos. É importante que este processo-chave seja sensível à multiformidade comunicacional e exploratória da criança, às múltiplas formas como se relaciona com o mundo e como o mundo se relaciona com ela. Reconhece-se que uma observação e escuta desta natureza se constituem como processos de viabilização da participação da criança. No próximo ponto, apresenta-se uma proposta de observação de processos em creche, o bem-estar e o envolvimento da criança, que poderão servir a avaliação da qualidade nestes contextos.

O BEM-ESTAR E ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COMO INDICADORES DA QUALIDADE EM CRECHE

Os conceitos de bem-estar e de envolvimento foram introduzidos por Ferre Laevers no âmbito da perspectiva experiencial acerca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo reconhecidas pelo autor como dimensões da atividade do aprendente que poderão ser consideradas indicadores válidos acerca de processos protagonizados por aquele (LAEVERS, 1994b). O autor adianta que estes dois processos, assim como os instrumentos pedagógicos observacionais que os operacionalizam, se revelam de grande validade para a compreensão da forma como o ambiente pedagógico-didático influencia os processos que ocorrem nas crianças, sendo considerados indicadores relevantes acerca da qualidade dos contextos educativos e recursos de relevo para a construção de ambientes educativos de qualidade (LAEVERS, 1994a; LAEVERS et al., 2005a; 2005b).

Apesar dos diversos ângulos a partir dos quais se poderá ‘olhar’ a qualidade, Laevers et al. (2005b) destaca três possibilidades de análise, cada uma delas formada por constelações particulares de elementos, necessariamente relacionadas: o contexto, o processo e os produtos (LAEVERS, 2000; LAEVERS et al., 2005b). O ‘contexto’ diz respeito aos princípios e meios que moldam as práticas, compreendendo, por exemplo, a caracterização do espaço e materiais, os conteúdos do programa, o estilo do educador/ professor, os métodos de

ensino, o rácio educador/ professor-criança ou as oportunidades de desenvolvimento profissional (LAEVERS, 1994b). Por seu turno, o foco nos “produtos” corresponde à análise dos resultados dos processos educacionais e de cuidados no vasto leque de competências e atitudes que poderão ou deverão ser desenvolvidas, em diferentes domínios. Os “processos” constituem o grande cerne da Educação Experiencial. A análise da qualidade centra-se na criança, remetendo para a forma como esta experiencia o contexto. Para tal, toma dois indicadores da qualidade centrais à abordagem experiencial, o bem-estar e o envolvimento, o primeiro dos quais responderá à questão ‘como é que as crianças se sentem?’, respondendo o segundo à questão ‘em que medida estão as crianças envolvidas nas atividades?’ (LAEVERS et al., 2005b).

A ‘Escala de Observação do Bem-Estar da Criança e a Escala de Observação do Envolvimento da Criança’, versão creche (LAEVERS et al., 2005a) constituem instrumentos que possibilitam a avaliação centrada em processos que ocorrem nas crianças, assumindo-se o bem-estar e o envolvimento como indicadores centrais que refletem, eles próprios, a natureza e características do ambiente educacional (contexto) e que serão refletidos nas aprendizagens das crianças em diferentes domínios (produtos).

O bem-estar é metaforizado por Laevers como um estado em que a criança se sente “como peixe dentro de água” (LAEVERS et al., 2005a). Este conceito centra-se no estado emocional da criança, na forma como o ambiente educacional a faz sentir (des)confortável consigo própria enquanto pessoa e no respeito demonstrado por tal ambiente pelas suas necessidades básicas, nomeadamente necessidades físicas; de afeto, calor humano e ternura; de segurança, clareza e continuidade; de reconhecimento e afirmação pessoal; de experiência de si própria como capaz; de significado e de valores (morais) (LAEVERS et al., 2005a). Laevers et al. (2005b) enfatizam a necessidade de atenção próxima aos sinais de bem-estar, elencados pela equipa que coordena: a satisfação, o relaxamento e paz interior, a vitalidade, a abertura, a autoconfiança e o estar em sintonia consigo própria.

O envolvimento, por seu turno, refere-se a uma qualidade da atividade humana (LAEVERS, 1994b) que resulta de um processo interativo de grande complexidade entre fatores associados ao educador, à infraestrutura, ao grupo e ao indivíduo (LAEVERS, 1995). Em termos de caracterização, o envolvimento é: i) reconhecido pela concentração e persistência; ii) caracterizado pela motivação, interesse, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, quer ao nível sensorial, quer ao nível cognitivo, e uma profunda satisfação e energia, ao nível físico e mental; iii) determinado pelo impulso

exploratório, pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental e pelos esquemas fundamentais que refletem o nível de desenvolvimento atual; e iv) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar (LAEVERS, 1994b).

