



**Mónica Dias Pereira**

## **Famílias e profissionais perspetivando qualidade em creches. Um estudo de caso em contextos diferenciados**

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em  
Ciências da Educação

Orientador: Doutora Nair dos Anjos Pires Rios Azevedo  
Co-orientador: Doutora Ana Teresa Correia de Brito Nascimento

Júri:

Presidente:

Prof. Doutora Elvira Júlia Conceição Matias Coimbra

Arguentes:

Prof. Doutora Maria Assunção da Cunha Folque de Mendonça  
Prof. Doutora Teresa Maria Sena de Vasconcelos

Vogais:

Prof. Doutora Ana Teresa Correia de Brito Nascimento  
Prof. Doutor José António Marques Morgado  
Prof. Doutora Nair dos Anjos Pires Rios Azevedo  
Prof. Doutora Teresa Paula Nico Rego Gonçalves



FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

**Setembro de 2014**



**DIREITOS DE CÓPIA**

*Famílias e profissionais perspetivando qualidade em creches: Um estudo de caso em contextos diferenciados* com direitos de copyright em nome de Mónica Dias Pereira, da FCT/UNL e da UNL. A Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Universidade Nova de Lisboa têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.





***Aos meus pais, ao Marcos e ao Rodrigo***

*O que seria do caminho sem a mágica presença das estrelas*



## AGRADECIMENTOS

À Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (FCT - UNL) e a todos os professores pelo contributo que direta ou indiretamente deram a este trabalho de investigação. Um agradecimento em especial à Professora Doutora Mariana Gaio Alves e à Professora Doutora Teresa Gonçalves pelo apoio e incentivo.

À minha orientadora, Professora Doutora Nair Rios Azevedo, pelo encorajamento e confiança que depositou (sempre) em mim. À minha co-orientadora, Professora Doutora Ana Teresa Brito Nascimento, pela generosidade com que acolheu este estudo. A ambas, pela disponibilidade, pela orientação empenhada, pelo apoio, pelo rigor e pela forma inteira com que me ensinaram a *estar* em investigação.

A todos os meus colegas de doutoramento, muito em especial à Ana Isabel, Bárbara, Cristina, Filipa, Flávia, Gislaíne, Mariza e à Teresa pelo incentivo e pelas animadas reflexões.

A todos os meus amigos, em especial ao Bruno, Inês, Ricardo Mil e Rita e a todos os que vieram convosco, pela alegria e por estarem ao meu lado desde quase sempre; também à Ana Margarida pelo apoio e incentivo.

Um especial agradecimento a todos os que participarem no estudo, particularmente às crianças, às famílias e a todos os profissionais das creches, pela disponibilidade, interesse e simpatia com que aceitaram todas as minhas solicitações.

A todos os meus familiares pelo cuidado e aconchego. E muito em particular, aos meus pais, pelo amor incondicional, pela confiança e dedicação; ao Marcos, pelo que construímos juntos e pelos dias perfeitos cheios de pequenas coisas; e ao meu querido filho Rodrigo, pela sensibilidade, alegria e pelo abraço.

A todos por fazerem parte.



## RESUMO

O trabalho de investigação que apresentamos tem como objetivo compreender a qualidade dos contextos educativos de creche (0-3 anos) sob a perspetiva das famílias e dos profissionais. Olhar compreensivamente para a natureza das interações entre crianças, suas famílias e profissionais constituiu o enfoque principal desta investigação, fazendo coincidir aí o nosso interesse pelo estudo da qualidade da experiência vivida, nos processos e contextos.

O trabalho empírico usou como metodologia um Estudo de Caso múltiplo. Uma descrição e análise em profundidade e a narrativa construída sobre duas creches, interrelacionam as informações recolhidas ao longo dos sete meses de imersão no terreno (com observações, entrevistas, questionários e análise documental).

Os dados foram analisados a partir de três dimensões conceptuais identificadas no estudo: organizacional, ambiental e relacional.

O enquadramento teórico que sustentou o estudo procurou conceptualizar a *qualidade* na creche partindo do pressuposto de que esta é um contexto *educativo* que tem como objetivo o *desenvolvimento* da criança e o *apoio* à família. De acordo com estes pressupostos, organizámos o quadro teórico em torno do conceito da *qualidade* e, para alcançarmos uma compreensão mais abrangente sobre este objeto conceptual, procurámos encontrar complementaridade entre a **dimensão desenvolvimental**, centrada nas teorias do desenvolvimento da pessoa; a **dimensão educativa** da creche, colocando ênfase no carácter educativo que as creches devem assumir para favorecer o desenvolvimento das crianças; e a **dimensão colaborativa**, centrada na relação da família com os profissionais e na necessidade de desenvolverem um trabalho em parceria.

Consideramos que a integração das perspetivas dos diferentes participantes, nas suas múltiplas dimensões, poderá ser um contributo para que a qualidade seja encarada como *processo* em permanente atualização, fortemente dependente das circunstâncias e dinâmicas dos contextos particulares.

Foi com base nestas condições, pensadas no quadro de um paradigma sistémico que encara a pessoa como um todo funcional, num sistema integrado, que pensámos a qualidade nos contextos educativos.



## ABSTRACT

This research aims to understand the quality of educational childcare contexts (0-3 years) under the perspective of families and professionals. Looking comprehensively to the nature of interactions between children, their families and professionals was its main focus, harmonizing our interest in studying the quality of lived experiences, within its own processes and contexts.

The empirical methodology used was a multiple Case Study. The description, in-depth analysis and narrative built about the two day care centres, interrelates the information collected during the seven months of field work (through observations, interviews, questionnaires and document analysis).

Data was then analyzed from three conceptual dimensions identified in the study: organizational, environmental and relational.

The theoretical framework that supported the study searched to conceptualise *quality* in day care on the assumption that this is an *educational* context aiming for child *development* and family *support*. Under these assumptions, we organized the theoretical framework around the concept of quality and, to achieve a more comprehensive understanding on this conceptual object, we tried to find complementarity between a **developmental dimension**, focused on theories of person development; the **educational dimension** of the care centres, placing emphasis on the educational perspective that day care centres should take to encourage children's' development; and a **collaborative dimension**, centred in families and professionals relations and on the need to develop a partnership work between them.

We believe that the integration of different participants' perspectives, in its multiple dimensions, can contribute to envisage quality as a process in constant actualization, strongly dependent on the circumstances and dynamics of particular contexts.

It was under these conditions, conceived as part of a systemic paradigm that views the person as a functional whole, part of an integrated system, that we considered quality in educational contexts.



---

## SIGLAS UTILIZADAS

AAE – Ajudante de Ação Educativa

BEEL – Baby Effective Early Learning

CE – Centro Educativo

CSE – Centro Socioeducativo

CP – Coordenadora Pedagógica

EIP – Educadores de Infância Profissionalizados

EIF – Educadores de Infância em Formação

EI/CP – Educadora de infância/ Coordenadora Pedagógica

EI – Educadores de Infância

FAM – Famílias

ISS, IP. – Instituto de Segurança Social, IP.

MAQ – Modelo de Avaliação da Qualidade

MPC – Manual Processos-Chave

MSESS – Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PPCT – Processo-Pessoa-Contexto-Tempo

SGQ – Sistema de Gestão da Qualidade

TP - Touchpoints



---

**ÍNDICE**

|  |           |
|--|-----------|
| Índice de quadros  | xix       |
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>1</b>  |
| <b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 1 A QUALIDADE NA CRECHE</b>  | <b>11</b> |
| 1.1 A qualidade e suas definições  | 12        |
| A qualidade na creche: Entre a objetividade e a (inter)subjetividade                         | 18        |
| A qualidade da creche no contexto nacional   | 20        |
| <b>CAPÍTULO 2 DIMENSÕES FUNDAMENTAIS DA CRECHE</b>   | <b>27</b> |
| 2.1 Dimensão educativa da creche: Educação de crianças dos 0 aos 3 anos                      | 27        |
| 2.2 Dimensão desenvolvimental da creche: A-criança-em-atividade-em-contexto                  | 31        |
| A perspetiva sociocultural de Vygotsky   | 32        |
| A perspetiva bioecológica de Bronfenbrenner  | 35        |
| 2.3 Dimensão colaborativa na creche: Profissionais e famílias                                | 38        |
| Modelo Touchpoints: Uma possibilidade em educação de infância                                | 41        |
| <b>PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 3 DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO À NATUREZA DO ESTUDO</b>                          | <b>49</b> |
| 3.1 Objetivo e questões de investigação: Da complexidade crescente à focalização progressiva | 49        |
| 3.2 Opções metodológicas: A investigação qualitativa em Educação                             | 51        |
| 3.3 Estudo de Caso múltiplo: A utilidade do método para a pesquisa                           | 54        |
| 3.4 Considerações éticas e de rigor científico   | 55        |
| <b>CAPÍTULO 4 FASE EXPLORATÓRIA - O QUESTIONÁRIO</b>   | <b>59</b> |
| 4.1 Procedimentos para a recolha dos dados   | 59        |
| Descrição dos participantes e análise da informação recolhida                                | 60        |
| 4.2 A construção do modelo de análise da qualidade das creches                               | 65        |
| 4.3 Dos resultados à (de)composição do modelo de análise                                     | 66        |
| 4.4 Convergência de perceção sobre a qualidade nos contextos                                 | 67        |

|                   |   |           |
|-------------------|---|-----------|
| 4.5               | Divergência de percepção sobre a qualidade nos contextos  | 70        |
| 4.6               | Considerações finais sobre o estudo exploratório  | 73        |
| <b>CAPÍTULO 5</b> | <b>FASE INTENSIVA - O ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO</b>   | <b>74</b> |
| 5.1               | As creches, as famílias e os profissionais: Descrição dos contextos e dos participantes na investigação | 74        |
| 5.2               | Procedimentos de recolha de informações   | 76        |
| <b>CAPÍTULO 6</b> | <b>ENTRE A ANÁLISE EMPÍRICA E TEÓRICA: O EIXO ANGULAR DA QUALIDADE</b>                                  | <b>82</b> |
| 6.1               | O retrato do Centro Educativo (CE)  | 82        |
| 6.2               | A realidade do Centro Educativo perspetivada pelas famílias e profissionais                             | 84        |
|                   | O projeto educativo – “Nos papéis escreve-se aquilo que se quer”  | 84        |
|                   | O projeto pedagógico e o plano anual de atividades – “Este mês vou trabalhar as cores”                  | 86        |
|                   | A formação dos profissionais – “A troca de informações foi fundamental”                                 | 89        |
|                   | Um ambiente familiar – “Ajudamo-nos sempre”   | 91        |
|                   | Com ou para as famílias? – “Da nossa parte tentamos sempre envolvê-los”                                 | 93        |
|                   | Importância do respeito - "Gostava que respeitassem mais a criança"                                     | 97        |
|                   | Segurança - "Olho em cima para não se magoarem"   | 99        |
|                   | Os condicionalismos da falta de espaço físico – “Estão muito crescidos para o espaço que temos”         | 101       |
| 6.3               | O retrato do Centro Socioeducativo (CSE)  | 103       |
| 6.4               | A realidade do CSE perspetivada pelas famílias e profissionais  | 105       |
|                   | A formação dos profissionais – “Temos que estar a par”  | 105       |
|                   | Certificação da qualidade da creche – “Há papelada e papelada”  | 106       |
|                   | Ratio adulto/criança e a dimensão dos grupos – “O número de crianças a que somos sujeitas”              | 112       |
|                   | Estatuto dos educadores de infância - "Não somos vistos como docentes"                                  | 113       |
|                   | Primeiro a relação - "Privilegiamos a relação com as crianças"  | 115       |
|                   | A gestão do tempo e o stresse – “Vivemos a correr, não temos muito tempo para o outro”                  | 117       |
|                   | A colaboração entre os profissionais – “As educadoras são uns ‘bichos’ muito maus”                      | 120       |
|                   | As famílias e suas expectativas – “Ir ao encontro das necessidades dos pais”                            | 121       |
|                   | Entre a teoria e a prática - "Nem sempre há igualdade de oportunidades, na teoria há"                   | 127       |
|                   | Recursos para a inclusão – “Os apoios educativos deixam muito a desejar”                                | 128       |
|                   | Da amplitude do espaço à sua adequação - "O espaço é enorme, é amplo mas não está adaptado              | 130       |

---

|                                   |  |            |
|-----------------------------------|--|------------|
| <b>CONCLUSÕES</b>                 | <b>RETOMANDO ÀS QUESTÕES INICIAIS</b>  | <b>134</b> |
| 7.1                               | Um olhar compreensivo sobre a qualidade do CE e CSE                              | 135        |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> |  | <b>144</b> |
| ANEXO I                           | PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO APRESENTADO ÀS ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO              | 155        |
| ANEXO II                          | MODELO DO QUESTIONÁRIO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA EM FORMAÇÃO                    | 159        |
| ANEXO III                         | MODELO DO QUESTIONÁRIO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA PROFISSIONALIZADOS             | 163        |
| ANEXO IV                          | MODELO DO QUESTIONÁRIO DAS FAMÍLIAS  | 167        |
| ANEXO V                           | PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO APRESENTADO AO CENTRO EDUCATIVO E AO CENTRO SOCIOEDUCATIVO | 171        |
| ANEXO VI                          | GUIÃO DA ENTREVISTA  | 175        |

---

**ÍNDICE DE QUADROS**

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 2.1</b>  |    |
| Princípios e pressupostos do Modelo Touchpoints                          | 43 |
| <b>Quadro 4.1</b>  |    |
| Distribuição das FAM segundo género e grau parentesco                    | 61 |
| <b>Quadro 4.2</b>  |    |
| Distribuição das FAM segundo faixa etária                                | 61 |
| <b>Quadro 4.3</b>  |    |
| Distribuição das FAM segundo habilitações literárias                     | 62 |
| <b>Quadro 4.4</b>  |    |
| Distribuição das FAM segundo idade do educando                           | 62 |
| <b>Quadro 4.5</b>  |    |
| Distribuição dos EIP segundo habilitações académicas                     | 63 |
| <b>Quadro 4.6</b>  |    |
| Distribuição dos EIP por anos de serviço                                 | 63 |
| <b>Quadro 4.7</b>  |    |
| Distribuição dos EIP por nível educativo e idade específica do grupo     | 64 |
| <b>Quadro 4.8</b>  |    |
| Distribuição dos EIP segundo setor em que exercem funções                | 64 |
| <b>Quadro 4.9</b>  |    |
| Distribuição dos EIF segundo idade                                       | 65 |
| <b>Quadro 4.10</b>   |    |
| Distribuição dos EIF por experiência de iniciação à prática profissional | 65 |
| <b>Quadro 4.11</b>   |    |
| Percentagem das dimensões e subdimensões enunciadas no questionário      | 68 |
| <b>Quadro 5.1</b>  |    |
| Características gerais das famílias entrevistadas                        | 78 |

---

**Quadro 5.2**

Características gerais dos auxiliares de ação educativa 79

**Quadro 5.3**

Características gerais dos educadores de infância 79



## INTRODUÇÃO

Penso que a minha abordagem da realidade sempre foi interpretativa. Assim sendo, parto do princípio de que a realidade é socialmente construída e que, portanto, há inúmeras realidades a ter em conta. A investigadora é, na verdade, alguém que está do lado de dentro da investigação, ela é o *instrumento* da investigação. (Vasconcelos, 1997, p.41)

A citação introdutória reflete a orientação deste estudo por uma investigação em que, como refere Brito-Nascimento (2008, p.1) “nos assumimos como caminhantes e aprendentes ao longo da vida, procurando compreender melhor o mundo em que vivemos e que, de modo inequivocamente forte, nos interpela”.

A presente pesquisa procura descrever, de forma sistematizada, o percurso investigativo que foi sendo traçado ao longo de um período alargado de tempo, procurando compreender, como referem Bogdan e Biklen (1994), o significado que as interações e os acontecimentos têm para pessoas vulgares em situações particulares.

A escolha do tema da qualidade no campo da educação de infância, decorre de três elementos fundamentais: da experiência pessoal vivida como educadora de infância - com atividade profissional desenvolvida no âmbito da infância e também na formação profissional de educadores de infância -, da pertinência científica que atribuímos à temática da qualidade em educação de infância e, simultaneamente, de motivações pessoais, como a maternidade que assumiu uma profunda influência sobre a nossa perspetiva individual, bem como sobre o nosso posicionamento neste estudo. A realização desta investigação decorre, portanto, do nosso percurso profissional e pessoal, nos quais o interesse pelas questões da educação de infância e da qualidade estão há muito presentes. A procura por compreender o modo como a qualidade é percebida pelos profissionais - educadores de infância e auxiliares – e famílias, em dois contextos de creche diferenciados, levou-nos a procurar encontrar abordagens teóricas e empíricas que nos apoiassem nesta pesquisa.

Intencionámos compreender de que modo a qualidade (não reduzida aos normativos e aos efeitos) pode incluir melhor a relação, o diálogo e a cooperação que os sujeitos estabelecem uns com os outros e desenhar, neste sentido, um quadro teórico que ajudasse a conceptualizar a qualidade nos contextos de creche, sob um olhar compreensivo, de profundo respeito pelas pessoas e pelas suas diferenças. Para isto, encaramos a pluralidade das pessoas e dos seus pontos de vista, como uma condição importante para conhecermos as características particulares dos contextos.

Foi fundamental encarar a qualidade também como um *processo*. Um *processo* em permanente atualização, fortemente dependente das circunstâncias e dinâmicas dos contextos. A integração das perspetivas dos diferentes sujeitos, nas suas múltiplas dimensões foi, neste sentido, utilizada como um caminho que valorizámos e quisemos explorar profundamente.

Tomando em consideração o interesse que sentimos em compreender a qualidade em educação de infância (0-6) – o que significa para as pessoas que vivem nestes contextos, que impacto tem na prática profissional e como se interrelacionam as diferentes perceções – começámos por realizar um estudo exploratório que nos ajudou, numa primeira fase, a conhecer a visão (*pre*)*dominante* das famílias e dos profissionais acerca da temática em análise e, posteriormente, a organizar o quadro de análise

conceptual que, na fase intensiva do estudo, permitiu analisar as informações provenientes dos dois estudo de caso.

Na tentativa de construir um quadro conceptual de análise capaz de captar a singularidade do estudo, particularmente na sua fase intensiva, valorizando a opinião dos participantes, optámos por iniciar o percurso investigativo tomando em consideração as dimensões de análise do programa *Baby Effective Early Learning* (BEEL), bem como outras que emergiram da análise das informações recolhidas (por questionário) na fase exploratória. Estas subdimensões, como passaram a ser designadas, foram organizadas em torno de três grandes dimensões de análise - organizacional, relacional e ambiental (Quadro 4.11).

Alicerçamos o nosso estudo sobre a qualidade em educação de infância num paradigma contextual (Pascal & Bertram, 1999; Bertram & Pascal, 2006), imbuídas de interesse pelas pessoas que vivem nestes contextos e pelos acontecimentos que aí decorrem. *Estar* em contato com a realidade para compreendermos e usarmos o que vimos como fontes de informação e de interpretação (Eisner, 1998) determinou também que o estudo se orientasse por um paradigma de natureza qualitativa, como aprofundaremos de seguida.

A nossa opção por procurar construir uma perspetiva educativa sobre a qualidade na creche implicou que os diversos elementos e dimensões destes contextos, bem como a interação entre eles, fossem considerados na definição teórica e conceptual do estudo. Entendemos a creche não somente como um espaço de guarda, mas também e sobretudo como um espaço educativo, ou seja, onde o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças está presente e deve ser valorizado. Ao compreendermos a creche como um espaço educativo em que bebés e crianças deverão encontrar condições propícias de desenvolvimento, encontrámos ainda duas outras dimensões. Por um lado, a dimensão desenvolvimental, na medida em que o desenvolvimento das crianças é considerado o objetivo da educação. E por outro, a dimensão colaborativa em que está subjacente a relação dos profissionais com as famílias e a necessidade de uma correspondência estreita entre os mesmos.

O quadro conceptual que enforma o estudo está cientificamente imerso na área da educação de infância e sustentou-se nas várias dimensões que conceptualizam a qualidade na creche, partindo do pressuposto que as creches são contextos *educativos* que têm o *desenvolvimento* da criança e o *apoio* à família como pilares que definem e sustentam a sua função.

Os autores com quem fomos contactando (Bertram & Pascal, 2006; Brazelton & Sparrow, 2003; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Moss & Pence, 1994; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Portugal, 1998, 2008, 2011; 2013; Sheridan, 2011; Vasconcelos, 2008) destacam o campo teórico da qualidade em educação de infância tendo em conta a subjetividade e o dinamismo que está intrinsecamente ligado com as particularidades dos contextos, das pessoas e das interações. É de realçar a valorização que os autores fazem da necessidade de considerar a opinião/voz dos participantes para a avaliação da qualidade. Esta é, assim, uma proposta que se quer afirmar como integradora e orientada pela intenção de uma qualidade construída com significado, em conjunto com os envolvidos, valorizando os seus pontos de vistas, as suas crenças, necessidades e interesses.

Também nós, apesar de considerarmos que as escalas estandardizadas de avaliação da qualidade podem ser importantes na promoção da qualidade, acreditamos que a qualidade em educação não se encontra apenas e somente na oferta de padrões *independentes dos contextos* (Eisner, 1998),

que não se relacionam com a realidade particular e específica de cada um destes. A opção por seguirmos uma investigação com caráter compreensivo e interpretativo consubstancia-se, evidentemente, no modo como olhamos o fenómeno da qualidade, com enfoque sobre o processo e sobre as particularidades dos contextos. Isto não significa que tivéssemos deixado de considerar outras perspetivas que recaem sobre indicadores, medições e efeitos que, com interesse por instrumentalizar a qualidade no campo da educação de infância, procuram, deste modo, promover mais e melhor desenvolvimento nas crianças. Neste sentido, conhecemos autores com visões mais centradas numa avaliação externa da qualidade, tanto nos efeitos que decorrem da qualidade da creche, como na aplicação e avaliação que fazem da mesma (Bairrão, 1998; Barros & Aguiar, 2010; Belsky *et al.*, 2007; Burchinal & Cryer, 2003; Lamb, 2000; Love *et al.*, 2003; Vandell & Wolfe, 2000). Usámos este conhecimento para nos ajudar a compreender melhor o fenómeno da qualidade; todavia, voltamos a sublinhar que o nosso enfoque recaiu sobre o olhar e a voz das pessoas nos contextos, bem como sobre as suas características únicas e particulares, por considerarmos que o desafio da qualidade está no *processo*, ou seja, no modo como as pessoas interagem, no significado que atribuem às ações e nas experiências que uns com os outros desenvolvem.

Bertram e Pascal (2006; 2009) chamaram a nossa atenção para a dificuldade de definição da qualidade aplicada ao campo da educação. A abordagem democrática, o modelo inclusivo e a consideração das diferentes perceções e vozes, são os conceitos chave que os autores destacam para a compreensão fenomenológica da qualidade na creche (BEEL, 2006). Os autores foram-nos alertando para a necessidade de envolvimento de todos os agentes educativos no processo de avaliação e definição da qualidade, tomando em consideração as diversas *perceções e vozes*. Por outro lado, as dez dimensões da qualidade do programa *Baby Effective Early Learning* (BEEL, 2006) serviram-nos como lentes analítica em todo o processo investigativo, guiando e orientando a interpretação que fomos fazendo sobre a realidade.

Dahlberg, Moss e Pence (2007) alertaram-nos para os elementos sociais e culturais de que a definição do conceito de qualidade está dependente, chamando a nossa atenção, também, para a dificuldade de definições absolutas, que colocam a “descoberta de verdades” como o único caminho possível. Os autores orientaram o nosso olhar para a necessidade de uma definição compreensiva do fenómeno, com interesse sobre as particularidades de cada contexto, que contrariem uma definição baseada na avaliação externa da qualidade (estrutural e processual) dos contextos educativos.

Pretendeu-se, assim, com esta pesquisa, compreender como as famílias e os profissionais percecionam a qualidade nas duas creches estudadas, sendo que este constituiu o objetivo central do estudo a partir do qual toda a investigação foi desenhada. Por outro lado, à medida que o tempo foi passando, fomos progressivamente delineando as questões de investigação que emergiram dos nossos interesses sobre as características específicas das creches e também de alguns problemas que nos foram confrontando. As questões de investigação foram, portanto, colocadas ao longo do tempo e à medida que fomos desenvolvendo experiência e compreensão sobre os contextos, bem como sobre a problemática do estudo e sobre o quadro teórico. Assim, foram traçadas as seguintes questões de investigação: Em que medida divergem ou convergem as perspetivas dos agentes educativos? Como percecionam os profissionais o impacto das suas ações no desenvolvimento das crianças e no apoio às famílias? E, como percecionam as famílias e profissionais o impacto da sua relação no desenvolvimento

das crianças?

A metodologia utilizada neste estudo foi o Estudo de Caso múltiplo ou coletivo (Stake, 2006; 2009), que surge de uma necessidade de compreensão global, visando justamente alcançar um conhecimento mais profundo sobre as particularidades dos contextos, das pessoas e das respetivas interações. Para compreendermos como os agentes educativos percebem a qualidade na creche, optámos por *estar* em duas creches, onde pudemos interpelar os profissionais (Educadores de infância e Auxiliares) e as famílias (pais e mães) através de observações, entrevistas e análise de documentos.

As estratégias metodológicas emergiram do quadro conceptual que construímos e, conseqüentemente, conduziram o estudo para uma orientação de pendor naturalista e qualitativo. Assim, argumentamos pela necessidade que fomos sentindo em considerar uma abordagem holística, que tivesse em conta a dinâmica interação entre os participantes, os contextos e a experiência desenvolvida ao longo do processo de investigação.

No relato deste trabalho de investigação procurámos que cada um dos capítulos clarificasse a organização dos conteúdos e tornasse perceptível o modo como fomos delimitando a qualidade na creche, e como fomos construindo a investigação. Neste sentido, estruturámos o trabalho em duas partes principais: o enquadramento teórico e o estudo empírico.

A primeira parte, apresenta a configuração teórica do estudo que se organiza em torno das teorias e perspetivas teóricas que refletem o quadro de referência da pesquisa.

Deste modo, o Capítulo 1 - A qualidade na creche - organiza-se em torno do conceito de *qualidade*, dando particular atenção às múltiplas tentativas de o definir e explicitar. Neste sentido, e tendo em consideração a amplitude de definições existentes, optámos por integrar algumas destas definições de modo a ser possível clarificar a problemática da qualidade perspetivada no campo da educação. Neste capítulo procura-se, como ponto de partida, traçar um quadro de referência que incidirá sobre as definições e os impactos do fenómeno da qualidade na educação das crianças. Posteriormente, situamo-nos, no debate da objetividade e da (inter)subjetividade da qualidade em educação na infância, que procura clarificar o entendimento acerca desta temática. Neste sentido, é importante sublinhar que alguns autores vêm identificando a necessidade de se considerar a qualidade em educação tomando em consideração os aspetos particulares, contextuais e inerentes ao processo. Nos termos de Sheridan (2011), trata-se de adotar uma visão intersubjetiva, em que se circunscreva um ponto de equilíbrio entre a visão puramente objetiva com a subjetiva. Procuramos abordar aqui as condições de entendimento e de relação entre os agentes educativos na creche, especificamente sob os aspetos de correspondência e de reciprocidade que devem existir entre os mesmos, e que são considerados no estudo indispensáveis na promoção de ambientes educativos de qualidade. E por último, procuramos nos centrar em estudos desenvolvidos no contexto nacional - autores e instituições de referência -, onde referenciamos aspetos teóricos e normativos das creches em Portugal, com enfoque sobre os conhecimentos científicos produzidos acerca desta temática.

O segundo capítulo centra-se nas dimensões da creche e ocupa-se da definição destes contextos como *educativos*, centrados no *desenvolvimento* das crianças e no *apoio* às famílias. Neste capítulo reúnem-se contributos teóricos que evidenciam possíveis modos de pensar e praticar a educação na creche. Na tentativa de reconhecer e integrar o carácter intrinsecamente educativo que atribuímos às creches, procuramos evidenciar com a dimensão educativa a nossa perspetiva sobre a realidade

normativa e social desses contextos. A inclusão da creche no sistema educativo português poderia constituir um passo importante na superação do caráter assistencialista que parece persistir, bem como ao avanço de propostas que reconheçam e valorizem as necessidades específicas das crianças e suas famílias e ao estabelecimento de programas educativos que se adequem às reais necessidades de desenvolvimento das crianças. Em segundo lugar, explicitamos neste capítulo a dimensão desenvolvimental da creche, onde procurámos evidenciar a perspetiva sociocultural do desenvolvimento de Vygotsky (1978; 2007) e a perspetiva contextual de Bronfenbrenner (1979; 2011). E, por último, sublinhamos a dimensão colaborativa da creche, em que procuramos enquadrar a necessidade de envolvimento de profissionais e famílias, destacando o modelo Touchpoints (Brazelton & Sparrow, 2003) como uma possibilidade de valorização desta relação.

A segunda parte deste trabalho organiza a componente empírica do estudo.

No capítulo 3 – Das questões de investigação à natureza do estudo – são apresentados os objetivos e as questões de investigação e são também descritas as opções metodológicas por uma abordagem qualitativa e por uma perspetiva interpretativa e descritiva dos dois casos estudados. Os procedimentos investigativos são, neste capítulo, extensivamente apresentados. Com vista a obtermos uma visão abrangente e a acautelar eventuais deturpações e equívocos (Stake, 2009), explicitamos o uso que fizemos de técnicas de observações, entrevistas e consulta documental para, deste modo, triangular e diversificar as informações provenientes do terreno empírico. Procurámos ainda seguir critérios que visam assegurar o rigor necessário à investigação, tendo sido considerados os critérios de credibilidade, transferibilidade, confirmação e autenticidade (Alves & Azevedo, 2010; Denzin & Lincoln, 2000; Auerbach & Silverstein, 2003).

Seguidamente, no capítulo 4 são apresentados os procedimentos de recolha e análise dos dados provenientes de um questionário que foi implementado na fase exploratória do estudo. À medida que fomos sistematizando, codificando e analisando os dados, obtivemos uma primeira compreensão sobre o fenómeno da qualidade e fomos simultaneamente, confirmando a adequabilidade do nosso modelo de análise teórica - baseado na organização do programa *Baby Effective Early Learning* (Bertram & Pascal, 2006).

No capítulo 5 – Fase intensiva do estudo: O Estudo de Caso múltiplo – são extensivamente apresentados os contextos e os participantes, bem como os procedimentos de recolha de informações. Neste capítulo, apresentamos detalhadamente as duas creches (CE e CSE) que fizeram parte do estudo e procurámos explicitar as opções que foram sendo tomadas ao longo do processo investigativo. Neste sentido, a opção por um Estudo de Caso múltiplo, numa perspetiva interpretativa e compreensiva, bem como por procedimentos e técnicas de recolha de informações, como observações, entrevistas e consulta documental, estabeleceram-se como ferramentas indispensáveis à compreensão da qualidade.

Na apresentação dos resultados, o capítulo 6 – Entre a análise empírica e teórica: O eixo angular da qualidade – são descritas e analisadas as informações provenientes de cada um dos contextos estudados. Neste capítulo evidenciamos, através de segmentos de referência, as particularidades de cada uma das creches sobre a dimensão organizacional, relacional e ambiental. Para isto, procurámos organizar, descrever, interpretar e fundamentar a reflexão em torno destas dimensões de análise, procurando respostas e perseguindo o objetivo de compreender a qualidade nas creches sob a

perspetiva das famílias e dos profissionais, questionando as condições dos contextos e as dificuldades percebidas.

Por fim, no capítulo 7 – Conclusões: Retomando às questões iniciais – sistematizam-se os resultados, mais uma vez de acordo com as dimensões de análise – relacional, organizacional e ambiental – que pretende sintetizar a nossa leitura sobre as informações provenientes do terreno empírico e evidenciar a reflexão que fomos fazendo ao longo do processo investigativo.

Numa pesquisa de cariz compreensivo, falar de qualidade em Educação tornou-se, em alguns momentos, um processo difícil. Por um lado, pela dificuldade que desde logo sentimos em delimitar o próprio conceito e, por outro, pela ligação do tema a estudos de natureza quantitativa, mais interessados na indicação *do certo ou do falso* (Brito Nascimento, 2010) para a promoção de mais e melhor desenvolvimento nas crianças. No nosso caso, ao pensarmos o fenómeno da qualidade, pensamos-lo no seu modo **contextual, singular, único e em permanente construção**, tomando em consideração os **processos de relação e de interação** entre as pessoas e a necessidade de uma **conjugação intersubjetiva** das diferentes **percepções**. Neste sentido, fomos firmando gradualmente a nossa visão interpretativa, com a convicção e determinação necessárias à construção do trajeto que desejámos. Com consciência dos desafios inerentes a um processo de investigação desta natureza, sublinhamos que a proposta conceptual que quisemos aqui oferecer incide particularmente sobre a **qualidade processual** das creches, ou seja, a qualidade que se constrói no interior das organizações e que considera as diferentes percepções.

Considerando os objetivos desta pesquisa, quisemos dar particular atenção à construção de um quadro conceptual que contribuísse para que novas possibilidades investigativas e de reflexão pudessem ser pensadas no campo da qualidade em educação de infância. Procurámos uma sistematização e aprofundamento da temática, tomando em consideração as pessoas, os seus pensamentos, crenças e percepções. Pelo que acabámos de referir, consideramos que este estudo poderá constituir uma oportunidade singular de reflexão e de melhoria das práticas profissionais.





## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## CAPÍTULO 1

### A QUALIDADE NA CRECHE

The problem with quality is not really a problem once we recognize that it is not a neutral concept, but that is a concept which we can chose to take or leave (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, p. 104)

A reflexão acerca da qualidade da educação de crianças em contextos de creche, e em particular as questões que se levantam em torno do tema, parecem-nos relevantes na medida em que estes contextos são desafiados a reforçar a importância do desenvolvimento da criança e do apoio às famílias no quadro das suas finalidades. Torna-se assim, indispensável que as creches enfrentem o desafio de pensar sobre as condições de qualidade que oferecem para a promoção desse desenvolvimento e apoio. São estas condições que nos interessam, pensadas no quadro de um paradigma sistémico que integra fatores inerentes à *pessoa*, ao *processo*, ao *contexto* e, ao *tempo* onde esse desenvolvimento ocorre (Bronfenbrenner, 2011). Neste sentido, centramos a nossa análise nos traços mais evidentes do debate atual acerca desta temática para, deste modo, aprofundarmos compreensão sobre os discursos produzidos.

A qualidade é por definição um conceito que tem suscitado alguma controvérsia. Por um lado, o termo contém uma definição avaliativa que tem por objetivo calcular ou medir o nível de qualidade das instituições para, deste modo, poder compará-las. Por outro, o termo aponta para uma definição analítica ou descritiva que procura interpretar e compreender as particularidades dos contextos, em espaços e tempos únicos, com vista conhecê-los bem pelo que são e pelo que fazem, com o objetivo de melhorar progressivamente a sua qualidade.

Ao estudarmos a qualidade na creche fomos sendo confrontadas com uma diversidade de perspetivas e abordagens teóricas, inseridas no contexto internacional e nacional, que vão refletindo a complexidade e natureza do próprio fenómeno e o interesse que o mesmo tem vindo a despertar nas últimas décadas. Neste sentido, quisemos, neste capítulo, apresentar uma síntese das principais teorias e definições que caracterizam a qualidade em educação. Assim, introduzimos o conceito da qualidade em Educação configurado sob diferentes e diversas perspetivas teóricas para, posteriormente, darmos especial atenção ao debate acerca da objetividade, subjetividade e intersubjetividade da qualidade; por fim, tomando em consideração o interesse teórico e empírico que o fenómeno da qualidade tem suscitado no contexto nacional, centramo-nos também nos contributos teóricos mais recentes relativamente ao contexto português.

### 1.1- A qualidade e suas definições

O discurso sobre qualidade fixou-se em educação de infância há cerca de quatro décadas sendo veiculado de diversas formas – por um lado, através da investigação e seus resultados e, por outro, através de indicadores, efeitos, impactos, normas e orientações, frequentemente resultantes de investigações sobre a qualidade na creche.

Alguns fatores têm sido considerados particularmente importantes para a definição da qualidade e alguns fazem mesmo parte de regulamentações nacionais<sup>1</sup>, como por exemplo os *ratios* adulto/criança, as condições físicas, a dimensão dos grupos de crianças, que são indicadores comuns relacionados com a saúde, segurança e com marcos de desenvolvimento das crianças. Por outro lado, e complementarmente, tem-se verificado uma tendência para que os processos de avaliação da qualidade se centrem num paradigma que designamos como contextual, "em colaboração, a partir de atores internos (crianças, profissionais, pais), eventualmente apoiados por atores externos (amigos críticos, formadores em contexto), baseada numa construção contextual, dinâmica e evolutiva" (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 10).

Uma visão mais abrangente sobre a qualidade dos contextos de educação de infância tem vindo a considerar três aspetos fundamentais: a *Estrutura*, que se relaciona com as condições organizacionais e espaciais dos contextos; o *Processo*, que se refere ao modo como as pessoas interagem, ao significado que atribuem às ações e às experiências que desenvolvem em conjunto; e os *Resultados*, que se relacionam com os aspetos desejáveis para o desenvolvimento das crianças e com o sucesso das aprendizagens futuras (Dahlberg, Moss & Pence, 2007).

Folque (2012) refere que podemos falar de dois tipos de qualidade, a analítica/descritiva e a avaliativa. A primeira, com intenção compreensiva sobre a natureza de algo, relaciona-se com as particularidades dos contextos e das pessoas; como diz, "Podemos pensar em descrever a qualidade de um tecido e para isso utilizarmos descritores como: é macio, não amachuca, é leve, etc" (p.14). Por outro lado, a segunda definição, a avaliativa, procura avaliar o nível de desempenho de um serviço, ou seja "até que ponto ele atinge os objetivos a que se propõe. A qualidade, nesta perspetiva, é também definida por um conjunto de indicadores ou critérios que estão diretamente relacionados com resultados" (p.14).

A autora sugere que o impacto que os serviços de educação de infância assumem na vida das crianças e suas famílias não é sempre positivo. Desse modo, refere que a crescente frequência de crianças em creches e jardins-de-infância não serve de indicador do desenvolvimento das crianças ou melhores condições de vida das famílias. A qualidade surge, assim, como um **conceito chave** para que as condições em que esse impacto opera sejam avaliadas e para que se possa garantir que as experiências têm um impacto positivo no desenvolvimento das crianças e no apoio às famílias. Nessa perspetiva, Folque (2012) considera ser absolutamente necessário analisar o conceito de qualidade, de modo a que esta seja reconhecida e para que se possa implementar, desenvolver e tornar acessível a todos.

---

<sup>1</sup> Portaria 262/2011 de 31 de agosto, regulamenta as condições de funcionamento e instalação das creches, visando um aproveitamento mais eficiente e eficaz da sua capacidade e sustentabilidade.

Alguns elementos têm sido evidenciados pela pesquisa como fundamentais para apoiar o bom desenvolvimento das crianças nos contextos de creche, designadamente: a idade em que se inicia o cuidado, o número de horas de permanência, o tipo de profissionais e de contexto e a qualidade, tanto do processo (interações) como da estrutura (características dos profissionais, tamanho do grupo e outros) (NICHD, 2003; OCDE, 2001; 2006; 2012; Van IJzendoorn *et al.*, 2004). A qualidade das experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida, está profundamente ligada com a qualidade do atendimento que recebem. Reconhece-se que estas experiências podem ter um impacto real sobre o seu desenvolvimento, sobre as aprendizagens futuras e que as condições de acolhimento das crianças na primeira infância podem determinar e apoiar a aprendizagem ao longo da vida (Barnett, 2004; Howes, 2003; OCDE/DEB, 2000; Peisner-Feinsberg, 2004; McCartney, 2004; Ahnert & Lamb, 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 2002; 2003; 2005; 2007; 2010; Love *et al.*, 2003). Também as investigações mais recentes, desenvolvidas na área das neurociências, indicam que a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros anos de vida de uma criança são cruciais para o seu desenvolvimento (UNICEF, 2008; Shonkoff & Meisels, 2000; Shonkoff & Phillips, 2000), assumindo estas experiências um papel central "enquanto fonte de suporte/adaptação ou de risco/disfunção" (Portugal, 2008, p.37).

Ahnert e Lamb (2004) destacam que os cuidados não parentais oferecem oportunidade de contatos sociais mais amplos entre crianças e adultos. São apontadas algumas vantagens na frequência da creche como o aumento da capacidade das crianças se adaptarem às rotinas, de resistirem a conflitos, bem como a melhoria das condições de vida das famílias, pelo apoio que os profissionais podem prestar na educação dos seus filhos.

A partir de 1991 o *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) desenvolveu um estudo longitudinal de caráter compreensivo (*Study of Early Child Care and Youth Development*, SECCYD) que envolveu mais de 1300 crianças (e suas famílias), acompanhadas até completarem 15 anos de idade. Foram analisados indicadores de desenvolvimento na infância e adolescência relacionados com saúde, comportamento, desempenho escolar e outros, com o objetivo de examinar como as variações das diferentes experiências de cuidados e educação das crianças se relacionavam com o desenvolvimento social, emocional, intelectual e linguístico, bem como com o seu crescimento e saúde. Foram consideradas as características dos cuidados das crianças e o ambiente familiar e utilizados múltiplos métodos para a recolha das informações.

Os principais resultados demonstraram que as crianças que receberam cuidados de qualidade nos contextos de educação de infância evidenciam melhores resultados de desenvolvimento cognitivo-linguístico, social e emocional, quando comparados com as crianças que, em situação inversa, receberam cuidados de qualidade inferior (Belsky, 2011; Halle, Forry, Hair, Westbrook & Dwyer, 2009; Melhuish, 2004; NICHD, 2002; 2006; 2007; 2010; Peisner-Feinberg, 2011).

No entanto, a frequência da creche, por si só, pareceu estar pouco relacionada com resultados mais ou menos positivos ao nível do desenvolvimento das crianças ou a melhores resultados antes e depois da entrada na escolaridade obrigatória. O que parece notório, e foi apontado como o preditor mais forte e consistente no desenvolvimento cognitivo/linguístico e social das crianças é justamente, a influência das famílias, das suas características e das experiências que as crianças desenvolvem com as mesmas.

Ora, se por um lado a qualidade do atendimento das crianças em contextos de creche têm impacto positivo no seu desenvolvimento emocional, cognitivo, social e linguístico, por outro, evidências demonstram, também, que a baixa qualidade pode estar associada a impactos negativos ou, principalmente, à ausência destes benefícios para as crianças.

Um atendimento educativo de maior qualidade, que acompanhe a criança desde o seu nascimento, assume atualmente uma inquestionável importância, tendo em conta que constitui, para além de qualquer concordância ou discordância conceptual, um direito. As crianças são titulares de plenos direitos, sendo a infância considerada um período particularmente crítico para a realização dos mesmos, ficando os Estados obrigados a acautelarem assistência, incluindo o acesso livre e gratuito desde o nascimento a serviços de educação de infância de qualidade, para todos<sup>2</sup>. Esse é o entendimento de alguns países do norte da Europa que não colocam qualquer restrição no acesso a espaços educativos extrafamiliares (Finlândia), ou que reconhecem o acesso e o direito à educação para todas as crianças a partir de 1 ano de idade (Dinamarca, Eslovénia, Letónia, Lituânia e Suécia) (Ameijckx & Humblet, 2008). Vasconcelos (2011) sublinha a este propósito o direito à creche como:

Um direito a ser reconhecido, não apenas porque é necessário apoiar as famílias que trabalham mas porque a creche, enquanto serviço educativo, tem *em si mesma*, um valor intrínseco e pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, sobretudo as mais desfavorecidas e que são as que, num estado que afirme princípios de equidade, mais devem beneficiar de estruturas de superior qualidade. (p.3)

A definição conceptual de qualidade desenvolvida por diferentes autores (Bertram & Pascal, 2006; Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Moss & Pence, 1994; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Portugal, 1998, 2008, 2011; Sheridan, 2011; Vasconcelos, 2008) é enunciada como problemática tendo em conta que se trata de um conceito subjetivo, dinâmico e polissémico, que está claramente relacionado com as perceções individuais, e que varia em função do tempo e do espaço. Bertram e Pascal (1999; 2006; 2009) referem mesmo que "Todas as tentativas para identificar os elementos de uma definição da qualidade, sejam eles relacionados com a aprendizagem das crianças ou qualquer outro aspeto do quotidiano, provam ser problemáticas e discutíveis. A dificuldade reside no próprio conceito" (p. 35). Para estes autores, a subjetividade e a partilha das diferentes perceções são considerados elementos centrais e distintivos no debate da qualidade em educação de infância (Bertram & Pascal, 1999).

Na perspetiva de Bairrão (1998) a "qualidade da educação" está estreitamente relacionada com a "qualidade de vida" e deverá ser entendida, assim, pela importante influência que as experiências precoces assumem no desenvolvimento das crianças, bem como pela oportunidade que a partilha dos cuidados e da educação das crianças pode assumir nas suas vidas.

Tendo em conta estes dois aspetos, a boa qualidade nos contextos de educação de infância passou a ser entendida como uma dimensão de qualidade de vida, ou seja "quando se trata de qualidade de vida de crianças em idade pré-escolar, a qualidade pode dizer respeito à qualidade de educação que estas recebem no seu Jardim-de-Infância ou na Creche ou ainda à qualidade de vida em família" (Bairrão, 1998, p.45).

---

<sup>2</sup> United Nations Committee on the Rights of the Child released a General Comment (No.7), art.5; art.18; art. 22; e, art. 28.

Vasconcelos (2008; 2011) também reforça que a qualidade é um conceito que se co-constrói internamente e sublinha que os cuidados extrafamiliares são importantes se forem de qualidade. A este propósito, Portugal (2011) enuncia algumas considerações e/ou aspetos determinantes acerca da qualidade das experiências na creche, tais como: profissionais sensíveis, atentos e conhecedores; clarificação das finalidades educativas; e, o desenvolvimento do currículo. Neste sentido, a autora considera que um programa de creche de qualidade deverá incluir profissionais sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento da criança e que compreendam a importância das relações precoces com as crianças, bem como das relações com as famílias. Para além disto, refere ainda a importância de grupos pequenos de crianças, de *ratio* baixos, de baixa rotatividade entre o pessoal e de espaços educativos estimulantes, responsivos, confortáveis e promotores de autonomia.

Numa perspetiva avaliativa do conceito, Katz (1995;1998) sublinha que a qualidade de um programa para a infância pode ser avaliada segundo diferentes perspetivas: perspetiva do adulto (*top-down perspective*), perspetiva da criança (*bottom-up perspective*), das famílias e profissionais sobre o programa educativo (*outside-inside perspective*), perspetiva dos profissionais sobre o programa (*inside perspective*), e perspetiva da sociedade (*outside perspective*), embora a concordância entre estas diferentes perspetivas não tenha que necessariamente ocorrer. A noção desenvolvida pela autora acerca da qualidade nos contextos educativos assinala a possibilidade de existência de discrepâncias entre perspetivas, sendo por isso possível (e até natural) que um programa educativo possa não satisfazer todos os critérios de qualidade. Ou seja, segundo Katz (1998) os níveis de satisfação das diferentes pessoas envolvidas poderão (naturalmente) variar podendo atingir:

Níveis elevados em critérios orientados de cima para baixo – tais como espaço, equipamento ou proporção crianças/educadores, - sem atingir níveis adequados de qualidade de vida no caso de algumas crianças, de acordo com a perspetiva orientada de baixo para cima.(p.31)

Por outro lado, Dahlberg, Moss e Pence (2007) referem que a qualidade é um conceito que se constitui socialmente e cujo significado é culturalmente variável. De acordo com esta perspetiva, os autores opõem-se à descoberta de verdades absolutas e universais, assentes num paradigma positivista que coloca a objetividade como o único caminho possível e verdadeiro.

Na tentativa de delimitar conceptualmente a qualidade, Moss e Pence (1994) procuram - numa fase inicial, manifesta no livro *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* - construir um novo paradigma de definição da qualidade, baseado numa participação alargada e inclusiva. Como referem, “A [nossa] preocupação central (...) é o processo de definição [de qualidade], e como as muitas e variadas perspetivas dos diferentes grupos de agentes educativos podem ser ouvidas, respeitadas e incorporadas” (1994, p.1).

Com vista a complementar a definição avaliativa e analítica do conceito de qualidade, Moss e Pence propõem uma definição compreensiva do conceito. Assim, sublinham que para compreender a qualidade de um contexto será necessário primeiro, conhecer a realidade desse contexto, para que, numa fase posterior, os resultados obtidos na abordagem avaliativa se justifiquem, contrariando, assim, uma definição indireta do conceito, baseada somente na avaliação e análise externa.

Já numa fase posterior, Dahlberg, Moss e Pence (2007) ampliam o conceito de qualidade na

tentativa de se afastarem de um único entendimento possível, assente numa prática prescritiva, e propõem um novo conceito - *meaning making* (construindo significado) - que procura abarcar as questões da diversidade, das diferentes perspetivas, da subjetividade e da contextualização. Ou seja, o enfoque alarga-se sobre um novo discurso que incide essencialmente sobre a *construção de significado* que, ao se fazer em conjunto com as pessoas envolvidas, conduz à melhor compreensão da realidade dos contextos. O discurso de *construção de significado* integra assim a perspetiva de que a aprendizagem assenta num processo de co-construção, em que o conhecimento emerge a partir das relações e das interações que se estabelecem (Dalhberg, Moss & Pence, 2007):

Na relação com os outros nós damos sentido ao mundo. Esta [perspetiva] assume que cada pessoa co-constrói a sua própria compreensão do que está a acontecer. Em contraste, o discurso da qualidade diz respeito a um entendimento de aprendizagem como reprodução de um corpo pré-determinado de conhecimentos, em que um técnico especializado atua como transmissor de conhecimentos. (p.106)

Deste modo, confrontamo-nos com alguns dos problemas e questões que podem surgir na tentativa de se chegar a uma definição da qualidade, aplicada à educação (contextos e processos); o reducionismo e a simplificação provam ser problemáticas quando aplicadas a este campo. Com Dahlberg, Moss e Pence (2007) corroboramos a perspetiva de que a compreensão da qualidade em contextos de educação de infância, social ou culturalmente específica, é incompatível com uma definição restrita da qualidade como norma universal e objetiva. O estudo sobre a qualidade em educação de infância – *Quality in early education and care: What do we mean?* (Farquhar, 1990) concluiu que a qualidade dos contextos educativos para crianças não depende unicamente de determinados elementos-chave que asseguram a excelência do atendimento. O estudo indica que a investigação precisa de definir primeiro *o que é qualidade*, antes de se procurar implementar qualquer mudança. Para isso é necessário saber o que as pessoas envolvidas pensam ser importante e como estas percecionam a qualidade nos contextos. Como sublinha Farquhar (1990):

Precisamos saber o que as pessoas (e.g. pais, profissionais, decisores políticos) pensam ser importante para trabalhar e como atualmente veem a qualidade em programas e serviços de educação de infância. Isto é fundamental se quisermos saber o tipo de informação e material educativo que é necessário para os vários grupos de indivíduos num momento em que os nossos sistemas educativos se movem no sentido de um maior envolvimento dos pais e da família, e comunidade (p.81).

Por outro lado, Vandell e Wolfe (2000) sublinham que a qualidade na creche se relaciona sobretudo com o tipo de experiências que as crianças desenvolvem no seu quotidiano. Neste sentido, enunciam que as crianças parecem mais felizes e cognitivamente mais envolvidas nas atividades quando os profissionais interagem positivamente e quando os *ratios* adulto-criança são baixos. Para além disto, os autores referenciam que crianças que receberam atendimento de alta-qualidade exibem (no presente e futuro) melhores competências cognitivas, linguísticas e sociais.

Por sua vez, o programa *Baby Effective Early Learning* (2006), indica que devem ser tomadas em conta um conjunto de fundamentos e princípios, que captem a essência da qualidade tal como a mesma é refletida na prática, com vista a melhorar a qualidade nos contextos de creche. Para isto, deverão ser considerados três conceitos chave: uma *abordagem democrática*, que garanta o envolvimento ativo dos

agentes educativos no processo; um *modelo de inclusão*, em que a avaliação seja vista como um processo realizado *com* os participantes e não *para* os participantes; e a consideração de diversas *percepções e vozes*, em que as mesmas são perspetivadas como centrais para o debate sobre a qualidade. Assim, no âmbito do programa *Baby Effective Early Learning* (BEEL), a qualidade é definida pelas reflexões compartilhadas entre os profissionais, as famílias/encarregados de educação e as crianças (Bertram & Pascal, 2006).

O programa baseia-se no princípio da valorização da opinião dos profissionais, pais e crianças, bem como de uma extensa investigação sobre a aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância. O programa destaca dez dimensões, concertadas num quadro de carácter compreensivo, que podem ser usadas para avaliar a qualidade de modo sistemático e rigoroso, assim como para designar o que é expetável num programa de boa qualidade para crianças dos 0 aos 3 anos. As dez dimensões da qualidade são: Finalidades e objetivos; Cuidados, experiências de aprendizagem e desenvolvimento; Estratégias de cuidados e aprendizagem; Planeamento, avaliação e registo; Pessoal; Relações e interações; Inclusão e igualdade de oportunidades; Participação da família e comunidade; Espaço Educativo; Monitorização e avaliação.

Estas dimensões foram organizadas de modo a poderem responder a questões de:

- **Porquê?** [estamos a fazer o que estamos a fazer] Isto é, quais são as intenções educativas e os objetivos, e quais são os mecanismos de monitorização, planeamento e avaliação utilizados - *Finalidades e objetivos e Monitorização e avaliação*;
- **Onde?** Questões relacionadas com o impacto do espaço educativo nos cuidados e educação. Para isto, os profissionais deverão ser capazes de observar e planear - *Espaço Educativo*;
- **Quando?** Questões relacionadas com o tempo adequado para intervir, e com o desenvolvimento e maturidade das crianças. Para considerar as questões de "quando" é necessário observar, planear, avaliar e registar - *Planeamento, avaliação e registo*;
- **O quê?** Esta questão relaciona-se com a natureza e relevância das atividades que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento - *Cuidados, experiências de aprendizagem e desenvolvimento*;
- **Como?** Refere-se aos métodos utilizados pelos profissionais para interagir e estimular as crianças - *Estratégias de cuidados e aprendizagem*;
- **Quem?** Refere-se às características do pessoal, bem como à importância dada à igualdade de oportunidades, à natureza das relações e interações, e à participação da família e da comunidade – *Pessoal, Relações e interações, Inclusão e igualdade de oportunidades, e Participação da família e comunidade*.

Singer (2010) também destaca a capacidade dos profissionais para promover o desenvolvimento emocional das crianças (favorecendo a interação social das crianças e usando a sua relação com as mesmas para promover a aprendizagem) como o elemento que melhor define a qualidade dos ambientes educativos.

Em nosso entender, sublinhamos que se houvesse um único componente crítico para a definição da qualidade, este assentaria certamente nas relações entre a criança e os profissionais e na

capacidade dos adultos para serem sensíveis à criança. Assim, encaramos a qualidade como um processo que depende das relações e da dinâmica entre os elementos inerentes a pessoa, ao processo e ao contexto, ao longo do tempo (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1999).

As considerações que aqui deixamos vão ao encontro do sugerido por Bronfenbrenner (2005), de que o pré-requisito de qualidade de um ambiente em que a criança se movimenta, como a creche, deverá incluir materiais apropriados e padrões prévios e persistentes de interação interpessoal com os adultos. De acordo com o autor, estas experiências “dão à criança a oportunidade de se relacionar com outras pessoas que não façam parte da família mais chegada (...) e de as envolver na procura efetiva da satisfação das suas necessidades de desenvolvimento” (p.83). Estas experiências são uma força libertadora e energeticamente poderosa para o desenvolvimento das crianças. Por outro lado, a qualidade é também um processo que, do nosso ponto de vista, se remete para a contextualidade, porque se relaciona com o modo como as crianças, as famílias e os profissionais experienciam os contextos e com modo como as pessoas se interrelacionam.

Ao reconhecermos os diversos e diferentes delineamentos conceptuais que se têm traçado nas últimas décadas acerca da qualidade em educação, argumentamos que a definição da qualidade decorre essencialmente da complementaridade entre a abordagem objetiva ou avaliativa e a abordagem subjetiva ou analítica (Folque, 2012). Do nosso ponto de vista, estas abordagens constituem-se, simultaneamente, como uma potencialidade, no sentido em que a interligação destas perspetivas pode alargar as possibilidades de compreensão do fenómeno. Perante esta complementaridade, consideramos a necessidade de destacar a proposta que Sheridan (2011) faz, de que pode existir uma definição intersubjetiva do fenómeno, que se centre numa abordagem integradora das diferentes perspetivas. A confluência destas possibilidades de definição desencadeou um interesse específico sobre este debate.

#### A qualidade na creche: Entre a objetividade e a (inter)subjetividade

Embora conscientes de que a qualidade assume sentidos diferenciados, consideramos que a reflexão sobre a qualidade em educação intenciona, invariavelmente, encontrar estratégias (*como fazer*) para oferecer o melhor às crianças (Canada, 2010), sendo necessário, para tal, definir um conjunto de linhas orientadoras que, preferencialmente, se constroem no interior das organizações, tomando em consideração as diferentes perceções dos agentes educativos e das crianças, que permitam corresponder positivamente às suas necessidades de desenvolvimento (Vasconcelos, 2008).

Por sua vez, o fosso entre os discursos políticos e profissionais e as práticas educativas faz com que, como sublinha Alarcão (2008, p. 219), muitas das mudanças defendidas e legisladas se desarticulem, recorrentemente pela pressão das culturas organizacionais e dos profissionais existentes. Ora, é justamente por estas razões que consideramos que, se por um lado, o estabelecimento de normas e/ou indicadores comuns são importantes na definição da qualidade, por outro, o reconhecimento da perceção das famílias e dos profissionais indica os elementos mais complexos do *processo* (as interações). Como referem Mathers, Singler e Karemaker num estudo recente (2012, p.8),

“Nenhuma medida isolada reflete todos os aspetos da qualidade valorizados pelos agentes educativos.” Também a implementação de processos de apoio, supervisão e monitorização que promovam uma cultura de melhoria da qualidade dos contextos de creche, precisam de ser refletidos permanentemente *pelos* agentes educativos *nos* contextos.

Ora, se a visão objetiva está relacionada com os elementos universais e aplicáveis a todos os contextos, então a visão subjetiva está relacionada com fatores particulares e contextuais. A diferença entre estas perspetivas baseia-se fundamentalmente na aceitação das variações culturais, visões da sociedade e perspetivas políticas e filosóficas, que (subjetivamente) podem oferecer princípios orientadores do que se entende como qualidade (Sheridan, 2011; Vygotsky, 2007).

Uma visão complementar das definições conceptuais puramente objetivas ou subjetivas sobre o fenómeno da qualidade (Harms, Clifford & Cryer, 2003; Dahlberg, Moss & Pence, 2007) é apresentada por Sheridan (2011) no estudo *Pedagogical quality in preschool: A commentary*. Uma visão intersubjetiva parece, assim, determinar um ponto de equilíbrio entre uma visão restritiva de correspondência limitada entre objetividade e subjetividade.

A qualidade na creche poderá ser construída intersubjetivamente, se ancorada em entendimentos sobre as condições particulares, sobre valores específicos e saberes únicos das pessoas envolvidas (Sheridan, 2011; Sheridan, Giota, Han & Kwon, 2009a) que, ao interrelacionar ou conjugar as diferentes perspetivas, permitem que sejam encontradas concordâncias sobre determinadas condições, valores, fenómenos, conceitos e situações. É, portanto, no encontro desta concordância de entendimentos, ou nesta conjugação de interesses, que o valor da intersubjetividade para a definição da qualidade, em cada uma das creches, poderá evidenciar-se.

A intersubjetividade é descrita por Rogoff (citado em Vasconcelos, 1997) como uma partilha de propósitos entre os indivíduos, que envolvem intercâmbios emocionais, sociais e cognitivos. Também Stern (2006), a propósito do desenvolvimento das crianças, fala-nos da intersubjetividade quando os bebés aos nove meses parecem descobrir que as suas experiências subjetivas podem ser compartilhadas com os outros. A intersubjetividade é, portanto, definida como a capacidade dos indivíduos para interpretar, combinarem e sintonizarem com os estados mentais de outra pessoa. Esta conceção de relacionamento intersubjetivo entre o *self* e o outro, sustenta-se na capacidade das pessoas para partilhar focos de atenção, intenções e estados afetivos com os outros.

No seguimento das conceções de Vygotsky sobre o processo de pensar, Vasconcelos (1997, p.36) sublinha que “é no encontro de duas subjetividades (o professor e a criança; a criança e as outras crianças) que o pensamento e outros processos intelectuais sofisticados podem emergir”.

Entendemos que em oposição à comparação da qualidade entre contextos, a perceção da qualidade na creche é possível pela relação e pela conjugação compartilhada de entendimentos e compreensões que resultam da vontade e interesses das crianças, famílias e profissionais. Sheridan (2011) refere mesmo que, ao invés de somente se partilharem pontos de vista sobre a qualidade em educação de infância, ou de se procurar comparar as qualidades dos contextos, a qualidade pode ser intersubjetivamente ancorada em entendimentos entre as diferentes pessoas que vivem nos contextos.

Para além disto, a autora refere que a consideração da qualidade pedagógica nos contextos de educação de infância concentra-se, sobretudo nas condições de aprendizagem das crianças. A qualidade pode assim ser definida como multidimensional, sendo que estas múltiplas dimensões são

constituídas por qualidades que podem ser intersubjetivamente combinadas, se forem tomadas em consideração as dinâmicas e as particularidades que são subjetivamente criadas, de acordo com as perspectivas individuais e com as particularidades dos contextos (Sheridan, 2011). A qualidade é, assim, entendida como dinâmica e culturalmente sensível. Sheridan sublinha que (no que se refere aos contextos de educação suecos) os valores e os conhecimentos provenientes da investigação sobre a qualidade devem ser interpretados, ajustados e articulados aos objetivos e intenções do *currículo* nacional do pré-escolar.

Se considerarmos que a qualidade na creche é o reflexo da felicidade e do bem-estar das pessoas envolvidas, então será em conjunto, no interior das organizações, com os profissionais, famílias e crianças – construindo significado partilhado sobre as práticas - assente num contexto espacial e temporal específico, que boas condições de qualidade se evidenciarão (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). A qualidade, em educação, pode assim ser entendida, na medida em que as diversas perceções são consideradas e valorizadas nas suas diferenças e assimetrias.

#### A qualidade da creche no contexto nacional

Os debates e estudos desenvolvidos no contexto nacional acerca da qualidade em educação de infância têm chamado a atenção para a importância das experiências precoces nas creches e, também, para a relevância que estes contextos podem assumir no apoio às famílias. Influenciadas pelos contributos teóricos nacionais (Bairrão, 1998; Barros, 2007; CNE, 2008; 2011; Coelho, 2004; DGIDC-ME, 2009; OCDE, 2000; 2012; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004; Portugal, 1998; 2008; 2011; Vasconcelos, 2008; 2011) quisemos destacar aqui, a relevância do debate sobre a qualidade para os contextos de educação. Como nota Alarcão (2008):

Numa perspetiva holística, ecológica do desenvolvimento, em que os contextos têm uma influência decisiva, pergunta-se se os nossos contextos educativos são favorecedores do desenvolvimento. Pergunta e responde: sim e não. O sim aponta para o progresso feito nos últimos anos. O não é uma chamada de atenção à qualidade (p.27).

Em 2010, o seminário sobre "Educação das crianças dos 0 aos 3 anos" promovido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), contribuiu para uma reflexão conjunta face aos desafios e perplexidades que a educação de crianças, desde o nascimento, coloca aos diferentes agentes educativos - investigadores, agentes políticos e profissionais de educação.

Foram encontrados contributos de resposta para algumas das questões mais centrais que se colocam na atualidade sobre a qualidade da resposta que os contextos de creche podem oferecer. Tendo, nomeadamente, sido considerada a necessidade de articular uma responsabilidade social mais alargada nestes contextos entre diferentes Ministérios - Educação, Social e Saúde; sublinhou-se também a importância do direito que famílias e crianças têm à creche, não só pelo apoio que os contextos de creche podem oferecer às famílias, mas também e particularmente, pelo valor educativo que as creches e seus profissionais podem assumir no desenvolvimento das crianças.

Destas reflexões algumas preocupações emergiram, tais como (Vasconcelos, 2011):

- (1) A qualidade dos serviços prestados às crianças, sobretudo às mais desfavorecidas, uma vez que, para estas, as condições do atendimento que recebem nos contextos de creche são particularmente significativas para o seu desenvolvimento;
- (2) A formação dos profissionais que trabalham com esta faixa etária, considerando-se, neste caso, a necessidade de implementar mecanismos que permitam apoiar os profissionais e supervisionar a qualidade das práticas educativas;
- (3) A necessidade de implementação de um *Plano Estratégico para a Infância e Adolescência*, ficando reforçada a necessidade de não se separarem as políticas de apoio às crianças dos 0-3 anos das condições de trabalho das famílias;
- (4) A necessidade de implementação de *linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho pedagógico da creche*, à semelhança do que já foi feito para a educação pré-escolar;
- (5) A necessidade de desenvolvimento de *pedagogias da lentidão*, que respeitem o ritmo individual de desenvolvimento de cada criança;
- (6) Desenvolvimento de mecanismos de supervisão das creches;
- (7) Desenvolvimento de investigação que favoreça mudanças na prática profissional e que divulgue práticas de excelência;
- (8) Uma intervenção precoce eficaz e extensiva que inclua instituições públicas e privadas, e que não compartimente as crianças e as famílias entre serviços. Ficou neste sentido, reforçada a necessidade de implementação de programas que reforcem os poderes parentais;
- (9) E por último, ficou reforçada a necessidade de definição de uma política concreta para a infância em Portugal.

Outro estudo da OCDE (*Child care matters in early childhood education and care: Portugal 2012*) fornece dados significativos acerca da qualidade dos contextos educativos (creches e jardins-de-infância) em Portugal. Em termos gerais, o estudo faz uma comparação internacional da situação portuguesa com a de outros países (Austrália e Escócia), apresentando algumas conquistas que, no contexto nacional, se têm realizado, e outros tantos desafios que terá que enfrentar, nomeadamente quanto à conceção, revisão e implementação do currículo em educação de infância. No que diz respeito à educação de crianças dos 0 aos 3 anos, algumas melhorias foram apontadas, nomeadamente relacionadas com o alinhamento com as convenções internacionais sobre os direitos das crianças; o planeamento para o desenvolvimento de linhas curriculares orientadoras do trabalho com crianças dos 0-3 anos; e, com a composição de um guia ou manual para pais e profissionais.

Nesta perspetiva, com o objetivo de os desafios ainda presentes no contexto português poderem ser ultrapassados, algumas recomendações foram sugeridas, nomeadamente:

- (1) Com vista a melhorar a definição de objetivos e conteúdos: o estabelecimento de metas curriculares claras e princípios orientadores para todas as faixas etárias em educação de infância; a definição de objetivos curriculares claros para os diferentes grupos etários; a inclusão de objetivos de atendimento no currículo; a revisão ou análise do currículo para melhorar a sua relevância; e o apoio a iniciativas locais na criação de um currículo próprio.

- (2) Com vista a melhorar o alinhamento do currículo ao contínuo desenvolvimento da criança: a composição do currículo com objetivos mais amplos de qualidade e práticas de avaliação; a adoção de um currículo unificado para os cuidados e educação na infância; e, o alinhamento do currículo de educação de infância com outros níveis de ensino.
- (3) Com vista a melhorar a eficácia da comunicação e da implementação: o envolvimento dos diferentes intervenientes no processo de conceção e feedback; a administração antes da implementação a nível nacional; o fornecimento de materiais de apoio à "prática"; a revisão da formação inicial e o planeamento e fornecimento de incentivos para a demanda da formação; a disponibilização de assistência especializada aos profissionais; a melhoria das condições de trabalho para estimular a implementação efetiva; a informação aos profissionais e famílias acerca das alterações realizadas ao currículo através de seminários e encontros; e, a comunicação com os pais através do uso da internet e de materiais práticos.
- (4) E por último, com vista a melhorar e promover uma avaliação sistemática: a avaliação/revisão do currículo com o objetivo de melhorar a qualidade; e, a integração do "currículo" como parte do processo de monitorização.

À semelhança de outros países, a qualidade das creches tem sido avaliada como deficiente a inadequada (Tietze & Cryer, 1999; Goelman, Doherty & LeGrange, 2000; Aguiar & Barros, 2010). Em Portugal, um estudo de Aguiar, Bairrão e Barros (2002) realizado a partir de uma abordagem avaliativa com recurso à Infant/Toddler Environment Rating Scale (Harms, Cryer & Clifford, 1990), indica que 83% das 30 salas de creche estudadas na área metropolitana do Porto revelam uma qualidade considerada inadequada, sendo que apenas 17% das salas revelam uma qualidade mínima, sem que se verificassem salas com boa qualidade (2002). Neste sentido, concluiu-se que as crianças observadas recebem um atendimento que poderá comprometer a sua segurança, bem-estar e desenvolvimento.

Como propostas de melhoria da qualidade, os autores sugerem que a formação, qualificações e condições de trabalho dos profissionais, bem como ambientes seguros e com os conteúdos curriculares, serão condições importantes a tomar em consideração no processo de melhoria dos contextos de creche. Por outro lado, referem que mudanças políticas ao nível da legislação, apoio à investigação, divulgação de resultados, criação e apoio de programas nacionais, entre outros, poderão conduzir a uma mudança na realidade das creches. Em um outro estudo mais recente (Aguiar & Barros, 2010), em que também foi utilizada a Infant/Toddler Environment Rating Scale (Harms, Cryer & Clifford, 2003) para creches, e na mesma área metropolitana (Porto), verificam-se, após oito anos, resultados semelhantes aos do estudo anterior: ou seja, das 160 salas estudadas, 61% apresentam uma qualidade considerada inadequada e apenas 39% das salas indicam uma qualidade mínima, permanecendo a inexistência de salas com qualidade boa, ou seja, "em outras palavras, salas que implementam consistentemente práticas de desenvolvimento adequadas" (Aguiar & Barros, 2010, p.530).

As autoras comparam os resultados obtidos com os de outros países (Holanda, Alemanha, Inglaterra, Grécia e Estados Unidos da América) que utilizaram a mesma escala de avaliação da qualidade e indicam algumas razões pelas quais Portugal, possivelmente, apresenta salas de creche com qualidade inferior: (i) por razões históricas, jurídicas e políticas - a creche ainda é considerada um

local de guarda, afastado de uma perspectiva educativa; (ii) o legado empobrecedor de uma sociedade que teve altos índices de analfabetismo até há 35 anos e que, embora cada vez mais qualificada, ainda tem as taxas de educação abaixo da média da OCDE (OECD, 2006); (iii) a baixa (embora atualmente crescente) massa crítica de produção científica na área de educação e desenvolvimento na primeira infância; (iv) a inexistência de uma visão coordenada para a primeira infância que reúna educação, assistência social, saúde, emprego e políticas da família; e, (v) a insuficiência de recursos de uma sociedade que luta com as taxas de pobreza acima da média dos países da OCDE (Instituto Nacional de Estatística, 2006 in Barros & Aguiar, 2010).

Paralelamente, Oliveira-Formosinho e Araújo (2011), num estudo sobre os processos transformativos do atendimento em creche, destacam que a transformação das atividades da creche está dependente de três fundamentos centrais, a qualidade da organização, a estimulação do ambiente e a qualidade da interação adulto/criança. Para além disto, o estudo destaca que rotinas flexíveis e consistentes, que promovam intencionalmente atividades respeitadas entre as crianças, conduzem a uma melhoria das interações sociais e do respeito mútuo entre crianças. Como as autoras referem (2011, p.8) “this was, for these early childhood teachers, the central focus of the transformative processes towards a democratic, inclusive, plural pedagogy. They [the participants’ teachers] emphasise that young children learn in the context of roles, activities and relationships”

Oliveira-Formosinho (2010, p.77) aponta dez critérios fundamentais para o desenvolvimento da qualidade nos contextos educativos de creche, com impacto na qualidade da creche e no desenvolvimento e aprendizagens das crianças, designadamente:

- A interação positiva família-creche e o envolvimento parental significativo, que facilitam a compreensão mútua, o respeito e a colaboração;
- A interação adulto-criança afetuosa, responsiva e frequente, que respeita e empatiza com a criança e que lhe responde criando-lhe espaço;
- As visitas familiares, que desenvolvem o conhecimento mútuo e a colaboração;
- Os grupos de crianças socialmente heterogêneos, que integram diferenças e semelhanças entre as crianças;
- A segurança, saúde e acessibilidades, que promovem o bem-estar da criança e a confiança dos pais;
- O ratio adulto-criança, que permite interações mais frequentes, comunicação individualizada e conversação quotidiana;
- O tamanho do grupo, que deve permitir tanto a cooperação e interação, como o desenvolvimento das identidades pessoais e relacionais;
- Os espaços e tempos bem organizados;
- As pedagogias explícitas, cuja intencionalidade educativa promove as identidades e relações, as experiências e significações das crianças e a reflexão do profissional;
- O recrutamento e formação dos vários profissionais para compreender a competência da criança e a promover através da aprendizagem experiencial.

Por outro lado, a pesquisa desenvolvida pela *Associação Criança* sobre a qualidade do

atendimento em creche (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008) tem apontado algumas possibilidades úteis para a prática profissional, nomeadamente a possibilidade de "transformar a prática e passar da formação em contexto dos profissionais para a transformação dos contextos educativos em que estão inseridos" (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 80). As interações positivas na creche são defendidas pela sua centralidade e pelos ganhos desenvolvimentais e de aprendizagem a que conduzem.

A natureza e a qualidade das interações é também, como refere Portugal (2011), distinguida em educação como fator chave dos programas de elevada qualidade:

As crianças desenvolvem expectativas sobre o comportamento das pessoas e delas próprias baseadas na forma como os pais e outros as tratam; que através de interações diárias com os adultos os bebés experienciam as suas primeiras relações de amor (ou desamor...); que os bebés crescem quando confrontados com desafios que se situam no prolongamento das suas atuais capacidades, quando têm liberdade para explorar e quando sentem que os adultos os encorajam e demonstram alegria perante os seus interesses e competências emergentes. (p.49)

Por fim, de realçar também, o referencial normativo – Modelo de Avaliação da Qualidade (MAQ) – criado em 2003 pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho, com objetivo geral de “avaliar a qualidade dos serviços prestados na creche e consequentemente diferenciar positivamente as Respostas Sociais” (ISS, I.P., 2010, p. 5). Este modelo, com enfoque sobre a organização, funcionamento e resultados das Respostas Sociais, tem como intenção:

i) Ser um instrumento de diferenciação positiva das Respostas Sociais, permitindo incentivar a melhoria dos serviços prestados; (ii) Ser um instrumento de autoavaliação das Respostas Sociais, permitindo rever de uma forma sistemática o desempenho da organização, as oportunidades de melhoria e a ligação entre aquilo que se faz e os resultados que se atingem; e, (iii) Apoiar no desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais, permitindo uma melhoria significativa da sua organização e funcionamento, nomeadamente através de: melhoria da eficiência e a eficácia dos seus processos; maior grau de participação dos clientes, nos serviços que lhes são destinados; maior dinamização e efetivação da participação da família no âmbito da Resposta Social; aumento do grau de satisfação das expectativas e necessidades dos clientes, colaboradores, fornecedores, parceiros e, de um modo geral, de todo o meio envolvente da organização e da sociedade em geral. (ISS, I.P., 2010, p. 6).

O modelo baseia-se em oito critérios que indicam os meios (liderança na condução do planeamento e estratégia das pessoas, dos recursos, parcerias e processos) e os fins (desempenho, clientes, pessoas e sociedade) para que sejam alcançados excelentes resultados nas creches, que se circunscrevem nos seguintes conceitos de referência: orientação para os resultados; focalização no cliente; liderança e constância nos propósitos; gestão por processos e por factos; desenvolvimento e envolvimento das pessoas; aprendizagem, inovação e melhoria contínuas; desenvolvimento de parcerias; responsabilidade social corporativa.

Para além do que já foi referido, o manual integra também três níveis diferenciados de conformidade da qualidade da creche (A, B e C), com vista a avaliar os requisitos exigidos. E por outro lado, integra um conjunto de critérios de qualidade, apurados pelo próprio ISS, I.P. (2010), que no seu

conjunto visam orientar a prática dos profissionais na creche, sendo eles os seguintes:

Ter em consideração o superior interesse da criança, especialmente quando se encontra a planificar o trabalho, aspeto que implica um trabalho de grande proximidade com a família desta. Há que estabelecer uma parceria forte com a família das crianças que estão ao seu cuidado, de forma a obter informação acerca das capacidades e competências das crianças; Nos cuidados tidos ao nível da qualidade das relações que a criança vai estabelecer quer com outras crianças quer com os adultos. É num contexto relacional que as aprendizagens da criança ocorrem pelo que quando se está a planificar um trabalho com estas crianças, este é um aspeto central a ter em consideração; Todas as crianças necessitam de se sentir incluídas, de ter um sentimento de pertença, de se sentir valorizadas e importantes para algo. Este sentimento é possível de ser construído através do respeito mútuo e através de relações afetivas calorosas e recíprocas entre a criança e o adulto responsável por ela; Compreender as formas como estas crianças aprendem. Este é um processo complexo, em que se tem que promover um ambiente que facilite a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças. Só desta forma é que elas poderão desenvolver o máximo das suas competências e capacidades. Isto implica: pensar a criança como um aprendiz efetivo e ativo, que gosta de aprender; criar um ambiente flexível que possa ser adaptado imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa; estabelecer relações que encorajem a criança a participar de forma ativa. Crianças muito novas aprendem melhor através de aprendizagens ativas em que se encontrem envolvidas e que possuam significado para elas, pelo que a brincar será o melhor contexto em que estas crianças aprenderão; procurar conhecer o grupo de crianças pelo qual se encontra responsável, aprendendo a observar o seu comportamento e interações; estabelecer uma rotina diária consistente que reforce e valorize as continuidades. Desta forma, as crianças desenvolverão um sentimento de pertença a um ambiente que podem prever no seu quotidiano. (p.2)

Ao analisarmos o Manual Processos-Chave (MPC) constatámos que, de acordo com a perspetiva dos seus responsáveis, o Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) serve como um “enquadramento certo para a melhoria contínua” da qualidade da creche de modo a “aumentar probabilidade de conseguir a satisfação dos clientes, colaboradores, parceiros e outras partes interessadas” (2010, p.3). Nesse sentido, para o desenvolvimento do modelo são apresentados seis processos-chave, nomeadamente: candidatura; admissão e acolhimento; plano Individual; planeamento e acompanhamento das atividades; cuidados pessoais; e, nutrição e alimentação. Sendo que, para cada um destes processos-chave, encontram-se estabelecidos os seguintes aspetos: objetivo, campo de aplicação, fluxograma das atividades/modo operatório; indicadores, dados de entrada e saída e responsabilidades; instruções de trabalho (baseadas num conjunto de boas práticas que pretendem ser facilitadoras para a implementação dos respetivos processos); Impressos com o duplo objetivo de serem, por vezes, instrumentos de trabalho e registos das ações realizadas.

E por fim, constam neste documento um conjunto de instruções de trabalho e de impressos que servem como sugestão “à missão e objetivos da respetiva organização” (2010, p.6).

O enquadramento teórico apresentado permitiu refletir sobre diferentes possibilidades, bem como sobre diversos delineamentos conceituais e teóricos. Para além disto, estas diferenças e diversidades serviram-nos como pontes de inter-relação que alargam as possibilidades de compreensão do fenómeno da qualidade. A nossa orientação e convicção por uma abordagem compreensiva, que valoriza a

---

conjugação das diferentes perceções, com vista a (re)definir e melhorar a qualidade dos contextos, fica deste modo reforçada.

Explicitar e sistematizar os elementos que definem e caracterizam as creches, designadamente sobre o que fazem e para que servem estes contextos será o objetivo do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### DIMENSÕES FUNDAMENTAIS DA CRECHE

Há um terrível sentimento acerca desta assimetria básica entre as crianças e quem cuida delas. De uma perspetiva objetiva, quem cuida são apenas pessoas individuais com vidas complicadas, a fazer o melhor que podem. Mas, da perspetiva dos bebés quem cuida deles agiganta-se; esta meia dúzia de frágeis seres humanos pode definir a conceção do bebé em relação ao amor e ao cuidado (Gopnik, 2010, p. 252).

Alicerçadas na perspetiva de que para conceptualizar a qualidade na creche seria necessário conhecer melhor o que são, o que fazem e para que servem estes contextos, identificámos as suas dimensões, partindo do pressuposto que as creches são contextos *educativos* que têm como objetivo o *desenvolvimento* da criança e o *apoio* à família.

Neste capítulo, apresentamos o quadro teórico da investigação que contempla as dimensões *educativa, desenvolvimental e colaborativa* da creche, de acordo com a revisão da literatura delineada na organização do enquadramento teórico, e com a experiência profissional e investigativa que fomos desenvolvendo.

Iniciaremos este capítulo com a abordagem da dimensão educativa, colocando ênfase no carácter educativo que os contextos devem assumir para favorecer o desenvolvimento das crianças.

Em seguida, abordamos a dimensão desenvolvimental, centrada no contexto das teorias do desenvolvimento da pessoa, mobilizando as perspetivas teóricas de Vygotsky (1978; 2007) e Bronfenbrenner (1979; 2011). E, por fim, após explicitarmos a importância do envolvimento entre os profissionais e as famílias, exploramos a dimensão colaborativa da creche, colocando o nosso enfoque sobre os aspetos que se referem, de forma mais precisa, ao envolvimento dos profissionais com as famílias e à necessidade de desenvolvimento de um trabalho em parceria, assente numa perspetiva partilhada na tarefa de cuidar e educar as crianças.

#### 2.1- Dimensão educativa da creche: Educação de crianças dos 0 aos 3 anos

Partindo da relevância que tem sido atribuída à educação de crianças nos contextos de creche, desde o nascimento (CNE, 2008, 2011; OCDE, 2012), em torno das aprendizagens que realizam e da importância das experiências precoces, destacamos aqui, a assunção de que a creche é um contexto de educação que opera na construção de pessoas.

Nesta linha de pensamento, seguimos um percurso que se inicia com a definição da nossa perspetiva de educação aliada ao campo da infância, bem como algumas considerações acerca do modo *como* em Portugal estes contextos estão organizados e dos aspetos que enfatizam o seu carácter educativo.

Em Portugal, no âmbito legislativo, a creche é considerada "um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as

responsabilidades parentais"<sup>3</sup>, desenvolvendo-se nestes contextos atividades com o objetivo de assegurar o bem-estar, o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças, ajudando a conciliação da vida familiar e profissional (MSESS, 2011).

Considerando o valor educativo da creche e os processos pedagógicos, de comunicação e de interação que a mesma pode assumir na vida das crianças, particularmente das mais desfavorecidas, encaramos esta definição em torno de uma *possibilidade educativa* e de apoio a crianças durante um período de impedimento dos pais, insuficiente para definir as dimensões essenciais da creche no desenvolvimento da criança. Também o valor intrínseco da creche com contributo não só para as famílias, mas igualmente para as crianças e para o seu desenvolvimento (Vasconcelos, 2011) não parece ter ficado aqui, demonstrado.

Esta definição, que consideramos tendencialmente assistencialista, acarreta problemas que se relacionam com a perpetuação de uma visão da criança como objeto e não como agente no seu próprio processo de desenvolvimento; da família como utente e não como agente; e da creche assistencialista, inscrita numa visão tradicional do seu papel e função.

Seguindo o pressuposto de que a criança aprende desde o nascimento e de que educar uma criança implica olhá-la na sua globalidade (Alarcão, 2008), encaramos a creche como um contexto que assume, com outros contextos de vida da criança, um papel importante no seu desenvolvimento. Apesar desta relevância, a desarticulação entre uma lógica assistencial e uma lógica de apoio educativo é, como nota Alarcão (2008), uma dificuldade que se impõe observar no contexto nacional. No mesmo sentido, os relatórios da OCDE (2000; 2012) indicam que a provisão de serviços para crianças dos 0-3 anos não está tão desenvolvida como a que se destina às crianças entre dos 3-6 anos, notando-se falta de formação específica entre os profissionais que trabalham com esta faixa etária, falhas no enquadramento curricular e educativo destes contextos, ausência de uma base de igualdade no acesso e falta de qualidade de muitos serviços.

A conceção da creche como um espaço educativo parece-nos que mobiliza o reconhecimento e valorização dos espaços da criança, das famílias e dos profissionais, potenciando as suas capacidades e competências. Com efeito, consideramos que o carácter educativo da creche se liga aos interesses da criança e decorre do cruzamento das perceções dos diferentes agentes educativos, com vista a promover o seu desenvolvimento. Por outro lado, e em situação inversa, uma visão tradicionalmente ligada à assistência da criança e da família, parece assumir um carácter redutor face às capacidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e liga-se, simultaneamente, a um carácter predominantemente compensatório e de substituição parental. Esta visão é também corroborada por Alarcão (2008) quando refere que se as famílias necessitam, na atualidade, de apoios desde a 1ª infância, estes apoios “têm de ser pensados e aceites numa lógica de complementaridade e não de substituição” (p.203).

A defesa da ação da creche centrada no desenvolvimento das crianças que promova, à semelhança do que se encontra estabelecido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, inserindo-se num processo de educação ao longo da vida, desde o

---

<sup>3</sup> Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro.

nascimento, deverá assumir-se de forma clara na ação das creches. Neste sentido, todas as atividades de rotina diária da creche, incluindo as relações e interações, o envolvimento das famílias, o espaço educativo, os cuidados de higiene e saúde e os elementos organizacionais da creche, são considerados igualmente educativos.

As atividades livres e de exploração do ambiente (interior e exterior), refletem positivamente a ação educativa da creche, com enfoque sobre os interesses das crianças, bem como sobre a sua independência e autonomia, incentivando-as para a tomada de decisões.

Parece-nos importante realçar, no seguimento do que fomos afirmando, que a separação e falta de envolvimento entre o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social com responsabilidade tutelar pelas creches e o Ministério da Educação e da Ciência, poderão estar na origem de alguns problemas que se colocam no contexto português (CNE, 2011). Como ficou sublinhado no relatório da OCDE (2000, p.xxx), esta separação “enfraquece seriamente a coerência do sistema, causa divisão de responsabilidades e impede o desenvolvimento dos serviços de apoio globais a prestar às crianças e às famílias”.

Por outro lado, a formulação de orientações pedagógicas para a educação de crianças na creche, poderá contribuir para uma definição da creche ajustada, fazendo ressaltar, deste modo, o seu valor educativo (CNE, 2011; OCDE, 2012).

Para além disto, também a exclusão da educação das crianças dos 0 aos 3 anos da Lei de Bases do Sistema Educativo (1997) e da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) acarreta diversas implicações para as crianças que frequentam as creches em Portugal (35%)<sup>4</sup>, suas famílias e profissionais. Serve de exemplo, por um lado, a falta de instituições públicas, obrigando a que todos os custos sejam suportados pelas famílias, originando grandes disparidades na oferta; e, por outro lado, o estatuto profissional dos educadores de infância que trabalham em creches, refletindo injustiças e disparidades, relacionadas com as condições de trabalho e com os salários auferidos (CNE, 2008; 2011).

Como nota Alarcão (2008), evidenciam-se nas creches dois problemas primordiais – o da quantidade e o da qualidade. Para o primeiro problema prevê-se uma tendência de resolução; no entanto, para o segundo problema haverá ainda um longo caminho a percorrer. Para além disto, a autora chama a atenção para o funcionamento dos centros de acolhimento que em muitos casos é “direcionado para a prestação de serviços de apoio à família no âmbito das políticas públicas de proteção social do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, com desvalorização do papel educativo, também ele social, que em si encerram”

É neste sentido que chamamos a atenção para a relevância de novas possibilidades serem pensadas, que conduzam a uma mudança em torno de uma resposta que deve assumir-se, em si mesma, educativa, que inclua e compreenda as necessidades e expectativas sociais das pessoas (crianças, famílias e profissionais).

A propósito da ocorrência de mudanças, Ambrósio (2001) refere que as mesmas podem pôr em causa diretamente ou indiretamente alguns quadros de cultura e de gestão tradicional dos contextos que não se fará sem gerar uma certa instabilidade:

---

<sup>4</sup> Dados da Recomendação nº3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos.

Se se alterarem programas, se se introduzirem novos processos de avaliação, se se introduzir a flexibilidade e diversidade pedagógica muitos sentir-se-ão inseguros. Será que se pode evitar esta destabilização? Não creio, mas o sentimento da instabilidade tem de ser ultrapassado pela compreensão por parte das populações que as pequenas e sucessivas mudanças têm um sentido para fazer algo de melhor. Isto é, a instabilidade que julgo deve procurar-se é aquela que resulta da consciência de para onde vamos, qual o projeto de futuro, qual o papel e a responsabilidades dos atores envolvidos na educação. (p.25)

Verificamos diversos esforços, particularmente na última década, para que o valor educativo da creche seja reconhecido pelo Estado português, com intencionalidades, propostas pedagógicas e profissionais qualificados, que seguem critérios de qualidade. Contudo, constatamos que, de acordo com um recente estudo da OCDE (2012), estes esforços não são ainda suficientes para que o papel da creche se reconfigure:

Para garantir uma experiência de educação de infância mais organizada e melhorar o desenvolvimento contínuo da criança, Portugal está a considerar desenvolver orientações para crianças dos zero aos três e alinhar estas com as orientações curriculares existentes para crianças dos três aos seis. No entanto, estas orientações não estão de momento implementadas. Para oferecer uma visão mais holística, integrada em educação de infância, Portugal poderia considerar alinhar cuidados e educação e ampliar as existentes orientações para cobrir as idades dos zero aos três anos - em vez de desenvolver orientações separadas para o sector dos cuidados. (p.31)

As conceções de educação e cuidados para a infância ressentem-se, como refere Roldão (2008, p.182) "da coexistência/conflitualidade histórica de visões assistencial e educativa, sobretudo na faixa dos 0-3, sendo urgente a reconceptualização desta vertente do atendimento à infância".

O recente estudo realizado pelo CNE (2011) - "*A educação das crianças dos 0 aos 3 anos*" - veio chamar a atenção para a importância da educação das crianças nos contextos educativos organizados e, particularmente, para a necessidade da reconfiguração do papel Estado na educação destas crianças. A educação dos 0 aos 3 anos é, como nota Vasconcelos (2011, p.115), "uma responsabilidade social alargada que deve combinar esforços de diferentes ministérios, articulando sobretudo, serviços sociais e educativos, sem esquecer a saúde, implicando diferentes departamentos governamentais mas, também, autarquias e redes locais."

Em torno de possibilidades e de dinâmicas de educação, procuramos evidenciar o potencial educativo da creche e das suas dimensões de referência - educativa, desenvolvimental e colaborativa - que, aliado a outros sistemas onde a criança se insere, poderá, se boas condições de atendimento forem asseguradas, constituir uma mais-valia na educação de (todas as) crianças e uma garantia de igualdade de oportunidades. O valor intrínseco da creche, com evidências que demonstram benefícios e impactos para o desenvolvimento das crianças e para as aprendizagens futuras, particularmente para as crianças mais desfavorecidas, e a sua indispensabilidade na vida de inúmeras famílias, são algumas razões que chamam a atenção para a necessidade de as condições educativas da creche serem asseguradas com qualidade e responsabilidade.

Para além do que já enunciámos, a creche é também uma resposta educativa a que as crianças têm direito desde o nascimento. Encarar a educação na creche do modo como aqui temos vindo a

realçar implica considerar também as questões da articulação entre os serviços sociais e educativos que, como sublinha Alarcão (2008) “ultrapasse a tradicional associação de serviços de carácter social às populações mais carenciadas e de serviços educativos às mais favorecidas” (p.217). Como destaca Vasconcelos (2013) é fundamental, numa perspetiva baseada no direito à educação das crianças desde o nascimento, que fique reconhecido de acordo com a Convenção dos Direitos da Crianças:

O direito à palavra, à escuta e à participação efetiva. Precisamos de encontrar formas flexíveis e inovadoras para que este direito seja posto em prática, interpretando as suas tentativas de expressão e respeitando a sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente (p.9).

Na tentativa de clarificar o modo como a creche é pensada no contexto português e o tipo de relação que se estabelece com a educação das crianças, procurámos refletir criticamente sobre diferentes possibilidades e conceções, dando particular destaque ao que entendemos por Educação, e ao modo como a creche é pensada neste campo em Portugal. Nos trabalhos realizados no quadro da educação de infância dos 0 aos 3 anos, consideramos que educar na infância se refere às características da criança em (trans)formação e em desenvolvimento, bem como ao apoio do sistema familiar das crianças.

Ora, ao entendermos a creche como um contexto de Educação, de acordo com a perspetiva que acabamos de enunciar, consideramos igualmente duas vertentes distintivas da creche. Por um lado, sublinhamos que a creche é um contexto de desenvolvimento, na medida em que o desenvolvimento da criança é a sua principal finalidade educativa, que está em constante interdependência com o meio sociocultural e contextual das crianças. Por outro lado, está subjacente a dimensão colaborativa, que decorre do efeito positivo que o envolvimento dos profissionais com as famílias assume para o desenvolvimento das crianças.

A influência recíproca entre estas dimensões serve de enquadramento à compreensão da creche não somente como um contexto com carácter educativo, mas também com carácter desenvolvimental e colaborativo, como passaremos a explicitar em seguida.

## **2.2 - Dimensão desenvolvimental da creche: A-criança-em-atividade-em-contexto**

O desenvolvimento pressupõe a ocorrência de um conjunto de mudanças no ser humano ao longo da sua existência, sendo, como destaca Azevedo (2004; 2012), um processo “em que cada um se constrói com o(s) outro(s) e com o mundo, numa interdependência que é ao mesmo tempo biológica e cultural, individual, social e histórica” (2012, p.4).

No caso dos bebés e das crianças até aos 3 anos, tal ocorre de um modo particular. Gopnik (2010, p.176) diz-nos que ser-se bebé é como quando [nós, adultos] viajamos e “voltamos ao amplo espaço da curiosidade infantil e descobrimos coisas novas sobre nós próprios e sobre os outros”. Neste sentido, os bebés em desenvolvimento são como viajantes num pequeno espaço e usam a sua atenção como uma lanterna, focando em várias direções e experimentando tudo ao mesmo tempo. Tal leva-nos a sublinhar que a creche, enquanto espaço de desenvolvimento, assume um papel decisivo na forma como potencia a atenção e o desenvolvimento dos bebés e das crianças pequenas.

Ora, é precisamente perante esta função da creche que pretendemos trazer para a reflexão, através das questões do desenvolvimento circunscritas pelos aspetos socioculturais e pelos aspetos contextuais, a sua dimensão desenvolvimental.

Ao situarmo-nos no campo científico da educação, encaramos o desenvolvimento dos indivíduos como finalidade principal e como um processo em co-construção com os outros e com o mundo. No delineamento desta perspetiva, afirmamos com Azevedo (2012, p.4) “o desenvolvimento da pessoa como principal finalidade educativa, considerando o efeito profundo e duradouro das mudanças que a educação pode facilitar e estimular”.

Neste estudo, compreendemos o desenvolvimento da criança como uma estrutura em transformação em que, ao atuarem, profissionais e famílias, numa zona de desenvolvimento próximo, podem proporcionar experiências de aprendizagem relevantes e significativas para as crianças; por outro lado, a creche é entendida, como microssistema de desenvolvimento que integra os sistemas da pessoa, do processo, do contexto e do tempo. Desse modo, apresentamos em seguida algumas considerações acerca da perspetiva sociocultural do desenvolvimento de Vygotsky e do modelo bio-ecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner, procurando evidenciar suas dinâmicas e os elementos do processo e do contexto onde o desenvolvimento ocorre.

### **A perspetiva sociocultural de Vygotsky**

Ao perspetivar a infância como construção social realçam[-se] os fatores histórico-culturais e sociais como profundamente influenciadores do desenvolvimento das crianças (Alarcão, 2008, p.200)

Tendo em conta a cultura e a sua relação com crenças, valores, conhecimentos, habilidades, relacionamentos, costumes, práticas de socialização e sistemas simbólicos (como a linguagem e a escrita), Vygotsky (2007) argumenta que as pessoas estão inseridas numa matriz sociocultural e que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido de modo independente a esta matriz (Miller, 2011).

Na infância, as crianças estão envolvidas na construção de significados, fundados no seu contexto social, através de interações com a família, educadores e com os seus pares, construindo, assim, progressivamente, novos significados e conhecimentos sobre a realidade, através da construção de espaço entre o que é atualmente compreendido e o que os confronta na interação com os outros.

Na perspetiva de Vygotsky *as mãos criam a mente* (Miller, 2011) e o pensamento das crianças é moldado pela linguagem, sendo a cultura e o meio social encarados como "ferramentas psicológicas" fundamentais a este desenvolvimento. Assim, o estilo cognitivo, as atitudes, as perceções sobre realidade e as crenças são características que estão intimamente relacionadas com o contexto experiencial da criança e com o seu meio circundante.

Na tentativa de evidenciar a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança e o seu nível potencial, Vygotsky sugere o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como um espaço que promove as crianças para além das suas atuais capacidades.

O autor destaca como ponto de partida para a reflexão sobre aprendizagem e desenvolvimento, o facto destes processos se inter-relacionarem desde o nascimento. O desenvolvimento mental das crianças em idade pré-escolar está, portanto, centrado na construção de conceitos e em processos mais simples de aprendizagem. Neste sentido, nota que o primeiro nível de desenvolvimento das crianças é determinado pela resolução independente dos problemas e o segundo nível é determinado pela resolução dos problemas com apoio dos adultos e/ou com a colaboração de pares mais competentes (Vygotsky, 1978).

As crianças desenvolvem-se numa zona de desenvolvimento próximo quando necessitam de apoio, orientação ou de colaboração, potenciando qualidades pessoais e competências em desenvolvimento. Com apoio, a criança poderá mobilizar o seu atual nível de competência para um nível mais elevado. Assim, na zona de desenvolvimento proximal vão-se consolidando as funções que ainda não amadureceram mas que estão em processo de maturação, isto é, "funções que serão amadurecidas amanhã mas que estão atualmente num estado embrionário" (Vygotsky, 1978, p. 86). As aprendizagens e o desenvolvimento deverão, deste modo, ser compreendidos como um processo em transformação que está dependente não das competências que a criança já tem, mas das que vai adquirindo, ao longo do tempo, com os outros.

O movimento que ocorre na zona de desenvolvimento proximal é considerado, pelo autor, como um processo *dialético*, que se forma à medida que a criança colabora e co-constrói, com os outros, significados e soluções. Como refere Miller (2011) a possibilidade de aprendizagem dentro da zona de desenvolvimento proximal deve-se, em parte, à intersubjetividade que lhe é inerente, ou seja:

Compreensões partilhadas, baseadas num foco de atenção comum e num objetivo comum, entre a criança e uma pessoa mais competente. Para os bebés e crianças pequenas, é provável que esta pessoa seja um dos pais porque a frequente experiência que desenvolvem juntos constrói estes entendimentos compartilhados. (p.177)

As funções psicológicas culturalmente organizadas dependem necessariamente das aprendizagens que a criança realiza, pois embora o processo de desenvolvimento e aprendizagem se interrelacionem, como enunciámos anteriormente, progridem a ritmos diferentes – o desenvolvimento de forma mais lenta e “atrás” das aprendizagens (Vygotsky, 1978). Nesta perspetiva, a aprendizagem das crianças é uma atividade social que progride através da sua interação com os adultos e pares mais competentes.

Para Vygotsky a linguagem é uma ferramenta psicológica de grande importância. O pensamento e a linguagem relacionam-se dinamicamente, tendo em conta que é através da linguagem que o processo de pensamento se transforma. Como nota o autor “a linguagem é *um meio de interação social*, um meio de expressão e de compreensão” (Vygotsky, 2007, p.44).

A teoria de Vygotsky sobre a aprendizagem evidencia que as crianças interiorizam o modo de resolver problemas quer através da interação não-verbal, quer através da interação verbal. Aprender a conversar relaciona-se com a capacidade de falar mentalmente consigo próprio - a atividade *intramental* -, tornando-se o diálogo externo - atividade *intermental* (entre pessoas) – e, ao longo do tempo, um diálogo interno, auto-regulado pelo próprio, sem necessidade do apoio de outros. A este propósito

Vygotsky (2007) sublinha a diferenciação entre linguagem egocêntrica e comunicativa que, embora se desenvolvam no quadro de um processo social, assumem funções diferentes:

A função inicial da linguagem é social, ligando-se à interação social ou à formação de laços sociais. (...) A primeira forma de linguagem é, por conseguinte, na criança de um caráter puramente social. (...) A linguagem social da criança é um fenómeno com múltiplas funções – um fenómeno que se desenvolve segundo a lei da diferenciação funcional. Só depois de um estágio inicial em que a linguagem da criança é um fenómeno puramente social, só nos seus crescimento e desenvolvimento subsequentes, começamos a poder ver uma clara diferenciação da linguagem social em linguagem egocêntrica e linguagem da comunicação. (p.81-82)

A linguagem egocêntrica implica a transmissão de comportamentos sociais e desenvolve-se através da transposição entre as formas de colaboração com outras pessoas e as funções mentais individuais. É, portanto, a partir da linguagem social que deriva a linguagem egocêntrica/individual, ou seja, a criança começa a desenvolver a linguagem interior, estando o desenvolvimento do seu pensamento assente num movimento que parte da condição social para a individual sendo, portanto, a linguagem egocêntrica “uma forma de importância crítica na transição da linguagem exterior para a linguagem interior” (Vygotsky, 2007, p.83).

Os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança são, portanto, indissociáveis e/ou interdependentes, como se caminhassem juntos, embora em direções diferentes. Assim, o desenvolvimento da criança ocorre na relação com os processos de aprendizagem e com a interiorização de conceitos ou de sentido de uma palavra. Este sentido, pressupõe o desenvolvimento de processos mentais complexos, como atenção, memória lógica, abstração, comparação e diferenciação, que não podem ser simplesmente aprendidos ou transmitidos. Como nota Vygotsky (2007, p.212) “O professor que tente usar uma abordagem desse tipo não conseguirá obter outro resultado que não seja uma aprendizagem de simples palavras vazias, um verbalismo oco que simula ou imita a presença do conceito no espírito da criança”.

A perspetiva sociocultural de Vygotsky defende que as funções biológicas das crianças não são suficientes, se estas crianças não participarem em ambientes que propiciem o seu desenvolvimento. A conceção de que o desenvolvimento ocorrerá por si mesmo, sem necessidade de experiências que favoreçam as estruturas psicológicas da criança, é afastada pelo autor da seguinte forma:

Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (Vygotsky, 1978, p.92).