Laevers (2005) salienta que o envolvimento - ou atividade (mental) intensa - num determinado domínio da aprendizagem e desenvolvimento constitui uma condição necessária e suficiente para provocar mudanças ao nível dos esquemas básicos que, por seu turno, afetarão o funcionamento global da pessoa nesse domínio particular. Assim, uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem a um nível profundo (*deep level learning*), motivada, intensa e duradoura (LAEVERS, 1994b; 1995). O envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (LAEVERS, 1994b; 2000).

À semelhança do bem-estar, a análise do envolvimento também supõe a observação de sinais indiciadores da sua presença/ausência, assinalados por Laevers (1994b): a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, os comentários verbais e a satisfação.

As escalas de observação do bem-estar e envolvimento da criança propõem ainda um sistema de cinco níveis, cada um deles devidamente explicitado pelos autores, para registo da intensidade observada ao nível do bem-estar e envolvimento, sendo possível também assinalar níveis intermédios (ex.: 3,5 pontos).

MELHORIA DA QUALIDADE EM CONTEXTO DE CRECHE E SEUS EFEITOS NO BEM-ESTAR E ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Apresentam-se, neste espaço, dados de um estudo de natureza praxeológica em que os quadros de referência pedagógicos apresentados anteriormente foram utilizados, no sentido da melhoria da qualidade de um contexto de creche. Apresenta-se, mais particularmente, uma parcela de uma investigação mais ampla que visou aprofundar a compreensão de processos de transformação praxeológica em contexto de creche com vista à melhoria das práticas e a efeitos positivos na experiência da criança e dos profissionais¹.

Objetivos do estudo

Neste artigo, especial realce será dado à forma como a observação do bem-estar e do envolvimento das crianças foi utilizada na investigação referida, considerando dois

objetivos: i) apoiar a aprendizagem de instrumentos de observação do bem-estar e envolvimento da criança, no âmbito de um processo colaborativo de formação em contexto, com vista à melhoria das práticas de observação e interpretação da experiência da criança; ii) avaliar e compreender o impacto da formação no bem-estar e envolvimento das crianças.

Participantes

O estudo foi desenvolvido em duas salas de creche da cidade do Porto, no norte de Portugal, envolvendo duas educadoras de infância, uma a desenvolver a sua ação profissional numa sala frequentada por crianças entre os 12 e 24 meses (n=9 crianças) e outra educadora a desenvolver a sua ação numa sala para crianças entre os 24 e os 36 meses (n=11 crianças). O estudo envolveu ainda uma formadora em contexto, concomitantemente investigadora.

Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada através da adoção de uma abordagem multimetódica, combinando três sistemas observacionais, no rasto da proposta de Evertson e Green (1989): i) um sistema observacional narrativo (notas de campo da formadora e entrevistas); ii) um sistema observacional categorial, correspondendo, no caso em análise, à utilização das escalas de observação do bem-estar e envolvimento da criança (LAEVERS et al. 2005a). Estas foram usadas na avaliação inicial da qualidade das salas e na avaliação dos efeitos da formação, tendo-se procedido à observação de 50% das crianças de cada sala. Como referido, estes instrumentos foram também utilizados no processo de formação em contexto; e iii) um sistema observacional tecnológico (registos fotográficos acerca de elementos estruturais e processuais).

Procedimentos

O estudo foi desenvolvido ao longo de três fases: uma fase de avaliação inicial multimetódica da qualidade do contexto; uma segunda fase, dedicada ao desenvolvimento de um processo de formação em contexto, mediado por uma formadora em contexto. Este processo foi desenvolvido ao longo de 9 meses, compreendendo 58 encontros de trabalho, e centrando-se na transformação da qualidade através de processos de experimentação envolvendo espirais de ação e reflexão. Numa terceira fase, foi conduzida uma avaliação multimetódica do impacto da formação em contexto.

No que concerne a procedimentos de análise de dados, os dados recolhidos através de um sistema observacional narrativo foram sujeitos a análise de conteúdo, de natureza indutiva e dedutiva. Os dados recolhidos através de um sistema observacional categorial foram sujeitos à determinação de médias.