De acordo com esta assunção do desenvolvimento, transpomos para a creche a percepção de que a criança não terá instrumentos necessários para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, caminho este que está dependente das aprendizagens e das experiências a que a mesma vai sendo exposta. É neste sentido que articulamos a perspetiva teórica de Vygotsky para o campo da educação de crianças dos 0 aos 3 anos, pela importância dada aos contextos históricos, culturais e sociais no desenvolvimento dos indivíduos, bem como à formação do pensamento da criança mediado por

ferramentas como a linguagem e os símbolos que, ao operarem numa zona de desenvolvimento próximo, ou seja no limite das suas capacidades, conduzem-na além das suas atuais capacidades. Estas são, como nota Vasconcelos (2012), e de acordo com a nossa perspetiva, pontes de ligação com a função promotora do desenvolvimento na creche.

Cada estrutura da creche deve ter um projeto educativo, apresentando a creche como núcleo agregador de recursos locais, promovendo práticas de qualidade que, numa perspetiva sócio-construtivista, atuem na "zona de desenvolvimento próximo" da criança (Vygotsky), proporcionando experiências de aprendizagem relevantes, estimulando mas não "excitando", tomando a criança como uma pesquisadora e exploradora natural. (p.11)

As crianças vão-se desenvolvendo à medida que interagem com seu meio cultural e interpretam a realidade de forma particular e incorporada na sua cultura (Miller, 2011). Desenvolvem-se, portanto, na relação com os outros e inseridas numa matriz cultural que molda o seu funcionamento ao longo do tempo.

Ora, em nosso entender o sistema cultural dos indivíduos e o papel dos adultos são condições que devem ser consideradas nos contextos de creche, tendo em conta que perspetivamos que as condições de desenvolvimento e as ações dos adultos têm consequências e implicações na atividade das crianças.

### **A perspetiva bioecológica de Bronfenbrenner**

Bronfenbrenner (1979; 2005; 2011), escrevendo sobre a influência, interdependência e relação que o "todo" estabelece com cada uma das suas partes, sugere que se dê atenção às condições de vida dos seres humanos nos seus ambientes. Neste sentido, do seu enfoque sobre o desenvolvimento humano, resulta o modelo bioecológico que define o desenvolvimento como um fenómeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e grupos, estendendo-se este fenómeno, ao longo do ciclo de vida e ao longo do tempo histórico, tanto passado como presente (Bronfenbrenner, 2011).

Bronfenbrenner defende que todos os níveis de organização envolvidos na vida do ser humano são interdependentes, como um conjunto de estruturas que se encaixam mutuamente, ou como um conjunto de bonecas russas. Nas primeiras formulações teóricas - modelo ecológico do desenvolvimento - o autor considerou o desenvolvimento humano a partir dos quatro sistemas que se inter-relacionam entre si: o micro, o meso, o exo e o macrossistema.

(1) No primeiro dos sistemas - o microssistema - o autor classifica o ambiente dentro do qual a criança em desenvolvimento está em atividade, estando incluídos, neste sistema, a família, os amigos ou a escola, onde estabelece relações imediatas e diretas com outras pessoas que estão presentes e ativas nesse ambiente. O microssistema é definido como "um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento nos contextos nos quais estabelece relações face a face com suas características físicas e materiais" (Bronfenbrenner, 2011, p. 174).

(2) O sistema seguinte - mesossistema - inclui as relações existentes entre dois ou mais ambientes (microsistemas), nos quais a pessoa em desenvolvimento se envolve diretamente (e.g. as relações entre casa-escola e escola-local de trabalho) ou seja, "o mesossistema é um sistema formado por vários microsistemas" (Bronfenbrenner, 2011, p. 176).

(3) Por outro lado, o exossistema contém as ligações e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, nos quais a pessoa em desenvolvimento não está inserida (Bronfenbrenner, 2011):

Engloba as ligações e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, nos quais pelo menos um deles não contém ordinariamente a pessoa em desenvolvimento, mas nele ocorrem eventos que influenciam os processos no contexto imediato a que essa pessoa pertence (p. ex., para uma criança, a relação casa e local de trabalho dos pais; para os pais, a relação entre a escola e a vizinhança). (p.176)

(4) Numa dimensão mais distante da pessoa, encontra-se o macrosistema que, com uma delimitação mais ampla, inclui a cultura e subcultura em que esse desenvolvimento ocorre (Bronfenbrenner, 2011):

O macrosistema consiste no padrão global de características micro, meso e exossistema de determinada cultura, subcultura ou contexto social mais amplo, em particular os sistemas instigadores de desenvolvimento de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades estruturais, opções de curso de vida e os padrões de intercâmbio social que são imersas em cada um desses sistemas. O macrosistema pode ser definido como um modelo social para determinada cultura, subcultura ou outro contexto mais amplo. (p.177)

O impacto do macrosistema no desenvolvimento da pessoa é orientado por duas definições fundamentais: (i) a evolução sociocultural dos indivíduos, que depende das opções disponíveis numa cultura ou subcultura num determinado momento; e as (ii) *características pessoais desenvolvimentalmente instigadoras*, que se relacionam com as características críticas da pessoa em desenvolvimento, mas também de outras pessoas (significativas), que estão no mesmo contexto. Neste sentido, o repertório de crenças é definido pela cultura em que o indivíduo vive, podendo variar de acordo com o espaço e tempo, sendo a partir desse repertório que família, professores e outros agentes de socialização encontram formas de educar (Bronfenbrenner, 2011)

Mas, para além dos elementos contextuais descritos anteriormente, Bronfenbrenner (1977) complementa a sua teoria, integrando os quatro componentes fundamentais que sustentam o desenvolvimento da pessoa - processo-pessoa-contexto-tempo (PPCT). Estes elementos, juntos, conceptualizam teoricamente os sistemas integrados do desenvolvimento humano que o autor designou por modelo bioecológico.

(1) O primeiro elemento do modelo, o *processo* de desenvolvimento, engloba a relação entre o indivíduo e o ambiente e abrange as formas *particulares de interação da pessoa com o contexto, que operam ao longo do tempo*. A definição de processo proximal resulta disto mesmo - das formas de interação particulares *da pessoa em contexto no tempo* - e de como a influência destes elementos no desenvolvimento humano pode variar em "função das características da Pessoa em desenvolvimento, do Contexto tanto imediato quanto mais remoto e dos períodos de Tempo nos quais o processo proximal ocorre" (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p.994). Os três outros elementos incluídos no modelo indicam o

seguinte: (2) a *pessoa* em desenvolvimento inclui todo o seu reportório individual - características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; (3) o *contexto* é definido como estruturas - micro, meso, exo, e macro - que se encaixam mutuamente; e, (4) o Tempo ou *cronossistema* é considerado sob as múltiplas dimensões da temporalidade (Lerner, 2011).

Bronfenbrenner sublinha, deste modo, que o processo de desenvolvimento dos indivíduos ocorre, entre a pessoa em atividade e o seu contexto, também ativo, ao longo do tempo.

Apesar das mudanças que ocorrem naturalmente, com a passagem do tempo, o autor sugeriu algumas *hipóteses de trabalho* que ajudam no delineamento de futuras pesquisas. Para isto, formulou alguns elementos e inter-relações, designadas sob a forma de *proposições*, que podem permanecer constantes ao longo tempo e no espaço e, por isto mesmo, se fundam - como alicerces na definição do modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 2011). Assim, os elementos a considerar são:

- A *experiência*, ou as características cientificamente relevantes de qualquer contexto para o desenvolvimento humano, que incluem as condições objetivas, relacionadas com factos reais, e as condições subjetivas, que remetem para o modo como as pessoas vivem nesses mesmos contextos, tendo em conta os sentimentos que têm para consigo próprias (*self*) e para com os outros (família, amigos e pessoas próximas), bem como no que diz respeito às atividades em que se envolvem.
- A *interação recíproca progressivamente mais complexa*, que se relaciona com a interação entre um organismo humano em atividade e as pessoas que o integram, numa base estável, por longos períodos de tempo - Processo proximal;
- As *atividades progressivamente mais complexas*, que englobam atividades assentes numa base regular, por um período longo de tempo, com uma ou mais pessoas, com quem o indivíduo desenvolve um vínculo emocional mútuo e forte, que conduza à exploração e à interiorização das atividades e sentimentos de afeto partilhados;
- O *nível de disponibilidade e envolvimento de um terceiro adulto responsável*, que inclua um adulto que auxilie, passe longos períodos de tempo com a criança e expresse admiração e afeto, envolvendo-se em atividades conjuntas com a mesma;
- A *influência* (recíproca) que o próprio desenvolvimento dos filhos tem sobre o desenvolvimento psicológico dos pais;
- A *inversão de sentido que o processo de vinculação* exhibe, ou seja, inicialmente são as crianças as beneficiadas do compromisso natural dos pais para, no final da vida os papéis serem invertidos;
- Os *sistemas caóticos* e as respetivas consequências para o desenvolvimento humano, "Estes sistemas são caracterizados por atividade frenética, falta de estrutura, imprevisibilidade nas atividades quotidianas e níveis exacerbados de estimulação ambiental. A estimulação é elevada quando existe uma ausência de rotina e de estrutura na vida quotidiana" (Bronfenbrenner, 2011, p.53).

Fica claro que, na conceção de Bronfenbrenner, os processos proximais são os principais motores de desenvolvimento para efetivar o funcionamento psicológico das pessoas. Contudo, como o próprio autor nota "os motores não podem produzir seu próprio combustível, nem são capazes de se

autoconduzir" (Bronfenbrenner & Ceci, 2011, p. 202) e, assim sendo, são também as características da pessoa em desenvolvimento e dos contextos (imediatos e remotos) que influenciam o desenvolvimento humano.

Em conclusão, a concepção desenvolvida por Bronfenbrenner de interdependência entre processo, pessoa, contexto e tempo oferece uma perspectiva teórica importante para o trabalho com os sistemas da creche e com o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, invocando a indispensabilidade de interações recíprocas e contingentes (Bronfenbrenner & Morris, 2006), com particular atenção para a qualidade do ambiente em que a criança se movimenta - a-criança-em-atividade-em-contexto.

Esta perspectiva teórica, indica elementos a considerar no funcionamento da creche, bem como com a promoção de atividades educativas que fomentem uma ligação emocional forte com os profissionais e com influência sobre os processos de desenvolvimento das crianças.

Acerca do desenvolvimento na creche, pretendemos realçar dois aspetos fundamentais que estão presentes nas explicitações que realizamos anteriormente, ou seja: a importância do caráter eminentemente cultural e socialmente construído de toda a ação educativa nos contextos de creche; e a importância das condições processuais, contextuais e temporais, que constituem estes mesmos contextos. No seguimento desta formulação, as propostas de Vygotsky e Bronfenbrenner parecem-nos particularmente interessantes por integrarem a importância da interação da pessoa com um amplo sistema (social, cultural, contextual, processual e temporal) sobre o qual o seu desenvolvimento está profundamente dependente.

De acordo com a nossa perspectiva, o traço distintivo que aproxima estes autores reside na percepção de que as interações e os contextos estão intrinsecamente relacionados. A criança é, portanto, um organismo ativo e social, inserido em um amplo sistema de interações, ao longo do tempo. Estas interações promovem mudanças cognitivas que, por sua vez, modificam as suas atividades futuras. Consideramos que as teorias apresentadas oferecem duas visões diferenciadas, mas igualmente complementares. Para estes autores, o desenvolvimento está dependente dos contextos em que a pessoa se desenvolve. Existe portanto, uma natureza situada em todo o comportamento e pensamento que se centra num complexo sistema de influências entre os contextos e entre os contextos e os indivíduos em desenvolvimento, ou seja tudo influencia tudo o resto (Lerner, 2006; Miller, 2011).

## **2.1- Dimensão colaborativa na creche: Profissionais e famílias**

*Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (Freire, 2012, p.43)*

A investigação em educação de infância têm vindo a demonstrar que o envolvimento com as famílias tem um efeito positivo no desenvolvimento das crianças. Sabe-se que pais mais envolvidos na educação dos seus filhos, em contextos educativos organizacionais, tornam-se mais interessados nos objetivos e procedimentos aí adotados (Dearing, Kreider, Simpkins & Weiss, 2006; Fantuzzo, McWayne & Perry, 2004; Hill & Taylor, 2004). Por outro lado, profissionais mais envolvidos em ações colaborativas com as

famílias, desenvolvem relações de respeito e empatia que reforçam as competências dos pais no processo educativo dos seus filhos, empoderando-os e reconhecendo a relevância da sua ação (Brazelton & Sparrow, 2003; Epstein, 2001).

O trabalho de Epstein (2001, 2004) mostra que as famílias mais envolvidas nos contextos educativos demonstram ter mais autoconfiança na sua parentalidade e mais conhecimento sobre o desenvolvimento dos seus filhos. A autora sublinha, ainda, que quando as famílias e os profissionais se sentem ligados à creche/escola, encontram tempo (apontado como um dos impedimentos) para se envolverem em ações colaborativas. Também identifica a importância de acolher todas as famílias, incluindo as provenientes de culturas diferentes, sublinhando que o desejo transversal a todos os pais é que os seus filhos sejam bem-sucedidos, pelo que é absolutamente crucial que os profissionais prestem apoio às diversas e diferentes famílias, sob as diversas e diferentes situações da educação das crianças (Epstein, 2004).

Estas são, em nosso entender, questões organizadoras e centrais na creche. Consideramos que a qualidade da resposta da creche depende fortemente da relação positiva e estreita que se estabelece entre os profissionais e as famílias e que, para isto, é necessário que se desenvolva um trabalho em parceria, assente numa perspetiva partilhada na tarefa de cuidar e educar as crianças. Se “os pais são os maiores especialistas dos seus filhos” (Brazelton & Sparrow, 2003), então, os profissionais devem aliar-se à família, criando oportunidades de apoio na educação e desenvolvimento das crianças.

Entendemos, portanto, que o envolvimento que se estabelece com as famílias tem um efeito positivo no desenvolvimento das crianças; ou seja, pais mais envolvidos na educação dos seus filhos, em contextos organizacionais, tornam-se mais interessados nos objetivos e procedimentos adotados por esses contextos (Hill & Taylor, 2004). A dimensão colaborativa reporta-se, segundo este ponto de vista, para a necessidade de desenvolvimento de um trabalho em parceria, assente numa perspetiva intersubjetiva, que combine diferentes perspetivas, promovendo-se a construção de relações positivas e estreitas entre os diferentes profissionais e famílias.

O reconhecimento e a valorização de relações genuínas com as famílias, assentes em algumas características como boa comunicação, comprometimento, reciprocidade, confiança, e respeito, são elementos fundamentais em todo o processo de desenvolvimento das crianças. Por outro lado, são consideradas características igualmente fundamentais que os profissionais compreendam o envolvimento como singular e variável, ainda que possa não ser desejado por todas as famílias (Hughes & MacNaughton, 2000; MacNaughton & Hughes, 2011).

De acordo com Gestwicki (2007), uma orientação que se diferencia da que, tradicionalmente, considera os profissionais como únicos *experts*, sugere que se fortaleça, nos contextos de educação de infância, uma imagem dos pais como os primeiros educadores e os que mais sabem sobre seus filhos; sugere, também, que os profissionais se auto-reconheçam como “educadores *na* família” e não apenas das crianças; e que, no que respeita ao envolvimento das famílias com o trabalho da creche, o envolvimento seja para servir de apoio ao trabalho da creche e, também, possa ser sentido como significativo pelas famílias.

Neste sentido, corroboramos que todas as famílias devem ser bem-vindas e encorajadas a envolverem-se e a participarem nas decisões em todas as dimensões da creche (organizacional, ambiental e relacional) e que a informação partilhada possa servir para adaptar a intervenção às

necessidades e características de cada criança e família. Contudo, também pensamos que é importante notar que o envolvimento pode não ser desejado por todas as famílias e quando assim é, o caminho a construir assentará no respeito e na valorização das famílias na sua diversidade. A este propósito, consideramos, de acordo com Powell (1998), que o trabalho com as famílias deve moldar-se e cultivar-se nas suas preferências e nas suas necessidades.

A comunicação com as famílias é indispensável e, por isso, consideramos que a formação inicial e contínua dos profissionais de educação de infância deve assumir esta responsabilidade de formar e (trans)formar para o trabalho não só com as crianças, mas também com as famílias. De acordo com a OCDE (2012) destacamos que os programas devem dar particular atenção a esta necessidade de formação:

Os profissionais de educação de infância necessitam de competências fortes para comunicar não só com os colegas sobre as questões levantadas no trabalho mas também com os pais para discutir o desenvolvimento do seu filho (...) a comunicação com os pais pode melhorar as competências dos profissionais para implementar o *curriculum* e para melhorar a sala de atividades ou as práticas educativas e de competências. (p.35)

Atualmente, as práticas de comunicação entre os profissionais e as famílias são consideradas indicadores de qualidade nos contextos educativos (Mendoza, Katz, Robertson & Rothenberg, 2003; NAYEC, 2009). A partilha de informações, interesses e desejos constitui uma parte integrante do processo de comunicar e, neste sentido, torna-se absolutamente fundamental que os profissionais estejam dispostos a partilhar o "poder" e a tomada de decisões com as famílias (MacNaughton & Hughes, 2011; Powell, 1998). O comprometimento com uma comunicação efetiva e autêntica é uma das condições essenciais para que a relação com as famílias seja bem-sucedida (Baum & Swick, 2008). Como refere Lam (2000), quando os profissionais e as famílias se unem positivamente e a procura pela convergência de pontos de vista é valorizada, os pais sentem que os seus pensamentos, sentimentos, valores e crenças são respeitados.

A importância de promover nos profissionais competências para comunicar com as famílias, particularmente com pais emigrantes ou com nível socioeconómico baixo, é reforçada num estudo recente da OCDE (2012) - *Quality matters in early childhood education and care: Portugal*. Este estudo reforça, a importância da formação para a comunicação com as famílias; apesar de esta formação já ser praticada em muitos países, inclusivamente em Portugal, reconhece-se a necessidade de que seja mais estruturada. Também MacNaughton e Hughes (2011) referem que os programas de formação têm que preparar os educadores de infância e professores para a interação com as famílias e, neste sentido, "os profissionais precisam de ser competentes na comunicação, bem como em desenvolvimento da criança" (p.4). Para estes autores, o principal traço distintivo para a interação com as famílias reside em "perguntar sempre", individualmente ou em grupo, é reforçado pelos autores como um aspeto fundamental, que valoriza os pontos de vista das famílias, contrariando-se, assim, alguma tendência de "silenciamento". Neste sentido, os profissionais não deverão assumir que as famílias se sentem capazes de dizer o que pensam, devendo perguntar sempre. Para além disto, os autores consideram que os profissionais devem, no trabalho com as famílias, criar ativamente espaço(s) onde as famílias se sintam à vontade para expressar suas perceções, individualmente e em grupo, e que sejam tratadas com

respeito, evitando presumir-se que se conseguiu fazer isto mesmo (perguntando sempre); e devem rever periodicamente as informações da creche que se destinam às famílias e visitantes, garantindo que estas informações expressam, claramente, a forma como o trabalho decorre.

As famílias contribuem distintamente na educação dos seus filhos, com conhecimentos, com opiniões e preocupações que são importantes pontos de referência no trabalho que os profissionais realizam. A este propósito, Baum e Swick (2008) sugerem seis disposições fundamentais para o trabalho dos profissionais com as famílias: uma atitude positiva em relação às famílias e ao processo de relação família-escola; uma perspectiva de empoderamento dos pais e famílias; o envolvimento dos pais e familiares como parceiros; a valorização e o apoio da diversidade cultural e social dos pais e das famílias; o comprometimento com uma comunicação eficaz; e, a valorização da formação contínua.

O desenvolvimento de relações significativas e a liderança das famílias no processo de desenvolvimento dos seus filhos, constituem duas importantes ferramentas educativas que poderão fazer a diferença no seu envolvimento com a creche (Knopf & Swick, 2007; Rich, 1992). De acordo com Baum e Swick (2008), os profissionais devem ser capazes de considerar mais do que a sua própria perspectiva, sendo a voz das famílias uma importante oportunidade para ouvir e compreender o contexto em que a mesma existe. Lighfoot (2003) recomenda que uma educação capacitadora se deva basear no diálogo, na abertura e no desejo de ver as melhores possibilidades de um e de outro.

### **Modelo Touchpoints: Uma possibilidade em educação de infância**

Our goal as caring professionals should be to join parents as allies in the systems of care for their children. (Brazelton & Sparrow, 2007, p.1)

O Modelo Touchpoints foi concebido por Brazelton (2006; 2010) ao longo da sua prática profissional como pediatra (Brito Nascimento *et al.*, 2012) indicando períodos previsíveis de regressão e evolução no desenvolvimento das crianças (entre os 0 e os 6 anos de idade). Estes períodos designados por Touchpoints (TP), ou momentos-chave, são definidos pelo autor (1992, p.xvii) como “fases previsíveis que ocorrem precisamente antes de um surto de crescimento rápido em qualquer linha do desenvolvimento – motor, cognitivo ou emocional – quando, durante um breve espaço de tempo, se verifica uma alteração no comportamento da criança”. São, portanto, momentos previsíveis ao longo do desenvolvimento que provocam uma alteração no comportamento da criança. Conhecer estes pontos de referência constitui, para as famílias e profissionais, uma excelente oportunidade de compreensão e (pre)visão sobre os momentos-chave que constituem as diferentes etapas do desenvolvimento. É justamente nestes momentos que os profissionais, através dos cuidados antecipatórios – períodos de disrupção no desenvolvimento da criança previstos com antecedência – podem ajudar as famílias a compreender que estas mudanças são naturais, levando a que os pais fiquem, como notam Brito Nascimento *et al.* (2012, p.4), “consideravelmente menos ansiosos, e mais disponíveis para aceitar que colaboremos com eles na construção de forças, fundadas na relação partilhada de cuidados”. Tal significa que os profissionais assumem um papel decisivo no apoio às famílias, particularmente antes e

durante estes períodos, frequentemente acompanhados de desânimo e de desequilíbrio. Assim, consideramos que, como sublinha o grupo português de formação em Touchpoints (Brito Nascimento *et al.*, 2012, p.4), “as respostas dadas pelas creches e jardins-de-infância surgem, deste modo, como uma necessidade essencial de apoio complementar às famílias, na tarefa de cuidar e educar as crianças”. É, justamente, partindo da construção de relações positivas com as famílias, sem as julgar, que este apoio será sentido, abrindo espaço para que as preocupações e receios dos pais acerca dos seus filhos se vão revelando (Brito Nascimento *et al.*, 2012).

A perceção e aplicação destas oportunidades apela a uma mudança na forma de encarar o desenvolvimento da criança – de um modelo deficitário para um modelo positivo; de um desenvolvimento linear para um desenvolvimento multidimensional; de um modelo prescritivo para um modelo colaborativo; do envolvimento objetivo para o envolvimento empático; e, de uma abordagem monodisciplinar para uma abordagem inter e transdisciplinar (Brazelton & Sparrow, 2007). Esta mudança, que observa e valoriza as potencialidades das famílias, poderá constituir-se como base para o envolvimento das famílias na creche numa relação colaborativa ao invés de prescritiva. Como Brazelton e Sparrow (2003) sublinham, “quando nos focamos nos seus pontos fortes, [as famílias] ficam mais dispostas a partilhar connosco as suas vulnerabilidades” (p.4). Antes que as estratégias das famílias se esgotem em insucesso, os profissionais podem sugerir alternativas evitando que “a família se deixe aprisionar numa sensação de fracasso” (Brazelton, 2006, p.12).

Quando os pais se sentem apoiados, a sua parentalidade fortalece-se e o suporte que prestam aos seus filhos poderá tornar-se mais efetivo e feliz. É justamente aqui, que a relação dos profissionais com as famílias se poderá fortalecer, se os profissionais ajudarem os pais a prever e a encarar com naturalidade estes períodos de disrupção. Como notam Brito Nascimento *et al.*, (2012, p.3) “cada Touchpoint constitui uma oportunidade para o profissional se unir aos pais, construindo uma aliança de suporte (...). Os *Touchpoints* olham assim a *criança inteira* e a *família inteira*”.

Os momentos-chave constituem-se, deste modo, como uma oportunidade positiva para fortalecer os laços entre as famílias e as crianças e, também, entre os pais e os profissionais (Brazelton & Sparrow, 2010). Nos primeiros três anos de vida, estes Touchpoints (TP) podem ser previstos em vários períodos particularmente sensíveis de vida das crianças: Recém-nascido, três semanas, seis às oito semanas, quatro meses, sete meses, nove meses, um ano, quinze meses, dezoito meses, dois anos, três anos.

É importante sublinhar que na base do modelo TP estão um conjunto de princípios e pressupostos parentais que poderão apoiar os profissionais da creche a reconhecer e valorizar os conhecimentos e as experiências das famílias, “sem as julgar, e criando oportunidades para, de forma positiva, apoiar o desenvolvimento das crianças” (Brito Nascimento *et al.*, 2012, p.4).

Quadro 2.1 – Princípios e pressupostos do Modelo Touchpoints

| Princípios   | Pressupostos Parentais  |
|--|---|
| Reconheça o que traz para a interação  | Os pais são os peritos dos seus filhos  |
| Procure oportunidades para apoiar a mestria dos pais                           | Todos os pais têm forças  |
| Use o comportamento da criança como sua linguagem                              | Todos os pais querem fazer bem com os seus filhos                                     |
| Valorize a desorganização e a vulnerabilidade como oportunidades               | Todos os pais têm algo de fundamental para partilhar em cada etapa do desenvolvimento |
| Compreenda e valorize a relação entre si e os pais                             | Todos os pais têm sentimentos ambivalentes  |
| Esteja disposto a discutir assuntos que vão para além do seu papel tradicional | A parentalidade é um processo construído por tentativa e erro                         |
| Focalize na relação pais/filhos  |   |
| Valorize a paixão, onde quer que a encontre                                    |   |

Os princípios evidenciam que os profissionais se devem juntar à família como aliados no sistema de cuidados das crianças, procurando observar e conhecer o comportamento da criança, usando-o como sua linguagem. O comportamento da criança oferece-nos, como sublinha Brito Nascimento *et al.* (2012), “a linguagem para comunicarmos – o movimento, o choro, o riso, as suas reações, dão-nos as palavras de que necessitamos para o nosso diálogo com os pais” (p.5). Por outro lado, o conhecimento sobre os pensamentos dos pais informa os profissionais “acerca do sentido da linguagem da criança” (Brito Nascimento *et al.*, 2012, p. 5), podendo desvendar, igualmente, as suas crenças acerca da educação dos seus filhos.

Para conhecer e apoiar a família, é necessário que os profissionais procurem compreender e valorizar a relação que estabelecem com a mesma, de modo a estabelecer-se uma relação significativa com a família, reconhecendo a sua mestria. Por outro lado, torna-se importante que os profissionais tomem consciência da forma como as suas próprias crenças podem *ensombrar* ou potenciar esta relação, reconhecendo o que trazem para a interação com as famílias. Estes princípios e pressupostos, entendidos como orientação ou "andaime" para o trabalho dos profissionais com as famílias, afastam-se de um método prescritivo, para valorizar a colaboração entre profissionais e famílias. A orientação antecipatória não deverá ser entendida como um "aconselhamento especializado", mas antes como um diálogo compartilhado sobre como se sentirão e como reagirão os pais quando enfrentarem desafios que são previsíveis. Como destacam Brazelton e Sparrow (2003):

Como profissionais de saúde e de educação de infância, estamos bem treinados para procurar as falhas e os defeitos na criança e nos pais, mas estes não nos valorizam diante das famílias com quem trabalhamos. Eles sentem a nossa busca pelos seus fracassos. Se pudermos mudar para um modelo de observação e valorizarmos os seus sucessos, em oposição a um modelo orientado de cima-para-baixo [top-down], podemos envolver os pais numa relação colaborativa ao invés de numa relação prescritiva. Os pais ficarão cientes e gratos com esta mudança. Quando nos concentramos nos seus pontos fortes, eles ficarão muito mais dispostos a partilhar connosco as suas vulnerabilidades. (p.4)

"Tocar" no sistema familiar da criança constitui uma excelente oportunidade para os profissionais poderem apoiar as crianças e suas famílias, particularmente nos períodos de maior desorganização. O enfoque do modelo Touchpoints sobre os períodos de desorganização das crianças chama a atenção dos profissionais para a necessidade de "tocarem" no sistema familiar das crianças e de, em conjunto, famílias e profissionais, colaborativamente, poderem responder positivamente a esta desorganização, antecipando os períodos de regressão. Como nota Singer (2007) a abordagem Touchpoints reconhece a necessidade de os profissionais de educação de infância serem vistos como competentes e profissionais; de os pais serem valorizados pelo papel central que assumem na vida dos seus filhos, e pelos conhecimentos íntimos que têm; e de as crianças serem compreendidas e cuidadas de forma adequada e de acordo com o seu ritmo de desenvolvimento, respeitando o seu estilo e temperamento.

A nossa intenção é afirmar, aqui, a necessária clarificação e tomada de consciência de quão fundamental é a relação dos profissionais com as famílias nos contextos de creche. Neste sentido, consideramos que esta correspondência estreita entre os agentes educativos, incluída no modelo Touchpoints, poderá constituir uma proposta de apoio às famílias que, ao recair sobre percepções parentais mais positivas, sirva para controlar dificuldades nas interações com as famílias e na gestão de conflitos.

Com o percurso conceptual desenvolvido, procurámos dar conta e partilhar a nossa compreensão sobre os conceitos apresentados e discutidos em torno de duas ideias fundamentais: Por um lado, a ideia de que a qualidade em educação de infância está intimamente relacionada com o processo e com a ação nos contextos. De acordo com esta perspetiva, indicámos autores (Bertram & Pascal, 1999; 2006; Dahlberg, Moss & Pence, 2007) que chamam a atenção para a necessidade de envolvimento de todos os agentes educativos no processo de avaliação e definição da qualidade, bem como para a necessidade de definições que se cruzem no interior dos contextos. No seguimento destas formulações, que guiaram toda a pesquisa, sobressaiu a possibilidade de uma definição intersubjetiva (Sheridan, 2011) que, ao basear a definição em entendimentos entre as pessoas, pela conjugação compartilhada das diversas e diferentes percepções, nos parece, assim, definir de modo preciso aquilo que procurávamos para a construção de conhecimento sobre a qualidade.

Por outro lado, a ideia de que a creche é um contexto educativo cuja principal finalidade é o desenvolvimento das crianças e o apoio às famílias, levou-nos a definir as dimensões *educativa*, *desenvolvimental* e *colaborativa* como as dimensões fundamentais ou as que melhor definem *o que são* e *o que fazem* estes contextos. Na persecução destas dimensões, o modelo colaborativo de Brazelton (Touchpoints), bem como a perspetiva sociocultural de Vygotsky e a perspetiva bioecológica de Bronfenbrenner, sustentam todo o delineamento teórico traçado para este estudo. Reconhecida a complementaridade e interdependência entre as dimensões fundamentais da creche, iremos no próximo capítulo abordar as questões de natureza empírica que constituíram o estudo.





**PARTE II**  
**ESTUDO EMPÍRICO**



## CAPÍTULO 3

### DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO À NATUREZA DO ESTUDO

Neste capítulo, começamos por contextualizar as abordagens teóricas e metodológicas que orientaram o estudo procurando evidenciar os aspetos mais significativos sobre a organização do problema (que originou as questões de investigação) e dos objetivos que guiaram a pesquisa. São, deste modo, colocados em evidência a adequação dos métodos que conduziram à progressiva compreensão do objeto de estudo e, por fim, enunciados os critérios de rigor científico que nos ajudaram a estabelecer e conferir maior solidez e rigor científico ao estudo.

#### **3.1- Objetivo e questões de investigação: Da complexidade crescente à focalização progressiva**

A formulação conceptual de um estudo pressupõe uma organização de ideias em torno de um tema, com vista a alcançar uma conceção coerente do objeto de estudo. Neste sentido a formulação de um problema deve implicar uma organização lógica de ideias, argumentos e factos que facilitem a sua compreensão. Tal como é referido por Stake (2009), talvez esta seja a tarefa mais difícil do investigador, planear boas questões de pesquisa que direcionem o seu olhar para o que é essencial.

No nosso caso, partimos do princípio epistemológico que o conhecimento sobre o objeto de estudo se constrói ao longo do processo de investigação. Considerámos, neste sentido, a necessidade de nos mantermos disponíveis para aceitar a *complexidade crescente* (Stake, 2009), que ocorre naturalmente em estudos de natureza qualitativa - como é o caso - onde "os problemas emergem, crescem e morrem" (Stake, 2009, p.37). Procurámos por outro lado, focar a atenção no que seria necessário fazer para a compreensão do nosso problema de investigação. Tal como é argumentado por Parlett e Hamilton (1976, citados em Stake, 2009, p. 37) a *focalização progressiva* implica uma redução sistemática sobre o que estava previsto inicialmente "para prestar uma atenção mais concentrada aos assuntos emergentes". Ou, como refere o próprio autor: "Case study work is often said to be "progressively focused"; that is, the organizing concepts may change a little or a lot as the study moves along" (Stake, 2006, p.vi).

As questões de investigação decorrem, portanto, desta relação entre complexidade e centralidade, bem como da necessidade que fomos sentindo, ao longo do processo, em afunilar o enfoque sobre questões verdadeiramente essenciais para a compreensão do objeto de estudo - qualidade na creche sob a perspetiva dos agentes educativos.

Deste modo, do objetivo principal desta investigação, que consiste em estudar e compreender como famílias e profissionais percebem a qualidade na creche, decorreu a seguinte questão de investigação:

- Em que medida divergem ou convergem as perspetivas dos agentes educativos?

Essa questão genérica foi o ponto de partida para as questões de investigação que foram emergindo da revisão da literatura e dos problemas e preocupações que surgiram durante as

observações (Stake, 2009). Neste sentido, considerámos a hipótese de que a questão mais importante a ser colocada pelos profissionais em educação não se prenda tanto com a eficácia das suas ações, mas antes com o potencial valor do que fazem (Biesta, 2007). Assim, parece-nos indispensável que os profissionais questionem e reflitam acerca do valor das suas ações para o desenvolvimento das crianças e no apoio às famílias e, neste sentido, formulámos a seguinte questão:

- Como percecionam os profissionais o impacto das suas ações no desenvolvimento das crianças e no apoio às famílias?

Por outro lado, se o envolvimento com as famílias é um dos elementos mais fundamentais e complexos na experiência em educação de infância, então torna-se necessário que os profissionais reconheçam (exatamente) o valor deste envolvimento. Deste modo fizemos derivar a seguinte questão:

- Como percecionam as famílias e profissionais o impacto da sua relação no desenvolvimento das crianças?

Constituindo estas as questões de investigação, a sua organização e explicitação foi sendo estabelecida à medida que fomos desenvolvendo experiência e compreensão sobre os contextos, sobre a problemática do estudo, bem como sobre o quadro teórico. Este processo de nos mantermos atentas para o que viesse a emergir do campo empírico, implicou flexibilidade face ao que estava inicialmente estabelecido, e precisão para contactar com o que é efetivamente importante. Quisemos, neste sentido, seguir a função heurística da investigação que, de acordo com Eisner, significa que a abordagem não deve ser prescritiva, mas orientadora, ou seja, "treat these distinctions as tools with to work, not as rules to follow" (1998, p.89).

No nosso caso, perceber o modo como os agentes educativos compreendem o seu contexto era uma preocupação e um objetivo. Também Bogdan e Biklen (1994), evidenciam o interesse de alguns investigadores em compreenderem "o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares" (p.53). Para isto, centrámos a nossa atenção numa *descrição densa* sobre as perceções dos agentes educativos e numa *compreensão* que é *experencial* e emerge da experiência desenvolvida no terreno empírico sob *realidades múltiplas*. Tal como é referido por Stake (2009, p.58), "A função da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação. É suposto que haja "descrição densa", "compreensão experencial" e "realidades múltiplas" nos estudos de caso de carácter qualitativo".

Por conseguinte, no âmbito do delineamento conceptual e epistemológico apresentado, pretendemos - a partir de uma abordagem compreensiva que considera a interação dinâmica entre os participantes, os contextos, e a experiência desenvolvida ao longo do processo de investigação - encontrar soluções que contribuam para melhorar a *qualidade* da resposta nos cuidados e educação de bebés/crianças em creches, com vista à co-construção de conhecimento sobre a realidade destes contextos.

### 3.2 - Opções metodológicas: A investigação qualitativa em Educação

Research begins with curiosity about the world  
(Auerbach & Silverstein, 2003)

Investigar (em qualquer área científica) começa quando algo no mundo faz despertar a curiosidade, quando algum fenómeno em particular desperta interesse e se deseja aprofundar a compreensão sobre o mesmo. Este estudo emerge desta mesma curiosidade sobre o mundo, muito em particular sobre o mundo dos bebés e crianças em contextos institucionais.

Investigar, particularmente *em* Educação, implica pesquisar num campo que é multidimensional, multi e transdisciplinar, que combina perspetivas e linguagens diferentes (Alves & Azevedo, 2010). No nosso entender, para se investigar neste campo é absolutamente fundamental adotar uma perspetiva abrangente da educação, centrada na interação dinâmica entre "os indivíduos, os contextos e o conhecimento, sendo que todos estes estão inter-relacionados e condicionam o decorrer de processos de ensino/aprendizagem" (Alves & Azevedo, 2010, p. 7).

Para investigarmos *em* educação e nomeadamente *na* infância, considerámos no nosso caso, duas vertentes indissociáveis: (i) as abordagens da investigação e, (ii) o perfil da investigadora. Estas vertentes ajudaram-nos a estabelecer a organização conceptual necessária para, a partir do que conhecíamos, alcançarmos o que desejávamos - compreender em profundidade o objeto de estudo. A este propósito Alves e Azevedo (2010) referem que os investigadores em Ciências da Educação enfrentam a (com)*fusão* própria da relação entre o sujeito (que investiga) e o objeto (que é investigado), ou seja:

O objeto da pesquisa educativa confunde-se com o próprio sujeito, assumindo a investigação uma função promotora da reflexividade e, eventualmente, de mudança dos próprios sujeitos que realizam a investigação e/ou dos contextos e organizações em que esses sujeitos se inserem ou sobre os quais realizam pesquisa. (p. 11)

Nesta ótica, a abordagem de investigação que desejámos explorar distinguiu-se do paradigma tradicional, mais frequente na investigação em Ciências Sociais e Humanas - em que se formulam hipóteses e se testam estatisticamente essas mesmas hipóteses; embora este tipo de investigação de natureza quantitativa tenha sido considerada durante muito tempo "as the only correct version of the scientific method" (Auerbach & Silverstein, 2003, p. vii), atualmente, os investigadores, têm ao seu alcance outros métodos de investigação igualmente válidos, que permitem escolher o tipo de abordagem que melhor se adequa ao que desejam conhecer.

Esta investigação forma-se, assim, de acordo com o paradigma interpretativo (Denzin & Lincoln, 2013) e assume o formato de Estudo de Caso (Stake, 2009). A escolha por este método de pesquisa decorre do interesse em compreender a dinâmica da interação entre os participantes, os contextos, e a experiência desenvolvida entre objeto e o sujeito, bem como das experiências desenvolvidas pela investigadora, quer no campo profissional como educadora de infância, quer no campo pessoal - passado, como criança e, presentemente, como mãe.

Oferecer uma visão pessoal e única, de acordo com uma perspetiva sociocultural e contextual do conhecimento (Vygotsky, 1978; Bronfenbrenner, 1979), constituiu um pressuposto básico e orientador para o estudo. Também Brito Nascimento (2010) evidencia a importância dos investigadores estarem conscientes do seu sentido pessoal e do seu próprio sistema de crenças e sentimentos em relação "ao mundo, e ao modo como este deve ser compreendido e estudado, para que, ao ancorarmos a nossa investigação numa perspetiva qualitativa encontremos os argumentos mais profundos que sustentam esta escolha" (Brito Nascimento, 2010, p. 73).

Optámos por *estar* em investigação; e é neste *estar* envolvido com a realidade dos contextos educativos e com as pessoas que compõem estes contextos que, na nossa perspetiva, reside o exato significado de investigar: ou seja, é *estar* objetiva e profundamente envolvido e interessado na experiência dos que fazem parte. E é justamente neste *estar* em investigação, mais do que *fazer* investigação que, tal como é referido por Ambrósio (2001), emerge a função reflexiva que procurámos para a construção de conhecimento sobre a qualidade dos cuidados e educação das crianças:

Este saber estar em investigação, ligar o objeto ao sujeito investigado é, aliás, uma das grandes vertentes características da investigação em Ciências Sociais e Humanas que questiona os quadros epistemológicos tradicionais das Ciências duras e naturais. (p. 36)

Deste modo, o fenómeno estudado - qualidade na creche - foi abordado assumindo que a subjetividade é inevitável e está claramente presente nas interações humanas. Fez intrinsecamente parte de todo o processo e, por isso, quisemos aprofundar e explicitar o seu papel no estudo, aceitando esta subjetividade como parte inerente aos processos humanos. A nossa opção por uma investigação de natureza qualitativa significa, de acordo com o pensamento de Eisner (1998), que estivemos profundamente interessadas e quisemos compreender a realidade tal como a mesma é.

Quisemos, portanto, com esta investigação, compreender as famílias e os profissionais em contextos educativos para crianças desde o nascimento até aos três anos e, seguindo de perto as formulações de Bronfenbrenner (1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006), orientámos a investigação por propósitos heurísticos, analisando sistematicamente o processo de interação entre a pessoa e os elementos constituintes dos contextos onde essa interação se realizou.

No nosso caso, como já foi referido, procurámos corresponder às experiências realizadas anteriormente no campo profissional e pessoal, bem como às curiosidades e perplexidades que fomos sentindo no terreno empírico. Quisemos investigar não só um objeto educacional influenciador dos processos educativos, mas também, e particularmente, alcançar com esta investigação uma profunda compreensão sobre as diferentes dimensões educativas envolvidas no objeto de estudo. Assim, e de acordo com Freire (2012):

O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadores e educadoras, juntos, "convivam" (...) inacabados e conscientes do inacabado, abertos à procura, curiosos, "programados, mas para aprender", exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façam. (p.34)

Também Eisner considera que a análise qualitativa é a melhor forma de se compreender o que se passa nos contextos educativos, "it is necessary to "get in touch" with the schools and classrooms we care about, to see them, and to use what we see as sources for interpretation and appraisal" (1998, p.11). A nossa opção por uma investigação de natureza qualitativa significa, assim, de acordo com o pensamento de Eisner (1998, p. 43), que estivemos profundamente interessadas e quisemos compreender a realidade tal como a mesma é, ou seja, "What we wish to see and know is not some subjective, make-believe world created through fantasy, ideology, or desire, but what is really out there."

De acordo com Stake (2009, p. 62) os estudos qualitativos estruturam-se de acordo com quatro características:

1) São holísticos porque a contextualidade do estudo está bem desenvolvida; está orientada para a particularidade do caso; resiste ao reducionismo e ao elementarismo; e, procura compreender em profundidade o seu objeto mais do que como ele difere dos outros;

2) São empíricos porque estão orientados para o que se passa no terreno; colocam a sua ênfase nas observações; são naturalistas e não-intervencionistas; e, são descritivos;

3) São interpretativos porque os investigadores confiam na sua intuição baseada em critérios; os investigadores esforçam-se para manter a atenção livre para reconhecer acontecimentos relevantes para o problema; e, estão orientados para a interação investigador-participantes.

4) São empáticos porque consideram a intencionalidade dos atores; procuram os quadros de referência e os valores dos participantes; embora planeado, o seu plano é flexível e reativo; os problemas são "-émicos" ou seja, focalizados nos problemas dos participantes; e, o relatório procura relatar a experiência dos participantes.

Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994) referem que nem todas as investigações de caráter qualitativo possuem as mesmas características com igual expressividade e que, neste sentido, a questão que se coloca "não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau (...) os estudos que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade tendem a ser bons exemplos [de estudos qualitativos]" (p.47).

Auerbach e Silverstein (2003, p.126) referem que investigação quantitativa e qualitativa são estratégias de investigação complementares e igualmente válidas. No seguimento deste pensamento, referem algumas condições fundamentais que os investigadores qualitativos deverão ter em conta, ou seja:

(1) Estarem focados nos participantes considerando-os grandes especialistas da sua experiência.

(2) Procurarem gerar-hipóteses ao invés de testar-hipóteses - isto implica que os investigadores considerem a diversidade de experiências, bem como que poderão não saber o suficiente sobre o fenómeno em estudo para generalizarem hipóteses válidas.

(3) Considerarem a importância de estabelecer uma estreita colaboração e envolvimento entre o investigador e os participantes com o objetivo de dar maior relevância ao resultado do estudo para as práticas, e não simplesmente para a investigação.

(4) Assumirem também uma postura reflexiva e problematizadora que permita que o próprio investigador reflita sobre si, sendo que aceitar esta responsabilidade aumenta a probabilidade do

processo de investigação não ser apenas uma procura exploratória ou “opressiva” sobre os participantes.

Em suma, como sublinha Green (2000, p.4), os investigadores que se centram numa metodologia qualitativa, em contraste com os investigadores que se centram numa metodologia quantitativa "are less concerned with 'How many?' and more concerned with 'Why?' and 'What?'".

Estas afirmações ilustram a influência que o paradigma interpretativo assumiu na condução desta investigação, que se foi estabelecendo gradual e rigorosamente segundo uma abordagem qualitativa. Uma definição com amplo significado para o estudo é oferecida por Brito Nascimento (2010) que, referindo-se à abordagem qualitativa, considera que a mesma deve assumir:

A coexistência de múltiplas realidades; em que investigador e objeto do seu conhecimento trabalham juntos na criação de compreensões e em que os procedimentos para a recolha e análise de dados são sobretudo qualitativos, ainda que pontualmente quantitativos, quando a natureza da informação pretendida o justifique, embora sempre em coerência com os restantes elementos do estudo, e distantes *do certo ou do falso* da lógica positivista. (p.75)

### 3.3 - Estudo de Caso múltiplo: A utilidade do método para a pesquisa

O Estudo de Caso é um método de pesquisa que implica um conjunto de procedimentos que têm como objetivo captar a singularidade e complexidade de um caso (Stake, 2009). Este tipo de estratégia metodológica baseia-se, tal como é referido por Bogdan e Biklen (1994, p.89), “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Deste modo, os investigadores procuram compreender um caso, observando-o e analisando-o detalhadamente para conhecerem em profundidade as suas particularidades, não pelo que representam para outros casos - seguindo uma lógica positivista que procura evidências sobre a validade externa do estudo - mas antes, como refere Stake (2009, p.24), com o objetivo de particularizar e conhecer bem este caso “numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz” e, sobretudo, pelo que as pessoas podem *aprender com o mesmo*.

Também Yin (2010) refere que a vantagem do uso deste método para os investigadores é notória quando estes têm como finalidade conhecer em profundidade fenómenos sociais complexos, permitindo-lhes reter “as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (p. 24).

Deste modo, ao querermos incidir sobre as particularidades dos contextos de creche, das pessoas e das respetivas interações, pretendendo alcançar um melhor entendimento do objeto de estudo a partir da interpretação da realidade (sustentada quer em observações no terreno, quer em entrevistas e documentos), considerámos que a metodologia de pesquisa que melhor se aplicaria ao objetivo compreensivo da investigação seria o estudo de caso.

Neste sentido, optámos por um Estudo de Caso Múltiplo ou Coletivo (Yin, 2010; Stake, 2009), que incidiu sobre dois contextos de creche com características diferenciadas (explicitadas no capítulo seguinte). Esta decisão, tomada logo no início do estudo, levou-nos a definir que o fenómeno a ser estudado seria abordado tendo em conta dois contextos diferenciados, bem como os diferentes agentes

educativos que fazem parte desses mesmos contextos para, deste modo, melhor consolidar a autenticidade do estudo.

Os investigadores que fazem estudos de caso múltiplos, como é o nosso caso, interessam-se por examinar os fenómenos tendo em consideração vários casos, partes, ou membros. Uma definição genérica sobre este método de pesquisa é oferecida por Stake (2006), quando refere que os investigadores procuram compreender melhor como o *todo* opera em diferentes situações, ou seja:

We study those parts (...) in diverse settings (...). Each case to be studied has its own problems and relationships. The cases have their stories to tell, and some of them are included in the multicase report, but the official interest is in the collection of these cases or in the phenomenon exhibited in those cases. We seek to understand better how this whole (...) operates in different situations. (p.vi)

A nossa intenção resulta disto mesmo, quisemos compreender em profundidade e com maior amplitude - sem comprometer com isto, a qualidade da interação com os participantes - o *que* pensam e *como* percebem as diferentes famílias e profissionais a qualidade nos contextos de creche.

Ao pretendermos desenvolver um Estudo de Caso Múltiplo com estas características, analisámos o objeto de estudo a partir de dois casos com condições diferenciadas, não com o objetivo de os comparar - dado que eles são desde logo singulares e incomparáveis, face às condições geográficas, históricas, socioeconómicas, ambientais, relacionais e organizacionais que caracterizam estes contextos - mas antes, para compreender como o objeto de estudo se operacionaliza perante diferentes perspetivas, circunstâncias e situações. Embora seja verdade que a comparação entre ambos tenha sido, em algumas ocasiões, inevitável, este não foi, no entanto, nosso objetivo.

Quisemos captar as múltiplas perspetivas com ainda maior profundidade (Stake, 2006), através dos diversos pontos de vista para, deste modo, melhor compreender a qualidade nas creches.

Yin (2010) destaca que o mesmo estudo pode conter mais do que um único caso, ou seja: “Cada escola pode ser o sujeito de um estudo de caso individual, mas o estudo como um todo cobre várias escolas e, desse modo, usa um projeto de casos múltiplo” (p.77).

Neste sentido, o que fundamenta a nossa escolha nesta pesquisa, está também de acordo com a definição apresentada por Yin (2010, p.84) sobre os estudos de caso múltiplo: estes são holísticos, dependem fortemente do tipo de fenómeno a ser estudado e das questões de investigação, sendo que os dados devem ser agrupados por contexto, e não têm como objetivo a sua replicação. Neste sentido, a sua utilidade deriva sobretudo do alcance sobre uma unidade analítica com maior amplitude.

### 3.4 - Considerações éticas e de rigor científico

Como já foi referido, a orientação qualitativa que sustenta o estudo valorizou uma abordagem integradora do fenómeno que desejámos compreender. Deste modo, tornou-se claro que estes fenómenos, que se relacionam de forma complexa, tornariam inatingível uma verdade universal e absoluta sobre o que procurávamos compreender. Percebemos, antes, que a centralidade deste estudo estaria na interpretação da realidade, bem como no sentido e visão pessoal da investigadora. No seguimento desta perspetiva decorre, também, uma epistemologia dos investigadores qualitativos que é não-determinista, existencial e construtiva (Stake, 2009): para compreender os fenómenos incita a olhar

para uma gama variada de contextos - temporal e espacial, histórico, político, económico, cultural, social e pessoal.

Desse modo, garantir rigor científico ao estudo tornou-se essencial; rigor este que não depende da simples intuição ou de boas intenções (Stake, 2009), mas de razões que evidenciem exatidão e a lógica do percurso de investigação, bem como o sentido de responsabilidade ética. Quisemos conferir rigor científico à investigação e, neste sentido, procurámos ao longo do processo confrontar continuamente as informações obtidas através de diferentes fontes - observações, entrevistas e documentos - para que, seguindo procedimentos de triangulação, fosse possível inferir sobre diferentes informações e, conseqüentemente, clarificar e/ou confirmar a sua credibilidade. No entanto, estamos conscientes, tal como é sublinhado por Denzin e Lincoln (2000,), que apesar destes procedimentos, a triangulação não deve ser considerada uma estratégia de validação, mas sim uma alternativa a esta mesma validação:

The use of multiple methods, or triangulation, reflects an attempt to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question. Objective reality can never be captured (...). Triangulation is not a tool or strategy of validation, but an alternative to validation. (p.5)

A adoção destes procedimentos visam, em nosso entender, reforçar a qualidade necessária à investigação, procurando minimizar eventuais erros ou deturpações e, assim, reforçar o rigor necessário à qualidade da pesquisa.

Neste sentido, a credibilidade, um dos critérios adotados, decorre da descrição extensiva, rigorosa e adequada dos contextos e processos analisados. Para aferirmos este mesmo critério, seguimos as formulações de diversos autores (Alves & Azevedo, 2010; Eisner, 1998; Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994; Lincoln & Guba, 1985; Denzin & Lincoln, 2000; Mertens, 1998) que propõem algumas condições necessárias à garantia de credibilidade, nomeadamente: (i) a *duração da observação* que poderá ser um indicador, tendo em conta que é "a duração do contato, assim como a proximidade entre o investigador e os atores, no contexto a que a investigação se refere, que permite a confirmação das interpretações ou das hipóteses" (Alves & Azevedo, 2010, p. 21); (ii) a *confrontação de informações* provenientes de diferentes fontes, que deve permitir ao investigador *triangular*, ou seja, a partir da conjugação de diferentes métodos alcançar uma visão abrangente que permita responder às questões de investigação que se colocam; como é afirmado por Eisner, 1998, p.110), "structural corroboration, like the process of triangulation, is a means through which multiple types of data are related to each other to support or contradict the interpretations and evaluation of a state of affairs". E, por último, (iii) *descrever e justificar as opções e os critérios adotados* é também uma condição essencial, sendo necessário documentar sistematicamente o que foi sendo observado no terreno empírico.

Outro modo de conferir maior solidez à informação recolhida, implicou uma descrição "transparente", cuidadosa e extensiva dos procedimentos adotados ao longo do processo, de modo a permitir ao leitor ajuizar e avaliar a pertinência das interpretações que foram sendo feitas. Assim sendo, o critério de transferabilidade pressupõe que cada procedimento seja detalhadamente explicitado, permitindo ao leitor saber exatamente o que foi feito ao longo do processo de investigação. Consideramos, tal como é referido por Auerbach e Silverstein (2003), que se o constructo teórico resultante do estudo realizado for transferível ele servirá de orientação para novas investigações.

---

Outro critério, o de confirmação, reporta para as condições de racionalidade e lógica adotada na análise da informação. Ou seja, as interpretações que resultarem do estudo devem derivar de uma narrativa coerente. Isto não significa que seja a única possível, mas que seja o resultado organizado e lógico da experiência do investigador (Auerbach & Silverstein, 2003; Alves & Azevedo, 2010; Mertens, 1998).

Por fim, destacamos de autenticidade, que remete para a importância do investigador considerar todas as perspectivas, valores e crenças de forma equitativa. Quisemos considerar os diversos agentes educativos - pais e mães, Educadores de Infância, e Ajudantes de Ação Educativa – atendendo a que estes agentes educativos se diferenciasssem pela idade, formação, origem étnica, nível socioeconómico e diferenças próprias de atitude e estilo, bem como equilibrar o número de entrevistados por cada grupo de agentes educativos.

Em suma, consideramos que foram reforçados e seguidos com responsabilidade os princípios éticos e os critérios de rigor científico de forma a ajudar os leitores a compreenderem os casos aqui descritos e analisados.



## CAPÍTULO 4

### FASE EXPLORATÓRIA – O QUESTIONÁRIO

O trabalho empírico organizou-se em duas fases fundamentais: (i) uma primeira exploratória, de caráter extensivo e (ii) uma segunda aprofundada, de caráter mais intensivo com a concretização de um estudo de caso múltiplo. Tendo em conta estes dois momentos do estudo, intencionámos na fase exploratória conhecer o entendimento que os agentes educativos - famílias e profissionais – tinham sobre qualidade nos contextos de educação de infância (creches e jardins-de-infância) e para isto, implementámos um questionário que ofereceu um primeiro contato com a qualidade percebida, e permitiu aferir a adequabilidade do nosso modelo de análise.

Já na fase aprofundada do estudo, o objetivo principal consistiu em estudar e compreender como as famílias e os profissionais percebem a qualidade na creche, visando contribuir para uma melhoria na resposta dos cuidados e educação de bebés/crianças nos contextos de creche.

#### 4.1 – Procedimentos para a recolha dos dados

Uma vez que, numa primeira fase do trabalho, era nosso objetivo investigar a percepção dos diferentes agentes educativos sobre o fenómeno da qualidade em contextos de educação de infância, propusemos-nos a executar um estudo exploratório que nos permitisse obter uma primeira compreensão sobre o objeto de estudo e, simultaneamente, verificar a adequabilidade do nosso modelo de análise - baseado na organização teórica do programa *Baby Effective Early Learning* (BEEL) - à realidade dos contextos portugueses.

Esta circunscrição em torno do modelo de análise fez despertar interesse sobre a pertinência das dez dimensões da qualidade do programa BEEL (2006) e, neste sentido, procurou-se, a partir deste estudo exploratório, alcançar uma organização mais coerente do quadro de análise conceptual desta pesquisa. Como resultado, foram reorganizadas por conteúdos as dimensões do programa BEEL (2006) e para além destas, acrescentámos ainda três outras que emergiram da análise da informação recolhida. Estas treze dimensões, passaram a ser designadas por subdimensões, que se organizaram em torno de três dimensões centrais, que serão explicitadas em pormenor mais à frente.

Na primeira fase da pesquisa, seleccionámos um conjunto diverso de instituições de educação de infância com atendimento para crianças (dos 0 aos 6), designadamente instituições socioeducativas (solidárias e privadas), bem como instituições de ensino superior formadoras de educadores de infância que, no seu conjunto, permitissem interpelar os respetivos alunos, docentes e famílias. Esta diversidade de contextos e participantes constituiu, desde muito cedo, uma oportunidade para espelhar de modo compreensivo o objeto de estudo.

Face às opções apresentadas, foram selecionadas seis instituições de diferentes áreas de atividade: quatro instituições de Educação de Infância e duas Escolas Superiores de Educação, cujo número de inquiridos correspondeu a um total de noventa e oito agentes educativos (dezoito famílias; catorze educadores de infância; e sessenta e seis educadores de infância em formação).

Os responsáveis das instituições foram contactados pessoalmente: no caso das instituições socioeducativas, foi suficiente uma conversa informal com os responsáveis, onde explicitámos o tema da investigação, o objetivo central e a pertinência da investigação; já no caso das instituições de ensino superior, procedemos ao pedido de autorização por carta (Anexo I), onde enunciámos formalmente as mesmas informações e reforçámos, ainda, a importância do contributo destas instituições de formação de educadores de infância para o estudo em particular, e para a prática profissional em geral.

Posteriormente, procedemos à distribuição dos questionários (Anexo II; III; IV) que explicitavam o tema da investigação, o seu objetivo central, a seleção dos grupos de sujeitos, e, por último, a confidencialidade dos participantes.

Considerámos que os participantes deveriam ter espaço e tempo, de acordo com as necessidades individuais, para responder ao questionário. Neste sentido, todos os questionários foram recolhidos após um determinado período de tempo, já previamente acordado, com a exceção de um grupo que, por iniciativa dos participantes, devolveu os questionários no mesmo dia.

Considerámos a necessidade de formular um questionário que permitisse aos inquiridos colocarem-se suficientemente à vontade para expressarem a sua opinião sem qualquer tipo de orientação ou influência da nossa parte. Assim, o questionário continha uma única questão aberta - "*O que considera ser uma Creche/Jardim de Infância de qualidade?*" – de modo a instigar respostas que refletissem o pensamento dos inquiridos, e que nos possibilitassem descrever e analisar as convicções e pontos de vista expressos. Para reforçar esta condição, esclarecemos que a confidencialidade dos participantes e das instituições seria garantida.

### **Descrição dos participantes e análise da informação recolhida**

Os participantes na investigação são provenientes de seis instituições com características organizativas diferenciadas: quatro instituições socioeducativas de atendimento à infância, todas situadas na área metropolitana de Lisboa (uma privada com fins lucrativos; uma privada sem fins lucrativos; duas solidárias); e duas Escolas Superiores de Educação, privadas, com formação de educadores de infância, também situadas na área metropolitana de Lisboa.

No total, analisámos noventa e oito respostas, que reunimos e organizámos em torno dos três grupos - Famílias (FAM); Educadores de Infância Profissionalizados (EIP); e, Educadores de Infância em Formação (EIF) - para que, deste modo, pudéssemos identificar e conhecer os aspetos mais e menos valorizados, bem como as convergências e divergências de perspectiva dos diferentes grupos, particularmente entre os educadores de infância profissionalizados e as famílias. Já a pertinência da inclusão dos educadores de infância ainda em formação no estudo, teve origem no nosso interesse em compreender como a qualidade é percebida nestes casos, e de que modo as respostas poderão estar dependentes da formação e/ou da experiência académica realizada.

### Famílias (FAM)

Para as famílias, o inquérito por questionário foi entregue e recolhido em Dezembro de 2010. Conseguimos, nesta altura, reunir respostas de dezoito famílias. Observou-se, comparativamente, a distribuição dos indivíduos segundo sexo, faixa etária, habilitações literárias, grau de parentesco, e idade do educando.

Pudemos constatar que o grau de parentesco dos familiares que responderam a este questionário se constituiu maioritariamente por mães (Quadro 4.1), com clara predominância do sexo feminino:

Quadro 4.1 - Distribuição das FAM segundo género e grau de parentesco

| Género | Total<br>N=18 |
|--------|---------------|
| Mães   | 12            |
| Pais   | 6             |

Relativamente à idade das famílias inquiridas, verificamos que a faixa etária predominante é o grupo com idade igual ou superior a 30 anos, e o mínimo para a idade igual ou superior a 40 anos, o que evidencia tratar-se de um grupo com uma média etária jovem (Quadro 4.2):

Quadro 4.2 - Distribuição das FAM segundo faixa etária

| Faixa etária | Total<br>N=18 |
|--------------|---------------|
| ≥ 20 anos    | 5             |
| ≥30 anos     | 11            |
| ≥ 40 anos    | 2             |

Analisando as habilitações literárias dos familiares (Quadro 4.3), verificámos uma maior incidência de familiares com licenciatura e em menor número de familiares com estudos pós-graduados, mestrados ou doutoramentos (1/cada). Cinco famílias situavam-se entre a formação de nível básico e secundário:

Quadro 4.3 - Distribuição das FAM segundo as habilitações literárias

| Habilitações literárias | Total<br>N=18 |
|-------------------------|---------------|
| Nível básico            | 3             |
| Nível Secundário        | 2             |
| Licenciatura            | 10            |
| Pós-Graduação           | 1             |
| Mestrado                | 1             |
| Doutoramento            | 1             |

No que diz respeito à idade do educando, constatámos que a maioria das crianças tinha entre 2 e 4 anos (Quadro 4.4), correspondendo a crianças que frequentam os dois níveis educativos: creche e jardim-de-infância.

Quadro 4.4 - Distribuição das FAM segundo idade do educando

| <b>Faixa etária dos educandos</b> | <b>Total<br/>N=18</b> |
|-----------------------------------|-----------------------|
| Meses                             | 2                     |
| 1 Ano                             | 2                     |
| 2 Anos                            | 4                     |
| 3 Anos                            | 3                     |
| 4 Anos                            | 4                     |
| 5 Anos                            | 3                     |

#### Educadores de Infância Profissionalizados (EIP)

O inquérito por questionário a educadores de infância profissionalizados foi entregue a educadores de infância em atividade nas instituições participantes, bem como outros (EIP) em exercício de funções noutras áreas de atividade – formadores - que conheceram o estudo e se dispuseram a participar. Este questionário foi entregue nas mesmas condições do questionário que referimos anteriormente (FAM), ou seja, foi apresentado em conjunto com uma carta que enunciava o objetivo central e a problemática do estudo. Em Janeiro de 2011, reunimos um conjunto de catorze questionários a EIP.

Observou-se, de igual modo, a distribuição dos indivíduos segundo sexo, habilitações académicas, anos de serviço, nível educativo, idade específica do grupo de trabalho e, por último, o setor onde se enquadra a instituição onde desempenham funções.

Constatámos que todos os catorze inquiridos são do sexo feminino. Simultaneamente, verificámos (Quadro 4.5) que treze dos catorze EIP inquiridos têm como habilitações académicas a licenciatura em educação de infância e apenas um EIP possui mestrado, embora não tenha especificado a área científica.

Quadro 4.5 - Distribuição dos EIP segundo as habilitações académicas

| <b>Habilitações Académicas</b> | <b>Total<br/>N=14</b> |
|--------------------------------|-----------------------|
| Licenciatura                   | 13                    |
| Mestrado                       | 1                     |

Para analisarmos o tempo de experiência profissional dos EIP pedimos que nos indicassem os anos de serviço. Neste item encontrámos uma grande diversidade de respostas, tal como pode ser observado a partir do Quadro 4.6.

Quadro 4.6 - Distribuição dos EIP por anos de serviço

| Anos de Serviço | Total<br>N=14 |
|-----------------|---------------|
| ≤ 2             | 4             |
| ≤ 5             | -             |
| ≤ 10            | 3             |
| ≤ 15            | 6             |
| ≤ 20            | 1             |

Verifica-se que a maioria dos inquiridos trabalha em tempo igual ou inferior a quinze anos, enquanto apenas um EIP exerce funções em tempo igual ou inferior a vinte anos. Alguns dos inquiridos acrescentaram a informação de que os anos de serviço não correspondiam ao tempo de serviço contabilizado pelo Ministério da Educação e da Ciência (MEC). No contexto português o *sistema de divisão* entre a creche e o Pré-Escolar, administrado por diferentes ministérios, não reconhece a atividade profissional dos educadores de infância na creche (0-3 anos) como serviço docente, mas antes como uma resposta social às famílias<sup>5</sup> no exercício da sua responsabilidade de educar a criança. Neste sentido, estas instituições são reguladas exclusivamente pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social e, por esta razão, o tempo de serviço não corresponde, em muitos casos, ao número de anos que os docentes exercem efetivamente funções. Ora aqui, identificámos uma situação de desvantagem que quisemos considerar e que, mais tarde, abordaremos.

Relativamente ao nível educativo em que os EIP se encontravam a desempenhar funções no momento em que responderam ao questionário, bem como à idade específica do grupo de crianças (Quadro 4.7) com que trabalhavam então, verificámos que os EIP se distribuem em número igual pelos dois níveis educativos - creche e jardim-de-infância, - sendo que dois EIP não identificaram o nível educativo em que exerciam funções:

Quadro 4.7 - Distribuição dos EIP por nível educativo e idade específica do grupo.

| Nível Educativo                | Total<br>N=14 |
|--------------------------------|---------------|
| <b>Creche</b>                  | <b>6</b>      |
| Crianças com ≤ 1 ano           | 1             |
| ≤ 2 anos                       | 5             |
| <b>Jardim de Infância</b>      | <b>6</b>      |
| Grupo heterogéneo (3/4/5 anos) | 6             |
| <b>Não Identificado</b>        | <b>2</b>      |

<sup>5</sup> De acordo com o nº3 do Art. 18º da Convenção sobre os Direitos da Crianças (UNICEF, 1990).

Para além disto, pudemos também verificar que os EIP que acompanham grupos de creche - com crianças menores de com 2 anos - bem como em jardim-de-infância com idades diferenciadas - estão em igual número. Apenas um inquirido acompanha crianças com menos de 1 ano e dois EIP não especificaram a idade do grupo (Quadro 4.7). Conforme os dados apresentados, constatámos que no jardim-de-infância os grupos dos educadores participantes eram todos heterogéneos e que o mesmo não se verificava com os grupos de creche.

Relativamente ao setor em que os EIP se encontram a trabalhar, constatámos (Quadro 4.8) que a maioria desempenha funções em instituições do sector de solidariedade social, correspondendo ao total de oito dos participantes. Dois EIP não identificaram o setor em que desempenham funções.

Quadro 4.8 - Distribuição dos EIP segundo setor em que exercem funções

| Setor            | Total<br>N=14 |
|------------------|---------------|
| Público          | 1             |
| Privado          | 3             |
| Solidário        | 8             |
| Não identificado | 2             |

#### Educadores de Infância em Formação (EIF)

O inquérito por questionário a educadores de infância em formação (EIF) foi entregue aos alunos finalistas de duas Escolas Superiores de Educação, em conjunto com uma carta que enunciava o objetivo central, a problemática e a confidencialidade das respostas.

Em finais de Julho de 2010, reunimos um conjunto de sessenta e seis questionários. Optámos por terminar a recolha dos inquéritos nessa data, atendendo ao número assinalável de respostas já obtidas, assim como pelo facto do ano letivo se encontrar a terminar, permitindo auscultar estudantes que então terminavam a sua formação.

Observámos, também, a distribuição dos indivíduos segundo o sexo, faixa etária e experiência académica de iniciação à prática profissional (estágios).

Verificámos que, dos sessenta e seis inquiridos, todos são do sexo feminino. Pudemos, assim, constatar que, à semelhança do grupo dos EIP, também o grupo dos EIF é composto na totalidade por pessoas do sexo feminino (Quadro 4.9).

Quadro 4.9 - Distribuição dos EIF segundo idade

| Faixa Etária | Total<br>N=66 |
|--------------|---------------|
| ≥ 20 Anos    | 47            |
| ≥30 Anos     | 18            |
| ≥ 40 Anos    | 1             |

Podemos também verificar que os EIF se situam maioritariamente na faixa etária dos 20 anos, sendo que apenas uma educadora de infância em formação está na faixa etária dos 40 anos.

Simultaneamente, quisemos conhecer a experiência desenvolvida pelos alunos (EIF) na iniciação à prática profissional nas Escolas Superiores de Educação. Com estes dados, concluímos que os EIF desenvolveram maioritariamente experiência nos diferentes níveis educativos – creches, jardins-de-infância e outros (Quadro 4.10). Inversamente, verificámos que, quando realizam os estágios em um único nível educativo, a predominância incide sobre os jardins-de-infância (Quadro 4.10). Por outro lado, verificámos ainda que a experiência desenvolvida pelos EIF somente na creche constitui uma minoria.

Quadro 4.10 - Distribuição dos EIF por experiência de iniciação à prática profissional

| Estágio                               | Total<br>N=66 |
|---------------------------------------|---------------|
| Creche                                | 4             |
| Jardim de Infância                    | 13            |
| A.T.L.                                | -             |
| Hospital                              | -             |
| Museu                                 | -             |
| Creche/Jardim de Infância e/ou outros | 49            |

Com a apresentação dos dados caracterizadores dos participantes consideramos que a diversidade deste sujeitos nos permite reunir informação pertinente e, conseqüentemente, conhecer, numa primeira abordagem exploratória, a visão (pre)*dominante* dos participantes sobre da qualidade nos contextos de educação de infância.

#### 4.2 - A construção do modelo de análise da qualidade das creches

As questões de partida foram organizadas em torno de três dimensões fundamentais que procuram dar seguimento à lógica conceptual enunciada anteriormente.

Como referimos, para procedermos à análise dos dados obtidos pelo questionário optámos por utilizar como referência o quadro teórico do programa *Baby Effective Early Learning - BEEL* (2006). Este programa visa sobretudo criar uma metodologia de autoavaliação e melhoria da qualidade nos contextos organizados para crianças desde o nascimento até aos 3 anos. Esta opção resultou de duas razões fundamentais: por um lado, do enfoque que queríamos fazer na fase intensiva da pesquisa – Estudo de Caso – exclusivamente sobre as creches; e por outro, da valorização que o programa atribui à contextualidade do processo de desenvolvimento das crianças para a melhoria da qualidade; ao reconhecimento do processo colaborativo com os agentes educativos; e à conceção bioecológica da qualidade (Bronfenbrenner, 1979).

Para além deste modelo que nos serviu de referência, estivemos disponíveis para contemplar, também, outras subdimensões que pudessem resultar da análise da informação recolhida. Neste sentido, a análise da qualidade na creche teve por base três dimensões primordiais – *Relacional*,

*Ambiental e Organizacional*. Cada uma destas dimensões pôde ser estudada através de um conjunto de subdimensões (BEEL, 2006) que se relacionam entre si e nos ajudam a compreender a qualidade na creche.

De acordo com estes pressupostos, resultou a seguinte organização do quadro de análise:

1. A dimensão Organizacional, também resultante da qualidade da *estrutura* educativa, tem em conta os aspetos que se relacionam com a organização das instituições e das salas de atividades, nomeadamente, as normas/regulamentos internos, respetivos princípios orientadores e pressupostos pedagógicos (projetos educativo e pedagógicos), bem como intencionalidades educativas, observações/planeamentos/registos e avaliação/monitorização do trabalho desenvolvido. Considerámos, assim, como indicadores as seguintes subdimensões: *Finalidades e Objetivos; Cuidados, Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento; Estratégias de Cuidados, Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento; Planeamento, Avaliação e Registo; Pessoal; Monitorização e Avaliação; Normas/Legislação; e, Trabalho Interdisciplinar*.
2. No que respeita à dimensão Relacional quisemos ter em conta a qualidade do *processo* educativo, ou os efeitos que as relações interpessoais assumem no desenvolvimento das crianças e no apoio às famílias, designadamente a importância que o envolvimento, a confiança e a afetividade desenvolvem no bem-estar de *todos* os envolvidos (crianças e adultos) nos contextos educativos. Neste sentido, temos como indicadores as subdimensões: *Relações e Interações; Inclusão e Igualdade de Oportunidades; Participação da Família e da Comunidade*.
3. A dimensão Ambiental relaciona-se com a qualidade da *estrutura* ou seja, com o espaço físico, nomeadamente com o conforto e bem-estar das crianças e dos adultos, bem como com a segurança dos espaços, que possibilitem o desenvolvimento da autonomia, independência e satisfação estética. Assim, servem de indicadores as subdimensões: *Espaço Educativo e Cuidados de Higiene e Saúde*.

Esta organização, que resulta do nosso interesse em dar coerência à informação recolhida, determinou que a nossa análise desse atenção aos conteúdos que se relacionam entre si e são interdependentes.

Este desdobramento do conceito da qualidade em três grandes dimensões (Relacional, Ambiental e Organizacional) foi crucial para nos ajudar a compreender a qualidade percebida em ambas as fases da investigação.

#### **4.3 - Dos resultados à (de)composição do modelo de análise**

Para analisar as noventa e oito respostas começámos por (i) agregar as informações recolhidas pelos diferentes grupos de participantes com o objetivo de identificar as convergências e divergências de percepção sobre o objeto de estudo; de seguida, (ii) optámos por ler atentamente as respostas dos inquiridos; e, posteriormente, (iii) agrupámos estas mesmas respostas por cada dimensão, subdimensão

e novas categorias; (iv) verificámos então a frequência atribuída a cada dimensão/subdimensão; e (v) calculámos a respetiva percentagem, uma vez que a agregação de informações reuniu valores desiguais e, deste modo, o total calculado tornaria o resultado fundamentado e mais rigoroso face ao número de participantes de cada grupo de agentes educativos. Para chegarmos à percentagem apresentada no Quadro 4.11 utilizámos o cálculo simples de percentagem, ou seja, considerando o número de respostas atribuídas a cada subdimensão relativamente ao número total de cada grupo de participantes (FAM 18; EIP 14; EIF 66). Posteriormente, numa fase seguinte, procedemos da mesma forma mas relativamente à totalidade dos agentes educativos (98 participantes); e, (vi) por último, analisámos e comparámos os resultados dos três diferentes grupos e da totalidade dos agentes educativos face às respetivas dimensões e subdimensões.

Consideramos que, com este procedimento, foi possível ir alcançando uma visão global através das três dimensões centrais que orientaram a análise conceptual da qualidade, permitindo identificar em particular a convergência e divergência das informações (Quadro 4.11).

Quadro 4.11 - Percentagem das dimensões e subdimensões enunciadas no questionário

| DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES  | PERCENTAGEM |     |     |                    |
|---|-------------|-----|-----|--------------------|
|   | FAM         | EIP | EIF | AGENTES EDUCATIVOS |
| <b>(A) DIMENSÃO RELACIONAL</b>  |             |     |     |                    |
| (1) Relações e Interações   | 50%         | 29% | 24% | <b>30%</b>         |
| (2) Inclusão, Igualdade e Diversidade                                       | -           | 14% | 2%  | <b>3%</b>          |
| (3) Participação da Família e da Comunidade                                 | 6%          | 36% | 24% | <b>21%</b>         |
| <b>Total</b>  |             |     |     | <b>54%</b>         |
| <b>(B) DIMENSÃO AMBIENTAL</b>   |             |     |     |                    |
| (4) Espaço Educativo  | 67%         | 71% | 48% | <b>55%</b>         |
| (5) Cuidados de Higiene e Saúde   | 50%         | 29% | 5%  | <b>16%</b>         |
| <b>Total</b>  |             |     |     | <b>71%</b>         |
| <b>(C) DIMENSÃO ORGANIZACIONAL</b>  |             |     |     |                    |
| (6) Finalidades e Objetivos   | 6%          | 7%  | 3%  | <b>4%</b>          |
| (7) Cuidados, Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento                | 6%          | 29% | 2%  | <b>6%</b>          |
| (8) Estratégias de Cuidados, Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento | 17%         | 14% | 9%  | <b>11%</b>         |
| (9) Planeamento, Avaliação e Registo  | -           | -   | 3%  | <b>2%</b>          |
| (10) Pessoal  | 56%         | 43% | 58% | <b>55%</b>         |
| (11) Monitorização e Avaliação  | -           | -   | 8%  | <b>5%</b>          |
| (12) Normas/Legislação  | -           | -   | 5%  | <b>3%</b>          |
| (13) Trabalho Interdisciplinar  | -           | -   | 2%  | <b>1%</b>          |
| <b>Total</b>  |             |     |     | <b>88%</b>         |

#### 4.4 - Convergência de perceção sobre a qualidade nos contextos

Através dos resultados obtidos, constatámos que as subdimensões *Espaço Educativo* e *Pessoal* foram as *mais* enunciadas (55%) pela globalidade dos agentes educativos. Com isto, concluímos que o *Espaço Educativo* e o *Pessoal* indicam, pelo menos numa primeira análise, a convergência de perceção no que

respeita aos aspetos *mais* valorizados sobre a qualidade nestes contextos, por cada um dos grupos (Quadro 4.11).

Para além disto, constatámos também que a subdimensão *Espaço Educativo* suscitou, por parte das famílias, muitas observações, tendo tido o valor percentual mais alto. Neste sentido, 71% das famílias (Quadro 4.11) consideraram indispensável a adequação do espaço, equipamentos e materiais educativos, bem como a valorização de ambientes seguros, adequados à faixa etária que promovam o bem-estar das crianças. Seguem-se algumas afirmações que consideramos caracterizar a opinião dos participantes sobre esta subdimensão:

Penso ser importante disponibilizar espaços educativos amplos, luminosos dentro dos quais é transmitido um sentido de harmonia e estética. (EIF)

Uma creche/jardim-de-infância de qualidade deverá ter um bom espaço com áreas diferenciadas e adequadas a cada faixa etária. É muito importante que as crianças tenham também um bom espaço exterior onde possam brincar com a devida segurança. (FAM)

Um espaço amplo, arejado, equipado de materiais adequados e diversificados à faixa etária. (EIP)

Conjuntamente, comparando as respostas das famílias e dos profissionais, verifica-se que ambos atribuíram grande importância à qualificação, experiência e formação dos membros do *Pessoal*, bem como à sua organização, gestão, coordenação e avaliação. Porém, constatámos que o grupo que enunciou em maior percentagem (58%) esta subdimensão foram os EIF. Apresentamos algumas afirmações dos participantes interpelados que caracterizam o que foi enunciado no questionário sobre esta subdimensão:

Ter pessoas suficientemente capazes de poder impor respeito sem terem que ser radicais, têm que ser os segundos pais pois passam mais tempo com os nossos filhos do que nós. (FAM)

Deve ter pessoal qualificado, competente, credível, afetuoso e que transmita segurança à criança e aos pais. (EIP)

Considero que uma creche/jardim-de-infância de qualidade, tem na minha opinião a ver com os profissionais de educação, na medida em que são eles os grandes modelos. (EIF)

Em contrapartida, identificámos que a subdimensão *menos* considerada pela globalidade dos agentes educativos foi *Trabalho Interdisciplinar* (1%) com técnicos de outras áreas científicas (Quadro 4.11), tendo sido enunciada apenas pelo grupo dos EIF. Apesar de esta subdimensão ter tido um número de respostas muito reduzido, integrámo-la no quadro de análise por considerarmos a sua relevância no desempenho da prática profissional já que é na interdisciplinaridade que se funda o carácter natural da educação e as opções metodológicas e epistemológicas dos profissionais (Freire, 2000).

A afirmação que se segue sobre *Trabalho Interdisciplinar* é única em todo o questionário e foi enunciada por uma educadora de infância em formação:

Os fatores de qualidade fundamentais tanto para a creche como J.I. são: Educadores (...) que se envolvam com outras áreas tal como psicologia e terapias que promovam em conjunto programas de desenvolvimento ricos e positivos. (EIF)

Identificámos ainda, no seguimento da convergência de percepção das famílias e dos profissionais sobre as subdimensões *menos* enunciadas (com diferença  $\leq 5\%$ ), que a subdimensão *Finalidades e Objetivos*, que corresponde às intencionalidades e procedimentos educativos, bem como sobre a definição dos projetos de estabelecimento, apresenta uma percentagem global muito baixa e similar entre os grupos:

Em termos pedagógicos deve ter um projeto educativo, no qual possam basear todas as atividades, já que isto permite que as crianças possam aprender com as brincadeiras. (FAM)

Também na subdimensão *Planeamento, Avaliação e Registo*, que corresponde à articulação entre as especificidades das crianças e ao modo *como* e por *quem* são planeadas e avaliadas as ações, pudemos constatar que a mesma foi pouco enunciada pelos três grupos. Dessa subdimensão é exemplo a afirmação de uma EIF:

Planear atividades devidamente adequadas aos interesses do grupo, abordando todas as dimensões do desenvolvimento. (EIF)

Por último, identificámos na mesma circunstância de convergência sobre os aspetos *menos* valorizados, a subdimensão *Normas/Legislação*, relacionada com o cumprimento da legislação e dos documentos normativos de natureza jurídica que visam assegurar a qualidade dos contextos educativos, bem como com as normas regulamentadas pelas próprias instituições. Quanto a esta subdimensão, proveniente das informações recolhidas no questionário, optámos por integrá-la no quadro de análise, à semelhança da subdimensão *Trabalho Interdisciplinar*, não porque tenha sido amplamente enunciada (uma vez que a importância do cumprimento das *Normas/Legislação* foi enunciada apenas pelo grupo dos profissionais em formação e em somente 5% das respostas), mas porque reconhecemos a sua importância na organização da estrutura educativa:

Considero que uma creche/jardim e infância de qualidade deverá estar de acordo com as regras implementadas pelo Ministério da Educação. (EIF)

A qualidade deve (...) confirmar as normas estabelecidas numa creche/jardim-de-infância ao nível da segurança, recursos materiais e humanos. (EIF)

#### 4.5 - Divergência de percepção sobre a qualidade nos contextos

Relativamente à divergência de percepção, identificámos que as subdimensões *Relações e Interações; Participação da Família e Comunidade; Inclusão, Igualdade e Diversidade; Cuidados de Higiene e Saúde; Cuidados, Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento; Estratégias de Cuidados, Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento; e, Monitorização e Avaliação* foram as subdimensões que indicaram maior divergência de percepção no que respeita aos aspetos *mais* valorizados por uns e *menos* por outros (Quadro 4.11).

A subdimensão *Relações e Interações*, que reporta para a qualidade das relações interpessoais entre os adultos e as crianças, bem como com a valorização de relações de confiança e respeito que

promovam o bem-estar, autoestima e autoconfiança nos adultos e crianças, foi apontada como determinante em 50% das respostas das famílias. Por outro lado, constatámos uma considerável diferença (EIP – 29%; EIF – 24%) no número de respostas dadas pelos profissionais no âmbito desta mesma subdimensão (Quadro 4.11). Apresentamos algumas afirmações representativas do enunciado:

O afeto das pessoas, educadoras, é para nós primordial. (FAM)

Uma relação cooperante/colaborante e tolerante entre família e equipa pedagógica. (EIP)

Um local onde são privilegiadas as relações interpessoais; onde cada um tem o seu lugar e é importante, onde todos são ouvidos e participam. (EIF)

Outra das subdimensões que emergiu das respostas dadas foi designada por *Cuidados de Higiene e Saúde* por incluir os aspetos que se relacionam com a promoção de hábitos de saúde positivos, nomeadamente no que respeita à salubridade do pessoal e do espaço, bem como com a alimentação variada e equilibrada com a finalidade de assegurar, assim, a saúde e o bem-estar das crianças. Constatámos que esta subdimensão foi amplamente valorizada quer pelas famílias, quer pelos educadores de Infância profissionalizados, ficando assim justificada a sua integração no quadro de análise. Verificámos um número considerável de afirmações, particularmente pelo grupo das FAM (50% das repostas) e pelo grupo dos EIP (29% das respostas). Por outro lado, e no seguimento da perceção divergente dos agentes educativos, identificámos uma discrepância de perceção - a mais acentuada em todo o questionário - na referência a esta subdimensão por parte dos EIF, tendo em conta que apenas 5% enunciaram os *Cuidados de Higiene e Saúde* nas suas respostas. Algumas afirmações são ilustrativas dessa subdimensão:

Ter boas condições de higiene, e as refeições também ser preparadas com higiene e cuidado. (FAM)

Creche/jardim-de-infância é de qualidade quando a instituição possui todos os requisitos necessários de higiene (e) segurança nas melhores condições. (EIF)

Aquela (...) que garante uma boa alimentação, segurança, conforto, confiança, higiene. (EIP)

Continuando a observar os resultados (Quadro 4.11), verificámos que relativamente à subdimensão *Participação da Família e da Comunidade*, centrada no envolvimento dos agentes educativos no processo educativo, bem como na necessidade de desenvolverem um trabalho em parceria, assente numa perspetiva partilhada na tarefa de cuidar e educar as crianças, o grupo dos EIP foi o que fez mais referência a elementos desta subdimensão (36%). No mesmo sentido, embora em menor percentagem, também 24% dos EIF apontaram esta subdimensão como estando relacionada com a qualidade nos contextos. Todavia, constatámos uma notável divergência com o grupo das FAM, dado que enunciaram esta subdimensão em apenas 6% das respostas. Neste sentido, pudemos verificar que, pelo menos numa primeira análise, são os profissionais que atribuem maior importância ao envolvimento das famílias na creche. Das afirmações que recolhemos apresentamos alguns exemplos do que foi enunciado nas respostas de cada grupo:

[É importante] os pais poderem circular e estar na creche. (FAM)

Para mim uma instituição de qualidade tem de trabalhar em equipa com os pais, saber o que os preocupa, pedir opiniões, dar a conhecer os seus objetivos pedagógicos, sociais e culturais. (EIF)

A valorização dos seus encarregados de educação incentivando a participação ativa na relação família-escola. (EIP)

A subdimensão *Estratégias de Cuidados, Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento*, prende-se ao modo como as atividades e as experiências são organizadas e planeadas no sentido de promover os cuidados, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, particularmente através da interação e do jogo. Nesta subdimensão é importante ter em conta se as ações consideram os interesses das crianças, bem como se são valorizadas oportunidades de aprendizagem ativa e de autoiniciativa das crianças.

Relativamente a esta subdimensão, verificámos que o grupo das FAM considerou que as *Estratégias de Cuidados, Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento* determinam a qualidade do serviço educativo prestado às crianças, perfazendo este grupo uma percentagem de 17% das respostas (Quadro 4.11). Em contrapartida, os EIF consideram esta subdimensão numa percentagem claramente inferior (2%) quando comparado com as famílias (17%) e com os educadores de infância profissionalizados (14%). Seguem-se alguns excertos representativos do que foi enunciado no questionário pelos diferentes agentes educativos:

Deve proporcionar momentos e atividades ricas em conhecimento e novas experiências de forma a ajudar no bom desenvolvimento das crianças, quer individualmente ou em grupo. (EIF)

Uma creche/Jardim de Infância de qualidade é aquela que (...) proporciona momentos de aprendizagem através de atividades lúdicas diversificadas. (FAM)

Crie uma aprendizagem ativa através de atividades baseadas na experiência e que auxiliem a aprendizagem do currículo. (EIP)

A subdimensão *Cuidados, Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento* reporta para a diversidade e o equilíbrio das experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças, bem como para as oportunidades promovidas pelos profissionais nas diferentes áreas de aprendizagem e desenvolvimento. Esta subdimensão considera em que medida as atividades oferecem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com as áreas e domínios enunciados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>6</sup>, que constituem uma referência comum para todos os educadores de infância da Rede Nacional de Educação que desempenhem funções com crianças dos 3 aos 6 anos (DEB/ME, 1997, p.13). Porém, não existe nenhuma orientação ou referência relativa à componente educativa para as crianças dos 0 aos 3 anos. Identificámos, uma vez mais, uma situação de desvantagem da creche (CNE, 2011; Vasconcelos, 2008; OCDE, 2012).

A partir das afirmações que recolhemos e da definição apresentada sobre esta subdimensão, pudemos identificar que os EIP consideraram *Cuidados, Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento* em 29% das respostas; em contrapartida, verificámos que o grupo das FAM apenas enunciou em 6% e o grupo dos EIF em 2%.

O projeto pedagógico deverá ser claro e partilhado com os pais no início do ano. (FAM)

Um espaço onde as crianças se sintam felizes e capazes de desenvolver os seus projetos e iniciativas. (EIP)

<sup>6</sup> Despacho nº 5220/97 (2ª série), de 10 de Julho, publicado no D.R. n.º178, II série, de 4 de Agosto.

Analisando outra subdimensão - *Inclusão, Igualdade e Diversidade* -, que considera os aspetos que se relacionam com o modo como os contextos e os agentes educativos compreendem e respeitam a diversidade racial, étnica, religiosa, género e necessidades especiais, verificámos que as afirmações acerca desta questão foram ou inexistentes (FAM), ou escassas (EIF - 2%). Já o grupo dos EIP enunciaram esta subdimensão em 14% das respostas (Quadro 4.11). Duas razões foram apontadas como importantes:

Aquela que permite à criança ser diferente. (EIP)

É indispensável que o educador crie oportunidades iguais. (EIP)

Face à última subdimensão, *Monitorização e Avaliação*, que se relaciona com os procedimentos adotados para monitorizar e avaliar as atividades e o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, observámos que não foi enunciada nas repostas nem do grupo das FAM, nem no grupo dos EIP; porém, 8% dos EIF enunciaram esta subdimensão, como são exemplo as afirmações:

A qualidade deve ser rigorosa e avaliada várias vezes ao longo do ano. (EIF)

Deverá haver uma avaliação sistemática por parte do educador. (EIF)

#### 4.6 – Considerações finais sobre o estudo exploratório

Observando os resultados e o modelo de análise que emergiu nesta fase exploratória do estudo, pudemos conhecer a perceção dos agentes educativos sobre a qualidade em educação de infância, bem como constatar que existem convergências e divergências de perceção no modo como a qualidade é compreendida e explicitada.

De acordo com as respostas dadas, verificámos que o *Espaço Educativo* e o *Pessoal* são os aspetos *mais* valorizados pela globalidade dos agentes educativos interpelados.

No que diz respeito às subdimensões *menos* valorizadas, verifica-se que estas se concentram maioritariamente na dimensão *Organizacional*, apesar de ser esta a dimensão que, por concentrar um maior número de subdimensões, reúne os valores mais elevados.

Por outro lado, constatámos que o enfoque das famílias e dos educadores de infância profissionalizados faz-se em quatro aspetos predominantes, designadamente, a importância das *Relações e Interações*, do *Espaço Educativo*, *Cuidados de Higiene e Saúde*, e *Pessoal*. Estes quatro aspetos são transversais às três dimensões - *Relacional*, *Ambiental* e *Organizacional*.

Em contrapartida, observámos que as afirmações dos educadores de infância em formação, quando comparadas com os outros dois grupos, mostram estar mais disseminadas pelas diferentes subdimensões. Por esta razão, estes resultados levaram-nos a pensar que, talvez, esta divergência se verifique porque estes educadores de infância expressaram as suas convicções e aspirações profissionais baseadas nas suas experiências formativas.

Neste estudo exploratório, a nossa intenção era explorar a opinião das famílias e dos profissionais sobre a qualidade na creche e nos jardins-de-infância e, também, aferir a pertinência do quadro conceptual previamente delineado. Neste sentido, estes primeiros resultados esboçam precisamente o nosso interesse por identificar e conhecer a informação (pre)*dominante* - sem interferência, indicação ou orientação - dos participantes. Assim, consideramos que outros aspetos para além dos enunciados, poderão ser considerados pelos participantes e que, somente pelo uso do questionário, não são possíveis de captar em profundidade e com pormenor. Contudo, também consideramos, numa primeira análise, que as informações enunciadas, serão aquelas que as famílias e os profissionais mais valorizam no contexto real.

Para além disto, se consideramos que as perceções individuais sobre a qualidade dos contextos de educação deverão caminhar para uma convergência, inscrita numa visão intersubjetiva ou de relação entre os agentes educativos, este quadro de análise poderá ser um instrumento importante para esse efeito e, neste sentido, poderá originar um modelo orientador de promoção da qualidade nos contextos de educação de infância.

Em conclusão, acreditamos que a qualidade dos cuidados e da educação de crianças nos contextos de creche se evidenciará através da aproximação entre as dimensões de análise que orientam o estudo - Relacional, Ambiental e Organizacional - conjuntamente com a possibilidade de questionamento crítico e reconhecimento das diferentes perspetivas sobre o significado que estas orientações podem ter para os agentes educativos envolvidos. Por outro lado, consideramos que o modelo de análise poderá ajudar os profissionais e as famílias a compreender a qualidade em educação de infância e, conseqüentemente, ajudá-los a estabelecer *padrões dependentes* dos contextos e das suas próprias práticas educativas. Simultaneamente, pensamos que os resultados que emergiram desta fase exploratória do estudo poderão contribuir para intensificar a reflexão sobre os contextos de creche em Portugal, considerando-se o olhar e a voz das famílias e dos profissionais, e sublinhando-se, assim, o necessário trabalho em colaboração entre eles. E por último, consideramos que este pode ser um caminho para a valorização de aspetos que ainda são pouco considerados nos contextos de educação de infância.

A partir desta fase, e depois de sistematizarmos o quadro de análise, o enfoque da investigação recairá sobre a compreensão da qualidade na creche (0-3 anos) sob a perspetiva das famílias e dos profissionais.

## CAPÍTULO 5

### FASE INTENSIVA - O ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

There are as many worlds as there are ways of describing them and that the worlds we know are the worlds we make (Eisner, 1998, p. 4)

Propomos, neste capítulo, uma incursão na ecologia das duas creches, dando a conhecer as suas características, o seu ambiente físico e relacional e, particularmente, as suas qualidades, a partir das dimensões conceptuais delineadas e enquadradoras do nosso estudo, procurando, deste modo, descrever, organizar e interpretar a reflexão em torno das questões investigativas.

A abordagem por um Estudo de Caso múltiplo ou coletivo (Stake, 2009), resulta do nosso interesse em compreender a qualidade na creche tendo em consideração as particularidades dos contextos, das pessoas e das respetivas interações. O nosso interesse centra-se na singularidade de cada caso e de como a qualidade é percecionada em cada contexto.

No quadro destas conceções, consideramos que o conceito de qualidade pode ser melhor encarado, tomando em consideração o espaço de vida em comum das pessoas.

Como já foi referido anteriormente, fomos sendo acompanhadas pela conceção bioecológica (Bronfenbrenner, 2011), segundo a qual o desenvolvimento das pessoas está dependente da variedade e complexidade das experiências vividas e, paralelamente, da conceção sociocultural (Vygotsky, 2007), cujo potencial social e cultural é visto em função do modo como, justamente, as experiências influenciam a formação e o desenvolvimento dos indivíduos.

Assim, neste capítulo, apresentamos as opções metodológicas utilizadas e os procedimentos adotados para recolher as informações no terreno empírico, relativamente aos casos analisados na fase intensiva do estudo.

#### **5.1 - As Creches, as famílias e os profissionais: Descrição dos contextos e dos participantes na investigação**

As opções para iniciarmos o Estudo de Caso múltiplo (Stake, 2009; Yin, 2010) foram tomadas tendo em conta o objetivo da investigação - compreender a qualidade na creche sob a perspetiva das famílias e dos profissionais - e os procedimentos que seriam necessários para alcançarmos uma compreensão mais aprofundada sobre a qualidade na creche, reforçando simultaneamente a consistência e o rigor científico da investigação. Neste sentido, pensámos que uma permanência mais prolongada em diferentes realidades possibilitaria encarar a qualidade na creche a partir de diferentes perspetivas, circunstâncias e situações.

Para escolhermos as creches tivemos em conta dois critérios que considerámos importantes para nos ajudar a garantir credibilidade e autenticidade das informações recolhidas: por um lado, que os contextos em estudo se diferenciavam pelas características organizativas, bem como pelo meio em que estavam inseridos e população que acolhiam; e, por outro, o interesse demonstrado pelos profissionais em participar no estudo e em ajudar-nos a estabelecer contacto com as diferentes famílias.

Tomadas as decisões, selecionámos duas instituições que se inseriam nos critérios previamente definidos, fizemos contato direto com os diretores e/ou coordenadores pedagógicos, explicitámos os objetivos e as implicações da pesquisa e, a partir daí, a viabilidade do estudo foi analisada e autorizada pelos responsáveis das instituições (Anexo V).

Assim, o nosso contexto empírico constituiu-se por duas creches que passaremos a designar por *Centro Educativo* (CE) e *Centro Socioeducativo* (CSE), ambas situadas na área metropolitana de Lisboa, com as seguintes particularidades:

(1) O *Centro Educativo* é uma Instituição Particular Sem Fins Lucrativos, abrangendo uma população com nível socioeconómico médio, médio-alto. Tem condições para atender crianças desde os 4 meses até aos 6 anos, com capacidade para receber dezoito crianças na creche, distribuídas por duas salas - uma sala de “berçário” para crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 24 meses, e outra para crianças dos 18 meses aos 36 meses. Os profissionais responsáveis por estas duas salas de creche são quatro - uma educadora de infância responsável pelas duas salas e pela coordenação da instituição, e três auxiliares de ação educativa.

(2) O *Centro Socioeducativo* é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que recebe uma população com nível socioeconómico médio, médio-baixo e baixo, com capacidade para atender crianças desde os 4 meses até aos 6 anos. Tem, também, um centro de dia para idosos. A creche tem capacidade para atender cinquenta crianças, distribuídas por quatro salas - berçário para crianças dos 4 meses até a aquisição da marcha; uma sala parque para crianças dos 12 aos 24 meses; e duas salas para crianças dos 24 aos 36 meses. A equipa pedagógica compõe-se por uma diretora técnica, uma coordenadora pedagógica, quatro educadoras de infância, distribuídas pelas quatro salas, e duas auxiliares de ação educativa por sala, perfazendo um total de oito auxiliares.

Já no terreno de investigação, tivemos em consideração o quadro conceptual que nos orientou para o que desejávamos compreender, particularmente a estrutura organizacional, o ambiente físico e relacional destes contextos, tendo em conta, nomeadamente, as formas de gestão e resolução de conflitos, modo de participação, tomadas de decisões e o sentido de comunidade. No entanto, estivemos também atentos para outros aspetos que pudessem emergir do terreno empírico e que desejávamos conhecer e incluir no quadro conceptual previamente delineado.

Permanecemos nas duas instituições em tempos diferentes: no CE, de Novembro de 2010 a Junho 2011. Nesta instituição foi colocada a condição, ainda durante o período de solicitação de autorização, que a nossa presença fosse de apenas um dia por semana e, por esta razão, acordámos que a recolha das informações ocorreria às segundas-feiras. No entanto, foi acordado com a coordenadora pedagógica, a possibilidade de estarmos, pontualmente, presentes também em outros dias da semana; no CSE estivemos presentes de Dezembro de 2010 a Junho 2011, habitualmente às terças e quartas-feiras. Em ambas as instituições procurámos que a nossa presença tivesse lugar em diferentes momentos do dia (manhãs e tardes), tais como acolhimento, atividades em sala, atividades extracurriculares, reuniões individuais com as famílias, reuniões de grupo, reuniões de equipa, festas e convívios com as famílias e equipa, períodos de intervalo, auditorias do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, entre outros.

Procurámos, ao longo do período de observação e recolha de informações, que a nossa presença fosse o mais discreta possível e não participativa, embora em alguns momentos a interação com os

bebés e crianças tenha sido inevitável. Contudo, e apesar disto, tentámos minimizar, o mais possível, qualquer perturbação decorrente da nossa presença.

Assim, verificámos que a nossa presença, depois da estranheza inicial, passou a ser encarada com maior agrado e naturalidade à medida que o tempo foi passando. Por outro lado, fomos sentindo uma maior aproximação dos participantes, sobretudo depois das entrevistas terem ocorrido. Este sentimento foi-se confirmando à medida que os profissionais iam referindo a satisfação e a motivação que sentiam após as entrevistas, como serve de exemplo a afirmação da coordenadora pedagógica do CSE, entrevistada já na fase final do estudo empírico:

Obrigada por nos ter brindado com este seu estudo; eu acho que isto para nós ajuda-nos a refletir e a pensar em muita coisa, e ajuda-nos também a perceber, com um olhar de fora, o que está melhor e o que está menos bem. (ED/CP 1, p.22)

Consideramos que esta afirmação reflete o modo como a nossa presença enquanto investigadores pode ter contribuído para uma possível (trans)formação das práticas profissionais e para uma valorização das pessoas, mesmo sem termos aconselhado, orientado ou manifestado qualquer opinião. Pensamos que a nossa presença e as questões que iam sendo colocadas podem ter estimulado uma reflexão e maior consciencialização das questões de qualidade dos contextos educativos.

## 5.2 - Procedimentos de recolha de informações

A conjugação dos objetivos de investigação e o enquadramento dos procedimentos de análise, constituíram uma referência fundamental no planeamento de todo o trabalho empírico. Assim, da conjugação de diferentes métodos - observação, entrevista e análise documental - resultaram observações sustentadas por procedimentos de triangulação que tinham como principal objetivo alcançar a *confirmação* necessária para justificar as inferências realizadas.

Esta procura, tanto de rigor como de informações válidas, é também referida por Stake (2009) como uma obrigação ética do investigador em estudos de caso, para minimizar deturpações e equívocos. Para isto, são necessários "certos protocolos ou procedimentos de triangulação que tanto os investigadores como os leitores esperam, esforços que vão para além da simples repetição da recolha dos dados até um esforço de reflexão para encontrar a validade dos dados observados" (Stake, 2009, p.122).

Assim, a nossa intenção por reunir informações provenientes de diferentes fontes resulta do interesse e responsabilidade por "tornar o processo tão explícito quanto possível, para que os resultados finais - os dados coletados - reflitam a preocupação com a validade do constructo e com a confiabilidade" (Yin, 2010, p.152).

Neste sentido, para recolher e analisar as informações provenientes do campo empírico foram adotados os seguintes procedimentos:

(1) No registo das observações, que foram sendo feitas com recurso a *notas de campo*, fomos descrevendo acontecimentos, pessoas, objetos, lugares, atividades e conversas que observámos e que nos fizeram refletir. Quisemos, assim, seguir de perto diferentes acontecimentos "com a esperança de

que tivessem acontecido do mesmo modo, mesmo que o observador não tivesse lá estado" (Stake, 2009, p. 83).

A observação decorreu, especificamente, ao longo de um período de tempo alargado com duração de sete meses no CE e seis meses no CSE.