O APOIO À APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO DO BEM-ESTAR E ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Numa primeira fase do processo de formação em contexto, as profissionais foram convidadas a realizar um processo de avaliação colaborada da qualidade dos contextos, participando ativamente na codefinição de necessidades formativas. Depois desta fase, foi desenvolvido um processo de formação em contexto, centrado na experimentação sustentada de referenciais pedagógicos, em espirais de ação e reflexão. Esta experimentação perpassou várias dimensões pedagógicas de forma integrada: a organização de espaços e materiais, a organização do tempo, a interação adulto-criança, as atividades e projetos em creche e a observação, registo e interpretação da experiência da criança. É sobre esta última dimensão que nos deteremos neste espaço.

As práticas das educadoras de infância eram, numa fase anterior ao processo formativo, caracterizadas pela assistematicidade ao nível da observação e da partilha e diálogo em equipa acerca do observado, bem como pela ausência de práticas de registo (escrito e fotográfico) e de interpretação da experiência da criança. Para além do treino no registo observacional, a formação orientou-se para a aprendizagem de instrumentos de observação do bem-estar e envolvimento da criança que permitissem uma monitorização mais rigorosa da sua experiência. O treino observacional foi concretizado considerando as indicações da equipa do 'Research Centre for Experiential Education' (LAEVERS et al., 2005a), incluindo visionamento e análise individual e coletiva de excertos vídeo, bem como observações nas salas de atividades, com subsequente análise individual e coletiva das interpretações que iam sendo realizadas. A utilização mais sistemática destes instrumentos de observação permitiu que as educadoras fossem começando a traçar ligações entre as circunstâncias pedagógicas e os sinais emitidos pelas crianças, começando a monitorizar de forma mais rigorosa e fundamentada as suas práticas.

A avaliação de impacto realizada na terceira fase do estudo evidenciou uma evolução positiva nas práticas de observação das duas educadoras. Assim, foi possível verificar o início da integração de práticas mais sistemáticas e intencionais de registo das

observações, inexistentes ou muito esporádicas previamente à formação. As profissionais começaram a reconhecer a mais-valia das práticas de registo na identificação de dificuldades e interesses das crianças, assumindo a individualização do processo observacional como condição para um conhecimento privilegiado de cada criança e do grupo. Contudo, a interpretação das observações constituiu, na percepção das educadoras, o processo mais rico e significativo ao nível das aprendizagens profissionais, designadamente a experimentação de instrumentos especificamente concebidos para a ação profissional em creche. A observação do bem-estar e do envolvimento da criança colheu a rápida adesão das profissionais, em muito suscitada pela sensibilidade e adequabilidade percebidas dos instrumentos face às situações da prática, e pela natureza da formação em contexto, que possibilitou a sua experimentação em ciclos de ação e reflexão. Mais especificamente, a observação do bem-estar da criança começou a ganhar expressividade nas preocupações das educadoras. De facto, estas reconheciam que o bem-estar das crianças não fazia parte, de forma explícita, das suas preocupações anteriores e que a formação em contexto lhes trouxera uma nova sensibilidade para este processo. Mais especificamente, foram salientados como relevantes: a ligação do bem-estar a necessidades físicas e emocionais das crianças, o apoio de indicadores específicos na concretização da “leitura” do bem-estar da criança, e a sua ligação ao conceito de envolvimento. Esta última associação evidenciou um efeito positivo na evolução das conceções das educadoras de infância, uma vez que o bem-estar tem surgido enquanto condição de base para aprendizagens significativas da criança na investigação em creche desenvolvida por Laevers (1998), que o estabelece enquanto pré-requisito para o envolvimento. Igualmente de salientar é a consciência crescente da natureza contextual desta variável processual e o reconhecimento de circunstâncias do foro institucional (exs.: fracas condições de climatização das salas, fraca luminosidade na sala de 2 anos, sobrelotação do espaço em que as crianças de 2 anos tomavam as refeições, etc.), mas igualmente do foro profissional, a deterem um papel crítico nos níveis de bem-estar das crianças.

No que concerne a observação do envolvimento da criança, é de reconhecer a mais-valia representada pela experimentação, no ano anterior à formação em contexto, deste referencial na sua versão para crianças mais velhas (3-5 anos). Todavia, é também de sinalizar a maior dificuldade na observação do envolvimento em crianças mais novas, tornada explícita pelas educadoras.

Apesar destes efeitos positivos, é igualmente de reconhecer que no final da formação em contexto as práticas ao nível da observação, registo e interpretação

necessitariam de ser reforçadas do ponto de vista da sua sistematicidade e continuidade. De facto, estamos perante processos de natureza complexa, em que a mudança é marcada por dificuldades, relacionadas com a fragilidade da formação anterior dos educadores, a falta de espaços, tempos ou equipamentos, a complexidade dos procedimentos e, sobretudo, a integração desta mudança num processo mais lato de reconstrução da Pedagogia.