(2) Para além das observações realizadas, fizemos também *entrevistas*, formalmente organizadas e agendadas através de contacto prévio com os respetivos entrevistados. Para isto, selecionámos alguns participantes, contemplando os diversos e diferentes agentes educativos (famílias, Educadores de Infância e Auxiliares de Ação Educativa) tal como tínhamos realizado na primeira parte da pesquisa (trabalho exploratório). Esta opção baseou-se na necessidade que sentimos em encontrar equilíbrio e variedade na informação recolhida para podermos, assim, analisar com profundidade a informação e alcançarmos *a posteriori* uma maior compreensão sobre o fenómeno, evitando submergir numa imensidão de dados.

A decisão sobre quem entrevistar foi sendo tomada à medida que fomos construindo conhecimento sobre a realidade, e de acordo com alguns critérios: (i) interpelar diversos agentes educativos - pais e mães, Educadores de Infância e Ajudantes de Ação Educativa; (ii) que estes agentes educativos se diferenciasssem pela idade, formação, origem étnica, nível socioeconómico; e (iii) equilibrar o número de entrevistados por cada grupo de agentes educativos.

Foram realizadas um total de dezassete entrevistas, das quais, duas às coordenadoras/educadoras de infância das duas creches, sendo que uma das coordenadoras estava simultaneamente como educadora responsável em duas salas da creche; três, a educadoras de infância; seis, a auxiliares de ação educativa; e, seis, a famílias, com participação do pai e a mãe, embora em duas entrevistas tenha participado somente um dos elementos da família. Estas entrevistas realizaram-se nas instalações das creches e, para o efeito, a participação dos agentes educativos foi solicitada diretamente; todavia, no caso das famílias, contámos com o apoio das educadoras de infância e das coordenadoras pedagógicas que intermediaram o primeiro contacto.

As solicitações que fizemos foram aceites imediatamente por todos e verificámos que, na maioria dos casos, os participantes manifestaram agrado e interesse por esta colaboração. Nos quadros 5.1, 5.2 e 5.3 são apresentadas as características sociodemográficas dos participantes.

Quadro 5.1 - Características gerais das famílias entrevistadas

| Creches | Famílias | Grau de parentesco | Idade        | Idade do(s) educando(s) | Habilitações académicas |
|---------|----------|--------------------|--------------|-------------------------|-------------------------|
| CSE     | FAM 1    | Pai                | 42 anos      | 23 meses                | Não identificadas       |
|         | FAM 2    | Mãe                | 24 anos      | 7 meses                 | 12º Ano                 |
|         | FAM 3.   | Pai e Mãe          | 30 e 34 anos | 3 anos                  | 6ºAno/9ºAno             |
| CE      | FAM 4.   | Pai e Mãe          | 44 e 38 anos | 2 anos                  | Ambos com doutoramento  |
|         | FAM 5.   | Pai e Mãe          | 35 e 35 anos | 12 meses e 3 anos       | Ambos com doutoramento  |
|         | FAM 6.   | Pai e Mãe          | 32 e 26 anos | 2 anos                  | Ambos com 9ºAno         |

Quadro 5.2 - Características gerais dos auxiliares de ação educativa

| Creches | Profissional | Idade   | Habilitações académicas            | Formação profissional            | Anos de serviço | Tempo de permanência na creche | Outras funções |
|---------|--------------|---------|------------------------------------|----------------------------------|-----------------|--------------------------------|----------------|
| CSE     | AAE 1        | 20 anos | Curso prof. Animação Sociocultural | -                                | 2 anos          | 6 meses                        | Não            |
|         | AAE 2        | 23 anos | 12º Ano                            | Curso Auxiliar de Ação Educativa | 3 anos          | 1 ano                          | Não            |
|         | AAE 3        | 31 anos | 9º Ano                             | RVCC (a decorrer)                | 6 anos          | 4 anos                         | Não            |
| CE      | AAE 4        | 32 anos | 11º Ano                            | Não                              | 1 ano           | 1 ano                          | Não            |
|         | AAE 5        | 39 anos | 7º Ano                             | Não                              | 8 anos          | 8 anos                         | Não            |
|         | AAE 6        | 64 anos | 4º Ano                             | Curso Auxiliar de Ação Educativa | 12 anos         | 12 anos                        | Não            |

Quadro 5.3 - Características gerais dos educadores de infância

| Creches | Profissionais | Habilitações académicas | Idade   | Anos de serviço | Tempo de permanência na creche | Outras funções         | Tempo de permanência na coordenação pedagógica |
|---------|---------------|-------------------------|---------|-----------------|--------------------------------|------------------------|--|
| CSE     | EI/CP 1       | Licenciatura            | 37 Anos | 13 Anos         | -                              | Não                    | 2 Anos   |
|         | EI 2          | Licenciatura            | 27 Anos | 1 Ano           | 1 Ano                          | Não                    |  |
|         | EI 3          | Licenciatura            | 30 Anos | 5 Anos          | 4 Anos                         | Animações em festas    |  |
|         | EI 4          | Licenciatura            | 37 Anos | 7 Anos          | 2 Anos                         | Não                    |  |
| CE      | EI/CP 5       | Licenciatura            | 32 Anos | 11 Anos         | 6 Anos                         | Coordenação pedagógica | 9 Anos   |

Tendo em conta o nosso objetivo de investigação, optámos por uma entrevista semiestruturada, que permitisse colocar os entrevistados à vontade para falarem livremente sobre os seus pontos de vista e, neste sentido, recolher informações descritivas na linguagem dos próprios sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994). Parte da entrevista, sobretudo com as famílias, com quem tivemos menos contato no terreno, envolveu a construção de uma relação de respeito pelo que os entrevistados pensam e dizem, e de confiança para expressarem os seus pensamentos, ficando manifestamente garantida a confidencialidade, bem como o uso responsável da informação partilhada.

Evitámos, ao longo das entrevistas, expressar opiniões ou fazer qualquer tipo de aconselhamento. Quisemos, acima de tudo, demonstrar o nosso interesse pelos participantes, seus pontos de vista, suas razões e convicções.

A entrevista intencionava aprofundar a compreensão sobre as pessoas e respetivas perceções acerca da qualidade na creche e, por esta razão, previmos uma entrevista de longa duração, entre 60 a 90 minutos. Apesar de, em alguns casos, termos verificado alguma dispersão, o que alongou o tempo de entrevista mais do que o previsto, consideramos que em todas os objetivos foram atingidos, fornecendo-

nos informações importantes e suficientes para nos ajudar a sustentar as interpretações resultantes da análise. Para além disto, constatámos que alguns dos participantes foram manifestando o seu agrado com o momento de reflexão proporcionado, bem como com o reconhecimento e valorização do *seu modo de olhar o mundo*:

Queria só agradecer-lhe a sua disponibilidade e desejar que tenha um bom resultado. (EI 3, p. 11)

Eu gostava de ter acesso ao seu trabalho quando terminar, teria todo o gosto. (FAM 4, p. 15)

Gostei de dar esta entrevista (...) pensei sobre o trabalho, pensei sobre os meninos e sobre o meu futuro.

Foi muito bom estar aqui este bocadinho. (AAE 1, p. 9)

Todas as entrevistas foram gravadas com consentimento e, posteriormente, compartilhámos toda informação transcrita com os participantes a fim de verificarem e aferirem o seu rigor e apuro estilístico (Stake, 2009). Também observámos que uma grande parte dos participantes ficaram “desanimados” com as transcrições e as razões apontadas são também corroboradas por Stake (2009): (i) pela natural deselegância das suas frases, dado que as transcrições foram resultado de uma conversa descontraída e informal; (ii) e, porque em muitos casos os entrevistados verificaram que não transmitiram exatamente o que pretendiam. Por outro lado, também pensamos que pelo facto de esta transcrição ter chegado aos participantes algum tempo depois da entrevista, e considerando que as suas práticas evoluíram, que se transformaram e que, justamente, não ficaram estáticas no tempo, parece ter-se criado um sentimento, quase generalizado, de que as suas afirmações não foram suficientemente claras. Esta foi a impressão com que ficámos na entrega das transcrições das entrevistas aos participantes.

As questões que guiaram as entrevistas<sup>7</sup> foram construídas com referência ao programa *BEEL* e tendo em conta o modelo de análise que orienta o estudo, bem como os diferentes agentes educativos a que se dirigiam (\*somente profissionais; \*\*somente as famílias). Os tópicos que constam no guião de entrevista são os seguintes:

(a) Dados de identificação dos participantes: Idade; Sexo; Habilitações Académicas; Formação profissional para exercer a função que desempenha\*; Anos de serviço\*; Outras funções\*; Tempo de permanência na creche; Grau de parentesco\*\*; Idade do educando\*\*;

### **Dimensão Organizacional**

(b) Finalidades e Objetivos: Contributo(s) e finalidade(s) da creche; conhecimento do projeto educativo e pedagógico; aspetos considerados mais importantes; autoria e processo de execução dos projetos\*; alterações a propor; divulgação dos projetos;

---

<sup>7</sup> Os tópicos gerais que orientaram as entrevistas constam dos guiões de entrevista (Anexo VI).

A Entrevista seguiu e privilegiou a lógica dos assuntos abordados pelos entrevistados, servindo a enunciação de questões apenas como referência para o investigador. Apesar dos temas estarem já definidos, estes serviram somente como ponto de partida para conhecer a perspectiva das famílias e dos profissionais. Para nós, o mais importante foi que os entrevistados respondessem às questões como entendessem, podendo, inclusivamente, colocar outras questões.

- (c) Cuidados, Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento: Tipo de experiências de aprendizagem e desenvolvimento proporcionadas às crianças; referenciais teóricos utilizados para desenvolver experiências; considerações sobre o trabalho educativo desenvolvido pela equipa\*\*; importância das atividades no desenvolvimento das crianças; considerações sobre a integração e os cuidados com crianças com NEE; considerações sobre o desenvolvimento das crianças (físico, cognitivo e emocional)\*; considerações gerais sobre o trabalho dos profissionais (educadores de infância e auxiliares)\*\*;
- (d) Estratégias de Cuidados, Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento: Oportunidades de participação dadas às crianças\*; tomada de decisões\*; organização do tempo e das rotinas\*; principais preocupações\*; estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento de cada criança\*; percepções acerca do apoio e encorajamento da equipa pedagógica para a aprendizagem\*\*; considerações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças\*\*; considerações sobre o que deve ser mais valorizado\*\*;
- (e) Planeamento, Avaliação e Registo: Planeamento, avaliação e monitorização das atividades e dos projetos\*; participação no planeamento, avaliação e monitorização das atividades e dos projetos; formas de observação, registo e avaliação das aprendizagens das crianças\*; organização das atividades e dos projetos\*;
- (f) Monitorização e Avaliação: considerações sobre a qualidade na creche; práticas de qualidade; instrumentos utilizados\*; iniciativas por tomar; iniciativas que garantam a qualidade na creche; níveis de satisfação com os serviços prestados\*\*;

### **Dimensão ambiental**

- (g) Espaço educativo: Considerações sobre o espaço interior e exterior; importância do espaço, materiais e equipamentos na creche; alterações e conservações; principais dificuldades; considerações sobre a adequabilidade do espaço para receber crianças com NEE; número de crianças e adultos na sala; considerações sobre o número de crianças por adulto;

### **Domínio Relacional**

- (h) Pessoal: Aspirações profissionais\*; interesse demonstrado pela instituição sobre as aspirações dos profissionais\*; formação recebida para trabalhar com crianças\*?; reuniões de equipa\*; considerações e investimento na formação do pessoal\*;
- (i) Relações e Interações: Ambiente relacional na instituição (entre os diversos elementos, órgão de gestão, serviços, entre outros...); considerações acerca do envolvimento e participação; procedimentos adotados para ajudar as crianças a chegar à compreensão do que está certo e errado\*; considerações sobre a educação da criança; expectativas da instituição\*; conhecimento acerca do modo como ajudam o(a) seu(a) filho(a) a chegar à compreensão do que está certo e errado \*\*;
- (j) Igualdade de Oportunidades: Considerações sobre igualdade de oportunidades na creche; estratégias para promover a igualdade de oportunidades; considerações acerca da formação inicial para trabalhar com crianças com NEE\*;
- (k) Participação dos Pais e da Comunidade: Considerações sobre o envolvimento dos pais/família na creche; procedimentos utilizados no envolvimento; a importância do envolvimento\*\*; atendimento e valorização das solicitações das famílias\*\*; possíveis contributos para uma melhoria\*\*;

(I) Apreciação geral: Apreciação geral da creche; contributos de melhoria\*; Aspetos diferenciadores da creche.

(3) Por último, consultámos toda a documentação produzida e disponibilizada pelas creches em estudo. Esta técnica, que corresponde a uma observação de artefactos escritos (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994) tende a indicar a “perspetiva oficial” dos contextos e a forma como o pessoal comunica com a comunidade. Os documentos internos, seguindo as formulações de Bogdan e Biklen (1994) podem revelar “informações acerca da cadeia de comandos oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização” (p.181).

A importância desta fonte de informação é também corroborada por Yin (2010, p.129), quando defende que, apesar destes documentos não poderem ser aceites como registos literais dos eventos ocorridos, ainda assim têm alguns pontos fortes de evidência: são estáveis porque podem ser revistos repetidamente; são discretos porque não foram criados em consequência do estudo de caso; e são amplos porque cobrem um período alargado de tempo, muitos eventos e ambientes. Por outro lado, o autor também sugere alguns pontos fracos associados à utilização desta evidência, que se relacionam, nomeadamente, com a recuperabilidade, seletividade parcial e a parcialidade dos documentos, e também o acesso, que pode ser negado deliberadamente.

No nosso caso, a autorização para consulta dos documentos produzidos internamente foi sempre concedida em ambas as instituições.

As observações, entrevistas e consulta de documentos foram decorrendo concomitantemente, de acordo com as necessidades sentidas e com a flexibilidade que deve, necessariamente, estar implícita ao processo de investigação.

## CAPÍTULO 6

### ENTRE A ANÁLISE EMPÍRICA E TEÓRICA: O EIXO ANGULAR DA QUALIDADE

A dinâmica inerente à investigação envolvendo diversos contextos e diferentes perceções, e, por outro lado, a complexidade inerente à análise do fenómeno da qualidade - que envolve, necessariamente, alguma subjetividade - levou-nos a procurar, continuamente, corroborar as nossas interpretações com as informações empiricamente recolhidas assim como buscar a sua sustentação teórica.

Optámos, neste sentido, por adotar o *papel de pedra angular* (Vygotsky, 2007) integrando a análise empírica e teórica, com o objetivo de podermos ir construindo uma maior e mais profunda compreensão sobre a realidade.

Consideramos que através da natureza empírica das informações recolhidas e da posição teórica mobilizada, a análise, compreensão e considerações finais do estudo se evidenciarão e sustentarão com maior rigor e profundidade. No entanto, reconhecemos que muitas vezes, durante a análise, nos centramos em situações problemáticas e em preocupações. Esta opção resulta, não da preferência por nos centrarmos no fracasso, mas antes como refere Stake (2009, p.32) da “crença de que a natureza das pessoas e dos sistemas se torna mais transparente durante as suas lutas.” Considerámos, neste estudo, que a complexidade e contextualidade dos casos se revela melhor deste modo.

#### 6.1 - O retrato do Centro Educativo (1)

O Centro Educativo (CE) é uma instituição privada sem fins lucrativos, localizada na área metropolitana de Lisboa, povoada maioritariamente por núcleos dormitórios estabelecidos na dependência da cidade.

Em 1999, o CE abriu portas com o objetivo de atender crianças dos 0 aos 3 anos, e somente, no ano letivo seguinte (2000/2001) integrou o jardim-de-infância com atendimento para crianças dos 3 aos 6 anos.

Atualmente, a instituição dispõe de ambas as valências num edifício envolvido por um espaço ajardinado que se encontra em bom estado de conservação e com aspeto acolhedor e agradável para receber as crianças.

Este edifício adaptado, apesar de apresentar boas condições de iluminação, ventilação, higiene e limpeza, ainda assim, não dispõe das melhores condições físicas, tendo em conta, sobretudo, o espaço interior que é insuficiente para as crianças, particularmente: o número de salas e respetiva dimensão; a inexistência de refeitório, cozinha e espaços interiores alternativos à sala de atividades; e falta de condições na regulação da temperatura e humidade (particularmente na época fria) das três salas existentes.

Todo o recinto encontra-se vedado por uma rede, sendo a entrada e saída das crianças e famílias controlada e gerida pelas auxiliares responsáveis pelo berçário, uma vez que esta é a sala mais próxima da porta de entrada da instituição. Particularmente, nos períodos do início das manhãs, em que a chegada de crianças à instituição ocorre praticamente no mesmo horário, as funcionárias responsáveis

pelo berçário ocupam-se de inúmeras ações – atender a porta de entrada; acolher os bebês, crianças e famílias; e, cuidar e vigiar os bebês e crianças que já chegaram. Fomos percebendo que, na maioria das vezes, estas ações eram executadas por uma única auxiliar durante o período das 9 às 10 horas, até à chegada da segunda responsável. Estes períodos solitários foram referidos, na entrevista de uma destas auxiliares, como momentos difíceis de gerir:

Nós também nos enervamos porque vou acudir quem? Queremos auxiliar todos ao mesmo tempo e não podemos. Às vezes temos situações assim e se estivermos sozinhos na sala ainda pior! (AAE 5:10)

*Cerca das 9h20m entrei na sala de berçário, e verifiquei que neste momento uma das auxiliares se encontrava sozinha. Os bebês e crianças brincavam livremente na sala, explorando os brinquedos que se encontravam ao seu redor.*

*A auxiliar confidenciou-me, neste dia, que se sentia bastante stressada, isto porque, desde cedo, se encontrar sozinha e não ter ainda conseguido fazer a sua refeição da manhã, bem como a toma da sua medicação. Queixou-se de os pais não trazerem as crianças a horas e de, em alguns casos, ainda ter de as alimentar porque os pais não davam o pequeno almoço em casa. Para além disto, afirmou que nos dias de expressão musical - atividade extracurricular desenvolvida durante o período da manhã – ainda se tornava mais difícil gerir estes momentos sozinha.*

*Entretanto, chegaram à sala uma mãe com o seu bebé ao colo e a professora de expressão musical. A auxiliar continuava muito atarefada com arrumações e organizações de materiais. A professora entrou dando os bons dias às crianças, a mãe permaneceu no exterior (à porta da sala) com o seu bebé ao colo. Verifiquei que a mãe não foi convidada a entrar na sala, nem havia outro elemento da equipa para receber esta mãe e seu bebé. Apesar de algumas tentativas da professora de expressão musical em acolher o bebé, a mãe não se mostrou recetiva e permaneceu à porta aguardando a auxiliar com o seu bebé ao colo. Somente depois de esta mãe perguntar porque razão a outra auxiliar não se encontrava na sala, é que a auxiliar presente se dirigiu à porta, cumprimentou a mãe, pegou o bebé ao colo e imediatamente depois da saída da mãe continuou as suas arrumações e voltou a afirmar as dificuldades que sentia em gerir tudo sozinha, dizendo que não podia fazer nada.*

*Este foi um momento particularmente difícil que me levou sobretudo a refletir sobre a necessidade de os profissionais estarem e sentirem-se felizes e disponíveis. Para isto, a qualidade das condições de trabalho destes profissionais são absolutamente relevantes. Dificuldades como estas, no trabalho com bebês e crianças pequenas têm sem qualquer dúvida impactos negativos sobre as crianças e suas famílias. (Notas de campo, 28 de Fevereiro de 2011, p.8)*

Dentro da instituição, deparamo-nos com um pequeno *hall* de entrada onde habitualmente se encontram expostos trabalhos realizados pelas crianças, elementos decorativos alusivos à época, realizados pelas crianças e adultos, e informações para as famílias. Nesta entrada, existem três portas: uma de acesso à sala de berçário; outra para uma copa de leites e papas; e, a última, de acesso a um espaço polivalente, usado como refeitório, em alguns períodos do dia, e como sala de atividades noutros. Este espaço dispõe ainda de um recanto organizado com diversos livros e as paredes servem de exposição dos trabalhos realizados nas salas.

Neste espaço polivalente, encontram-se outras portas de acesso a cinco espaços distintos - um gabinete da coordenação pedagógica com casa de banho para adultos; uma sala de jardim-de-infância; uma sala de creche; duas casas de banho para as crianças; e, uma porta de acesso ao espaço exterior.

Nas duas salas da creche observadas, constatámos que a sala do berçário, com crianças dos 4 aos 24 meses, é um espaço acolhedor, com bastante iluminação natural e artificial, que dispõe de uma

área de atividades com tapete, espelho/corrimão, almofadas e *puffs*; alguns cestos com diversos brinquedos; uma área destinada à higiene dos bebês com banheira e arrumos para roupas, produtos de limpeza e higiene; encostada a uma parede, dispõe ainda de uma “meia” mesa com cadeiras que são usadas sobretudo na hora da refeição. Esta sala tem ligação com a sala de berços, separada por uma porta.

O ambiente físico da sala 1, com crianças dos 18 aos 36 meses, organiza-se essencialmente por três áreas distintas distribuídas em redor da sala: uma área com um tapete, onde habitualmente as crianças se reúnem em diferentes períodos do dia, que serve também de apoio ao preenchimento diário do mapa das presenças; uma área para realização de atividades no domínio da expressão dramática e do jogo simbólico, constituída por uma arca com diversas roupas e adereços, bonecos, carrinhos de bebé, uma cozinha e diversos utensílios, quer de cozinha, quer de higiene; uma área com diversos jogos de construção. Dispõe ainda de uma área polivalente no centro da sala, constituída por mesas, que se destinam, essencialmente, à realização de trabalhos conjuntos. Estes são os materiais que estão visíveis e acessíveis às crianças. Observámos também que uma das paredes da sala é utilizada para expor os trabalhos realizados pelas crianças.

## **6.2 - A realidade do Centro Educativo perspetivada pelas famílias e profissionais**

Analisando as informações que recolhemos no terreno, pudemos identificar e destacar nove categorias ou códigos de definição da situação (Bogdan & Biklen, 1994). Como é referido pelos autores, "Neste tipo de código o objetivo é o de organizar conjuntos de dados que descrevam a forma como os sujeitos definem a situação" (p. 223) e que evidenciam a perceção dos participantes sobre a qualidade no CE. Designámos estas nove categorias por: O projeto educativo - “Nos papéis escreve-se aquilo que se quer”; O projeto pedagógico e o plano anual de atividades - “Este mês vou trabalhar as cores”; A formação dos profissionais - “A troca de informações foi fundamental”; Um ambiente familiar – “Ajudamos sempre”; Com ou para as famílias? – “Da nossa parte tentamos sempre envolvê-los”; Importância do respeito - “Gostava que respeitassem mais a criança”; Segurança – ““Olho em cima” para não se magoarem”; e, finalmente, Os condicionalismos da falta de espaço físico – “Estão muito crescidos para o espaço que temos”.

Estas categorias foram inscritas nas três grandes dimensões que orientam o estudo: Relacional, Ambiental, e Organizacional.

### **Dimensão Organizacional**

#### **O projeto educativo – “Nos papéis escreve-se aquilo que se quer”**

O projeto educativo da instituição (creche e jardim-de-infância) é apresentado com o título “Os cinco sentidos” e encontram-se explicitados neste documento as estratégias metodológicas, as atividades e os objetivos do projeto. Este organiza-se por cinco itens, descritos da seguinte forma: (i) Área de

intervenção, onde se encontra explanado o tema do projeto; (ii) Objetivos; (iii) Atividades do projeto; (iv) Atividades (festivas) a desenvolver ao longo do ano; (v) Duração, Divulgação e Avaliação.

Verifica-se, na análise deste mesmo projeto, que se encontra enunciada a distribuição dos profissionais pelas seguintes funções: Administração; Direção; Berçário; Creche; Jardim-de-infância. Estas funções são ocupadas por sete profissionais - uma administrativa; duas educadoras de infância; e, quatro auxiliares de ação educativa.

Conjuntamente, identificámos que a educadora de infância responsável por ambas as salas de creche (berçário e sala de 1 a 3 anos) e também pela Coordenação Pedagógica da instituição, não se encontra formalmente referida neste documento como responsável pela sala de berçário. Assim, constatámos que apenas as duas auxiliares de ação educativa são referidas como responsáveis por esta sala.

A falta de educadora de infância no berçário expressa e reforça o que fomos observando no terreno e o que identificámos nas entrevistas acerca da dimensão organizacional do trabalho educativo desenvolvido com as crianças, particularmente, com as mais pequenas, desta sala; como referiu a AAE:

É assim, sinceramente, eu acho que [os projetos] não são nada importantes porque há muita coisa que está lá escrita que não se faz (...). Porque nos papéis escreve-se aquilo que se quer, aquilo que nos apetece. Nunca li o projeto, verdade seja dita, porque para mim isso não me diz grande coisa, o mais importante é o que as pessoas fazem, não me interessa eu estar a escrever: eu faço isto e isto; e, depois por trás, não fazer. (AAE 5:2)

Temos vindo a afirmar a necessidade da dimensão organizacional da creche. De um modo geral, julgamos necessário que, no que se relaciona com esta dimensão, as pessoas e equipas devam envolver-se ativamente na construção dos pressupostos educativos para que, assim, reconheçam o seu sentido.

Os resultados sobre a realidade parecem-nos bastante reveladores e levam-nos a identificar sinais de que uma hierarquização entre os agentes educativos e suas funções - numa perspetiva orientada de cima-para-baixo: de diretora para coordenadora, de coordenadora para educadores e de educadores para auxiliares e famílias - que podem estar na origem do afastamento de alguns profissionais.

Em muitos casos, particularmente com o grupo dos auxiliares, a discrepância entre o que se prevê/deseja e a realidade, é apontada como uma das razões que, justamente, faz incorrer a desvalorização da organização do trabalho educativo, nomeadamente no que diz respeito à composição dos projetos, planificações, avaliações e monitorizações. Esta descrença das auxiliares, aliada a algum sentimento de desprestígio, chama a atenção, por um lado, para os recursos que estão presentes nas creches e, por outro, para o que parece estar a causar o afastamento de alguns profissionais.

Consideramos, neste sentido, a necessidade de se criarem espaços para que os diferentes agentes educativos, com diferentes funções, se encontrem, na medida em que a participação e o envolvimento na creche constituem excelentes oportunidades para que o comprometimento de todos seja posto em comum, colocando-se em confronto, discussão e reflexão a partir de diferentes pontos de vista, interesses e necessidades.

Em contrapartida, as famílias avaliam com atenção as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento proporcionadas aos seus filhos e desejam uma resposta que se adequa à fase de desenvolvimento das crianças. Como enunciou uma das famílias entrevistadas:

Mãe: O J. como ainda está no berçário não tem um programa educativo realmente adequado (...) porque ali naquela sala (berçário) não têm um programa; Pai: E ele agora está numa fase em que está mesmo a assimilar as coisas (...) e pede que quer fazer e tem muita atenção às coisas, tenta-nos copiar e tenta imitar. (FAM 5:2)

De facto, pudemos constatar que o berçário não tem projeto de sala, nem conta com qualquer organização ou orientação de carácter pedagógico que vise apoiar estrategicamente as práticas educativas dos profissionais, de modo a explicitar a intencionalidade com a promoção do desenvolvimento dos bebés e crianças que permanecem diariamente nesta sala.

Ponderámos a este propósito que, por razões deste tipo, a elevação do nível de formação dos profissionais e a melhoria, ou talvez obrigatoriedade, de acesso a programas de formação inicial e contínua, constituem importantes instrumentos para melhorar a qualidade do serviço prestado às crianças e famílias (OCDE, 2001; 2012), e que por esta razão deverão ser reforçados no futuro.

Por outro lado, sabe-se que a legislação portuguesa<sup>8</sup> prevê que a intervenção com grupos de crianças até à aquisição da marcha seja assegurada por dois técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de ação educativa por cada grupo. Neste sentido, consideramos que esta orientação tem comprometido a presença de técnicos com formação nos berçários que acompanhem e apoiem devidamente o desenvolvimento dos bebés e que organizem um trabalho coerente em conjunto com os ajudantes de ação educativa e com as famílias.

### **O projeto pedagógico e o plano anual de atividades - “Este mês vou trabalhar as cores”**

O projeto pedagógico e o plano anual de atividades constituem um documento único. O projeto pedagógico rege-se por um tema anual, escolhido pela equipa pedagógica com base em conversas com as crianças, particularmente com as mais velhas; o plano anual de atividades é dividido por temas, tendo cada tema, habitualmente, a duração de dois a três meses.

A EI/CP do CE referiu que estes documentos são organizados individualmente para cada grupo, logo no início do ano letivo, depois do mês de setembro, tendo em conta o grupo de crianças a que se destinam.

O projeto pedagógico é considerado pela EI/CP uma base importante e orientadora para as práticas dos profissionais do CE:

(...) nós trabalhamos sempre, todos os anos, com um projeto anual e, portanto, é sempre um tema escolhido só depois de iniciarmos o setembro, muitas vezes em conversas com as crianças, de temas que

---

<sup>8</sup> Despacho nº 262/2011 publicado no Diário da República, 1.ª série – N.º 167 – 31 de Agosto de 2011.

nós propomos - entre quatro ou cinco temas, geralmente - e é entre elas que nós decidimos, por vezes até com os mais crescidinhos, e entretanto, passamos para as outras salas.

Para além do projeto, nós fazemos também um plano anual de atividades para cada sala que temos, e de facto penso que é importante, é um meio, é uma base que temos ali para nos seguirmos, se bem que nós temos sempre (...) aquelas datas festivas que temos sempre (que) incorporar e inserir aí no meio, mas acho que sim, tendo como base alguma coisa para trabalharmos é muito importante (...) geralmente, até dividimos por meses, ou de dois em dois meses, ou três em três meses e portanto, acho que é muito mais fácil de seguir a nossa prática diária baseada num documento (...) feito por nós, que é muito mais importante sabendo que é para as crianças e portanto, a pensar neles (...). Também depois em termos de planos anuais de atividades de sala (...) saber que este mês vou trabalhar as cores, começo pelo amarelo, e depois vou para o azul, pronto, começar assim, e acho de facto que é muito importante termos esse apoio. (EI/CP 5:3)

A este propósito, uma das ajudantes de ação educativa também considera o projeto pedagógico um documento importante e orientador da prática; contudo, referiu na entrevista que o mesmo não se adequa completamente à idade das crianças, pelo que serve apenas de orientação:

Esse projeto é importante na medida em que para haver um método de trabalho, uma rotina que seja sempre seguida, não com grande profundidade porque pronto, são crianças muito pequenas e não dá para estudar tudo o que está no projeto, não dá para estudar a fundo porque são crianças muito pequenas, e é complicadíssimo conseguir aplicar tudo o que há no projeto, mas para haver um seguimento, um método anual para inserir novas aprendizagens nas crianças. (AAE 4:1)

Relativamente às atividades desenvolvidas com as crianças no CE, a EI/CP mencionou que são sobretudo de dois tipos, ou seja existem atividades para as crianças se divertirem e outras para as crianças aprenderem:

O mais importante é que a criança passa aqui muitas horas, e portanto, quanto mais feliz ela estiver e a fazer coisas que goste e que não seja sempre a mesma coisa (...). Há atividades em que é mesmo para a criança se divertir um bocadinho pronto, para brincar, e há atividades onde nós o que fazemos é para elas aprenderem alguma coisa, portanto por mais básico que possa, mas serve para elas aprenderem portanto, um simples desenho à medida que o tempo vai passando nós vamos vendo a evolução da criança nesse próprio desenho. Mas de facto, acho que todas as atividades que desenvolvemos têm sempre uma segunda intenção tanto seja de aprender a pintar sem sair do risco, seja aprender a recortar, seja o que for eu acho que isso são tudo aprendizagens para uma vida (...). (EI/CP 5:5)

É a partir do feedback dado pelas crianças que a equipa do CE avalia e monitoriza o seu trabalho. Os registos são feitos em conjunto com as crianças e servem também para comunicar aos pais a avaliação que as mesmas fazem das atividades em que se envolveram:

(...) a avaliação passa basicamente, pelo menos, pelo feedback que nós temos, pelo feedback que as crianças têm (...) geralmente, por salas até é feito um "registrozinho" escrito, muitas vezes para pormos num placar ou numa cartolina - o que é que gostaram, o que é que não gostaram, o que é que gostaram mais - e pronto, depois é tudo o que possa servir de registo para apresentarmos aos pais. (EI/CP 5:15)

Na opinião de uma das famílias, a EI/CP tem uma excelente capacidade de avaliação das necessidades da instituição:

Mãe: É importante haver uma planificação e penso também que é importante haver flexibilidade nessa planificação. Se deverá haver de alguma forma o acompanhamento de uma avaliação aqui, eu penso que a coordenadora tem uma excelente capacidade nesse sentido, talvez, não sei se faz, não sei como é que funciona, sei que ela tem reuniões volta e meia (...) ou pelo menos, ela esforça-se por conseguir adequar e alterar alguma coisa. (FAM 4:8)

Estes documentos são entregues às famílias e são, na opinião das mesmas, documentos que as ajudam, sobretudo, a tomarem conhecimento do que acontece no CE e, em muitas ocasiões, permite complementar em casa o trabalho realizado na creche:

Mãe: (...) não sei como é que se chama, se é projeto, se é calendário de alguma forma, a calendarização mensal que nos entregaram pusemos num placar em casa para ver se ele está a falar das cores, quais são as cores (...) cá está, para complementar o trabalho que é feito aqui (...). (FAM 4:2)

Mãe: Sim, eu gosto de saber antes que aconteça, de saber o que eles vão aprender, quais são os objetivos do trabalho delas e, que tipo de atividades é que vão fazer, pronto, gosto de saber porque depois nós podemos complementar em casa esse tipo de educação ou...; Pai: Ou articular também. (FAM 5:2)

De acordo com a Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, recentemente publicada pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, o projeto pedagógico constitui um instrumento de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas na creche de acordo com as características das crianças. Deste projeto deve fazer parte: (i) o plano de atividades sociopedagógicas, contemplando as ações educativas que promovem o desenvolvimento motor, cognitivo, pessoal, emocional e social das crianças; e, (ii) um plano de informação, que deverá integrar ações de sensibilização das famílias na área da parentalidade.

Para além destas orientações, sublinha ainda que "o projeto pedagógico, dirigido a cada grupo de crianças, é elaborado pela equipa técnica com participação das famílias e, sempre que se justifique, em colaboração com os serviços da comunidade, devendo ser avaliado semestralmente e revisto quando necessário."

Contudo, estas recomendações poderão (ou não) ser consideradas, uma vez que se verifica falta de monitorização sistemática da qualidade dos processos educativos e de funcionamento (CNE, 2011), que apoie e oriente os profissionais através de sistemas de avaliação internos e externos.

Por outro lado, o modo como o projeto pedagógico se organiza nas creches deve constituir um esforço de procura e de integração de tudo quanto, à partida, e após um período de observação e de escuta das crianças e famílias, corresponde aos seus reais interesses e necessidades. Parece-nos, portanto, que é determinante que exista uma forte e genuína intenção de desenhar projetos nos quais se acredita verdadeiramente e que imprimam o desejo e a vontade de todos, para que o sentido comum seja encontrado.

Também a perceção da EI/CP de que existem atividades para brincar e outras para aprender, levaram-nos a refletir e questionar sobre como aprendem as crianças nos primeiros anos de vida?

Sabemos, por um lado, de acordo com a conceção teórica de Vygotsky (2007), que as crianças aprendem, desde o nascimento, em interação com o meio social e cultural e por meio da experiência pedagógica que desenvolvem com as pessoas que estão ao seu redor. E, por outro lado, ao seguirmos

as formulações de Bronfenbrenner (2005), sabemos que a educação informal, ou seja aquela que é relativa a situações ou contextos em que há familiaridade e descontração, não é apenas um prelúdio agradável mas constitui-se antes, como um pré-requisito importante para o sucesso na educação escolar “que se realiza a partir do Ensino Básico” (p.83).

Ora, em nosso entender, as experiências das crianças dos 0 aos 3 anos não deverão ser de outra natureza senão aquela que se desenrola num contexto informal e que segue os seus interesses. São, portanto, estas experiências livres e desafiadoras que tornam possível que mais tarde, as crianças beneficiem de outro tipo de experiências, em outros contextos, como é o caso da aprendizagem escolar. A aprendizagem das crianças na creche ocorre, assim, na ação livre e, nesse sentido, é importante que sejam criadas oportunidades de escolha, de exploração, de experimentação e de apoio ao seu desejo natural para aprenderem.

Post e Hohmann (2003) sublinham que os bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos, aprendem porque querem e aprendem num contexto de relações de confiança. Quer assim dizer que **aprendem quando brincam** e que é justamente neste espaço livre, preenchido pelos seus interesses e motivações que a aprendizagem se torna significativa e, conseqüentemente, favorecedora de desenvolvimento.

### **A formação dos profissionais – “A troca de informações foi fundamental”**

A equipa da creche do CE é composta por uma coordenadora pedagógica que acumula funções como educadora de infância nas duas únicas salas da creche, e três ajudantes de ação educativa que não receberam formação específica para trabalhar com crianças e famílias, com a exceção de uma das ajudantes.

A posição de liderança assumida pela EI/CP é encarada pela própria como uma função difícil e por vezes até mesmo “assustadora”, reconhecendo a sua falta de capacidade natural para liderar e orientar pessoas:

Eu não tenho aquele espírito de liderança como muitas vezes se espera de uma líder ou de uma diretora que chega aqui e manda e dispõe e, faz e desfaz. Eu não sou assim (...). (EI/CP 5:40)

Apesar disto, constatámos que um dos aspetos mais valorizados pela restante equipa é precisamente a relação amiga e cooperante que existe, particularmente com a EI/CP do CE:

Acho que somos bastante amigas umas das outras. Pronto, temos as nossas coisas, mas a colega precisa disto ou daquilo e nós tentamos, independentemente da sala, nós ajudamo-nos sempre mutuamente. Aqui não há distanciamento entre educadora e auxiliar, não notamos essa diferença, nós somos tratadas todas por igual, tanto faz ser educadora ou coordenadora ou auxiliar, nós somos todas iguais (...) nós não temos ninguém que mande em nós, nós fazemos consoante a nossa consciência. (AAE 5:9)

De facto, uma relação positiva e cooperante que valorize os profissionais é fundamental para garantir o bem-estar de todos e para se desenvolver nas creches um trabalho pedagógico desafiante,

que promova a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, e o apoio às famílias. Contudo, isto não significa que cada um aja individualmente de acordo com a sua consciência. A responsabilização pedagógica é nas equipas absolutamente fundamental, e está fortemente dependente da capacidade dos seus líderes para elevar o nível de profissionalismo, para promover a qualidade das práticas educativas nestes contextos, e para que se produza não só um serviço educativo, mas também saberes que reforcem a capacidade dos profissionais para se (trans)formarem no interior das organizações educativas (Canário, 2000).

A liderança é absolutamente relevante nos contextos tendo em conta que assegura e promove a qualidade dos cuidados e educação das crianças, bem como a boa implementação do currículo e a adequação do desempenho da equipa (OCDE, 2012). Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p.12) "A liderança é um fator contextual que afeta decisivamente os projetos de desenvolvimento profissional nas escolas".

Para além disto, constatou-se, de acordo com o diploma emitido em 2011 pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, que é da competência do diretor técnico da creche gerir, coordenar e supervisionar os profissionais, bem como enquadrar e acompanhar os profissionais na creche e implementar programas de formação inicial e contínua.

No que respeita à formação contínua pudemos constatar que duas ajudantes de ação educativa demonstraram nas entrevistas interesse pela formação:

Eu gostava de acabar o 12º ano e fazer o curso de educadora (...) era uma das minhas aspirações. (AAE 4:8)

Contudo, verificámos e observámos, no decorrer das observações, algum desinteresse dos restantes profissionais pela formação quer inicial, quer contínua:

Não me vejo, muito sinceramente a tirar uma pós-graduação, não me vejo muito sinceramente, não me vejo. (EI/CP 5:18)

Eu acho que só se fosse mesmo por questões que me obrigassem a tirar um curso é que tirava, porque (...) as minhas colegas têm o curso (...) e eu acho que elas não são melhores do que eu só por terem o curso, e mesmo elas dizem que o que aprenderam lá, na prática não se faz. (AAE 5:9)

Ainda no que respeita à formação dos profissionais no CE, a coordenadora pedagógica expressou na entrevista que considera importante a formação da equipa, apesar de referir que, na prática, não constata mudanças ou melhorias nos profissionais que já realizaram formação. Contudo, aponta, num momento posterior da entrevista, três "diferenças" fundamentais que considera terem ocorrido após a formação destas ajudantes de ação educativa: a forma de olharem para o trabalho dos técnicos especializados; a compreensão sobre desenvolvimento das crianças e a fundamental partilha de saberes com outros profissionais.

Eu acho que é importante (...) mas fizeram toda a diferença, é assim, não é que a prática delas tenha mudado muito por causa da formação, mas eu acho que a maneira de elas verem as coisas e o trabalho que nós educadoras fazemos, acho que valorizou muito mais (...). Acho que ajudou muito a verem a

---

criança de outra forma (...) e tiveram em contacto com outras pessoas de outros infantários e portanto, aquela troca de informação também foi fundamental. (EI/CP 5:42)

Ainda assim, verificámos que o investimento na formação dos profissionais no CE é praticamente inexistente - apesar da EI/CP mencionar que a administração da instituição aceitaria com agrado, caso existissem solicitações por parte da equipa, esta possibilidade, e que, em situações futuras, esse investimento poderá ocorrer; contudo todos os fundos financeiros que vão sendo angariados por iniciativas próprias, e que acontecem com alguma frequência na instituição, revertem para a compra de materiais para as salas e nunca foram pensados para a formação do pessoal. A formação é referida por Ferry (1983, citado em Canário, 2000, p.43) como uma “resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação”.

Consideramos que é na visão formativa e partilhada, orientada para as finalidades e para os valores, que emerge a possibilidade de (trans)formar, a partir da reflexão e da pesquisa, as experiências em aprendizagens (Canário, 2000). Como nota Freire (2012) é preciso que os profissionais conheçam as diferentes dimensões que caracterizam a sua prática profissional, para que se movam com maior clareza e confiança no seu próprio desempenho profissional. O distanciamento entre a formação e as práticas profissionais poderá ocorrer se encararmos a formação somente como uma transferência linear de saberes, aplicáveis a toda e qualquer circunstância ou situação.

Para o efeito, a liderança exercida pela EI/CP parece desempenhar um papel fundamental nas mudanças e inovações que poderão ocorrer na creche. Se tomarmos em consideração que, como refere Lindeberg (2013) que a qualidade da educação de infância está intrinsecamente ligada à qualidade dos profissionais, então os níveis de formação dos mesmos, o acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional e a qualidade das condições de trabalho tornam-se condições centrais na garantia desta mesma qualidade nas creches. Para isto é necessário que, como sublinha a autora, os profissionais saibam apoiar o bem-estar, encorajar o desenvolvimento positivo e estimular a aprendizagem; conheçam e saibam aplicar na prática os direitos da criança; sejam capazes de realizar articulações entre a teoria e a prática; compreendam a “pedagogia da escuta”; e, por fim, que sejam capazes de trabalhar em ambientes complexos em parceria com pais de diferentes meios sociais, culturais e educacionais, bem como com outros profissionais da educação, saúde e serviços sociais. Essa formação contínua marca a qualidade na creche.

A formação inicial e contínua dos profissionais assume um papel determinante no domínio destes conhecimentos e na aquisição de competências para o trabalho com crianças pequenas e suas famílias.

### **Dimensão Relacional**

#### **Um ambiente familiar – “Ajudamo-nos sempre”**

A qualidade do ambiente do CE constitui um dos pontos fortes enunciados pelos participantes. O sentimento e a opinião dos agentes educativos interpelados, sobre o modo como se relacionam e sobre

o apoio e confiança que sentem uns nos outros, serviu-nos de referência para caracterizar o modo como é vivido e sentido o ambiente neste contexto.

Assim sendo, constatámos que no CE o ambiente relacional é entendido como agradável, familiar, acolhedor e informal:

Mãe: Também é importante o ambiente agradável, familiar para eles estarem tranquilos durante o tempo que aqui estão e desfrutar dentro das possibilidades do dia (...) e estarem em contato com outras crianças e pronto, as cuidadoras também são carinhosas com eles. (FAM 5:1)

Mãe: Eu sinto-me à vontade, sinto-me bem, elas acolhem-me bem, aceitam-me bem (...) é importante haver este tipo de ligações (...) comunicarmos e sabermos o que se está aqui a passar. (FAM 6:8)

Os profissionais que estão na creche apontaram a proximidade entre as crianças, as famílias e os profissionais, que resulta da pequena dimensão do espaço, como o único aspeto positivo. Todos se conhecem e, por esta mesma razão, o ambiente é percecionado pela globalidade dos agentes educativos como próximo e familiar:

Temos um espaço pequenino, acolhedor, somos poucas funcionárias, conhecemos os meninos todos. Pronto, noutra creche qualquer não acontece isso. (AAE 6:4)

Nas nossas observações e nas diversas situações em que tivemos oportunidade de estar presentes, observámos este contato com as crianças e famílias, bem como entre todos os profissionais. Pudemos constatar a relação de confiança, cumplicidade e entreajuda que construíram. E pudemos também sentir a apreciação e a valorização dos profissionais pelo trabalho conjunto, bem como pela estreita relação existente com os órgãos diretivos (administração e coordenação pedagógica).

Apesar da boa relação entre todos, verificámos que existe uma relação de maior cumplicidade e proximidade com as colegas que há mais tempo trabalham na instituição, sustentada num sentimento de pertença e afinidade que é bastante valorizado, particularmente pelas AAE:

Nós aqui, todas, principalmente as mais velhas [antigas] temos uma cumplicidade muito grande. (AAE 5:13)

A qualidade do ambiente relacional é, deste modo, perspetivada e definida, pelos profissionais, num clima de grande partilha e proximidade entre os mesmos. No geral, este ambiente foi reconhecido e valorizado como agradável para estar e trabalhar.

[Se] a colega precisa disto ou precisa daquilo nós tentamos, independentemente de ser da sua sala, ser da minha, ser da sala do lado, nós ajudamo-nos sempre mutuamente umas às outras. (AAE 4:9)

*No espaço polivalente, durante o período da manhã que antecede à ida das crianças e dos profissionais para as salas (9h-9h30), o acolhimento das crianças e das famílias é realizado neste espaço entre os diferentes agentes educativos do CE, num ambiente habitualmente descontraído e informal. As famílias conhecem e dirigem-se aos diferentes profissionais, e os profissionais conhecem as crianças de outras salas e acolhem-nas dando os bons dias e trocando informações com as famílias. (Notas de campo, 2 de maio de 2011, p.25)*

Como tem sido sustentado por diferentes autores (Baum & Swick, 2008; Brazelton & Sparrow, 2003; Epstein, 2004; Gestwicki, 2007; Hill & Taylor, 2004; Hughes & MacNaughton, 2000; Lam, 2000) o envolvimento dos profissionais com as famílias está, por um lado, intrinsecamente ligado à qualidade oferecida pela creche e, por outro, assume uma profunda influência sobre o desenvolvimento das crianças.

Como temos vindo a sublinhar, consideramos que o envolvimento está muito para além das reuniões de pais, com a apresentação dos trabalhos a realizar ou já realizados na creche, bem como das celebrações em épocas festivas. Todos estes acontecimentos, embora sejam importantes, não são suficientes para que um trabalho em parceria com as famílias se desenvolva. As relações com as famílias estão muito para além disto e são um elemento determinante no sucesso do trabalho dos profissionais. Valorizar os saberes das famílias, respeitar os seus desejos, aceitar as suas particularidades e abrir espaço para que as decisões sejam tomadas em conjunto são alguns elementos-chave para que o trabalho em educação de infância seja bem-sucedido.

Como referem Baum e Swick (2008), se os profissionais não olharem as famílias como parceiros com potencialidades no apoio à aprendizagem das crianças, então o verdadeiro valor da experiência em educação na infância ficará perdido.

### **Com ou para as famílias? - “Da nossa parte tentamos sempre envolvê-los”**

Verificámos através das observações realizadas e, particularmente, através do que foi dito nas entrevistas, que todos os participantes interpelados consideram que o envolvimento e a interação colaborativa dos profissionais com as famílias é importante, embora tenhamos constatado que nem sempre soubessem identificar a razão desta importância:

Passa primordialmente por sabermos que as crianças e os pais estão envolvidos com a escola, num fim-de-semana terem meia hora para nós ou que pensem em nós ou estejam a preparar alguma coisa para nós, isso é o essencial. (EI/CP 5:17)

A importância do envolvimento não pode ser dissociada da qualidade da creche no que se relaciona com o desenvolvimento das crianças, com o apoio às famílias e com o êxito do trabalho em educação de infância. Com efeito, sublinha-se, como tem sido indicado por diversos estudos, o impacto que o envolvimento das famílias na creche assume no desenvolvimento das crianças, (Baum & Swick, 2008; Brazelton & Sparrow, 2003; Dearing, Kreider, Simpkins & Weiss, 2006; Epstein, 2001; 2004; Fantuzzo, McWayne & Perry, 2004; Gestwicki, 2007; Hill & Taylor, 2004; Hughes & MacNaughton, 2000; Lam, 2000; MacNaughton & Hughes, 2011; Powell, 1998), bem como sobre as famílias que, ao se sentirem envolvidas, tornam-se mais interessadas nos objetivos e procedimentos adotados nestes contextos e demonstram ter mais autoconfiança na sua parentalidade e mais conhecimento sobre o desenvolvimento dos seus filhos (Epstein, 2001).

Apesar da colaboração ser considerada como importante pela globalidade dos agentes educativos interpelados no CE, constatámos, contudo, algum distanciamento entre desejos, expectativas e vontades de uns e de outros, como pudemos verificar na afirmação de uma das famílias entrevistadas:

Pai: De alguma forma a escola quer e faz um esforço para que os pais participem, então de alguma forma também terá que ouvir qual é que é a disponibilidade dos pais em participarem nesta, naquela ou na outra atividade que organizem, caso contrário é difícil arranjar pontos de interceção (...). Também sei que é um processo difícil de consultar todos e arranjar pontos de interceção, mas pelo menos ainda que não, por questionário, mas ir...; Mãe: Informalmente...; Pai: Colhendo essas respostas. (FAM 4:10)

Deste modo, e apesar de verificarmos a existência de diferentes procedimentos que visam promover a participação de todos na execução de tarefas, observámos, contudo, que são os profissionais que assumem o papel ativo nas decisões que afetam a educação das crianças no CE:

O envolvimento dos pais é sempre muito importante, nós é assim, da nossa parte tentamos sempre envolvê-los lá está, dando conhecimento das atividades que estamos a desenvolver, pondo-os em casa a fazer trabalhos para nós, para nós quer dizer, para os filhos, mas para a escola, estes pequenos convívios (...). (EI/CP 5:33)

Sempre, por mês, ou por estação, ou por um tema qualquer, nós geralmente mandamos sempre trabalhos de casa, digamos assim. Ou seja, no Natal pedimos que nos contem como é o Natal na vossa terra, ou que comidas costumam comer na vossa terra (...) é assim, a participação dos pais é muitas vezes pedida. (EI/CP 5:15)

Neste sentido, concordamos com o posicionamento de Brazelton (2006) quando defende que, independentemente de quem venha a cuidar do bebé/criança, "os pais têm de estar aptos a participar nas decisões que digam respeito ao (seu) bebé" (p.104).

Sobre este tema, quando questionámos uma das famílias acerca da possibilidade de se envolverem na tomada de decisões sobre a educação dos seus filhos no CE, esta mesma família expressou a sua incerteza face a esta possibilidade de envolvimento:

Pai: Não sei até que ponto isso é realizável; Mãe: Isso era preciso que todos os pais não só concordassem, como também saibam o que uma criança de uma certa idade precisa. Imagino que elas têm mais experiência nesse sentido (...). Suponho que se perguntarem, os pais tenderiam a dar muito mais coisas do que as crianças conseguem absorver e (...) eu não sei se mudaria muito dos programas educativos porque penso que não estou qualificada (...) tendo em conta que as necessidades das crianças são bastante diferentes; Pai: Uma consulta talvez pudesse ser interessante. (FAM 5:5)

Perante estas afirmações argumentamos pela necessidade de os profissionais procurarem encorajar os pais a tomar decisões, evitando, assim, a procura de envolvimento somente pelo cumprimento de tarefas que poderão ser pouco significativas para as famílias e para o que consideram relevante para os seus filhos.

Para além dos aspetos mencionados, identificámos, particularmente nas entrevistas com as ajudantes de ação educativa, que quando questionadas sobre o envolvimento e a participação da família na creche, o cumprimento, e até mesmo, em alguns casos, a "obrigação" de realizar os trabalhos e as tarefas propostas às famílias, são confundidos como exemplos de envolvimento das famílias na creche:

---

Com os pais temos por exemplo a atividade do dia da criança, que os pais são sempre incluídos, são obrigados, entre aspas, a trabalharem connosco. *Têm* que vir para aqui, *têm* que fazer uma pintura, *têm* que fazer um molde em massa, *têm* que fazer qualquer coisa para o dia da criança, aí sim. (AAE 4:6)

Constatámos e observámos que a equipa pedagógica reconhece que os pais, na sua maioria, estão atentos e participam nas atividades e tarefas quando são solicitados; ou seja, quando são convidados pelos profissionais, que propõem atividades e “dirigem” a forma como as famílias participam na creche. Todavia, constatámos que, em contrapartida, os encontros individuais/quotidianos com os pais, a troca de ideias e a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento das crianças não foram igualmente reconhecidos como modos de participação e de envolvimento. A opinião de três auxiliares é ilustrativa e resume o sentido que fomos recolhendo a este propósito:

A maioria deles são bastante atentos e até interagem bem connosco e, tentam participar e sempre que são solicitados para uma festa ou para um piquenique (...) tentam sempre participar e tudo mais. Há meia dúzia deles que temos que “puxar” mais um bocadinho, são pais (...) mais “novitos”. Temos pais que se dedicam demasiado ao trabalho, esquecem-se um bocadinho que têm filhos, e nós temos que tentar ali “puxar” para que eles participem, mas acabam sempre por participar, a maioria são pais até bastante participativos. (AAE 4:9)

Às vezes o que nós fazemos é assim - olha, hoje levas uma máscara para enfeites em casa, ou levas uma botinha do Natal - às vezes fazemos esse tipo de coisa, mas isso são os pais que fazem em casa deles. Agora, nós aqui, não. Só no dia da criança, o ano passado é que nós com os pais pintámos aqui isto (...) foi a única participação que fizemos assim, com os pais. Porque às vezes destabiliza, às vezes não é muito bom a gente ter os pais ali dentro das salas, porque para já eles notam (...) ficam alterados e às vezes não ajuda muito no nosso trabalho. Nós quando fizemos a experiência de pintarmos (...) sofremos bem com isso, porque houve meninos que se portaram muito mal e tornou-se muito complicado (...) porque há meninos que pronto, destabilizam completamente são completamente diferentes com os pais. Isso às vezes não ia ajudar muito no nosso trabalho, eles não são todos iguais, mas acabava por não ajudar muito no trabalho. (AAE 5:6)

Acho que isso iria prejudicar um pouco para as crianças e para nós. Não é que tenhamos nada a esconder, mas acho que estamos mais assim, à vontade. Mas em passeios que se façam, piqueniques, acho muito engraçado (...) a participação deles, o lanche que fazemos entre todos, é bom. As festas, no Natal ficam sempre muito satisfeitos e, eu gosto. (AAE 6:7)

Tendo em conta estas afirmações, identificámos alguns constrangimentos que se relacionam, sobretudo, com a dificuldade apontada pelos profissionais do CE em trabalhar e envolverem-se diretamente com as famílias. As principais razões apontadas ao longo das entrevistas relacionam-se, com o facto de as famílias se ocuparem demasiado com as suas profissões e, também, porque é considerado que a sua presença nas salas destabiliza e prejudica as crianças<sup>9</sup>. Estes constrangimentos relacionam-se, em nosso entender, com o facto do envolvimento ser considerado pouco significativo para o trabalho dos profissionais ou, como temos vindo a afirmar, por ser visto apenas como

---

<sup>9</sup> Regulamento 2010/2011 - Atendimento aos Encarregados de Educação: "Os acompanhantes das crianças apenas deverão permanecer no interior das nossas instalações durante o tempo mínimo necessário, sendo que os Encarregados de Educação que pretendam tratar de assuntos relacionados com o seu educando serão sempre bem acolhidos, pelo que qualquer das Educadoras se encontrará à disposição para os receber, sempre que o solicitem com a devida antecedência."

cumprimento de tarefas que são solicitadas pela creche. Deste modo, consideramos que o distanciamento entre os agentes educativos e a “luta de poder” poderão estar na origem das dificuldades de envolvimento apontadas pelas auxiliares. Não será, portanto, de estranhar que, apesar de os educadores de infância reconhecerem a importância das interações mútuas e do envolvimento com as famílias, os profissionais sintam, ainda assim, como nota uma pesquisa internacional (Hujala, Turja, Gapar *et al.*, 2006), o desinteresse das famílias.

Analisando estas dinâmicas, consideramos que importa realçar que, se por um lado "os pais são os peritos dos seus filhos" (Brazelton & Sparrow, 2003) e, por outro, os seus saberes são fundamentais à educação de infância (Vasconcelos, 2011), então, os profissionais devem aliar-se à família criando oportunidades de apoio na educação e desenvolvimento das crianças, assente numa perspetiva partilhada na tarefa de as cuidar e educar (Singer & Hornstein, 2010). Trata-se de substituir um modelo prescritivo por um modelo baseado em práticas colaborativas, como é sugerido por Brazelton e Sparrow (2003).

Também a adaptação das famílias à forma como os profissionais do CE cuidam e educam as crianças foi referida, por uma das auxiliares, como importante, atendendo à dificuldade em garantir procedimentos individualizados às crianças. A existência de consenso foi apontada pela AAE como um aspeto indispensável para encontrar equilíbrio entre o contexto da família e da creche:

Têm que, entre aspas, ajudar-nos a que os filhos sejam encaminhados da maneira que eles acham que deve ser e portanto, se nós temos uma maneira de nos relacionarmos com os miúdos, penso que os pais devem de tentar adaptar, entre aspas, um bocadinho à nossa maneira porque eles têm dois filhos cada um, nós temos trinta crianças aqui dentro, portanto não podemos ter aqui tratamentos individualizados. Eu acho que eles devem participar para conseguirmos chegar a um consenso, porque nós vamos dizer aos meninos aqui que têm que comer e os pais vão dizer [aos filhos] - ah, deixa estar não comas! Pronto, temos que tentar chegar o mais próximo possível, às duas vertentes educacionais da criança. (AAE 4:9)

Todavia, importa aqui sublinhar a importância de as necessidades e as particularidades de cada bebé/criança e sua família constituírem uma excelente oportunidade de apoio e de fortalecimento de laços que promovem o envolvimento e a aproximação com os pais.

Por outro lado, as famílias referiram a *total ausência de reuniões conjuntas com outros pais* como um dos aspetos de que sentem particular falta no CE, e apontaram algumas das razões que se relacionam com a necessidade que sentem em partilhar as suas experiências e escutar as experiências e opiniões de outros pais, bem como o interesse por definir em conjunto um programa educativo que resultasse da partilha de pontos de vista:

Pai: Algo que ainda não foi feito aqui, que é uma reunião com os pais todos, e que fosse explicado o programa educativo, que se entrasse num consenso ou que se discutisse isso, acho que também seria interessante, porque normalmente temos apenas entrevistas individuais e às vezes também há pouco contato com os outros pais que possam levar à definição de um programa de acordo com todos. Uma sugestão, as suas preocupações ou partilhar as suas experiências. Às vezes há pais que já têm filhos mais velhos e que também têm aqui as suas crianças, e que já têm uma certa experiência que podem partilhar! (FAM 5:5)

Mãe: Eu gostava de saber, eu como mãe, a outra mãe (...), a mãe de um colega da C. por exemplo, gostava de saber que ideias, que novidades dá ao filho dela (...) para trocarmos. Eu acho que era muito importante reunirmo-nos todos (...). (FAM 6:10)

*A F. [doutoranda em visita a Portugal] acompanhou-me nas observações ao CE, visitámos a instituição com a coordenadora pedagógica. Procurei estar particularmente atenta à forma como a coordenadora pedagógica procurou revelar o trabalho realizado no CE. (...) entre as diversas apresentações, questões e respostas, verifiquei que a F. foi colocando algumas questões particularmente, sobre o tipo de relação que a equipa estabelece no dia-a-dia com as famílias. Constatei que a permanência das famílias nas salas é afirmada pela coordenadora pedagógica, como sendo possível somente na altura das adaptações das crianças à instituição. Como referiu a coordenadora pedagógica, somente durante uma semana, depois disso “as famílias não fazem parte da rotina”. É precisamente isto que tenho sentido durante as observações, as famílias são bem acolhidas, procura-se manter uma relação simpática e cordial com os pais, no entanto, não sinto que façam parte (...). (Notas de campo, 9 de abril de 2011, p.31)*

Por último, ainda no que respeita ao trabalho com as famílias, a EI/CP do CE referiu, na entrevista realizada, que o êxito do trabalho com as crianças está fortemente dependente da confiança que os pais sentem na creche. Deste modo, zelar pela confiança dos pais foi apontado como um dos aspetos mais valorizados pela equipa:

Quando se quebra a confiança é muito difícil e temos tudo muito mais complicado, portanto temos mesmo que zelar pela confiança. (EI/CP 5:12)

No caso em análise, pareceu-nos que apesar da EI/CP referir a confiança como um ponto fundamental, as observações e entrevistas realizadas apontam no sentido de que esta poderia ser fortalecida caso a partilha de experiências diária fosse maior e mais profunda. Para isto, seria necessário que as famílias tivessem oportunidade de observar e de se envolverem realmente no CE.

A comunicação recíproca, a tolerância e a confiança mútua entre os ambientes principais da criança são, como refere Bronfenbrenner (2006), padrões de troca de informação fundamentais para se alcançar esta confiança. Importa, assim, que seja tomado em consideração que sem confiança, será improvável que as famílias aceitem as sugestões e/ou recomendações dos profissionais (Mendoza, Katz, Robertson & Rothenberg, 2003).

As famílias e os profissionais interpelados referiram nas entrevistas os seus pontos de vista sobre a qualidade percebida e a qualidade experienciada no CE. Consideramos que os aspetos enunciados são importantes pontos de referência para uma possível reorganização e futuros ajustes às necessidades de todos os envolvidos.

### **Importância do respeito - “Gostava que respeitassem mais a criança”**

A afirmação feita por uma mãe, durante a entrevista, sobre o respeito para com a sua filha, demonstra claramente as suas preocupações, o seu desagrado e a sua atenção perante dois exemplos que foram compartilhados e que, na sua perspetiva, *não respeitam o ritmo natural de desenvolvimento da sua filha:*

Mãe: Com a Catarina acho que estão a fazer um bom trabalho, em algumas coisas gostava que respeitassem mais a criança, no sentido, por exemplo, no ano passado quando foi tirada a fralda à Catarina de um dia para o outro tiraram a fralda, e ela era forçada a ficar numa sanita a fazer chichi e, isso pronto, não gostei muito porque depois ela em casa não queria sentar-se na sanita. E, houve uma outra coisa também de pouco respeito pelas crianças - queres ir jogar? Se não queres ir jogar vais para a sala, queres ir para a sala?; Pai: Ou então sentas-te aqui!;

Mãe: Em relação à fralda nós já começávamos a ter interesse em tirar a fralda, só que o que não foi respeitado foi o ritmo natural dela, ela tinha que fazer quando lhe diziam para fazer. Claro que numa creche com oito crianças é difícil, mas eu preferia que lhe perguntassem várias vezes, e se não fazia de uma vez ficava para a próxima (...). Eu podia tirar em casa, não me importava de em casa tirar mais devagar. Pronto, não gostei e achei que foi pouco respeitosa com ela, mas as outras coisas compensam (...) a Catarina está feliz e contente, às vezes chora de manhã, mas de resto está contente, e nota-se que tem ligação com as suas cuidadoras. (FAM 5:2)

Ao analisarmos estas afirmações, identificamos duas dificuldades primordiais: a primeira, relaciona-se com a comunicação com as famílias; e a segunda, relaciona-se com a garantia do bem-estar e desenvolvimento da criança.

Relativamente à primeira dificuldade, Bronfenbrenner (2011) refere que o “coração” do nosso sistema social é a família e, assim sendo, devemos proteger este coração e usar o nosso crescente conhecimento para preservar e fortalecer o seu ambiente natural de ameaças que involuntariamente podem ser criadas. No que diz respeito à segunda dificuldade, seguimos uma analogia apresentada pelo mesmo autor (2005) acerca do significado das *interações contingentes recíprocas progressivamente mais complexas*, que se assemelha, na sua perspetiva, ao funcionamento de um jogo de pingue-pongue, ou seja: o jogo adquire velocidade, e os lançamentos em ambas as direções vão-se tornando mais complexos, à medida que os jogadores se habituem um ao outro e se adaptam aos estilos de cada um. Ora, se “os jogadores” (profissionais e famílias) não se desafiarem mutuamente, o jogo perderá velocidade, ritmo e a complexidade dos lançamentos não será atingida.

No que diz respeito à qualidade do relacionamento e das interações dos profissionais com as crianças, isto poderá significar que o "desenvolvimento da criança se processará a um ritmo mais lento e que esta poderá não atingir o seu potencial máximo de competência e personalidade." (Bronfenbrenner, 2005, p.81)

Ainda no que se refere ao ritmo individual das crianças, uma ajudante de ação educativa responsável pela sala 1 (dos 12 meses aos 3 anos) refere o seguinte:

Damos-lhe todas as oportunidades, todo o tempo do "mundo" que eles queiram para fazer a atividade ao seu ritmo, à sua maneira, de vez em quando temos que ser assim, um bocadinho mais ou menos simpáticas para os incentivar a fazer, porque muitos deles metem-se ali na brincadeira e não querem fazer - e ponho-me a olhar para o céu, e não sei que mais - e, não lhe apetece muito. Isso a nível das atividades todos eles têm oportunidade de participar e de fazer as atividades, até porque são bastante incentivados os que não querem, os que querem esses então é maravilha! (AAE 4:2)

*Sala 1: No primeiro momento da manhã as crianças encontravam-se na área do tapete e marcaram as presenças. De seguida, permanecendo no tapete, a educadora "ensaia" um poema para o dia do Pai. Posteriormente, seguiram para as mesas (área polivalente) e realizaram em grande grupo uma atividade alusiva ao dia do Pai. As crianças (1, 2 e 3 anos) permaneceram sentadas até à hora do almoço,*

---

*realizando estes trabalhos e/ou aguardando pelas crianças que ainda não haviam terminado. (Notas de campo, 14 de Março de 2011, p.21)*

Estas afirmações e ações sugerem que as condições necessárias e fundamentais para promover e incentivar o desenvolvimento das crianças poderão estar, em muitos ocasiões, sujeitas a pressões a nível ambiental e emocional (Bronfenbrenner, 2005). Analisando o que a própria auxiliar refere – “damos-lhes (...) todo o tempo do "mundo" que eles queiram para fazer a atividade ao seu ritmo, à sua maneira” mas “de vez em quando temos que ser assim, um bocadinho mais ou menos simpáticas para os incentivar a fazer, porque muitos deles metem-se ali na brincadeira e não querem fazer” – verificamos que a sua atuação poderá não estar a respeitar o tempo e o desejo natural das crianças. Parece ser, nestes casos, o carácter obrigatório e até mesmo punitivo, que está a prevalecer para levar as crianças a executar as atividades propostas pela equipa.

Deste modo, para que as atividades não funcionem só numa direção é importante ter em conta e respeitar-se os diferentes ritmos, o nível de interesse e envolvimento da criança, bem como as suas necessidades. Estas necessidades são inalienáveis, irredutíveis e inquestionáveis, sendo que "Assegurá-las é, inequivocamente, o nosso mandamento e terá de ser, assim, a nossa missão" (Gomes-Pedro, 2004, p.34).

Respeitar a individualidade das crianças, os seus ritmos e os seus interesses, bem como respeitar as decisões das famílias, seus valores e crenças, são elementos indispensáveis para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças. A creche, enquanto contexto de desenvolvimento, precisa de considerar, no leque das suas intencionalidades, as relações interpessoais que são estabelecidas com as crianças, famílias e entre os próprios profissionais, de modo a que o seu objetivo - de promoção do desenvolvimento das crianças e de apoio às famílias - seja cumprido. Para isto é necessário que os profissionais invistam em procedimentos de profundo **respeito** pelos interesses e necessidade das crianças e suas famílias, que contribuam para o seu desenvolvimento e apoio, que se distanciem de imposições e obrigações e da estrita obediência. Neste sentido, consideramos que o respeito mútuo é crucial para que sejam criadas relações autênticas e saudáveis, que apoiem verdadeiramente o desenvolvimento das crianças. Aliás, nos termos de Lawrence-Lightfoot (2010), o diálogo sobre o *respeito* é absolutamente fundamental para criar relações autênticas entre as pessoas:

*In the soaring spirit of Aretha Franklin, I am honoured to talk to you about "R-E-S-P-E-C-T: find out what it means to me...show me just a little respect." Respect is crucial to creating authentic relationships and building healthy communities, to supporting children (...). (p. 354)*

### **Segurança - “Olho em cima” para não se magoarem”**

É notória a preocupação dos profissionais do CE com a segurança das crianças. O desejo por evitar e prevenir reações e/ou interações que coloquem em causa a segurança dos bebés e crianças foi manifestado como uma grande preocupação:

Em termos de cuidado para não se magoarem uns aos outros, temos que estar sempre com o "olho em cima". Ainda há dias tivemos uma menina que mordeu na testa de outra e eu fiquei muito triste. Pedi desculpa à mãe e, a mãe disse que são coisas que acontecem. E são, coisas que acontecem! (AAE 6:4)

O lado negativo que me assusta mais é talvez, ou passa um bocadinho por eles se magoarem, que é muitas vezes uma coisa que nós não conseguimos evitar, e que eles naquela idade (creche) não medem simplesmente. (EI/CP 5:37)

Contudo, o modo como se evitam e controlam estas situações pode não ser, na opinião de uma das famílias, a melhor forma de ajudar as crianças a chegarem à compreensão do que está errado e de como devem agir com os outros:

Mãe: Normalmente há um berro, que é uma coisa que não gosto muito, mas pronto, dão um berro e depois põem de castigo dependendo do que for.

As crianças do berçário é um bocado pior porque não deixam chegar-se umas às outras, e isso, eu não gosto muito também, pronto. Por exemplo, o J. é muito carinhoso e gosta muito de fazer festinhas nos bebés e claro, eles acabam por ser sempre brutos, mas com um bocadito mais de cuidado deviam deixar haver mais interação entre eles - não é, se chega é já um berro e tem que se ir embora - gostava que fosse mais explicado em vez de dar uns berros, que explicassem um bocado melhor - isto não se pode fazer por isto, e por isto - e tentar que não houvesse assim tanto castigo.

Lá em casa por exemplo, eu explico uma vez e depois tento explicar mais vezes pronto, eles não fazem. Com oito crianças é um bocado mais difícil, suponho que eles devam estar de castigo em algumas situações, mas não assim! (FAM 5:8)

Por outro lado, umas das ajudantes de ação educativa responsável pela sala de berçário enunciou, na entrevista, alguns dos procedimentos que adota em situações de "conflito" entre as crianças:

Às vezes dá vontade de perder a calma, mas não se pode, não se pode, e então, é melhor a gente respirar fundo e sair dali um bocado e deixar acalmar.

Às vezes temos situações assim, mas nós aqui não damos palmadas, está fora de questão. Berramos, porque às vezes as pessoas dizem - ai não se grita - mas às vezes é mais fácil dizer - PÁRA - porque enquanto você grita o tempo de chegar lá, se for no caso de uma mordidela, já ele está mordido, e se gritar já é capaz de parar e de não agir. (...) não é gritar por maldade, é gritar naquela de não faças o mal, e às vezes utilizamos também o grito! (AAE 5:10)

Estes comportamentos entre crianças, embora não sejam agradáveis são, todavia, como nota Brazelton (2006), comportamentos exploratórios expectáveis em crianças pequenas (1-3 anos). Para além disto, os conflitos entre crianças podem estar também relacionados "a períodos de sobrecarga, quando a criança está descontrolada" (Brazelton, 2006, p. 180). Assim, quando estas situações ocorrem entre crianças, os adultos responsáveis deverão evitar perdas de controlo que servirão apenas para reforçar este comportamento.

O autor defende que famílias e profissionais deverão contar com estes comportamentos e que este reconhecimento ajudará a tomarem a atitude certa, ou seja: "peguem no bebé e acalmem-no, mas não reforcem essas atitudes - negativa ou positivamente. Digam-lhe calmamente: Não gosto disso, nem

ninguém gosta. Não podes fazê-lo e eu não o vou deixar até tu seres capaz de te controlares" (Brazelton, 2006, p.180).

Os bebés são capazes de entender o que está implícito nesta mensagem segura, compreensiva e auxiliadora, tal como foi sugerido pela mãe entrevistada (FAM 5). Este aspeto sublinha, mais uma vez, a importância da comunicação entre famílias e profissionais e da formação continuada dos profissionais sobre o 'quem é quem' da criança nesta idade, as suas necessidades, o modo como se conhece a si mesma, aos outros e ao mundo.

### **Dimensão Ambiental**

#### **Os condicionalismos da falta de espaço físico - "Estão muito crescidos para o espaço que temos"**

A falta de espaço para as crianças e adultos foi verificada com frequência ao longo das observações e, particularmente, nas entrevistas, como uma das principais dificuldades sentidas na creche. Algumas famílias, que referiram que o espaço é bastante limitado, exemplificaram com o facto de as crianças da creche terem que comer dentro da sala; todavia, também foi referido que as condições do espaço exterior compensam muitas vezes a falta do espaço interior:

Mãe: Eu acho que o "prédio" podia ser melhorado. Assim como, ali fora tem bastante espaço, mas aqui dentro está bastante limitado, por exemplo as crianças têm que comer nas salas;

Pai: (...) as instalações eram temporárias e entretanto foram tornadas permanentes. (FAM 5:6)

Mãe: Uma das coisas que eu tenho a apontar sobre esta instituição é a falta de espaço;

Pai: Falta espaço para brincar. (FAM 6:5)

Os profissionais também foram fazendo referência aos obstáculos com que se deparam diariamente relativos à falta de espaço. Apontam inúmeras dificuldades relacionadas, designadamente, com a distribuição equilibrada e adequada das crianças pelas duas únicas salas da creche. Estes condicionalismos fazem com que ocorram casos de crianças com mais de 12 meses, já com a marcha adquirida, permanecerem na sala de berçário<sup>10</sup> e, por esta razão, poderem não se encontrar nas condições ideais e mais adequadas às suas necessidades de desenvolvimento.

Esta fase de maior independência é considerada por Brazelton (2006) como um período de referência – *Touchpoint* - particularmente intenso e com um extraordinário surto de desenvolvimento da criança, constituindo um enorme desafio para os pais e também profissionais.

A este propósito, a educadora de infância das duas salas de creche e coordenadora pedagógica (EI/CP) da instituição identifica esta dificuldade e aponta o problema da seguinte forma:

Chega a uma certa altura que [estas crianças] começam a ficar fartas do berçário, já estão muito crescidas para o espaço que temos e pronto, já necessitam de outras coisas. (EI/CP 5:10)

---

<sup>10</sup> O regulamento 2010/2011 indica que o berçário constitui-se por crianças "dos 3 meses à aquisição da marcha (autónoma)".

Para além disto, a mesma EI/CP refere que esta dificuldade é (sempre) partilhada com os pais, logo quando visitam as instalações da creche, e que, para colmatar esta falta de espaço, são feitos esforços, por parte da equipa, para que se encontrem estratégias que compensem estas crianças desta carência, nomeadamente através da participação em atividades extracurriculares (música e ginástica) e em passeios com os grupos de outras salas, sempre que ocorram:

No berçário (...) temos meninos que chegaram agora com seis meses, temos meninos de um ano, e temos meninos que já vão fazer dois anos, agora, no final do ano letivo. Portanto, em todas as salas temos todas, grupos heterogéneos a principal preocupação é essa, a principal estratégia é precisamente dar-lhes de facto atividades que estejam preparadas a cada faixa etária, digamos. Porque aí, é o que torna a nossa prática diária mais difícil e mais desafiante, é saber até que ponto é que nós conseguimos gerir um grupo de doze meninos onde eu tenho três idades diferentes e, onde eles têm graus de dificuldade, curiosidades e até mesmo interesses diferentes. (EI/CP 5:13)

Também, as famílias estão atentas e sensíveis no que diz respeito a esta dificuldade:

Mãe: No berçário têm muito pouco espaço, para já uma criança que comece a andar está sempre limitada. Às vezes saem aqui para o corredor para ler os livros, mas não é sistemático (...) Para os maiores, o ideal seria terem um espaço maior para almoçar e lanchar, separado da sala, e terem um espaço interior melhor para poderem brincar todos os dias de Inverno. (FAM 5:6)

Em termos de materiais e equipamentos, o CE possui diversos e de diferenciados tipos, utilizados durante o período letivo para apoiar as atividades educativas, dirigidas ou livres. Verificámos uma forte preocupação da equipa sobre este aspeto, procurando-se, nesta instituição, investir permanentemente na melhoria e na manutenção dos materiais e equipamentos oferecidos às crianças:

Ter sempre equipamento e material que seja adaptado para as crianças e de boa qualidade (...) tudo o que se estraga, tudo quanto é partido vai para o lixo imediatamente, não se arranja. É assim, uma caixa de um jogo pode pôr-se fita-cola, mas se faltam duas ou três peças vai para o lixo porque não vale a pena uma criança estar a fazer um puzzle e quando chega ao fim não está completo. (EI/CP 5:36)

A nível de materiais e brincadeiras (...) eles têm tudo. Eu acho muito importante a diversidade de material, principalmente para eles conhecerem novas texturas e aplicações que se podem fazer com esse material. Eles aqui têm tudo! (AAE 4:7)

Relativamente à segurança, podemos observar algumas lacunas que foram também identificadas e referidas pelos profissionais e famílias e que estão sobretudo relacionadas com três aspetos fundamentais: (i) com a inexistência de planos e sinalizações de emergência, (ii) com a adequação do piso – interior/antiderrapante – e, (iii) com a proteção contra humidades:

Mudar o piso da escola, mudar (...) a proteção das paredes para os salvaguardar de alguma queda, seria essencial, portanto acho que passaria por remodelar alguns pisos e algumas instalações. (EI/CP 5:37)

Pai: Uma coisa que eu nunca perguntei – quais são os meios de combate e defesa em caso de acidente dentro deste espaço; Mãe: Há extintores pelo menos; Pai: As pessoas sabem o que hão-de fazer em caso de incêndio? Se já alguma vez simularam a saída das crianças numa situação de emergência? (FAM 4:8)

Todo o espaço apresenta-se limpo e verifica-se uma preocupação permanente com a manutenção e limpeza dos espaços e dos materiais, bem como com os cuidados de higiene das próprias crianças.

Nós temos muita atenção em relação à higiene da criança e do espaço. Portanto, todas as sextas-feiras os brinquedos são desinfetados, temos sempre o cuidado para que a sala seja diariamente limpa. (EI/CP 5:35)

### 6.3 - O retrato do Centro Socioeducativo (CSE)

O CSE é uma instituição privada de solidariedade social, localizada na área metropolitana de Lisboa, que integra uma zona de praia, sendo a pesca a principal atividade económica da região. A ocupação urbana nesta região é composta por ruas estreitas e casas desordenadas, apresentando, no geral, características de construção originalmente ilegal.

O CSE iniciou atividade em 2004, integrando, desde então, a componente educativa e social nas áreas de Creche, Jardim-de-infância e Centro de Dia. Dispõe ainda de um gabinete de apoio à inserção profissional, com a cooperação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

A instituição compõe-se por um edifício todo térreo, construído de raiz, e envolvido por um espaço exterior amplo, rodeado por árvores. O espaço exterior não apresenta boas condições de conservação e manutenção, e não se encontra adaptado para receber crianças.

O piso exterior é irregular, composto de diferentes materiais, nomeadamente areia, terra batida e cimento. Para além disto, contém um pequeno parque para as crianças da creche, com piso em borracha, bem como alguns equipamentos como um escorrega e um balancé.

Todo o recinto encontra-se vedado por uma rede, sendo a entrada e saída das crianças e famílias controlada e gerida por um segurança que se encontra no portão de entrada da instituição, e que solicita identificação aos visitantes.

De um modo geral, o edifício encontra-se em bom estado de conservação e com aspeto agradável para receber crianças. As salas apresentam grandes dimensões, com a exceção de duas, que se diferenciam por apresentarem dimensões substancialmente mais reduzidas - berçário e a sala1.

Todas as salas apresentam boas condições de iluminação, ventilação, higiene e limpeza, contudo constatámos que as salas não dispõem de condições de regulação da temperatura e humidade.

No interior do CSE, deparamo-nos com um átrio onde, habitualmente, se encontram expostos trabalhos realizados pelas crianças, informações para as famílias, fotografias de alguns elementos da equipa pedagógica - que vão sendo periodicamente distinguidos pelo bom desempenho -, uma receção (separada por um vidro), bem como duas máquinas com bebidas e alimentos para os adultos.

Fomos percebendo, ao longo do tempo de observação, que esta entrada do CSE é também um espaço de convívio entre os diferentes elementos da equipa nos períodos de interrupção. Pudemos constatar e sentir que nestes momentos, muitas vezes acompanhados por música, o ambiente entre colegas é descontraído e agradável.

Nesta entrada, existem cinco portas com acesso aos seguintes espaços: Jardim-de-infância; sala de reuniões; receção; casa de banho dos adultos; e a creche. Este átrio separa o lado direito do CSE

que pertence à creche, do esquerdo que pertence ao jardim-de-infância, com a exceção da sala 3, para crianças dos 24 aos 36 meses que, por falta de espaço na área da creche, manteve-se no lado do jardim-de-infância.

A fração esquerda do CSE é composta por um corredor de acesso às quatro salas de atividades - uma da creche e três do jardim-de-infância -, ao refeitório com cozinha e às duas casas de banho adaptadas para as crianças. Do lado oposto à fração esquerda, está a creche com três salas de atividades, um dormitório para as crianças da sala dos 12 aos 24 meses e uma copa de leites.

Nas quatro salas da creche observadas, constatámos que o berçário, que recebe crianças dos 4 meses até a aquisição da marcha, é um espaço acolhedor, com bastante iluminação natural e artificial, dispondo de: (i) uma área de atividades com tapete almofadado, espelho/corrimão, almofadas e blocos almofadados com diferentes formatos; (ii) brinquedos educativos; (iii) uma mesa com cadeiras, encostada a uma parede, habitualmente usada pelos adultos na hora da refeição; (iv) uma área destinada à higiene dos bebés - separada da sala parque por um vidro e uma cancela - com banheira e arrumos para roupas, produtos de limpeza e higiene; (v) uma sala de berços, separada da área de higiene por uma parede e porta em vidro; e (vi) uma porta, na sala parque, de acesso a um espaço com cacifos para os materiais pessoais da equipa.

O ambiente físico da sala 1 (crianças dos 12 aos 24 meses) organiza-se essencialmente por três áreas distintas distribuídas à volta da sala: uma área com um tapete almofadado com espelho e corrimão, onde habitualmente as crianças se reúnem em diferentes períodos do dia; um móvel com alguns brinquedos educativos; uma área polivalente com mesas que servem de apoio às atividades e refeições; e um espaço para cuidados de higiene e limpeza das crianças.

A sala 2, com atendimento para crianças dos 24 aos 36 meses, é um espaço amplo, com grandes dimensões, com casa de banho na sala, adaptada para as crianças e também com uma área destinada aos cuidados de limpeza e higiene das crianças. Para além destas áreas, dispõe ainda de dois móveis com alguns brinquedos educativos, dois tapetes almofadados, uma parede com um espelho e um "engenho" giratório para as crianças; dispõe ainda de uma área polivalente com mesas e cadeiras de apoio às atividades e refeições das crianças.

A sala 3, à semelhança da sala 2, também acolhe crianças dos 24 aos 36 meses e apresenta a mesma ampla dimensão física. Dispõe, igualmente, de uma área destinada aos cuidados de limpeza e higiene das crianças, e uma área polivalente com mesas e cadeiras de apoio às atividades e refeições. Para além disto, a sala 3 apresenta quatro áreas diferenciadas, designadamente: uma área com alguns jogos educativos; área de tapete com alguns livros; área da expressão dramática; e um espaço com uma estrutura de madeira que serve de apoio a atividades de expressão motora.

Observámos ainda que as paredes das salas são habitualmente utilizadas para expor trabalhos realizados pelas crianças e para partilhar informações com as famílias.

#### **6.4 - A realidade do CSE perspetivada pelas famílias e profissionais**

Analisando as informações que recolhemos no terreno, podemos identificar e destacar doze categorias ou segmentos de referência que designámos por: A formação dos profissionais – “Temos que estar a par”; Certificação da qualidade da creche - “Há papelada e papelada”; Ratio adulto/criança e a dimensão dos grupos - “O número de crianças a que somos sujeitas”; Estatuto dos educadores de infância - “Não somos vistos como docentes”; Primeiro a relação - “Privilegiamos a relação com as crianças”; A gestão do tempo e o stresse - “Vivemos a correr, não temos muito tempo para o outro”; Relação entre profissionais - “As educadoras são uns “bichos” muito maus”; As famílias e suas expetativas – “Ir ao encontro das necessidades dos pais; Entre a teoria e prática - “Nem sempre há igualdade de oportunidades, na teoria há!”; Recursos inclusivos - “Os apoios educativos deixam muito a desejar”; Da amplitude do espaço à sua adequação - “O espaço é enorme, é amplo mas não está adaptado”.

Estas categorias, à semelhança do que apresentámos para o primeiro caso analisado – o CE - foram organizadas nas três grandes dimensões que orientam o estudo – Relacional, Ambiental, Organizacional - e procuram evidenciar as perceções dos participantes sobre a qualidade do CSE e também descrever o que foi sendo observado.

#### **Dimensão Organizacional**

##### **A formação dos profissionais - “Temos que estar a par”**

Tendo em conta a opinião dos profissionais, identificámos que a formação inicial e contínua é encarada como fundamental, particularmente, pelos educadores de infância, e constitui uma importante forma de atualização e sustentação das práticas:

Acho que a formação é fundamental, começando pelas ajudantes de ação educativa todas (...) de qualquer das formas, penso que esta formação deverá ter uma continuidade não é, porque nós não nos formamos hoje e ficamos uns sábios para o resto da vida. Até porque as coisas vão evoluindo, vão-se transformando, vão-se modificando e portanto temos que estar a par. Nós aqui, nesta instituição, temos formações específicas que ajudam que as pessoas vão crescendo, e vão adquirindo conhecimentos que são importantes depois para a prática. (EI 3:11)

Uma maior aposta na formação das auxiliares é também apontada por uma educadora de infância como indispensável, para que a qualidade do trabalho educativo com as crianças e famílias seja reforçada e entendida pelos diferentes profissionais. Assim, a formação é considerada como uma potencial estratégia, quer para a definição do trabalho educativo na creche, quer para a tomada de consciência das suas implicações e responsabilidades:

Eu acho que mesmo uma auxiliar era importante ter formação, nem que fosse aqueles cursos que há agora de poucos meses. É completamente diferente do que uma pessoa que acabou o 9º ano ou 12º e veio. Acho que nós educadoras já temos a formação, e que por vezes não é suficiente, acho que a nível de

auxiliares devia-se também apostar na formação e colocar-se pessoas realmente com uma formação. E às vezes acabam mesmo por surgir conflitos a nível de sala e, acaba por dar a imagem da educadora é má e quer mandar, porque tem que interferir, porque a pessoa não sabe lidar com a situação, e a pessoa acaba por levar aquilo a peito, mas não tem.

Acho que no fundo a formação ia trazer uma harmonia não só a relação humana, mas acima de tudo ao trabalho em si. (EI 2:13)

Dizia-nos uma família, a propósito da formação dos profissionais, que alguns destes deveriam melhorar as suas atitudes com as crianças; contudo, a família considera que esta falha está relacionada com a formação pessoal de cada um, seus valores e crenças e não com a formação profissional:

Mãe: Eu espero que em sala seja diferente do que acontece às vezes em alguns espaços em que nós passamos, algumas pessoas... mas isso tem a ver com a formação pessoal de cada um. Algumas pessoas não conseguem medir o que pode ou não acontecer nos corredores, o que podem ou não falar, o que pode ou não prejudicar quando outros pais passam (...). Até hoje não vi nenhuma situação em sala da A..

(...) mas tem a ver com a formação pessoal, considero que algumas pessoas não têm as melhores atitudes porque (...) eu passo e vejo uma situação porque essa pessoa ou está a gritar, e eu estou no corredor, preocupa-me porque um dia a minha filha vai estar em pré-escolar e se calhar não vou gostar que isso aconteça. Portanto, acho que o ambiente tem a ver com aquilo que nós fazemos dele (...) temos que saber estar, porque os pais passam por ali e veem o que acontece. Considero que há um bom ambiente, embora ele deva melhorar. (FAM 2:7)

A investigação tem mostrado que a qualidade da formação dos profissionais de educação de infância está fortemente relacionada com elementos que incluem a sua capacidade para promover o desenvolvimento de interações estáveis, sensíveis e estimulantes, assim como para compreender e implementar um currículo educativo adaptado às necessidades e interesses das crianças, e para criar um ambiente de aprendizagem multidisciplinar (Shonkoff & Phillips, 2000; Pramling & Pramling Samuelsson, 2011; OCDE, 2012).

Por outro lado, os líderes – diretores e coordenadores pedagógicos – assumem também, um papel importante no apoio ao desenvolvimento profissional. A qualidade do desempenho profissional é promovida pela liderança, que motiva e encoraja o trabalho em equipa, compartilhando informações e mobilizando todos os que trabalham na instituição para o desenvolvimento profissional (OCDE, 2006; OCDE, 2012).

### **Certificação da qualidade da creche – “Há papelada e papelada”**

No CSE está a realizar-se a implementação do Sistema de Gestão da Qualidade criado pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Este Sistema está presente quer nas decisões que se tomam, quer nas práticas educativas desenhadas pelos profissionais. Verifica-se uma diversidade de mecanismos formais e de procedimentos que procuram o cumprimento das normas implícitas ao Modelo de Avaliação da Qualidade (MAQ).

Para os profissionais desta instituição, o Sistema de Gestão da Qualidade da creche (SGQ) é encarado, por uns, como uma sobrecarga de trabalho e muitas vezes até como um desperdício de

tempo, e por outros, como uma mais-valia na organização do trabalho educativo, no conhecimento individualizado das crianças e no envolvimento das famílias na creche.

Os projetos pedagógicos e os planos de atividades de sala, os planeamentos e acompanhamento das atividades, os planos individuais das crianças - sua monitorização, avaliação e revisão (no mínimo duas vezes por cada período a que se reporta, envolvendo todos os agentes educativos) - o registo diário de entradas e saídas e os mapas individuais de registo diário da higiene/alimentação/momentos de descanso/medicação, são alguns exemplos dos registos que fazem parte do quotidiano do CSE e que são valorizados e compreendidos por uns, e encarados como um processo burocrático por outros.

Para pôr em prática o Sistema de Gestão da Qualidade são apresentados seis Processos-Chave que têm como objetivo fundamental melhorar a qualidade e eficácia dos serviços prestados e do funcionamento das organizações. Neste sentido, compete a cada organização adotar e adequar estes Processos-Chave à sua missão e objetivos (ISS, IP., 2010).

É perceptível, por parte dos profissionais, o desejo e a vontade de desenvolverem um trabalho de qualidade e, neste sentido, vão-se encontrando e trabalhando com uma multiplicidade de instruções de trabalho e impressos que vão sendo intercalados em todos os momentos em que não estão no trabalho direto com as crianças e famílias.

Constatámos que as respostas das famílias e profissionais foram unânimes sobre os benefícios sentidos na aplicação do modelo, nos aspetos relacionados com a higiene pessoal das crianças e com a salubridade dos espaços:

Mãe: Com esses instrumentos, sei que, através deles, estão a prestar um serviço de qualidade, eu vejo isso, o calçar os "pezinhos" antes de entrar na sala, o usar luvas para mudar a fralda, o usar as batas, o facto de terem batas, o facto de usarem toucas quando estão a servir a alimentação, isso para mim é um serviço de qualidade prestado à minha filha, não é, por isso estou muito satisfeita. (FAM 2:5)

No entanto, também observámos que, para os profissionais, conciliar a organização dos instrumentos, ou da "papelada" como muitas vezes foi referido, com o trabalho direto com as crianças é, muitas vezes, um processo difícil de gerir.

Desde que concorremos à certificação, a nossa rotina alterou e acho que há coisas que são realmente qualidade, nomeadamente ao nível de cuidados e higiene, habilidades de limpeza da sala; foi onde eu senti um maior impacto. Há muitas, muitas coisas que acho bem, a nível prático. A nível teórico - ui, para as educadoras é muito complicado, há papelada e papelada. Acho que são muitos papéis para preencher, são muitos PDI(s) [por extenso], são muitos perfis, é muita avaliação, o que às vezes para conseguirmos fazer as coisas a tempo e a horas não conseguimos estar na sala com o grupo, e depois põe-se a tal questão - então, mas o que é que é prioridade? - Estar com o grupo, porque isto de promover competência e estimular para, não é só fazer uma planificação pôr a folha lá bonitinha na sala - minhas amigas está aqui, façam! - eu não posso estar a delegar tudo às minhas auxiliares, até porque depois eu vou avaliar, como é que eu avalio? Para fazer os PDI(s) todos a tempo, para preencher os documentos todos a tempo não consigo estar com o grupo a cem por cento. (EI 2:9)

Depois de ter sido implementado o sistema de gestão de qualidade, penso que trouxe muitos benefícios no sentido, obviamente, das questões práticas - mudança da fralda, desinfetar a bancada, uso da máscara e touca - e estas coisas são muito, muito positivas. O aparecimento destes documentos permitiu perceber a criança mais individualmente, ter uma perceção do desenvolvimento, das características individuais da

criança. Pronto, a qualidade neste sentido foi muito benéfica. De qualquer das formas, não queria deixar de salientar e é um constrangimento, e eu falo por mim, no início mostrei alguma resistência sou sincera, aliás ainda mostro resistência porque acho que o nosso tempo em sala acaba por ser muito inferior, porque precisamos de algum tempo para este preenchimento, e às vezes para preencher faz com que estejamos ausentes não é, e nesse sentido acho que não é tão positivo.

Portanto, para mim, qualidade em creche baseia-se muito no trabalho que fazemos diretamente com os meninos (...). Tem que existir uma interação, um relacionamento, um vínculo muito grande que vai ser a base de tudo. No entanto, quando a pressão aumenta, a qualidade já não é a mesma. (EI 3:9)

Assim, verificámos que na opinião dos profissionais, particularmente dos educadores de infância, a quantidade de trabalho organizacional poderá comprometer a qualidade da relação e das interações que se estabelecem com as crianças, assim como a pressão resultante da quantidade e complexidade destes procedimentos no dia-a-dia. Também nos períodos que antecedem as auditorias com peritos externos, diminui a sua disponibilidade para as crianças:

*Hoje, dia da auditoria interna da segurança social ao CSE, toda a equipa encontra-se muito ansiosa com a presença dos auditores e com as questões que possam ser colocadas pelos mesmos.*

*Permaneci, a pedido da coordenadora pedagógica, no berçário e pude perceber alguma ansiedade na educadora e auxiliares. Durante toda a manhã observei a "correria" das educadoras e auxiliares nos corredores para partilharem umas com as outras o que sabiam acerca da auditoria (em que sala estavam os auditores; o que tinham perguntado; o que estava a correr bem; o que tinha corrido mal...).*

*Ao final da manhã, um dos elementos externos entrou na sala dos bebés. Sentei-me na área do tapete e fui interagindo com os bebés e observando (o mais possível) tudo o que estava a ocorrer à minha volta.*

*A auditora foi observando a equipa da sala durante os momentos da refeição e da higiene das crianças, e à medida que observava, foi também colocando algumas questões à educadora responsável. Para além disto, foram também consultados os documentos de registo diário da sala e alguns planos de desenvolvimento individual das crianças.*

*Neste dia, tudo teria que "funcionar em plena conformidade" e a ansiedade dos profissionais resultava da dificuldade que isto representa na verdade - os procedimentos com a muda das fraldas, com a lavagem dos biberões, com o registo de horas de entradas, saídas, as conformidades, as não conformidades - enfim, tudo teria que funcionar na perfeição.*

*Por fim, e tendo mais tarde os auditores da segurança social percebido a razão da minha presença na sala, solicitaram com interesse alguns esclarecimentos acerca do trabalho de investigação que estava a ser desenvolvido nesta instituição. (Notas de campo, 7 de junho de 2011, p.41)*

Se a qualidade da educação e dos cuidados na infância está fortemente dependente da dimensão relacional - de relacionamentos positivos e interações afetuosas – então, esta dimensão deve estabelecer-se como uma prioridade na educação das crianças. Segundo o Relatório da UNICEF (2008), a qualidade das interações com as crianças e das relações com a família influenciam profundamente o desenvolvimento da criança.

Relativamente aos Processos-Chave, foram enunciadas na Recomendação nº3/2011, algumas preocupações no atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos, sendo reconhecida, por todos os parceiros consultados, a importância da qualidade das instituições ser acreditada. Contudo, foram formuladas algumas críticas ao Manual de Processos-Chave em Creche (ISS,IP., 2010) "considerando-o complicado e muito burocrático, necessitando de uma simplificação nos procedimentos", acrescentando-se ainda

que “estas características terão sido agravadas pelo facto de não terem existido, por parte dos serviços centrais e regionais, um efetivo apoio ao preenchimento *online* do referido manual.”<sup>11</sup>

Na opinião da coordenadora pedagógica (CP), a certificação da qualidade da creche veio mudar a forma de estar dos profissionais e trouxe, sobretudo, maior rigor às informações que se prestam às famílias sobre o que ocorreu com o seu filho durante a sua ausência, nomeadamente com o registo de informações sobre horários, rotinas e higiene dos seus filhos:

Eu acredito muito [no Sistema de Gestão da] na qualidade em creche, nem toda a gente acha que foi uma mais-valia, mas eu acho que é realmente importante nós prestarmos um serviço de qualidade (...) para mim é essencial que o que nós fazemos que o façamos bem feito, e que isso seja reconhecido principalmente pelas famílias. Enquanto não houve qualidade não significa que não se trabalhasse com qualidade, não era é tão rigoroso como é hoje em dia. Portanto, com a certificação, as coisas modificaram-se bastante, e há um maior rigor. Não passa só pelos registos, se importa saber se a criança hoje (...) comeu bem, se comeu mal, não é só por aí, mas há um maior rigor na informação que nós prestamos também à família, portanto as coisas não são ditas - aí eu acho que; parece-me que; eu lembro-me e parece. Quanto a mim, foi a grande mais-valia da qualidade, não se olha o grupo, olha-se para cada um dos indivíduos (...) acho que a qualidade veio mudar esta nossa forma de estar. (CP 1:11)

Conseguir que os diversos procedimentos normativos ultrapassem uma estrita obrigação burocrática, tem sido uma das dificuldades sentidas na aplicação do modelo. Deste modo, mudar mentalidades e fazer com que os educadores de infância monitorizem e avaliem o trabalho desenvolvido com as crianças é apontado pela coordenadora pedagógica como uma dificuldade com *todos* os elementos da equipa de educadores e que deve modificar-se:

Os educadores têm muita dificuldade em avaliar o seu próprio trabalho (...), não é fácil mudar mentalidades, e as colegas continuam a sentir que é mais um papel, lá vai haver mais um papel, mais um documento para preencher. (...) Há alguma dificuldade por parte de toda a equipa, é verdade, e não é um sentimento de uma pessoa, é de todas. Eu acho que a primeira dificuldade passa por monitorizar aquilo que se faz, não há esse hábito de registo, e depois, as pessoas acabam logo por ser resistentes à implementação de novos documentos. Depois, porque nós temos um constrangimento muito grande que tem a ver com os recursos humanos, nós temos uma equipa muito jovem com grandes níveis de absentismo, o que faz com que as pessoas não consigam, durante o seu próprio tempo letivo, ter tempo para fazer os seus registos. E exigir que as pessoas o façam no horário pós-laboral ou que deem mais uma hora ou mais duas nem sempre é fácil, não é, mesmo que a equipa esteja muito motivada, com muita vontade de o fazer, não é fácil. Elas (educadoras de infância) costumam resistir, e elas costumam dizer que eu sou a "mulher dos papéis", portanto - lá vem ela com mais um papel; lá inventou mais um papel; mais uma grelha, mais um quadro. (CP 1:3)

Verificámos que também o fato de existir alguma instabilidade causada pelas frequentes ausências das ajudantes de ação educativa, origina um sentimento de sobrecarga de trabalho nas educadoras e pode criar, logo à partida, alguma resistência à organização das informações segundo as instruções do SGQ:

---

<sup>11</sup> Diário da República, 2ª série - N.º 79 - 21 de Abril de 2011.

Se eu lhe disser que em termos de ausências, eu nunca tenho menos de quatro a cinco pessoas a faltarem diariamente. Diariamente!

É evidente que muitas vezes, e é isso que eu sinto, que nos faz não ter tanta vontade de organizar papéis, é porque nós, muitas vezes, temos a função de ajudante de ação educativa dentro de uma sala, não é, portanto, somos nós que pomos camas, levantamos camas, somos nós que fazemos higiene pessoal toda, somos nós que damos as refeições, somos nós que muitas vezes limpamos a sala porque não temos a auxiliar dos serviços gerais. É evidente que depois não se consegue chegar ao resto. É aí que eu acho que está o problema desta equipa. (CP 1:3)

E o que nos condiciona muito é a falta destes recursos humanos, que faltam por tudo e por nada. Esta falta prejudica muito o nosso trabalho, prejudica o facto de nós fazermos as nossas avaliações mensais do PDI, obriga-nos a levar muito trabalho para casa, acabamos por ter a nossa vida pessoal limitada. (EI 4:2)

Paralelamente, outra dificuldade destacada pela coordenadora pedagógica relaciona-se com a capacidade única e individual de organização de cada educador de infância, que foi por si descrita da seguinte forma:

(...) mas eu também acho que passa por uma questão de organização, é aquilo que eu sinto; porque há educadoras que têm a capacidade para o fazer e ter pausas para avaliar, para registar. Eu acho que nem toda a gente tem essa capacidade, e depois ao nível da organização também não é fácil, não é! Agora eu, da minha parte, tenho feito um esforço enorme por lhes dar todos os instrumentos, e lhes facilitar a informação que é precisa para cada um deles, para que, realmente, às vezes seja colocar uma cruz, ou colocar um número para que realmente não seja muito complicado, mas, mesmo assim, eu sinto que não é fácil. (CP 1:3)

Neste sentido, a coordenadora pedagógica destacou a importância das suas iniciativas, reorganizadoras do trabalho dos educadores de infância, nomeadamente através do fornecimento de novos documentos simplificadores do processo de registo, avaliação e monitorização pelos profissionais. Por nossa vez, consideramos que o ideal seria que estes instrumentos fossem construídos em conjunto, para que o sentido encontrado na sua reformulação e adequação às características e necessidades da equipa fosse reflexo do pensamento coletivo.