A AVALIAÇÃO DE IMPACTO COM RECURSO À OBSERVAÇÃO DO BEM-ESTAR E ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Neste ponto do artigo, pretendemos descrever e analisar os efeitos da formação em contexto no bem-estar e envolvimento das crianças, processos que, como vimos anteriormente, encetam ligações estreitas com as possibilidades de aprendizagem daquelas. No Quadro 1, apresentam-se os dados recolhidos na primeira e terceira fases, isto é, em fase anterior e posterior à formação em contexto.

Quadro 1 - Evolução nos níveis de bem-estar e envolvimento da criança

Processos	Sala 1 ano		Evolução	Sala 2 anos		Evolução
	Fase 1	Fase 3		Fase 1	Fase 3	
Bem-estar	3.3	3.5	+0.2	3.15	3.5	+0.35
Envolvimento	2.71	3.58	+0.87	2.67	3.3	+0.63

A leitura do Quadro 1 permite verificar uma evolução positiva ao nível dos dois processos em análise, nas duas salas de creche, mais visível no que concerne o nível de envolvimento.

Relativamente ao bem-estar, as salas mantiveram um nível de bem-estar moderado (LAEVERS et al., 2005b), embora registassem pontuações, no final da formação em contexto, que expressavam a entrada em práticas associadas mais claramente com a qualidade. Quanto ao envolvimento, as duas salas progrediram, tomando em linha de conta a proposta de Laevers, de um nível de envolvimento baixo para um nível de envolvimento moderado. Os dados evidenciaram uma evolução ligeiramente mais notória na sala de 1 ano, cuja pontuação a situou num nível consistente com a entrada em práticas de qualidade. Na sala de 2 anos, a pontuação sinalizou um nível de fronteira com o ponto de corte definidor da entrada na qualidade proposto por Laevers, embora sem transpor tal limiar.

A evolução nos níveis de bem-estar e envolvimento, nas duas salas, é merecedora de uma análise, uma vez que, apesar dos resultados positivos na progressão nos

níveis de envolvimento, a evolução nos níveis de bem-estar não foi tão notória. Considerando o bem-estar mais atentamente, é de referir que, apesar da utilização quotidiana deste termo, trata-se de um estado e disposição de grande complexidade, em termos físicos e psicológicos (LAEVERS et al., 2005b; MAYR; ULICH, 1999). A sua associação à qualidade global do contexto permite assumir que a qualidade média atingida ao nível do ambiente físico e interativo nestas salas seria acompanhada por níveis de bem-estar e envolvimento igualmente médios, o que se veio a confirmar. De facto, e apesar dos efeitos modestos da formação nos níveis de bem-estar das crianças, não poderiam ser expectáveis níveis de bem-estar ou envolvimento elevados ou muito elevados num contexto em que a qualidade em diferentes dimensões pedagógicas se situava em níveis médios. Ainda assim, e considerando a natureza contextual do envolvimento da criança (LAEVERS, 1994b; 1995), poderemos assumir que a evolução de níveis baixos para níveis moderados se associou à própria evolução gerada no âmbito da formação nas várias dimensões pedagógicas que foram consideradas no processo formativo. De facto, parece-nos plausível reconhecer que a melhoria da qualidade ao nível do ambiente educativo poderá ter repercutido de forma positiva no envolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da qualidade em contextos de educação e cuidados para crianças entre o nascimento e os três anos é uma questão tão complexa quanto urgente. Apesar dos múltiplos sentidos que poderemos atribuir ao conceito de “qualidade” e da sensibilidade cultural de que se reveste, o facto é que garantir condições e oportunidades fecundas para crianças e adultos é uma condição de base para garantir os seus direitos. Ao longo deste artigo apresentou-se uma proposta de observação do bem-estar e envolvimento da criança que, pela sua natureza catalisadora, poderá constituir um apoio à monitorização e melhoria das práticas em contextos de creche (ARAÚJO, 2012). De facto, a utilização que temos vindo a fazer destes instrumentos em processos de formação e investigação permitem reclamá-los enquanto sustentáculos da ação profissional, pela possibilidade de influenciarem positivamente a organização do ambiente educativo, criando oportunidades favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento de bebés e crianças mais novas. Reforçando novamente a natureza contextual destes dois processos, é de sublinhar a necessidade de a sua utilização ser enquadrada em perspetivas pedagógicas mais amplas que apoiem o educador de infância na planificação dos quotidianos. Observar a criança não é suficiente, embora seja de extrema relevância. Reconhece-se, então, o valor de uma apropriação refletida de quadros de

referências pedagógicas como aqueles que se apresentaram no segundo ponto deste artigo, que informem e sustentem as ações dos profissionais no terreno em várias dimensões pedagógicas. Acreditamos que esta será uma via robusta para que a creche possa ser resgatada de uma posição subalterna para se consubstanciar enquanto *locus* de garantia efetiva de direitos.