Apesar dos constrangimentos referidos em todo este processo de implementação e certificação da qualidade da creche verificamos, através das entrevistas e observações realizadas, que houve, empenho de toda a equipa, que funcionou de forma cooperada, com vista a certificar a instituição através da avaliação da conformidade dos serviços com os requisitos estabelecidos nos critérios do SGQ. Se por um lado é verdade que durante a nossa permanência no CSE, pudemos observar e escutar dificuldades e desabafos de desânimo, como espelham as seguintes notas de campo:

*Em conversa com a educadora de infância (EI 2) pude perceber que a mesma, é uma das profissionais que considera oferecer maior resistência à implementação do Sistema de Gestão da Qualidade. A educadora dá exemplos de como, em alguns momentos, se torna absolutamente impossível no seu dia-a-dia cumprir rigorosamente as diversas regras implícitas no manual de processos-chave. Por outro lado, uma outra educadora de infância (EI 3) também foi relatando algumas das dificuldades que sente com a aplicação deste manual na sua prática diária. (Notas de campo, 4 de maio de 2011, p.30)*

Por outro lado, também é verdade que notámos o entusiasmo com que a equipa se envolveu no desenvolvimento deste projeto, os esforços que foram feitos por todos e o "sabor" especial que este reconhecimento teve para a equipa da creche. A forte liderança exercida pela diretora técnica e pela coordenadora pedagógica de então, desempenharam um papel fundamental na mobilização de todos os profissionais da creche no alcance deste objetivo.

As reuniões em que estivemos presentes, dirigidas pela diretora técnica e coordenadora pedagógica, foram bastante participadas. Alguns dos temas enunciados e discutidos nestas reuniões foram, nomeadamente: ausências dos profissionais; melhoria dos serviços de limpeza; preparação para a auditoria externa; reclamações das famílias; organização de comemorações; e, algumas sugestões com vista a responder aos temas debatidos.

Tornou-se claramente perceptível o nível de ansiedade da equipa da creche nos dias que antecederam à auditoria externa. As reuniões e as chamadas de atenção por parte da diretora técnica para que nada falhasse, para que todos os documentos e procedimentos estivessem em conformidade durante a visita dos peritos externos no dia da auditoria, foi uma preocupação para todos os profissionais.

Consideramos que a relação da diretora e da coordenadora com a restante equipa será importante, no presente e futuro, no sentido de motivar as pessoas a encontrarem o sentido e compreenderem, em conjunto, as razões desse trabalho. Esta certificação só assim fará sentido, com o envolvimento e valorização de todos.

Uma das EI, referindo-se ao relevante papel dos líderes nos contextos organizacionais mencionou a importância de os mesmos estarem atentos às necessidades dos profissionais e à resolução de problemas em colaboração:

Se quer que a equipa funcione bem também tem que demonstrar que está connosco e que quer que as coisas funcionem (EI 4:8)

Entre os profissionais, o sentimento de proximidade e companheirismo envolve, sobretudo, aqueles que assumem as mesmas funções, onde cada um parece encontrar o sentimento de cumplicidade sobre os desafios e implicações do seu trabalho. Por outro lado, entre os que assumem diferentes funções e, particularmente, com a coordenadora pedagógica e diretora técnica, verificámos que foram existindo, durante o período de observação, poucas oportunidades de escuta dos profissionais, com vista a ajustar as decisões e as orientações que afetam o trabalho dos mesmos, de modo diferenciado e de acordo com as necessidades que vão sendo sentidas por cada um. "Elas (educadoras de infância) costumam resistir, e costumam dizer que eu sou a 'mulher dos papéis'" e "tenho feito um esforço enorme por lhes dar todos os instrumentos" são algumas das afirmações da coordenadora pedagógica que expressam a sua perceção acerca da organização do trabalho da creche e o seu desagrado quando as educadoras de infância "resistem" às decisões por si tomadas.

Perante este facto surge, entre os educadores de infância e auxiliares, um sentimento, quase generalizado, de incompreensão por parte dos órgãos de gestão, face às dificuldades sentidas no trabalho direto com as crianças e famílias. Este sentimento indicia, como fomos demonstrando, algum acomodamento e resistência perante as decisões que são tomadas sem a participação dos mesmos.

Neste sentido, defendemos que, para que se construam práticas significativas e evolutivas é fundamental que, em cooperação, contando com as diferentes vozes e olhares, os agentes educativos pensem sobre a realidade que é em si mesma, única e necessita da pluralidade de perceções. Para além disto, consideramos que participar nas decisões contribui para que cada um se sinta responsável pelo(s) outro(s), contribuindo para a construção de um sentido de comunidade (Azevedo, 2004).

### ***Ratio* adulto/criança e a dimensão dos grupos - “O número de crianças a que somos sujeitas”**

A dimensão do grupo de crianças, e o número de adultos disponíveis para as acompanhar, desempenha um papel fundamental na qualidade da resposta educativa da creche (OCDE, 2006). Em geral, é um indicador consistente de ambientes de desenvolvimento de qualidade, isto porque assegura interações mais frequentes e significativas, garante ambientes mais seguros para as crianças e permite oferecer uma atenção mais individualizada (OCDE, 2012; Pianta, Barnett, Burchinal & Thornburg, 2009; UNESCO, 2004; NIEER, 2006). Como tal, sabe-se que à medida que o número de crianças por adulto aumenta, o tempo disponível para comunicar e desenvolver interações positivas com as mesmas, torna-se mais restrito e limitado, ficando assim comprometida a atenção dispensada aos diferentes domínios do desenvolvimento das crianças (OCDE, 2012; Litjens & Taguma, 2010).

Constatámos também que, na opinião dos profissionais interpelados, a qualidade das relações e das interações com as crianças, famílias e entre os profissionais na creche está fortemente dependente da dimensão dos grupos e do *ratio* adultos/crianças.

Os profissionais realçaram as dificuldades sentidas, particularmente com o stresse que advém da sobrecarga de responsabilidades e da dificuldade que sentem em zelar pelo bem-estar de todas as crianças:

O número de crianças a que somos sujeitas, ou o número de crianças permitidas por sala, às vezes eu acho que devia ser menor porque a qualidade da nossa resposta poderia ser muito melhor. (EI 3:9)

Portugal (2011) indica o *ratio* como um dos elementos que distingue a elevada qualidade dos programas de creche. Também na Recomendação nº3/2011, elaborada por Vasconcelos, ficou explicitado que a qualidade das creches está relacionada com o *ratio* adulto/crianças e dimensão dos grupos:

A qualidade das relações que se estabelecem entre o bebé e o educador, entre este e a família, e entre os profissionais que trabalham com a criança e sua família. De salientar, pois, que se devem manter os *ratios* adulto-criança tal como têm vindo a ser praticados garantindo-se intimidade e segurança e relações responsivas e potenciadoras do desenvolvimento, propondo-se que passe a existir uma educadora no berçário. (Recomendação nº3/201, p.18035)

Ora, para uma educação que se baseie em relações seguras, grupos com um número reduzido de crianças será, em nosso entender, a melhor forma de organizar uma sala de bebés e crianças pequenas

(Malaguzzi, 1993). Todavia, constatámos que, no recente diploma<sup>12</sup> emitido pelo Governo Constitucional (2011), ficou estabelecido que o número máximo de crianças por grupo dos 0 aos 3 anos passou de 8 para 10 crianças na sala até a aquisição da marcha; 10 para 14 na sala dos 12 aos 24 meses; e, 15 para 18 na sala dos 24 aos 36 meses. Este e outros ajustamentos têm como intuito *promover a natalidade; garantir uma prática harmonizada ao nível das regras orientadoras da sua atuação; e, permitir em condições de segurança um aproveitamento mais eficiente e eficaz da capacidade e sustentabilidade das creches.*

Ficou, ainda, legitimado neste documento a possibilidade de, em alternativa, se formarem grupos etariamente heterogéneos, a partir da aquisição da marcha (com um máximo de 16 crianças por sala).

Para além destas normas, ficou ainda determinado que na sala dos bebés (4 meses até à aquisição da marcha) existam duas unidades de pessoal, que poderão ser ou técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de ação educativa; e, nas restantes salas, um educador de infância e um ajudante de ação educativa por cada grupo.

De realçar, neste contexto, a afirmação de uma EI sobre a importância da permanência de educadores de infância nas salas de berçário (4 meses à aquisição da marcha):

Uma alteração que eu gostaria de ver (...) de uma forma geral a nível de creche, tem a ver um bocadinho com a questão do primeiro e segundo berçário, que têm uma educadora só, responsável. Sendo que no primeiro berçário não é obrigatório existir uma educadora mas, quanto a mim, eu acho que é fundamental.  
(EI 3:9)

Se considerarmos o impacto da qualidade das relações no desenvolvimento das crianças, então providenciar cuidados atentos, conhecedores e responsivos torna-se fundamental e indispensável ao desenvolvimento e bem-estar dos bebés e crianças (Silva, Martins & Portugal, 2009; CNE, 2011).

Como é referido por Brazelton (2003, p.500) "As experiências precoces modelam o futuro da criança" assim, proporcionar desde o nascimento os melhores cuidados e o melhor ambiente será certamente um investimento com benefícios não só pessoais, mas também sociais e económicos (Cunha & Heckman, 2006).

Em Portugal, as creches precisam claramente de iniciativas políticas de investimento para assegurar e melhorar a qualidade dos cuidados e educação das crianças, e de reconhecimento do valor educativo destes contextos, que também passam pela adequação da dimensão dos grupos e do ratio adulto/crianças (CNE, 2011; OCDE 2012).

### **Estatuto dos educadores de infância – “Não somos vistos como docentes”**

A afirmação “não somos vistos como docentes” de uma das educadoras de infância entrevistadas, reflete o descontentamento geral dos profissionais da creche, que não o seu trabalho docente reconhecido. A contabilização do tempo de serviço e o reconhecimento do trabalho educativo só se

---

<sup>12</sup> Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto .

verifica com o trabalho desenvolvido pelos educadores com grupos de crianças de 3, 4 e 5 anos. Pudemos observar o descontentamento dos educadores de infância sobre esta falta de reconhecimento, e sentir que a mesma é considerada injusta e desmotivadora pela globalidade dos profissionais. As palavras da coordenadora pedagógica do CSE sublinham esta ideia:

Nós nem sequer somos vistos como docentes por enquanto, portanto, continuam a achar que a creche é mesmo um local de guarda! Para que os pais possam ir trabalhar e somos praticamente amas. E não é isso que se pretende! (CP 1:1)

(...) parece que [em Portugal] a educação das crianças só existe a partir dos três anos (...). (EI 2:1)

A este propósito, encontra-se referenciada na Recomendação nº3/2011 a indispensabilidade de elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho, pela necessidade de se adotarem medidas claras de profissionalização do pessoal educativo que trabalha com crianças dos 0 aos 3 anos. Assim, para que a qualidade do serviço educativo na creche seja reforçada "o tempo de serviço destes profissionais deve ser contado como "serviço docente", com os respetivos direitos, deveres e regalias" (2011, p. 18035).

Também a falta de um documento que oriente a prática profissional na creche, foi referenciada pelos educadores de infância como uma necessidade, que acreditam poder vir a ajudar a ultrapassar algumas das dificuldades sentidas na creche:

Para nós, embora acreditássemos que a creche é importante e que as aprendizagens são fundamentais, tentávamos cada uma de nós à sua maneira, transformar a creche num mini jardim-de-infância, portanto eu acho que quase toda a gente pensava desta forma.

(...) porque se a sociedade e o Ministério da Educação valoriza o pré-escolar não é, nós transpomos aquilo que é valorizado para a creche, sem sequer pensar que não é adequado para aquela faixa etária. Porque também não temos nada que nos oriente, mesmo a própria ação; ao nível do pré-escolar temos as Orientações Curriculares que nos guiam não é, são um suporte que nos ajudam a guiar a nossa própria ação. Ao nível da creche não existe nada, portanto eu acho que cada um faz aquilo que acha certo, que é mais correto. (CP 1:5)

Acerca da função da creche, transparece a noção de que os profissionais colocam muitas incertezas quanto ao seu reconhecimento e à sua valorização social. A falta de um referencial oficial, à semelhança das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB/ME, 1997) que "se responsabilize pela elaboração de um documento que estabeleça as Linhas Pedagógicas Orientadoras para o Trabalho dos 0 aos 3 anos", como se encontra evidenciado na Recomendação nº3/2011, parece ser distinguido pelos profissionais do CSE como um aspeto sobre o qual recai uma forte esperança de que novas possibilidades educativas, diversificadas e suficientemente flexíveis, que incitem à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências fundamentais à prática profissional, possam servir para valorizar a profissionalidade dos educadores de infância e para evidenciar o valor intrínseco da creche. Para a coordenadora pedagógica, estas orientações que guiam a ação dos profissionais no pré-escolar parecem refletir logo à partida as diferenças, percecionadas como discriminatórias, entre a creche e o pré-escolar. As afirmações "Nós nem sequer somos vistos como docentes" e "parece que [em

Portugal] a educação das crianças só existe a partir dos três anos” constituem bons exemplos da forma como as educadoras de infância percebem o trabalho na creche.

Em nosso entender, afirmar o valor educativo da creche e a profissionalidade dos educadores de infância parece-nos absolutamente relevante, como aliás afirmámos já anteriormente. Todavia, consideramos igualmente importante que esta valorização comece pelos próprios educadores de infância e, para isto, é também particularmente importante que os profissionais valorizem e divulguem as suas boas práticas, bem como o modo como se organizam e auscultam os outros agentes educativos.

### **Dimensão Relacional**

#### **Primeiro a relação - “Privilegiamos a relação com as crianças”**

A percepção que a maioria dos profissionais do CSE tem sobre as atividades na creche é um indicador importante do que é valorizado na educação das crianças em creche e do ambiente que aí se vive. Neste sentido, pudemos constatar que as atividades são entendidas como oportunidades de interação, de troca de experiências e de estreitamento de relações com as crianças. A coordenadora pedagógica enfatizou isto mesmo, na entrevista realizada:

Não privilegiamos muito as atividades, isso para nós não é realmente o mais importante, é sim a relação, é a troca de experiências, de vivências, tudo o que é muito prático, porque eles são muito pequeninos e porque realmente é mais importante dar-lhes bases do que propriamente pô-los a pintar, ou pô-los a fazer um desenho. Nós estabelecemos muito a relação, muito pela estimulação, muito pelo contato. É assim que temos trabalhado nos últimos anos e é nessa creche que nós acreditamos. (CP 1:5)

Esta percepção foi também reforçada por outros profissionais:

Eu penso que a nível da creche o mais importante não são as atividades, o mais importante são as rotinas e a relação que nós vamos estabelecendo ao longo do tempo com eles.

As atividades nós fazemo-las, como é óbvio, proporcionamos vários momentos de aprendizagem, passa muito pela exploração, por aprender a brincar. (...) eu sinto que as pessoas acham que as atividades são: pintar um desenho, recortar e colar. Quando falo de atividades estou a falar da rotina e aqui é (...) chegar às necessidades deles, tão importante como - a hora de comer, a hora de dormir, a hora de trocar a fralda - e todos esses momentos (que) têm que ser bastante valorizados. Tem que existir uma interação, um relacionamento, um vínculo muito grande durante esses momentos. Se eles sentirem segurança durante esses momentos, vão crescer bem. (EI 3:10)

É necessário encontrar, como refere Brazelton (2006), nesta fase de desenvolvimento da criança, equilíbrio entre a aprendizagem cognitiva e social. Para além disto, também o desenvolvimento emocional da criança se coloca como uma prioridade, tendo em conta que "uma criança inteligente aprenderá sempre, se se sentir bem consigo própria" (Brazelton, 2006, p.402).

Algumas famílias enunciaram o estilo de interação que os profissionais desenvolvem com os seus filhos, como aspetos que apreciam e a que estão particularmente atentos no quotidiano:

Mãe: Gosto muito da educadora dela e aprecio muito o facto de se despedir dela todos os dias com um beijinho, isso para mim é muito importante, valorizo muito isso. Sei que ela (educadora de infância) é muito

humana, e isso é muito importante para mim. Só o simples facto de a despedida dela ser diferente e quando a recebe é muito importante porque sentimos que não estamos a despejar, estamos a entregar a uma pessoa que vai cuidar dela e vai fazer o melhor possível durante o dia (...) é uma das coisas que mais valorizo e aprecio. (FAM 2:9)

A interação, a empatia e o afeto são indicadores particularmente importantes para a família, e que permitem (pre)ver a qualidade da relação dos profissionais com os seus filhos. Assim, os sinais observados parecem reforçar e favorecer a sua confiança na creche e nos profissionais (Powell, 1998).

A coordenadora pedagógica do CSE mencionou a importância da comunicação, do contacto e da interação com as crianças e com os bebés. Neste sentido, enfatizou o seu empenho por formar e sensibilizar todos os profissionais neste sentido:

A importância de falar com os bebés, de estar com os bebés, de comunicar com os bebés. Mudar uma fralda, não é só mudar uma fralda, é importante haver uma relação, haver contacto, mesmo que a criança ainda não fale connosco é importante que se habitue também a ouvir. Por isso, eu acho que tem havido um grande esforço desta equipa em também formar, formar na prática no dia-a-dia dentro de sala. (...) quantas e quantas vezes eu passava na sala (berçário) e dizia - então, mas eles estão todos a dormir, eu não ouço ninguém falar, ninguém canta, ninguém faz nada! - Pronto, era um bocadinho um espaço de guarda - eles não falam para quê que eu hei-de estar a falar! (CP 1:6)

Todavia, se por um lado a coordenadora pedagógica e alguns profissionais da creche adotam as atividades como forma de criar oportunidades de interação promotoras do desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional das crianças, por outro, também pudemos observar práticas distintas, tradicionalmente ligadas ao ensino precoce e a práticas de escolarização, observáveis na afirmação de uma EI da creche:

A criança que eu estava a falar há pouco, a desenhar a figura humana, eu assinei o PDI [Plano de Desenvolvimento Individual] com a mãe e eu disse: mãe, ela tem estado a mostrar resistência! (...) porque ela (a criança) quer é garatuja, não quer a figura humana (...). (EI 2:9)

Consideramos que o mais importante nesta fase do desenvolvimento das crianças é que sejam criadas oportunidades de escolha e de exploração, que promovam o seu desejo natural por aprender (Post & Hohmann, 2003; Brazelton, 2006, Portugal, 2011; Vasconcelos, 2011; Singer, 2007).

Se o sucesso das futuras aprendizagens escolares estão particularmente dependentes do desenvolvimento social e emocional dos bebés e das crianças pequenas, então a confiança, a curiosidade, a intencionalidade, o autocontrolo, o estabelecimento de relações, a capacidade de comunicar e a cooperação, são apontadas como características necessárias e indispensáveis quer ao desenvolvimento das crianças na primeira infância, quer à sua preparação para as etapas de aprendizagens seguintes (Zero to Three – National Infant & Toddler Child Care Initiative, 1992).

Neste sentido, e corroborando os pressupostos do modelo High/Scope, destacamos que os bebés e as crianças pequenas aprendem e desenvolvem-se com todo o seu corpo e com todos os seus sentidos; aprendem porque querem; e, aprendem num contexto de relações de confiança.

É importante considerar o envolvimento da criança, sendo que este é, como refere Leavers (1996), um indicador-chave da qualidade da experiência de aprendizagem que a criança está a

desenvolver. Assim, sabe-se que “uma criança envolvida está totalmente focalizada, conscientemente concentrada e totalmente imersa na atividade que está a fazer” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 13). A concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação são “sinais de envolvimento” resultantes da presença ou ausência do envolvimento da criança (Leavers, 1996; Oliveira-Formosinho, 2009). Pressionar a capacidade das crianças para aprender pode apenas servir para diminuir o seu desejo natural de o fazer, podendo causar, até, sentimentos de frustração desnecessários. Neste sentido, consideramos a importância dos profissionais de educação de infância respeitarem e potenciarem o desejo natural da criança e o conceito que tem de si mesma. Como nota Brazelton (2006):

O que importa não é a idade em que ela começa a desenvolver as capacidades académicas. Muitos alunos "precoces" tornam-se mais tarde um fracasso. O mais importante é o próprio desejo que a criança tem de aprender e o conceito que tem de si mesma. (p.403)

### **A gestão do tempo e o stresse - “Vivemos a correr, não temos muito tempo para o outro”**

As rotinas constituem oportunidades de desenvolvimento importantes e contribuem fortemente para que as crianças se sintam seguras e (pre)vejam os vários momentos do dia.

O excesso de responsabilidades foi apontado, pelos profissionais, como um dos fatores que condiciona a estabilidade das rotinas. Assim, apesar de os educadores de infância reconhecerem a importância de rotinas securizantes, sentem todavia que estão demasiado absorvidos, quer pelos diversos projetos que a instituição se propõe desenvolver, quer pelas instruções de trabalho relativas ao Sistema de Gestão da Qualidade das Creches (ISS, IP.).

Estes projetos e procedimentos foram enunciados pela equipa como geradores de stresse e de alguma instabilidade nas salas. Por um lado, os educadores de infância sentem e reconhecem que estão dispersos e demasiado envolvidos com os "papéis" e, por outro, as ajudantes de ação educativa sentem-se sobrecarregadas com as diversas responsabilidades que têm que assumir por conta da ausência dos educadores de infância nas salas:

Aqui, muitas vezes, trabalhamos só com duas [auxiliares] porque as educadoras têm muitos projetos e têm que sair muitas vezes da sala, ou então, quando falta alguma de nós e, eu acho que é aí que nós sentimos que é difícil. (AAE 1:6)

A falta de tempo foi apontada inúmeras vezes, por diferentes elementos da equipa, como um dos aspetos que mais condiciona a disponibilidade dos profissionais para o trabalho organizacional, bem como para *estar* em equipa e para partilhar dúvidas, experiências e projetos. Como notou a CP, no CSE "vive-se a correr":

Vivemos a correr, não temos muito tempo para o outro, e para olhar para o outro, nem para estar com o outro (...) e, quanto a mim, esta é a minha maior angústia, é não termos muito tempo para o outro. E não temos porque nós agarramos os projetos todos, nós somos muito entusiastas. E depois realmente, as

relações não são hostis, são boas relações, mas não são muitas vezes relações de aberta comunicação. Não significa que as pessoas não se deem todas bem, que não haja boas relações quer nas equipas de sala, quer nas equipas mais alargadas, mas há aqui alguns obstáculos.

Nós este ano tentámos - a nossa diretora tem esta facilidade que eu acho que é excelente, de inovar e de criar (...) - não começa uma reunião sem haver uma dinâmica de grupo que visa incentivar e valorizar o trabalho em equipa. (CP 1:16)

Também uma família manifesta a sua opinião quanto à importância dos projetos em que a equipa se envolve, mas também e sobretudo quanto à disponibilidade dos profissionais para estarem na sala diretamente com as crianças:

Mãe: Pronto, é uma instituição com muitos projetos. Eu penso que objetivos e finalidades são todos importantes, para mim a importância maior é estarem em sala com as crianças e, se fugir um bocadinho já não é importante, percebel! (FAM2:2)

Para a coordenadora pedagógica, a falta de tempo que se vive no CSE deve-se sobretudo às ausências do pessoal, particularmente das ajudantes de ação educativa, que ocorrem diariamente e condicionam não só o trabalho organizacional como também o trabalho direto com as crianças.

Neste sentido, fomos compreendendo que, aliada à dificuldade sentida por cumprir todas as solicitações relacionadas com diversos projetos em que a instituição se envolve e com a aplicabilidade do Manual de Processos-Chave em creche, também as faltas das auxiliares fazem com que as educadoras de infância se sintam cansadas, como expressou uma educadora de infância:

Eu gosto daquilo que faço, mas sinto-me desgastada e este desgaste se calhar vai afetar um bocadinho o meu comportamento. Na semana passada, por exemplo, tive muitos dias, manhãs inteiras sozinha e consegui dar almoço, consegui fazer a higiene com calma, sem stressar. Eu estou aqui para fazer o meu melhor e quando eu não conseguir fazer o meu melhor vou para casa. (EI 4:3)

*A equipa continua muito reduzida, ora porque alguns elementos estão doentes, ora porque têm horas a mais que precisam de ser descontadas. No dia de hoje, todas as salas da creche têm um elemento da equipa a faltar. Estas ausências mexem claramente com a dinâmica das equipas (...).* (Notas de campo, 25 de maio, p.39)

Esta mesma educadora de infância enfatiza que o grande constrangimento aliado à execução e cumprimentos do trabalho organizacional da sua sala, se relaciona, justamente, com a falta das ajudantes de ação educativa e com o papel polivalente que tem que assumir para suprir e fazer face às necessidades básicas, primordiais e indispensáveis das crianças:

Agora o que eu acho que é um constrangimento muito grande aliado a estes projetos é realmente os nossos recursos humanos. Os nossos recursos humanos é que nos dão muito trabalho, e é isto que nos faz sentir a meio do ano muito cansadas, porque nós não temos um papel de educadores ou de técnicos, nós temos um papel polivalente, e isto acontece nesta casa (...). Nós até temos duas auxiliares por sala, mais a educadora, acho que temos muita sorte (...) mas, o que nos condiciona é o facto das auxiliares (...) são muito pouco responsáveis, não sei se tem a ver por ser também pessoal muito novo. E o que nos condiciona muito é a falta destes recursos humanos, que faltam por tudo e por nada. Esta falta prejudica

---

muito o nosso trabalho, prejudica o facto de nós fazermos as nossas avaliações mensais do PDI, obrigando a levar muito trabalho para casa, acabamos por ter a nossa vida pessoal limitada. (EI 4:2)

Perante estas afirmações, constatámos que, na opinião dos profissionais, apesar de as necessidades físicas das crianças, como de higiene, alimentação e o sono, estarem sempre asseguradas, a necessidade e importância de as crianças experienciarem interações estáveis, atentas e disponíveis poderá, em muitas ocasiões, ficar comprometida.

A coordenadora aponta algumas razões que originam este problema que, na sua opinião, se relacionam sobretudo com a falta de motivação das AAE, tendo em conta que as suas remunerações, demasiado reduzidas, não são adequadas à responsabilidade e à exigência das suas funções. Referiu, ainda, que é uma profissão de grande desgaste físico e emocional e com excessivo número de horas de trabalho, e que a falta de reconhecimento poderá estar a contribuir para que estes profissionais se sintam pouco comprometidos com o seu trabalho:

As ajudantes de ação educativa (...) ao nível das remunerações, elas são muito baixas e as pessoas não estão motivadas pura e simplesmente; quer dizer, as pessoas trabalham, fazem o seu melhor no dia-a-dia, mas no que toca a uma ausência, ou em dar assistência à família, a pessoa não pensa duas vezes (...) Eu continuo a achar que os vencimentos são demasiado reduzidos para a responsabilidade que se tem numa sala (...). Elas são fundamentais (...). (CP 1:9)

A melhoria das condições de trabalho dos profissionais e a fixação de salários justos que se adequem ao nível das suas responsabilidades, podia aumentar a motivação e atrair outros profissionais altamente motivados e qualificados para os contextos de educação de infância; indiretamente, isto pode contribuir para o desenvolvimento das crianças (OCDE, 2012; NIEER, 2006), uma vez que a rotatividade do pessoal seria menor e o relacionamento entre os profissionais, crianças e famílias tornar-se-ia mais forte e estável (OCDE, 2012).

Ainda no que se relaciona com situações que podem ser geradoras de stresse, identificámos algumas dificuldades na gestão da equipa que, na opinião de uma das AAE, podem originar dificuldades na garantia da segurança física e emocional das crianças:

Há estas certas coisas que não têm que acontecer, porque é assim, há reuniões, há coisas que se fazem que não se deviam fazer naquela hora, é isso! E é à hora do almoço - aí temos que nos reunir e, tchau! - então está bem, ficamos com menos pessoas para o almoço e é tudo a correr, porque depois a outra tem que ir almoçar às 12h30m, e quem é que sofre - as crianças. (AAE 2:8)

Recordamos aqui as palavras de Brazelton (2006) quando refere que o ambiente de um contexto organizado para a infância é muito importante e que o ideal é aquele em que os profissionais se sentem felizes. Isto porque, facilmente, um bebé ou uma criança reconhecerá quando os adultos estão angustiados ou perturbados, podendo ficar, assim, o potencial máximo do seu desenvolvimento comprometido. O autor refere que, quando assim acontece, as crianças tenderão a alhear-se ou a ficar deprimidas, apontando claramente a necessidade de gerir o tempo de trabalho direto e indireto com as crianças de forma equilibrada e baseada nas suas necessidades.

### **A colaboração entre os profissionais - “As educadoras são uns “bichos” muito maus”**

A importância do envolvimento entre os profissionais não pode ser dissociada da qualidade do atendimento realizado. A qualidade das interações entre os profissionais é também, como refere Portugal (2011), um elemento que distingue os programas de elevada qualidade.

No CSE a possibilidade de participação das AAE nas decisões no âmbito da organização, planeamento e monitorização do trabalho desenvolvido com as crianças e famílias é entendida, pelas próprias, como uma tarefa que deve ficar exclusivamente a cargo das educadoras de infância. Uma das auxiliares explicava assim o tipo de envolvimento nas decisões deste tipo:

Sinceramente se quer que eu lhe diga, as auxiliares não estão assim por dentro do assunto (dos projetos), as educadoras é que chegam às salas e vão-nos dizendo - este ano estamos a tratar disto, estamos a tratar daquilo. (AAE 1:1)

Quanto à relação entre os diferentes profissionais, particularmente entre os educadores de infância e os ajudantes de ação educativa, se esta é sentida como formal e distante, a colaboração e o envolvimento parecem ficar comprometidos, sendo percecionados somente como procedimentos informativos. Como refere uma AAE, os formalismos e a distância entre os diferentes profissionais é uma realidade que é sentida e notada por todos:

É assim, eu acho que há um bocado a diferença auxiliar/educadora, aí é logo o ponto principal, acho que já houve muito mais, mas continua a haver.

Por exemplo quando eu vim para aqui, eu nem sabia como é que havia de tratar as pessoas e cheguei aqui e eu fui logo chamada à atenção - aqui trata-se por você! - mas pronto, se é assim que querem, é assim que vai ser.

Mas metem logo assim, esse entrave, tanto que as educadoras novas que entram, vão logo ter com elas e dizem - olha aqui as tuas auxiliares, por muito que sejas mais nova ou mais velha é tudo por você!

Acho que nem a Dra. (diretora) nos trata com tanta formalidade como às vezes as educadoras fazem questão de tratar. Mas é mais com umas, do que com outras. (AAE 2:11)

*A educadora de infância (EI2), durante a entrevista, confia-me alguns das dificuldades que sente no trabalho com as auxiliares da sua sala. Refere que uma das auxiliares é conflituosa e cria com facilidade problemas (...). Tenho vindo a observar neste contexto, algumas fragilidades no relacionamento entre os profissionais, particularmente entre profissionais com funções diferentes e também com os órgãos de gestão – coordenadora pedagógica e diretora. (Notas de campo, 4 de maio de 2011, p.27)*

Nas nossas observações constatámos este distanciamento, aqui também materializado na afirmação de uma das EI:

A nível da equipa [os projetos] é divulgado normalmente sempre de forma oral às auxiliares, elas têm o direito a consultar sempre que quiserem (...). (EI 2:3)

Por outro lado, é com sensibilidade que outra educadora de infância reforça a efetiva existência de uma "separação" entre profissionais com funções diferentes; na sua perspetiva, este distanciamento é entendido com exagero pelas AAE, que veem as educadoras de infância como "uns bichos muito maus":

Aquilo que eu sinto aqui é, por exemplo, relativamente às ajudantes de ação educativa e educadoras, há aqui uma separação muito grande. Para as ajudantes de ação educativa, as educadoras são assim uns "bichos" muito maus. A mim custa-me um bocadinho porque é óbvio que nós na nossa vida profissional não temos que ser amigos de toda a gente não é, mas se conseguirmos ter uma relação de respeito e de compreensão acho que as coisas funcionam. Por exemplo, quando vem uma colega nova parece que já vem a "jogar à defesa" percebe, porque - a educadora é aquele "bicho" mau, ela é que manda e vê lá, tem cuidado. Às vezes, isso, torna-se complicado! (EI 3:6)

Se por um lado a relação entre os profissionais do CSE é entendida como distante, também pudemos constatar, por outro, que todos os profissionais conhecem a importância de relações positivas e colaborativas no trabalho em equipa, como nota uma EI:

Eu penso também que se nós tivermos uma boa relação com os pais e com toda a equipa, acho que o nosso caminho é muito mais facilitador, só que também depende muito de nós não é, depende muito da nossa vontade, depende muito de como nós somos, depende muito de tudo. (EI 4:4)

O modo como os profissionais se relacionam entre si assume uma profunda influência sobre o bem-estar das pessoas. No caso dos bebés e das crianças pequenas, isso tem uma importância ainda maior. É importante sublinhar que a qualidade do trabalho desenvolvido na creche está também fortemente dependente da relação positiva e estreita que os profissionais estabelecem entre si, sendo para isto necessário que se desenvolva um trabalho em equipa, assente numa boa comunicação, bem como em comprometimento, respeito e confiança. A colaboração entre todos assume, portanto, um papel decisivo no êxito do trabalho a desenvolver com as crianças e famílias.

### **As famílias e suas expetativas - "Ir ao encontro das necessidades dos pais"**

A intenção de envolver as famílias na creche, de conhecer e gerir as suas expetativas, tem estado presente no CSE, com particular ênfase após a implementação do processo de certificação da qualidade, como refere a CP:

Acho que a [processo de certificação da] qualidade fez com que nós estivéssemos mais ao lado *de e com* (pais).

E eu não acredito no envolvimento parental que só vêm cá nas reuniões e uma vez no ano, e no final do ano eu vou ver a avaliação e fico muito contente se trago uma capa cheia de trabalhos, daquelas muito grossas, e entretanto ela está a fazer o trabalho dela e eu estou em casa a fazer o meu, e portanto, nada disto se cruza. Portanto não acredito nisto.

(...) nós enquanto instituição sempre procurámos trazê-los (pais) para junto de nós, não só para as reuniões de pais que são momentos formais (...). Eu acho que a (certificação da) qualidade ajudou-nos realmente a conseguir isso, a trazê-los mais à "escola", e eles perceberem que o nosso trabalho é essencial, que nós não trabalhamos para eles, mas com eles. (CP 1:19)

O questionário sobre as expectativas das famílias é um instrumento utilizado no CSE e que, na opinião dos educadores de infância, ajuda a conhecer as suas expectativas e alguns dos seus pontos de vista. Este contém cinco questões: O que espera da equipa da sala? O que considera importante que o seu filho aprenda na creche/ pré-escolar? Gostava de participar em atividades da instituição? Como? Sugestões de atividades/passeios/ festividades?

Nós fazemos também no final do ano um questionário de expectativas às famílias, que consiste em cinco perguntas que têm por base o que é que os pais esperam do trabalho para o próximo ano letivo, porque normalmente o grupo transita sempre junto. Ao longo do ano, o nosso trabalho também é guiado um pouco nas expectativas dos pais, não passa só pelas necessidades das crianças, mas passa também por ir ao encontro das necessidades dos pais, isto é englobado tudo dentro do projeto e então, na reunião de pais nós damos sempre uma noção aos pais (...). (EI 2:3)

Para além deste instrumento, que procura valorizar a perceção das famílias, verificámos que uma série de procedimentos de colaboração vão sendo postos em prática, designadamente através de solicitações de participação em atividades da sala, festas e comemorações.

Também os projetos pedagógicos são desenvolvidos de acordo com o questionário de expectativas das famílias e, neste sentido, os profissionais enfatizam que as informações resultantes permitem perceber que nem sempre as expectativas das famílias se adequam à fase de desenvolvimento que a criança atravessa e que, quando assim se verifica, este questionário constitui uma excelente oportunidade de esclarecimento e partilha de informações com as famílias:

Desenvolvemos o projeto de acordo com o questionário de expectativas que fazemos aos encarregados de educação (...).

É curioso porque permite-me perceber duas coisas - uma que, há encarregados de educação que têm plena noção daquilo que é pretendido realmente para a faixa etária, e outros que não têm. Já me aconteceram coisas do género, estamos a falar de uma sala de meninos 1/2 anos não é, e já me aconteceu ter uma resposta de um pai que diz estar na altura da filha aprender a ler/escrever. E isto é muito importante, porque ora se o pai traz a filha para aqui com este intuito, é importante explicar a este pai e dar a este pai alguma informação no sentido de lhe fazer perceber que isto, não é o mais importante nesta fase, não é! (EI 3:3)

Na opinião dos profissionais, desde que a creche obteve a Certificação da Qualidade (ISS.IP, 2010), a equipa está mais atenta para o envolvimento das famílias no trabalho da creche e consideram, também, que as próprias famílias compreendem melhor o espaço que ocupam na instituição:

Os pais estão muito mais preocupados e sentem-se importantes neste envolvimento.

Fez com que a gente os responsabilizasse, fez com que eles acompanhassem o processo educativo e de alguma forma valorizassem também o nosso trabalho porque - ai ela toma conta de miúdos; educadora e auxiliar não, elas são todas educadoras - diziam eles, e nas reuniões tentamos explicar um bocadinho o nosso papel, a quantidade de trabalho, o que é que se pretende. (EI 4:10)

Contudo, verificámos que, apesar de se implementarem diversos procedimentos formais e informais que visam envolver as famílias no trabalho da creche, as relações de envolvimento com o contexto familiar são, na realidade, praticamente inexistentes. Embora a importância do trabalho colaborativo entre a creche e a família seja reconhecido, fomos observando alguma ausência de atenção dos profissionais com outros contextos de desenvolvimento das crianças, como é o caso do contexto familiar. A importância deste envolvimento, quando colocado em situação inversa – da creche com a família -, parece aliás, ser percebido como uma possibilidade utópica e difícil de concretizar.

Corroborando as conclusões propostas por Coelho (2004) no seu estudo, também nós fomos constando a existência de um certo **isolamento da creche** em relação a outros contextos de vida da criança. Como nota a autora, este isolamento parece evidenciar um certo sentimento de exclusão dos profissionais, particularmente dos educadores de infância que, pela “marginalização” “em relação ao sistema educativo se associam, em alguns casos, sentimentos pessoais de exclusão e até de desmoralização que, por si só, dificultam o estabelecimento de interações ecológicas” (p.390). Em nosso entender, ainda que esta possa ser uma possibilidade, argumentamos que a formação dos profissionais pode assumir uma profunda influência na inversão destas percepções, promovendo a construção de conhecimentos mais holísticos e favorecendo a integração de competências de comunicação e interação com as famílias (OCDE, 2012).

O desenvolvimento de relações significativas e a liderança das famílias constituem em nosso entender, duas importantes ferramentas educativas que poderão fazer a diferença no envolvimento das mesmas na creche (Knopf & Swick, 2006; Rich, 1992). De acordo com Baum e Swick (2008), é importante que os profissionais considerem mais do que a sua própria perspectiva; e que estejam dispostos a procurar e aprender com os pontos de vista das famílias, não fazendo com que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças fique dependente unicamente dos educadores de infância, mas antes da interligação (*mesosistémica*) entre os diferentes contextos que circunscrevem a criança. A coordenadora pedagógica, por exemplo, quando questionada sobre a importância do envolvimento com as famílias, relata a necessidade que sentem em “chamá-las” e somente “quando isto não acontece” é que o envolvimento é considerado em situação inversa:

É assim, na nossa instituição, nós trabalhamos num social, não é, portanto, para nós é muito importante a relação com as famílias das nossas crianças, é muito importante a forma como elas vivem, é muito importante nós fazermos parte da sua vida. Portanto, não acontece como nos particulares, em que é a família que entra na vida escolar, nós não nos impomos à família, mas nós estamos lá, nós chamamo-los a nós, portanto, nós estamos permanentemente a chamá-los até nós, e quando isso não acontece nós vamos até eles (...). (CP 1:10)

Os profissionais encaram, muitas vezes, de forma conflituosa a ausência de participação e de cumprimento dos trabalhos propostos pela creche à família, como ilustram as palavras de uma das auxiliares:

Eu acho que a família devia participar mais, é isso, mas temos sempre aqueles pais que são mais cuidadosos, que querem participar e querem saber, e vão marcando as ditas horas de atendimento com os educadores, mas depois temos aqueles pais que nem isso. Eu acho que é muito importante porque lá está

isto é um trabalho de equipa, equipa nosso, mas se for com a família é sempre melhor porque o trabalho não é só feito aqui, tem que ser feito em casa também.

Isto é assim em todo o sítio, não os podemos obrigar, as crianças estão cá, aqui fazem, em casa... não é um trabalho contínuo, é um trabalho só da instituição (...).

Eu acho que nós não podemos fazer mais, isto vem mesmo dos pais, se os pais não querem não os podemos obrigar (...). (AAE 1:4)

Consideramos que a percepção que os profissionais têm sobre o envolvimento com as famílias constitui um importante indicador do que é valorizado neste envolvimento. Ora, neste sentido, constatámos que os profissionais reconhecem-se mais como especialistas, do que como colaboradores ou parceiros educativos; e que, na opinião deles, é o domínio de conhecimentos formais que os diferencia das famílias:

Acho que os agentes educativos (profissionais) começam a perder um bocadinho a autoridade que tinham, e não digo autoridade de impormos a nossa vontade, e os nossos valores, e a nossa cultura, mas de lhes conseguirmos mostrar que nós detemos conhecimento que eles (pais) não têm, tal e qual como nós vamos ao médico não é, porque estamos doentes e são eles que detêm a informação, são eles que sabem o que é que nos podem aconselhar, não é. Na educação passa-se a mesma coisa, de certeza que se a criança tiver numa ama de certeza que vai ter uma estimulação diferente do que se estiver num pré-escolar ou numa creche, não é. (CP 1:19)

Acho que a creche é muito importante porque nós oferecemos contributos às crianças que a família possivelmente não está desperta para oferecer.

Estamos despertos para outro tipo de atividades, portanto, temos formação para lidar com certas situações que a família não tem, para promover certas etapas do desenvolvimento, por exemplo, nós mais facilmente que os pais detetamos um atraso no desenvolvimento. (EI 2:1)

Ninguém passa mais com elas do que nós (auxiliares), às vezes até passamos mais tempo do que certos pais, conhecemos mais aquelas crianças do que certos pais. (AAE 2:5)

Com Biesta (2007), corroboramos que a *causalidade* e a *eficácia* transposta para o campo da educação acarreta alguns problemas, particularmente com a noção de educação como um tratamento, com relação causa-efeito onde os fins se assumem como adquiridos e onde a questão da eficácia e eficiência são encarados como o único caminho para atingir os fins. De acordo com o autor, a educação não poderá ser entendida como um processo de interação física, mas antes como um processo simbólico ou simbolicamente mediado pela interação. Para além da óbvia diferença entre ser aluno(a) e paciente, Biesta (2007) também refere que a educação relaciona-se com o *processo* e com os aspetos internos e específicos de cada pessoa, sugerindo que o que é necessário para a educação é um modelo para a prática profissional que reconheça a natureza não-causal das interações educativas, e o facto de os meios e os fins em educação serem em si mesmos, internos. Conforme afirma o autor, a educação é uma prática moral em que o mais importante não será saber qual a eficácia das ações dos profissionais, mas antes qual é o potencial valor ou efeito educativo destas ações (Biesta, 2007).

Por outro lado, é importante afirmar que os conhecimentos formais dos profissionais deverão aliar-se aos conhecimentos especializados das famílias sobre os seus filhos. A conceção de que *os pais são os especialistas dos seus filhos* defendida por Brazelton e Sparrow (2003), orienta os profissionais para se juntarem às famílias e aos sistemas de cuidados e educação dos seus filhos, tocando nos períodos

de desorganização que acompanham o desenvolvimento das crianças - *Touchpoints* – ajudando, assim, as famílias a antecipar e a responder positivamente a estes períodos de desenvolvimento. Estes são considerados como oportunidades para ambos - profissionais e famílias - construírem a sua relação colaborativa.

Encorajar as famílias a compartilhar os seus sentimentos, formando uma equipa e desenvolvendo um trabalho colaborativo, compartilhado, recíproco, empático, respeitador e centrado nas forças parentais, com vista a fortalecer e a *empoderar* a relação família-criança, deve constituir um objetivo da creche e uma prioridade para os profissionais de educação. Como Bronfenbrenner nota (2011), a família é o sistema mais poderoso de desenvolvimento da criança.

Também Singer (2007) sublinha que são enormes os benefícios para as crianças quando as famílias se unem. Envolver as famílias como parceiros no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Epstein, 1995) significa procurar compreender, respeitar e valorizar o que as mesmas desejam (ou não) para a educação dos seus filhos. Como nos asseguram Baum e Swick (2008), se os profissionais não olharem as famílias como parceiros educativos competentes no apoio ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, então o verdadeiro poder da experiência em educação de infância ter-se-á perdido.

A investigação sugere que a perceção dos profissionais sobre o papel das famílias na creche é diversa e poderá ser fundamentalmente de três tipos: (i) pais como colaboradores na creche, ajudando como voluntários; (ii) pais como usuários ou clientes; (iii) pais como parceiros (Bloomer & Cohen, 2008; Moss, 2007). Face a esta tipologia, consideramos que no caso do CSE, a perceção que os profissionais fazem do papel da família está mais próxima da perspetiva de “usuários ou clientes”. A designação mais frequente foi sendo, mais precisamente, a de “utente” como tantas vezes escutámos, inscrita num ideal de participação ativa, mas não intrusiva (Coelho, 2004).

Partimos do princípio que ambos, famílias e profissionais, deverão empenhar-se para alcançar, em casa e na creche, os mesmos objetivos educativos e harmonizar as suas atividades e rotinas, com vista a promover o desenvolvimento das crianças. Para isto, torna-se fundamental que os profissionais comuniquem com as famílias, valorizem as suas aspirações e procurem, deste modo, fazer corresponder as ações educativas da creche às expectativas que as famílias têm para a educação dos seus filhos.

Neste sentido, torna-se particularmente importante que as perceções, aspirações e expectativas das famílias, particularmente daquelas que provêm de diferentes culturas e de níveis socioeconómicos baixos, sejam valorizadas e respeitadas (Fan & Chen, 2001; OCDE, 2012).

Ao longo do tempo que permanecemos no CSE reconhecemos uma notória preocupação dos profissionais com a satisfação das famílias; porém, verificámos que estes profissionais sublinham fortemente a dificuldade que sentem em desenvolver um trabalho colaborativo com as famílias dado o desinteresse que as mesmas demonstram pelo trabalho desenvolvido na creche:

Às vezes entristece-me um bocadinho porque por exemplo, nós informamos de tudo na reunião [de pais] e, nós vamos com entusiasmo e mostramos que é muito importante e depois as pessoas, às vezes o que eu sinto é que tiveram na reunião mas não ouviram metade, não acontece com todos não é, mas - ah mas onde é que está a programação; ah, mas eu não vi - (...) sinto que às vezes o nosso/meu trabalho é um bocadinho desvalorizado não é. E que às vezes as pessoas acabam por pensar que nós não fazemos

nada, é um bocadinho isso, e está lá tudo. E nós fazemos um monte de coisas e, isso acaba por ser um bocadinho frustrante porque nós estamos ali a fazer de tudo, a dar o nosso melhor. (EI 3:3)

Há famílias que interessam-se mais sobre isso, e há outras que não se interessam tanto pronto, eu noto isso. Quando elas têm que dar o PDI, os abreviamentos da avaliação da criança, e eu noto que quando tenho que marcar com alguns pais, que a educadora pede-me, eu noto que eles falham. Alguns falham um bocadinho, alguns são interessados leem e dão opinião, e há outros que assinam o papel e não mostram interesse sobre o que é que se faz com eles, e o que é que eles já conseguiram atingir. (AAE 3:4)

Este ano sinto (...) que estão mais envolvidos nas festividades, nas épocas festivas, sinto que há mais pais a aderirem. Agora quando foi a festa de Natal, vieram todos, coisa que eu estranhei. Acho que os pais interagem mais, por exemplo ali na sala fizemos a atividade do balão da família e eu acho, tirando um ou outro, pronto, há sempre um ou outro, mas trazem, fazem só que temos que andar ali mais em cima a "apertar" com eles. Mas acho que todos fizeram o trabalho de casa, como nós chamamos, demos um trabalho de casa e eles todos entregaram e fizeram o melhor que podiam, acho/sinto que este ano estão mais envolvidos. (AAE 3:7)

Perante estas afirmações, sublinhamos que "oferecer uma possibilidade real de gestão participada para um concreto *empoderamento* das famílias" (Brito Nascimento, 2008, p. 325) e de ligação ao sistema de cuidados que rodeia as crianças poderá ser um caminho para inverter esta tendência.

Acreditamos, de acordo com o modelo Touchpoints (Brazelton, 2006; Brazelton & Sparrow, 2007), que quando os profissionais apoiam as famílias nos períodos de desorganização da criança a apreciação das mesmas poderá ser refletida com o seu reconhecimento pelos conhecimentos dos profissionais, e poderá servir para estabelecer relações positivas e estreitas entre ambos (Singer, 2008).

A confiança das famílias nos profissionais (também) foi apontada como um aspeto importante e necessário para que os profissionais possam agir com tranquilidade e o ambiente seja agradável:

Pai: A educadora da minha filha (...) ela fala comigo, fazemos sempre troca de ideias (...) e é uma pessoa (...) que é mesmo para isso.

Se você está a lidar com uma pessoa que a gente tem confiança, a gente não tem preocupação. A gente imagina que deixa os filhos de manhã, vai trabalhar todo, todo o dia, não se preocupa com isso, vem à tarde buscar a sua filha com alegria, vontade. Isso, é a confiança que a gente tem na pessoa. (FAM 1:4)

Porque eu acho que se elas (famílias) sentirem segurança em nós, acho que é uma mais-valia para elas. Eu acho, então ali no berçário que eles são muito bebês, eu acho que para um pai ir trabalhar tem que saber que deixa o filho. (AAE 3:1)

A pesquisa tem vindo a demonstrar que o envolvimento das famílias nos contextos de creche tem impacto nas conquistas das crianças e na sua adaptação aos contextos (Blok et al, 2005; Deforges & Abouchaar, 2003; Edwards *et al.*, 2008; Harris & Goodall, 2006; Sylva *et al.*, 2010). Assim, a partilha frequente de informações e adoção de abordagens consistentes no que se relaciona com a socialização, rotinas diárias e com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, melhora a continuidade das experiências das crianças nos contextos e reforça o envolvimento mútuo das famílias e profissionais (OCDE, 2012).

Como é argumentado pela OCDE (2006) e pela UNICEF (2008), o direito das famílias a aceder à informação, bem como a comentar e participar nas decisões que afetam a educação dos seus filhos,

deve ser reconhecido pelos contextos de educação de infância. Neste sentido, o valor atribuído a este envolvimento não pode implicar, nem deve ser avaliado, somente pela atenção (ou não) das famílias à transmissão de informações ou à sua participação em atividades. O envolvimento progride em conjunto e colaborativamente, num processo pleno de reciprocidade e de co-responsabilização sobre as escolhas e decisões.

**Entre a teoria e a prática – “Nem sempre há igualdade de oportunidades, na teoria há!”**

A preocupação por incluir todas as crianças ilustra a vontade da equipa por manter unida uma comunidade que é diversa e onde as diferenças estão presentes e são valorizadas. As afirmações de alguns agentes educativos são elucidativas a este respeito:

Pai: Aqui é vida social normal. (FAM 1:5)

Penso que cada vez mais temos que ser uma escola de inclusão, e nós temos conseguido sempre que nos solicitam. Eu tenho a perceção que o facto de nós termos cada vez mais crianças diferentes, sinto que cada vez mais são menos apontadas pelos colegas. (EI 4:4)

Paralelamente, outro aspeto destacado na entrevista realizada à CP relaciona-se com o facto de, na sua opinião, se verificarem grandes desigualdades, que tornam difícil a tarefa de proporcionar oportunidades iguais a todas crianças. Como afirma, "nem sempre há igualdade de oportunidades", embora assegure que são feitos esforços para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, todavia considera que "as desigualdades são tão grandes", que assegurar oportunidades iguais para todos é um compromisso difícil de assumir:

Nem sempre há igualdade de oportunidades, na teoria há! Agora até uma expressão que está muito na moda, mas acho que nem sempre há igualdade de oportunidades.