Nota

¹A investigação que aqui se apresenta faz parte de um estudo mais amplo que foi apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através de uma Bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/41184/2007) e pelo Programa de Formação Avançada do Instituto Politécnico do Porto.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. B. Researching change: a praxeological case study on toddlers' educational contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, Abingdon, v. 20, n. 4, p. 505-517, dez. 2012.

BELSKY, J. Early child care and early child development: major findings of the NICHD Study of Early Child Care. *European Journal of Developmental Psychology*, v. 3, n. 1, p. 95-110. 2006.

BELSKY, J. et al. Are there long term effects of early child care? *Child Development*, v. 78, n. 2, p. 681-701, March/April. 2007.

CASTRO-CALDAS, A. As necessidades cognitivas da criança: da consciência à aprendizagem. In: GOMES-PEDRO, J. (Ed.). *Mais criança: as necessidades irredutíveis*. Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria – Hospital de Santa Maria, 2005. p. 145-163.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Ed.). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – advanced reflections*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation, 1998.

ELFER, P.; GOLDSCHMIED, E.; SELLECK, D. *Key persons in the nursery: building relationships for quality provision*. London: David Fulton Publishers, 2003.

EVERTSON, C.; GREEN, J. La observación como indagación y método. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC, 1989. p. 303-421.

FONTAINE, N. et al. Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, v. 176, n. 2, p. 157-169. 2006.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. *People under three: young children in day care*. London: Routledge, 1994.

LAEVERS, F. *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Manual and video tape, Experiential Education Series, n. 1. Leuven: Centre for Experiential Education, 1994a.

_____. The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In: LAEVERS, F. (Ed.). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press, 1994b. p. 159-172.

_____. The concept of involvement and the Leuven Involvement Scale: an analysis of critical reflections. In: LAEVERS, F. (Ed.). *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood education and care*. Dundee: CIDREE– Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, 1995. p. 59-72.

_____. The quality of Early Childhood Education: what we can learn from practice and research in Flanders. In: FTHENAKIS, W. E.; TEXTOR, M. (Ed.) *Qualität von Kinderbetreuung: konzepte, forschungsergebnisse, internationaler vergleich*. Weinheim/Basel: Betz Verlag, 1998. s/p.

_____. Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, v. 20, n. 2, p. 20-29. 2000.

LAEVERS, F. et al. *Observation of well-being and involvement in babies and toddlers: a video training pack – manual*. Leuven: Research Centre for Experiential Education – Leuven University/ CEGO Publishers, 2005a.

LAEVERS, F. et al. *SiCs [ZiCo] – Well-being and involvement in care: a process-oriented self-evaluation instrument for care settings – manual*. Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education - University of Leuven, 2005b.

MALAGUZZI, L. History, ideas, and basic philosophy. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Ed.). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia Approach– advanced reflections*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation, 1998. p. 49-97.

MAYR, T.; ULICH, M. Children's well-being in day care centres: an exploratory empirical study. *International Journal of Early Years Education*, v. 7, n. 3, p. 229-239. 1999.

MELHUIISH, E. The quest for quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, v. 25, n. 1, p. 1-6. 2001.

NELSON, C. A. The neurobiological bases of early intervention. In: SHONKOFF, J. P.; MEISELS, S. J. (Ed.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 204-227.

NICHD Early Child Care Research Network. Nonmaternal care and family factors in early development: an overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Applied Developmental Psychology*, v. 22, p. 457-492. 2001.

_____. Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, v. 61, n. 2, p. 99-116. 2006.

ORGANIZATION OF ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris: OECD, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogias(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. *Pedagogia-em-participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora, 2013.

POST, J.; HOHMANN, M. *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

POST, J.; HOHMANN, M.; EPSTEIN, A. *Tender care and early learning: supporting infants and toddlers in child care settings*. Ypsilanti: HighScope Press, 2011.

ROSEMBERG, F. Identidades profissionais na creche, desigualdades de gênero e idade: o caso brasileiro. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (GEDEI). *Anais...* Escola Superior de Educação de Santarém, Santarem, 2006.

SHONKOFF, J.; PHILLIPS, D. (Ed.). *From neurons to neighbourhoods: the science of early childhood development*. Washington: National Academy Press, 2000.

Recebido em setembro de 2014.

Aceito em novembro de 2014.