Eu acho que às vezes não há igualdade de oportunidades porque há rótulos colocados e isso faz com que não haja. (...) eu espero que não aconteça, e faço todos os dias um bocadinho para que isso não aconteça, mas acho que nem sempre é fácil porque começamos logo do seio familiar de onde eles vêm, e muitas vezes as desigualdades são tão grandes que logo por aí é impossível haver igualdade.

Nós integramos crianças que não têm quaisquer condições habitacionais, em que muitas vezes nós exigimos que a criança venha com um banho tomado e com uma roupa lavada - impossível se nem sequer têm casa de banho. Portanto, acho que, acho que nós aqui devemos promover essa igualdade sempre, e devemos ter isso em conta, e devemos ensiná-los dessa forma, mas eles vêm logo à partida com desigualdades muito grandes. (CP 1:18)

O meio cultural, as condições ambientais e económicas das famílias são apontados como alguns dos aspetos fundamentais para que as oportunidades sejam iguais. Uma das EI da creche refere a dificuldade que sente em trabalhar com famílias de níveis socioeconómicos mais baixos e provenientes de outras culturas:

Também tem a ver com o nível da população que nós estamos agora, a pouco e pouco, a inserir na nossa instituição, porque a grande maioria das crianças eram aqui dos bairros e eles têm também uma cultura

---

diferente da nossa, o que é certo para nós, pode ser errado para eles, o que nós valorizamos na educação, eles querem é o respeito. O envolvimento está a ser maior desde que a gente começou a ter outro tipo de população (...). (EI 4:9)

A igualdade de oportunidades parece, aqui, confundir-se com a indispensabilidade de todas as crianças fazerem o mesmo, ao contrário de respeitar cada uma nas suas diferenças individuais.

Também num estudo de Folque e Marques (2009), que tinha como objetivo dar voz às famílias, educadoras, auxiliares e crianças de uma creche e jardim-de-infância situados nos subúrbios de uma cidade alentejana, uma análise semelhante acerca da “igualdade de oportunidades” emergiu. As autoras referiram a concordância de todos os participantes sobre a igualdade de oportunidades, ainda que a conceção de igualdade de oportunidades apareça associada à necessidade de todas as crianças fazerem o mesmo “e não tanto uma diferenciação pedagógica que permita a todos ter oportunidades de sucesso de acordo com as suas necessidades” (Folque & Marques, 2009, p.46).

Ora, as iniciativas só serão relevantes e significativas se forem consideradas sob o ponto de vista cultural das crianças e das famílias (Recomendação nº3/2011). Como refere Vasconcelos (2008, p.165), “Torna-se necessário conceber estruturas e práticas que, estando cuidadosamente atentas às necessidades específicas das crianças, não as *signalizem* de uma forma negativa e discriminatória, contribuindo para avolumar o processo de exclusão dessas mesmas crianças”.

É necessária uma Pedagogia-de-Participação, como sugerem Oliveira-Formosinho e Araújo (2011), que ofereça às crianças a oportunidade de respeitar e apreciar todas as diferenças e que, através de experiências em colaboração, as crianças possam tomar consciência das diferenças e aprendam a celebrar a diversidade, respeitando os outros e a si mesmo.

### **Recursos para a inclusão - “Os apoios educativos deixam muito a desejar”**

Se por um lado, celebrar a diversidade, respeitar as diferenças e garantir oportunidades iguais para todos constitui uma prioridade na educação de crianças, por outro, os profissionais chamam a atenção para a falta de apoio que sentem, particularmente no acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais. Constatámos que os profissionais procuram encontrar coerência entre os princípios inclusivos que defendem e as dificuldades reais que sentem na prática, como serve de exemplo a seguinte afirmação de uma das educadoras do CSE:

Os apoios educativos deixam muito, muito, muito a desejar. Acho que devemos ser uma escola inclusiva dentro da medida do possível, acho que há casos que são tão, tão complicados que precisam mesmo de um ensino especial. Os casos que não são assim tão complicados e que as crianças até conseguem estar numa sala com outras crianças e o seu desenvolvimento não fica comprometido, acho que devem vir para uma escola, vá, dita normal. (EI 2:6)

Ao analisarmos a informação recolhida, identificámos dois aspetos que consideramos relacionarem-se, respetivamente, com as dificuldades apontadas pelos profissionais: a primeira dificuldade remete para a falta de diálogo continuado com técnicos de diferentes áreas (e.g. saúde, intervenção precoce, psicologia, sociologia e outros); e a segunda dificuldade relaciona-se com a perceção dos educadores de infância de falta de formação específica para prestar apoio a crianças com

necessidades educativas especiais. Uma educadora de infância procura, a este respeito, esclarecer o que pensa sobre a sua formação:

No meu curso de formação tínhamos uma cadeira que se chamava mesmo - Necessidades Educativas Especiais - foi durante dois anos, mas claro que conhecemos um bocadinho de cada, assim muito ligeiramente, mas formação claro que não tenho, tenho umas pequenas “luzes” daquilo que aprendi, mas fica muito aquém da nossa realidade. (EI 4:8)

Também um exemplo, dado por uma ajudante de ação educativa serviu para evidenciar a perceção que a mesma tem acerca das suas capacidades de apoio a crianças com necessidades educativas especiais:

Notava que havia qualquer coisa naquele menino que não estava bem, porque ele isolava-se muito e passava todo o dia nesta posição, todo o dia (...) mas também da minha parte não sabia o que é que havia de fazer, não sei, nesta área não tenho muito conhecimento, não tenho, não tenho.(AAE 3:2)

Na verdade, todos os profissionais foram enfatizando as dificuldades que sentem neste domínio, embora defendendo que a inclusão deva ocorrer sempre, caso, como referiu uma educadora de infância, o desenvolvimento das crianças não fique “comprometido”.

A referência às dificuldades sentidas surge, sobretudo, relacionada com a falta de articulação que, no geral, os profissionais sentem com os apoios educativos, assim como a insuficiente formação que consideram possuir para prestar um apoio de qualidade. Estas dificuldades foram emergindo nos diálogos como, por exemplo, “devemos ser uma escola inclusiva dentro da medida do possível” ou de que a “formação [em NEE] fica muito aquém da nossa realidade”

Seguindo de perto as formulações de Brito Nascimento (2008, p.39), constámos que a autora destaca a importância da concretização de várias medidas que abram possibilidades de a escola levar a cabo a missão inclusiva, nomeadamente destacando:

O recrutamento e treino do pessoal docente – com uma forte componente de aposta na formação inicial, em serviço e contínua – até à necessidade de se garantirem os recursos necessários, como ajudas técnicas, e serviços externos de apoio, que se consubstanciem em torno do contributo que as instituições de educação especial e as instituições de ensino superior podem dar à inclusão. Ao nível da formação, sugere-se que deva ser adotada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de necessidades especiais, tendo em vista fomentar uma atitude positiva face às mesmas e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes

Por conseguinte, estas medidas respondem às dificuldades apresentadas pelos profissionais. A afirmação “os apoios educativos deixam muito a desejar” confirma a ausência de recursos de apoio e de preparação que enquadrem as conceções dos profissionais em função da sua experiência prática.

Das considerações tecidas anteriormente consideramos que, no que respeita à interdisciplinaridade e à formação inicial e contínua dos profissionais, a intensificação do diálogo e a co-construção de conhecimento com outros profissionais e com as famílias poderão também conduzir a uma maior capacitação individual.

## Dimensão Ambiental

### Da amplitude do espaço à sua adequação - “O espaço é enorme, é amplo mas não está adaptado”

Esta afirmação de uma EI ilustra a percepção dos profissionais sobre o espaço interior e exterior do CSE. A necessidade de um espaço com melhor aproveitamento e adaptado às necessidades dos grupos foi apontada com grande frequência:

O espaço é enorme, é amplo, mas não está adaptado. Nós, a pouco e pouco, tentamos melhorar, mas limita-nos imenso o espaço não estar adaptado às necessidades dos grupos, o facto de termos aqui uma sala de creche que nem casa de banho tem, as crianças têm que atravessar o corredor. Temos um espaço exterior muito grande, mas que não está aproveitado, as crianças acabam por se magoar muito no pavimento onde brincam porque o chão é irregular, e isto traz-nos constrangimentos. (EI 4:7)

Também o espaço exterior se afigura como uma prioridade sendo, muito importante que as crianças aí desenvolvam experiências. Para que tal possa acontecer, Portugal (2011) refere, a necessidade de integrar espaços que promovam a realização de descobertas, muitas vezes até insuspeitáveis e sempre renovadas, que conduzam a criança para a descoberta e para o conhecimento do mundo. Desta forma, seria contrariada a tendência enunciada pela AAE, de as crianças permanecerem demasiado tempo fechadas nos espaços interiores:

Nós temos um espaço exterior enorme e que não está bem aproveitado, isso toda agente sabe (...). Por exemplo, eu acho que eles deviam ter um género de um parque tapado/coberto porque no Inverno eles passam o dia inteiro na sala e é horrível (...). (AAE 1:5)

Como sublinha a mesma autora (Portugal, 2011), ao ar livre as crianças encontram naturalmente desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades.

Também as famílias sugeriram possíveis alterações ao espaço existente:

Pai: O espaço é bom, é grande, mas sempre que entro penso naquele lado, aí em cima, onde há areia. Para mim, podia pôr-se lá um jardim, um espaço mesmo verde para evitar aquelas areias, isso pode prejudicar a respiração.  
(...) o chão de fora é rijo, é em pedra e não deveria ser pedra, deveria ser aquele chão que fica no jardim. Às vezes uma criança pode cair e aleijar-se ou ter um choque grave. Para mim, isso é um pouco perigoso.  
(FAM 1:3)

Mãe: Exterior para eles (berçário) não há; (os profissionais) acham que também tem a ver com as necessidades deles, mas pronto, eles estão condicionados à sala. (FAM 2:6)

A desadequação do espaço foi sendo referenciada pelos profissionais e por algumas famílias, como um dos problemas que condiciona a qualidade do atendimento às crianças. O modo como o ambiente espacial está pensado e organizado inclui possibilidades ou impossibilidades para que as crianças desenvolvam experiências. Revendo as afirmações dos participantes, encontramos também

indicações dos profissionais relativamente aos condicionalismos do espaço e aos constrangimentos sentidos no quotidiano:

Por exemplo, não concordo com o segundo berçário dividido da forma como está, entre dormitório e sala de atividades, acho sim, que ele podia estar dividido mas não por um corredor que limita a ação depois da própria equipa da sala. Não me satisfaz por exemplo, a divisão do primeiro berçário com aquele local de higienização pelo meio, não é!

Portanto há algumas coisas que eu alteraria se pudesse. Não me agrada nada, e sempre o disse, a sala porque ter a casa de banho fora da sala,. Se estamos ainda para mais em processo de retirada de fraldas, em controlo dos esfíncteres, não faz sentido nenhum que as crianças muitas vezes tenham que ir sozinhas à casa de banho, com um adulto no meio do corredor a olhar para dois espaços físicos não é, alguns dos lado há-de ficar para trás.

Portanto, algumas coisas eu alteraria, embora ache que nós temos áreas muito boas, que nós temos um espaço com muita luz, que também nos ajuda a ter vontade de aqui estar e de aqui trabalhar, e acho que é uma mais-valia para quem nos escolhe, e quem nos procura. (CP 1:12)

Para além da desadequação apontada na estruturação e utilização do espaço, podemos também recolher informações que enfatizam algumas condições estruturais que são positivas, designadamente, a iluminação natural e a ampla dimensão do espaço interior, bem como o facto de o edifício ser todo térreo, estar rodeado por árvores e reservar um espaço com horta para as crianças:

Penso que nós temos um espaço físico com uma dimensão muito boa, as nossas salas são grandes, com luz natural, janelas e portas por todo lado. (EI 3:5)

Para mim acho que não podia haver melhor (...) a sala é pequenina, mas é acolhedora, e a vantagem que também tem do dormitório ser à parte (...) mas mesmo o espaço exterior para mim é dos melhores, creches em prédios faz-me imensa "impressão", eu gosto mesmo é disto, assim rasteiro e, aí há espaço para correrem e há árvores e hortas para plantarem (...). (AAE 2:10)

Um outro exemplo, enunciado por uma das EI, evidencia e justifica algumas das dificuldades sentidas no seu quotidiano e que se relacionam com a qualidade dos materiais educativos:

Na minha sala em si acho que, a nível da qualidade, tem algumas falhas: temos material que não é o mais adequado à faixa etária, não é só a qualidade, a nível de estética não desperta interesse para as crianças; temos muitos jogos de encaixe, há jogos incompletos, não despertam interesse; temos muitos livros, mas são livros de folhas normais, pronto, eles são pequeninos têm dificuldade em manusear acabam por rasgar. É nestas pequeninas coisas! (EI...)

Na opinião desta educadora de infância, os profissionais prestam um ação pedagógica de qualidade na forma como lidam com as crianças e famílias; porém, no que respeita aos materiais, a sua perceção é a de que poderiam melhorar. Expressa também a sua desaprovação perante as condições físicas de acesso à instituição, que não estão adaptadas para receber crianças com dificuldades motoras, que necessitem de utilizar uma cadeira de rodas para a sua mobilidade:

Prestamos muita qualidade na forma como lidamos com os utentes, a nível de material sinto que poderíamos melhorar algumas coisas.

---

A nível de espaço exterior acho que não está bem aproveitado, é um espaço muito pequenino, eles precisam de correr, de gastar energia e é um espaço muito pequeno.

(...) nós temos uma casa de banho preparada para receber uma criança em cadeira de rodas, tudo bem, mas não temos na entrada uma rampa de acesso - que é que interessa ter uma casa de banho onde uma criança/o utente pode inscrever aqui o seu filho porque anda de cadeira de rodas, e nós temos uma casa de banho preparada para isso, quando o principal problema passa por ele nem sequer conseguir entrar na instituição porque não tem uma rampa de acesso. (EI 2:10)

A perceção geral existente relativamente ao espaço físico é a de que o reconhecimento das potencialidades e dos condicionalismos do espaço está presente e, neste sentido está presente a vontade e o interesse por melhorar a estrutura do CSE e corresponder, assim, às necessidades da comunidade educativa. Todavia, a falta de verba foi enunciada como um impedimento para que estas melhorias sucedam.

Neste capítulo, optámos por apresentar os resultados dos dois casos estudados sob a forma de temas que se organizaram em torno das dimensões de análise. Procurámos, fundamentalmente, sintetizar e buscar o sentido das diversas informações relativas ao modo como as famílias e os profissionais percecionam a qualidade na creche, através da sua experiência e em constante articulação com os referenciais teóricos mobilizados e que nos ajudaram, sobretudo, a compreender melhor as problemáticas abordadas.

Orientadas por propósitos heurísticos, com enfoque sobre as interações e os significados atribuídos, procurámos dar voz aos agentes educativos, atendendo às suas perspetivas, interpretações e ao que pensavam sobre a qualidade das creches. Neste sentido, a qualidade das creches foi sendo compreendida a partir do ponto de vista dos seus agentes.

Assim, descrevendo, interpretando e designando as características essenciais da qualidade das creches, procuraremos no próximo capítulo responder às questões e objetivos de investigação, em conjunto com a construção conceptual delineada.



## CAPÍTULO 7

### CONCLUSÕES: RETOMANDO ÀS QUESTÕES INVESTIGATIVAS

Sou um guardador de rebanhos.  
O rebanho é os meus pensamentos  
E os meus pensamentos são todos sensações.  
Penso com os olhos e com os ouvidos  
E com as mãos e os pés  
E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la  
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

Por isso quando num dia de calor  
Me sinto triste de gozá-lo tanto,  
E me deito ao comprido na erva,  
E fecho os olhos quentes,  
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,  
Sei a verdade e sou feliz.

Alberto Caeiro

Para compreender a qualidade nas duas creches estudadas, iremos, nesta fase final do trabalho, efetuar uma síntese dos resultados da pesquisa, tomando em consideração os elementos teóricos e empíricos tradutores das condições de qualidade consideradas fundamentais pelas famílias e profissionais.

De acordo com a organização conceptual da pesquisa, sustentamos o conceito de qualidade como um processo em permanente (re)construção e atualização que, através de uma comunicação estreita entre as pessoas envolvidas nos contextos, se deverá ampliar, modificar, ajustando-se às diferentes realidades.

A análise teórica e a experiência empírica levou-nos a conceptualizar a qualidade nos contextos de educação sob três dimensões fundamentais - organizacional, ambiental e relacional - sendo nossa convicção que o fenómeno deve refletir uma visão intersubjetiva, integradora, de relação entre os sujeitos.

Ao debruçarmo-nos sobre duas realidades concretas - Centro Educativo e Centro Socioeducativo - procurámos compreender a qualidade dos contextos, fazendo recair o nosso enfoque sobre a voz e o olhar das famílias e dos profissionais. O nosso esforço de compreensão seguiu propósitos sistémicos e heurísticos, valorizando o modo de interações entre as pessoas, recorrendo a diferentes estratégias metodológicas, com o objetivo de responder às questões colocadas nesta investigação. Sistematizámos, em jeito de conclusão, algumas reflexões que evidenciam a nossa compreensão sobre a qualidade percebida nas creches.

Os conhecimentos teóricos, metodológicos e epistemológicos que apresentamos neste estudo entrelaçam-se na experiência que desenvolvemos e na relação que estabelecemos, ao longo de sete meses, com as famílias e profissionais. Foi, portanto, inseridas neste intenso processo de relação e interação que conhecemos as suas histórias, ações e orientações e que encontramos as informações

que procurávamos para compreender o que os une e o que os separa, bem como o que converge e diverge, o que é valorizado e desvalorizado e, justamente, como tudo isto se relaciona.

Com consciência de que uma tarefa desta natureza nunca se dá por completa e terminada, consideramos, no entanto, que para cada uma das questões de investigação colocadas foi possível reunir informações relevantes que evidenciam a nossa compreensão sobre o fenómeno. Retomamos aqui as questões que orientaram o nosso estudo: Em que medida divergem ou convergem as perspectivas dos agentes educativos? Como percebem os profissionais o impacto das suas ações no desenvolvimento das crianças e no apoio às famílias? Como percebem as famílias e profissionais o impacto da sua relação no desenvolvimento das crianças?

### 7.1 Um olhar compreensivo sobre a qualidade do CE e CSE

Foi sob a perspectiva organizacional, relacional e ambiental, construídas com base no percurso teórico e empírico realizado, que pensamos a qualidade *com* os participantes - como lentes analíticas para identificar os seus aspetos centrais e nos ajudar, assim, a compreender melhor o fenómeno em estudo. Do ponto de vista das famílias e dos profissionais, parecem existir pressupostos básicos e indispensáveis nas creches que, ao serem enunciados, são potencialmente promotores de uma visão partilhada e intersubjetiva da qualidade dos contextos.

Tal como observámos nos primeiros resultados exploratórios, o *Espaço Educativo* e o *Pessoal* - dimensões Ambiental e Relacional - foram identificadas como as subdimensões que apresentaram maior convergência de perceção entre os agentes educativos; por outro lado, as subdimensões menos valorizadas circunscrevem-se maioritariamente na dimensão Organizacional. Constatámos, ainda, que o enfoque das famílias e dos educadores de infância profissionalizados se basearam sobre quatro aspetos predominantes - as *Relações e Interações*, o *Pessoal*, o *Espaço Educativo* e os *Cuidados de Higiene e Saúde*.

Na fase aprofundada do estudo, pudemos inferir com maior rigor as três dimensões analíticas que, com vista a sustentar a nossa compreensão sobre a qualidade das creches, nos foram revelando alguns elementos significativos. Nesse processo, verificámos que a **dimensão Relacional** parece ser percebida com particular atenção pelos diferentes agentes educativos. Ficou reforçada a necessidade de se criarem ambientes familiares, agradáveis, acolhedores e informais, com estreita colaboração, confiança e sentido de entreajuda; onde a disponibilidade dos profissionais - e particularmente dos educadores de infância, para estarem diretamente com as crianças - é considerada uma condição indispensável. O desejo em desenvolver ambientes relacionais felizes e motivadores, parece constituir uma condição de qualidade fundamental, quer para as famílias quer para os profissionais.

Também as relações empáticas e afetuosas com as crianças foram particularmente valorizadas pelos agentes educativos, implicando a construção de relações e interações que conduzam a uma resposta adequada às necessidades de desenvolvimento e aos interesses das crianças. Convocamos aqui a assunção de Sheridan (2011) sobre o *modo* intersubjetivo como as relações podem decorrer se ancoradas em entendimentos sobre as condições particulares, sobre valores específicos e sobre os saberes únicos das pessoas envolvidas. Pela conjugação dos diferentes interesses e perspectivas poder-

se-ão encontrar concordâncias, que nos parecem também um elemento de grande centralidade no atendimento das crianças.

Do ponto de vista das famílias, o estilo de interação dos profissionais com os seus filhos é um indicador que reforça a sua confiança. Esse estilo inscreve-se, também, no modo como as crianças são ajudadas a chegar à compreensão do que está certo e/ou errado, devendo esta ação assentar em respostas tranquilas e auxiliadoras.

Também o respeito pelo ritmo individual de desenvolvimento dos seus filhos parece ser, para as famílias, uma condição fundamental para que o bem-estar das crianças seja assegurado, ausente de avaliações que pressionem as crianças e as famílias e de comparações que não respeitem a individualidade das crianças.

Por outro lado, uma boa comunicação parece ser um elemento que influencia e fortalece o respeito pelos ritmos de desenvolvimento e pelo temperamento dos seus filhos. As famílias consideram que ao serem escutadas e valorizadas pelos conhecimentos que têm acerca dos seus filhos, a individualidade destes, poderá ser melhor reforçada.

As reuniões conjuntas com os pais parecem caracterizar outro elemento de grande centralidade nos interesses das famílias, particularmente para as do CE que, constatando a inexistência destes momentos compartilhados, apontam estas reuniões como um ponto-chave, importante para definir a qualidade da creche. Estas famílias entendem a colaboração entre os diferentes agentes educativos como uma condição importante, embora lhes pareça que as suas limitações para atender todos os pedidos da creche - que se prendem muitas vezes com as exigências dos seus horários de trabalho - sejam percecionados com algum desinteresse pelos profissionais, tendo ocasionado algumas tensões. A falta de reconhecimento e valorização das perceções das famílias parecem-nos poder estar na origem dos constrangimentos e das perceções divergentes que fomos observando e escutando entre todos.

Em nosso entender, será importante considerar que, no que respeita ao envolvimento, a tomada de consciência e aceitação de que as famílias não se envolvem todas da mesma forma e que nem todas se sentirão igualmente confortáveis (Hughes & MacNaughton, 2000) no espaço relacional da creche, será um passo importante para que as relações se estabeleçam positivamente.

Por outro lado, o envolvimento não pode ser pensado e praticado somente pela execução de tarefas da família com a creche. Será necessário que os profissionais reconheçam e valorizem outros contextos de vida das crianças, reforçando-se a perspetiva *mesosistémica* (Bronfenbrenner, 1979) ou de inter-relação entre os contextos, envolvendo-se também com a família e integrando as diferentes perspetivas, bem como as diversas necessidades, limitações e potencialidades, com vista a promover um envolvimento diferenciado e significativo para todos.

Se, no concreto da vida das creches, o envolvimento implica recorrer às famílias somente através da participação em atividades que a creche propõe, consideramos que é a legitimidade do envolvimento das famílias na tomada de decisões em todas as dimensões que se relacionem com a educação dos seus filhos que deve ir sendo consciencializada. Os profissionais podem assumir, assim, como referem Baum e Swick (2008), uma atitude que minimize o seu poder, criando oportunidades para que a tomada de decisões sobre a educação das crianças seja realizada em conjunto com as famílias, considerando mais do que a sua própria perspetiva e compreendendo os pontos de vista das famílias.

Com Folque e Marques (2009), reforçamos que parece existir vontade e que tem havido esforços para que o envolvimento das famílias ocorra; contudo, formas alternativas de envolvimento devem ser encontradas, nomeadamente no que diz respeito à tomada de decisões e partilha de poderes.

Para os profissionais, a satisfação das famílias parece predominar como um elemento de grande importância para que a confiança dos pais seja reforçada e salvaguardada. No entanto, constatámos que o envolvimento é quase sempre percebido através da participação da família nos trabalhos da creche, e associado à capacidade de adaptação aos métodos e procedimentos que aí se praticam. É difícil, entre as informações que recolhemos, encontrar indícios de reciprocidade e de percepções que coloquem o sistema familiar no centro da ação.

A participação na tomada de decisões é afirmada com incerteza pelas famílias - este aspeto traduz, justamente, o modo como o seu envolvimento tem sido conduzido nestes contextos, que, como enunciámos, se circunscreve habitualmente à execução de atividades e ações propostas pelos profissionais. Verificámos que a criação de espaços e/ou oportunidades para as famílias expressarem o que desejam para a educação dos seus filhos é quase inexistente em ambas as instituições, tendo ficado a relação que a creche poderá manter com outros contextos da vida da criança pouco evidente. Uma conclusão semelhante acerca da relação da creche com outros contextos da vida das crianças parece ter ficado demonstrada num estudo de Coelho (2004), que destaca o seguinte:

Embora seja problematizada a continuidade entre a creche e a família, a noção de que a criança se move em vários cenários, e do modo como esses cenários se interpenetram como influências sobre a criança e como alvo da sua própria influência, parece ser uma noção ausente ou pelo menos pouco valorizada [entre as educadoras de infância]. (p.389)

Para responder à questão investigativa - **como percebem os profissionais o impacto das suas relações no desenvolvimento das crianças?** – parece-nos que, apesar dos esforços que têm sido feitos pelos profissionais e pelas famílias, o processo de envolvimento entre os agentes educativos tem funcionado de forma potencialmente redutora, isto, como já enunciámos, pela circunscrição restrita do envolvimento com os trabalhos solicitados pela creche. Se, como temos vindo a reforçar, o envolvimento entre os agentes educativos é apontado como uma importante condição de qualidade e com impacto no desenvolvimento das crianças, então, a forma como o observámos parece sugerir que as necessidades de desenvolvimento das crianças poderão não estar a atingir o seu potencial máximo.

As atividades realizadas com as crianças são consideradas, particularmente pelos profissionais do CSE, um elemento importante e constituem-se como oportunidades de interação, de troca de experiências e de estreitamento de relações com as crianças. Estas conceções chamam a atenção para o uso que os profissionais fazem das suas ações nas creches e que constituem uma força desenvolvimental significativa na vida das crianças.

Por outro lado, e em situação inversa, assistimos (particularmente no CE e em apenas uma sala do CSE) a ações de carácter escolar relacionadas com a execução de trabalhos, muitas vezes de interesse duvidoso para as crianças e geradoras de pressões; estas foram sendo enunciadas pelos profissionais como “atividades para as crianças aprenderem”. Em nosso entender, importa aqui salientar os argumentos de Bronfenbrenner (2005) acerca das atividades com interrupções frequentes e pressões

extremas que servirão apenas para que o desenvolvimento das crianças se processe a um ritmo mais lento, podendo ficar, o seu potencial máximo de desenvolvimento comprometido.

A intenção por desenvolver atividades de aprendizagem, como frequentemente foi afirmado pelos profissionais, particularmente no CE, pode estar a sobrepor-se à possibilidade de desenvolvimento de interações significativas, recíprocas e progressivamente mais complexas (Bronfenbrenner, 2005), promotoras de aprendizagens e favorecedoras de desenvolvimento físico e psicológico. Ações que não motivem as crianças, particularmente nestas idades, não terão, evidentemente, qualquer utilidade educativa e desenvolvimental.

Neste sentido, e para responder à questão investigativa - **como percebem os profissionais o impacto da qualidade das suas ações no desenvolvimento das crianças?** – argumentamos que a “escolarização” da creche pode estar a dificultar, na prática, o desenvolvimento de ações significativas, mobilizadoras e potencializadoras para as crianças, ficando, na realidade, o valor deste impacto subaproveitado.

No que diz respeito à **dimensão organizacional**, subsistem percepções comuns, evidenciadas como essenciais à garantia de qualidade, e que se traduzem em três aspetos fundamentais: qualidade da formação (inicial e contínua) dos profissionais, indispensabilidade de todos receberem preparação para o trabalho a desenvolver com as crianças, e criação de oportunidades de maior entendimento e colaboração entre os profissionais com diferentes funções.

Sobre a primeira percepção, identificámos realidades divergentes entre os dois contextos: para os profissionais do CSE a formação inicial e contínua de todos os profissionais, inclusivamente das auxiliares, é encarada como fundamental para dar sentido ao trabalho em equipa e, até mesmo, harmonizar a prática profissional entre os profissionais; por outro lado, em contraste com esta perspetiva, para os profissionais do CE a formação é vista com desinteresse por não notarem, na sua realidade, diferenças e/ou melhorias na prática profissional. Na nossa opinião, a formação inicial e contínua dos profissionais de educação de infância é absolutamente indispensável para que os profissionais adquiram conhecimentos e desenvolvam competências que contribuam positivamente para as suas práticas profissionais. Se tivermos em conta que os profissionais de educação são “os principais agentes de construção de uma coerência educativa” (Alarcão, 2008), então a sua formação será um elemento indispensável à qualidade do atendimento prestado às crianças e suas famílias.

Também os documentos de organização, gestão e monitorização da prática educativa são considerados fundamentais, particularmente pelo grupo das educadoras de infância do CSE. Para este grupo de profissionais, a certificação da qualidade da creche pelo Modelo de Avaliação das Respostas Sociais do ISS,IP. (2010) contribuiu, justamente, para que houvesse maior rigor nas informações. No entanto, verificámos por outro lado que estes documentos nem sempre são considerados úteis para a prática profissional e são, frequentemente, encarados como obstáculos ao trabalho direto com as crianças.

Identificámos que, em muitos casos, estes documentos são previamente desenhados pela coordenação/direção. Consideramos, neste sentido, que a falta de envolvimento de toda a equipa na tomada de decisões poderá estar a contribuir para esta falta de reconhecimento do valor pedagógico dos documentos referidos, entre as educadoras de infância e as auxiliares.

A capacidade dos profissionais para monitorizar e avaliar o trabalho educativo foi também apontada como uma condição fundamental de qualidade na creche, bem como, a capacidade de organização dos profissionais, e o sentido de compromisso e responsabilidade relativo às suas funções. Para desenvolver e consolidar esta competência, a coexistência de remunerações ajustadas, sentidas como compensatórias e justas pelos profissionais (particularmente para o grupo das auxiliares), que comprometa as pessoas em torno das responsabilidades e das exigências do trabalho com a educação de crianças, parece assumir-se como condição de qualidade indispensável e com forte influência no sentido de compromisso destes profissionais.

O papel central dos líderes no processo de apoio às equipas, bem como o interesse e a disponibilidade demonstrada na resolução de problemas, indicam a perceção da equipa do CSE acerca do que consideram indispensável na liderança - uma atitude colaborativa, interessada e atenta no que diz respeito aos problemas e dificuldades dos profissionais da creche.

A dimensão dos grupos é igualmente considerada um elemento fundamental de qualidade, com forte impacto sobre o tempo de interação disponibilizado às crianças. No âmbito desta **visão estrutural e processual**, também a permanência dos educadores de infância nas diferentes salas da creche, particularmente no berçário, é sublinhada pelos profissionais como uma condição importante, tendo impacto sobre o desenvolvimento das crianças. A necessidade de serem implementadas medidas desta natureza ficou também demonstrada no estudo de Barros (2007, p. 352), sobre a avaliação da qualidade em creches, se tomarmos em consideração que "salas orientadas por educadores de infância revelaram qualidade significativamente mais elevada do que as salas orientadas por auxiliares de educação".

Esta constitui, portanto, uma condição fundamental para garantir a qualidade na creche, - ultrapassando a visão restrita de que o indispensável será suficiente, deve possibilitar a recomendação e legislação de novas medidas que, com coerência e rigor, se adequem ao que atualmente a investigação aponta como eixos centrais da qualidade em creche.

Ficou ainda reforçada a necessidade de o tempo de serviço dos educadores de infância nas creches passar a ser reconhecido pelo Ministério da Educação e Ciência como trabalho docente. Esse reconhecimento poderia propiciar um alargamento e maior cobertura da educação de infância, beneficiando um maior número de crianças e suas famílias. Deste modo, assegurar-se-iam oportunidades iguais entre as crianças e também entre os profissionais da creche e do pré-escolar.

Estas duas questões, que se prendem com as mesmas decisões políticas, parecem, de acordo com a perspectiva dos profissionais, condições indispensáveis para o exercício da sua profissão, colocando no centro das suas preocupações e influenciando marcadamente a identidade e a qualidade das creches. Ora, em nosso entender, reconhecer e contabilizar o serviço docente na creche significaria, também, que o trabalho que se desenvolve com as crianças adquirisse um novo sentido, com conhecimentos mais integrados sobre o *que é*, quais as implicações e os objetivos da creche na educação das crianças. Estas são questões que implicam uma maior harmonização entre as dimensões educativa e assistencial da creche.

O desejo por um documento oficial, orientador das práticas na creche, à semelhança das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), que permita uma gestão mais orientada, sobre o *que é* e *como* pode ser feito o trabalho na creche foi também sendo expresso pelos profissionais. Também a afirmação da singularidade da creche, evidenciando, simultaneamente, a sua

*maior afirmação social* (OCEPE, 1997), foi apontada como uma dificuldade pelos educadores de infância (Mathers, Singler & Karemaker, 2012).

Apesar da existência do Sistema de Gestão da Qualidade na creche (MSESS, 2005), consideramos que o caráter excessivamente prescrito e orientado para os resultados não tem sido assumido, entre os profissionais do CSE, como uma orientação flexível e que se adequa às necessidades que se vão colocando nas suas práticas, mas antes como uma imposição de medidas que, em muitos casos, não parecem possíveis de serem colocadas em prática. Este aspeto foi também sublinhado pelos parceiros consultados para a elaboração da Recomendação n.º3/2011 que, “reconhecendo a importância de se acreditar a qualidade das instituições, teceram algumas críticas ao “Manual de processos-chave em Creche”, considerando-o complicado e muito burocrático, necessitando de uma simplificação nos procedimentos”.

A valorização da interdisciplinaridade e a cooperação entre profissionais com diferentes formações – educação especial, psicologia, assistência social, e áreas da saúde - foi percebida como uma oportunidade de apoio para os educadores de infância melhorarem a qualidade do atendimento educativo, particularmente com crianças com necessidades educativas especiais. Do diálogo com os profissionais, ficamos com a noção de que a relação entre profissionais com formação em diferentes áreas do conhecimento constitui uma condição essencial para tratar a diversidade de questões que se relacionam com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como com o apoio às famílias.

Com efeito, a criação de estruturas interdisciplinares na creche poderá contribuir para melhorar a reposta educativa prestada às crianças e famílias, evitando-se deste modo práticas isoladas que provocam, em muitos casos, insegurança nos profissionais de educação. Reconhecer a pertinência de combinar diferentes perspetivas e linguagens disciplinares é, como referem Alves e Azevedo (2010), uma oportunidade de promover “a construção de um conhecimento mais holístico e mais integrado dos fenómenos educativos” (p.10).

A qualidade da resposta da creche depende fortemente da relação positiva e estreita que se estabelece entre os profissionais e as famílias e, para isto, é necessário que se desenvolva um trabalho em parceria, assente numa perspetiva partilhada na tarefa de cuidar e educar as crianças.

Por último, a dimensão que evidenciou maior concordância entre os agentes educativos foi a **dimensão ambiental**, tendo por base a valorização da existência de espaços interiores e exteriores bem aproveitados e adaptados, com capacidade para responder positivamente ao desenvolvimento das crianças, limpos e seguros, assim como contendo materiais educativos e equipamentos diversificados e adequados. A higiene e os cuidados com as crianças foi igualmente considerado por todos como um aspeto fundamental na garantia da qualidade do atendimento.

Do ponto de vista estrutural, é inquestionável a importância da qualidade do espaço físico para todos os envolvidos; neste sentido partilhamos o princípio de que “um contexto só é bom para as crianças se for igualmente bom para os adultos que nele trabalham.” (Portugal, 2011, p.56). Corroboramos com a autora que todos - crianças, profissionais e famílias - necessitam de lugares onde seja agradável viver e onde se conheça funcionalidade, conforto e satisfação estética.

As relações entre forma-conteúdo são, de um modo geral, relevantes para o que fazemos. No caso específico das condições espaciais da creche, importa sabermos como está pensado o espaço e que condições ambientais oferece uma sala que acolhe grupos de bebés e crianças. Eisner (2008, p.12)

evoca as artes e sua relevância para afirmar que a forma e o conteúdo devem estar adaptados a um propósito ou objetivo. Como sublinha o autor, "A arquitetura de uma escola pode parecer e sentir[se] como uma fábrica ou como uma casa".

A qualidade, como a estudámos nas duas creches, é viabilizada e compreendida numa pluralidade de percepções convergentes e divergentes que, ao serem intersubjetivamente combinadas, conceptualizam o fenómeno de uma forma mais holística e integrada, mas, simultaneamente, de uma forma específica e particular, única e individual, que remete para o seu contexto singular. Daí que a subjetividade esteja presente e se assuma como parte fundamental do processo de desenvolvimento de qualidade dos contextos, porque compreende a percepção de cada um, o seu modo de pensar, as suas experiências pessoais, as suas convicções e uma particular visão sobre o mundo.

Recuperamos aqui o sentido que fomos dando ao estudo que, orientado por uma abordagem qualitativa e com carácter compreensivo, procurou evidenciar a pertinência de combinar diferentes percepções para, deste modo, construir ou co-construir conhecimento sobre a qualidade nos dois casos estudados (CE e CSE), com o objetivo de os particularizar e de os conhecer bem, não por aquilo em que diferem, mas pelo que são e pelo que fazem (Stake, 2009).

Das considerações tecidas, consideramos que a implementação da qualidade nas creches deve, pelas razões que fomos enunciando, envolver-se num processo único, singular e específico, que em permanente (re)construção e atualização, entre todos os envolvidos, vá evidenciando o seu sentido próprio.

### **Palavras finais: Entre as concretizações e as fragilidades**

Neste estudo procurou-se apresentar um quadro amplo e contínuo da experiência desenvolvida pela autora, com consciência dos limites próprios que a construção de um quadro de natureza qualitativa, como o nosso, implica. Como refere Brito Nascimento (2008) os resultados da investigação decorrem, inevitavelmente, da nossa perspetiva investigativa, do nosso olhar e das lentes conceptuais que construímos. É neste sentido que o nosso entendimento, bem como as nossas opções delimitam, inevitavelmente, a leitura que fizemos da realidade.

Como Stake (2009), reconhecemos que na investigação qualitativa encontramos, frequentemente, mais dúvidas do que soluções. O autor indica algumas implicações de estudos desta natureza e que se relacionam, particularmente, com os resultados, que poderão ser, de alguma forma, tendenciosos. O autor alerta para os riscos éticos que poderão ser substanciais e, ainda, para o custo em tempo, que poderá ser muito elevado. Por outro lado, a intenção dos investigadores qualitativos em promover um paradigma de investigação *subjetivo* é por si reforçada e justifica, na nossa perspetiva, os riscos e as implicações subjacentes a uma investigação com carácter interpretativo e compreensivo.

Ora, neste sentido, queremos sublinhar que se a intenção dos investigadores qualitativos é a de promover um paradigma de investigação *subjetivo*, ou seja relativo aos sujeitos ou o que neles existe, então a subjetividade não deve ser considerada como uma "imperfeição a precisar de ser eliminada" (Stake, 2009, p.60), mas antes como um elemento essencial de compreensão.

Com este estudo, debruçámo-nos sobre dois contextos de creche, para compreendermos como as pessoas percecionavam a sua qualidade, sendo que, para isto, reunimos um conjunto de informações que permitiram conhecer em profundidade as particularidades dos contextos e das pessoas neles envolvidas. Simultaneamente, consideramos que o estudo realizado permitiu cruzar contributos de investigação (teóricos e empíricos) específicos, bem como identificar algumas áreas problemáticas, sobre as quais os resultados da investigação poderão suscitar novas reflexões e interrogações.

Não tendo, este estudo, a intenção de alcançar verdades universais e absolutas ou resultados generalizáveis (Stake, 2009), aquilo que procurámos foi mobilizar um quadro teórico coerente e credível, com consciência de que, como refere Azevedo (2004), outros caminhos teóricos e empíricos seriam sempre possíveis de explorar.

Compreender a qualidade na creche significa, de acordo com a perspetiva teórica que fomos delineando ao longo do estudo, conhecer profundamente as pessoas que compõem os contextos, as suas características, particularidades, desejos, expetativas e objetivos. Foi rigorosamente isto que procurámos fazer, considerando a qualidade como uma construção dependente do processo de interação que as pessoas envolvidas lhe atribuem e dos significados que juntas constroem. Mantivemos presente que para compreender a qualidade na creche, seria necessário conhecer a diversidade das pessoas e imergir nos contextos, seguindo uma perspetiva antropocêntrica (Ambrósio, 2001; Alves & Azevedo, 2010), que se relaciona com a própria construção das pessoas, num espaço e tempo próprio.

Apesar da contribuição aprofundada sobre os dois casos estudados, consideramos que outros temas ficaram ainda por explorar e que poderão ser explorados no futuro:

- (1) De um ponto de vista microssistémico, consideramos que poderiam ser criadas oportunidades para compreender o ponto de vista de algumas crianças entre os 24 e 36 meses que, ao adquirem competências de comunicação interpessoal, se tornam capazes de revelar os seus interesses e motivações nos espaços da creche.
- (2) Já numa perspetiva macro e mesosistémica, na sequência desta investigação, outras oportunidades de análise mais abrangentes poderiam ser criadas, com recurso a outros contextos que podem contribuir igualmente para as dinâmicas de socialização e de formação pessoal das crianças e que não se esgotam nas instituições formalmente organizadas, como as creches e os jardins-de-infância. As cidades, surgem como um exemplo possível, com potencialidades educativas em contextos como bibliotecas, teatros, oficinas de expressão musical, plástica, dramática e motora que poderiam também ser analisados e compreendidos sob o ponto de vista dos agentes educativos. Como sugere Gomes (2011), as cidades são lugares privilegiados onde se encontram também profissionais e instituições que permitem às crianças desenvolver experiências artísticas, científicas, culturais, desportivas e sociais. Ao transpormos o que a autora referencia sobre as potencialidades educativas da cidade para o campo da educação de crianças dos 0-3 anos, desejamos evidenciar que a creche também se pode renovar neste sentido “diminuindo o hiato entre o conhecimento, a linguagem, os temas e as competências que transmite” (p. 377).

(3) Ainda do ponto de vista mesossistêmico, um grande desafio seria identificar, no âmbito do contexto familiar, os temas capazes de mobilizar uma reflexão sobre a educação de crianças nos seus contextos - familiar e institucional. Consideramos que não se pode educar as crianças na creche sem que o envolvimento com as famílias seja realizado, porque as duas tarefas são, na realidade, indissociáveis. O envolvimento das famílias nestes contextos constitui uma parte intrínseca no processo de educar as crianças e uma estratégia fundamental ao desenvolvimento das crianças.

A revisão da literatura evidencia que o envolvimento das famílias no trabalho e na tomada de decisões da creche assume um papel primordial no desenvolvimento das crianças. Por outro lado, os resultados encontrados com esta investigação demonstram que o envolvimento das famílias é quase sempre percebido pelos profissionais como participação da família nos trabalhos propostos pela creche. Nesse sentido, parece-nos importante que outros estudos possam ser desenvolvidos, de modo a contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre o papel da família na creche e a necessidade de envolvimento dos profissionais com as famílias.

Pelas razões apresentadas, a investigação realizada oferece um contributo para o aprofundamento da compreensão da qualidade nos contextos de creche, tomando em consideração as percepções das famílias e dos profissionais.

Recordamos aqui, que a pesquisa realizada reforça a concepção de que a qualidade processual da creche está dependente de um conjunto de dimensões que se constroem internamente de acordo com as especificidades dos contextos e das pessoas. Esta concepção ultrapassa a ideia de que qualquer definição ou avaliação da qualidade dos contextos é resolúvel somente pela avaliação externa, universal, comparativa e orientada para os resultados e para as generalizações da qualidade. Como referem Bertram e Pascal (1999), a qualidade é definida pelas reflexões partilhadas e pelo acordo estabelecido entre os profissionais, os pais e as crianças. “É validada e escrutinada em termos de rigor pelos que se encontram mais próximos das experiências de aprendizagem sujeitas a avaliação” (p.27).

No caso particular desta investigação, podemos afirmar que o exercício sistemático de compreensão com recurso à observação resultou em crescimento profissional e pessoal. O estudo realizado constitui uma oportunidade única de reflexão e de aprendizagem (Stake, 2009), em que, como referem Alves e Azevedo (2011), a investigação sobre o objeto de pesquisa – a qualidade na creche – confundiu-se com o desenvolvimento da própria investigadora. O processo de investigação foi para nós um processo transformador que se foi revelando à medida que fomos desenvolvendo experiência, a partir da qual fomos construindo um sentido próprio e individual sobre a realidade.

Este estudo constituiu para a investigadora uma oportunidade única de reflexão e de defesa das suas convicções como educadora de infância, investigadora e pessoa. É com um olhar sobre o futuro que expressamos o desejo, tal como fomos descrevendo, por uma Educação de Infância de qualidade, que resulte de uma construção coletiva, caracterizada pelo respeito mútuo e confiança entre todos os agentes educativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 7-28.
- Ahnert, L. & Lamb, M. (2004, Fevereiro). *Child care and its impact on young children (2-5)*. Retrieved from Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância: <http://www.encyclopedia-crianca.com/Pages/PDF/Ahnert-LambPRTxp1.pdf>
- Alarcão, I. (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: UIIED - FCT/Universidade Nova de Lisboa.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e desenvolvimento - contributos para uma mudança reflexiva da educação*. Monte de Caparica: UIED.
- Amerijckx, G. & Humblet, P. (2008). *Country Sheets of Early Childhood Education & Care Services in European Countries, Public Policies towards Employment of Parents and Social Inclusion*, Humblet, P. & Meulders, D. Retrieved from <http://www.ulb.ac.be/soco/pepsi/countryfactsheets.htm>
- Auerbach, C. & Silverstein, L. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
- Azevedo, N. (2004). Atmosfera moral da escola: Condições para a promoção do desenvolvimento ético. Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa.
- Azevedo, N. (2012). No espaço entre o eu e os outros: A ética como horizonte. *Interações*, 56-67.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar?: Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 47-87). Lisboa: Ministério da Educação.
- Barnett, W.S. (2004, Fevereiro). *Child care and its impact on children 2-5 years of age*. Retrieved from Encyclopedia on early childhood development: <http://www.childencyclopedia.com/documents/BarnettANGxp.pdf>
- Barros, S. & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 527-535.
- Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: Ideias e práticas*. Universidade do Porto.
- Baum, A. & Swick, K. (2008). Dispositions toward families and family involvement: Supporting preservice teacher development. *Early Childhood Education Journal*, 579-584.
- Belsky, J. (2011). *Experiência inicial em creche e segurança do apego mãe-bebê*. Obtido de Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância: [http://www.encyclopedia-crianca.com/Pages/PDF/BelskyPRTxp2-Cuidados\\_na\\_infancia.pdf](http://www.encyclopedia-crianca.com/Pages/PDF/BelskyPRTxp2-Cuidados_na_infancia.pdf)
- Belsky, J. *et al.* (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child development*, 681-701.
- Bertram, T. Pascal, C. (2006). *The baby effective early learning programme: Improving quality in early childhood settings for children from birth to three years*. Birmingham: Amber Publishing.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 1-22.

- Blok, H. *et al.* (2005). The relevance of the delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood interventions with disadvantaged children. *International Journal of Behavioural Development*, 36-37.
- Bloomer, K. & Cohen, B. (2008). *Young children in charge. Children in Scotland*. Edinburgh.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T.B. (1992). *Touchpoints: Your child's emotional and behavioral development*. Massachusetts: Perseus Books.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. (2003). The Touchpoints model os development. Boston, MA: Brazelton Touchpoints Center, Children's Hospital.
- Brazelton, T.B. & Sparrow, J. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos: O desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T.B. (2006). *O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brito Nascimento, A.T. (2010). O singular caso do estudo de caso: Narrativa de um percurso. In M. Alves, & N. Azevedo, *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 63-108). Caparica: UIED - FCT/Universidade Nova de Lisboa.
- Brito Nascimento, A.T. (2008). *Liga Portuguesa dos deficientes motores: De instituição de educação especial e reabilitação a Centro de Recursos; De Centro de Recursos a Fundação. Estudo de caso de uma organização*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Brito Nascimento, A.T. *et al.* (2012). O impacto do Modelo Touchpoints na formação de profissionais em intervenção precoce. *9º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2006). The ecology of development process. In W. Damon, & R. Lerner, *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. (2011). Hereditariedade, ambiente e a questão "como"?: Uma primeira aproximação. In U. Bronfenbrenner, *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando seres humanos mais humanos* (pp. 199-208). Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança no século XXI: O desafio da investigação. In J. Gomes-Pedro, J. Nugent, J. Young, & T. Brazelton, *A criança e a família no século XXI* (pp. 79-89). Lisboa: Dinalivro.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Burchinal, R. & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 401-426.

- Canada, G. (2010). A tribute to T. Berry Brazelton. Excerpted remarks from pioneering change. In B. Lester, & J. Sparrow, *Nurturing children and families: Building on the legacy of T. Berry Brazelton* (pp. xxxv-xxxvi). Wiley-Blackwell.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Coelho, A. (2004). Educação e cuidados em creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras. Universidade de Aveiro.
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 1-10.
- Coelho, A. M. (2004). *Educação e cuidados em creche: Conceptualizações de um grupo de educadores*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *A educação dos 0 aos 3 anos: Recomendação n.º 3/2011. Relatora: Teresa Vasconcelos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cunha, F. & Heckman, J. (2006). *Investing in our young people*. University of Chicago, Department of Economics.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care*. New York: Routledge.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 653-664.
- DEB/ME. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DEB/ME. (1998). *Qualidade e projeto na educação de infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DEB/ME. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal. Estudo da OCDE*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research (Eds.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2013). *Strategies of qualitative inquiry*. Sage Publications.
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. *Research report No. 443*. London: Department for Education and Skills.
- Despacho n.º 5220/97 (2ª Série), de 10 de julho, publicado no D.R. n.º 178, II série de 4 de agosto. (s.d.).
- Edwards, C., Sheridan, S. & Knoche, L. (2008). *Parent engagement and school readiness: Parent-child relationships in early learning*. Obtido de <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/60>
- Eisner, E. (1998). *The Enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo Sem Fronteiras*, 5-17.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Oxford: Westview Press.

- Epstein, J. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 12-18.
- European Commission Childcare Network. (1991). Quality in services for young children: A discussion paper. Bruxelas: European commission, equal opportunities unit.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 1-22.
- Fantuzzo, J., McWayne, C. & Perry, M. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 467-480.
- Farquhar, S-E. (1990). Quality in early education and care: What do we mean? *Early Child Development and Care*, Vol.64, 71-83
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Folque, A. (janeiro/abril de 2012). Desenvolver a qualidade em parcerias (DQP) - Um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 14-19.
- Folque, M. & Marques, A. (2009). Um projeto de construção da participação: A voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças. In A. Lemos *et al.*, *Desenvolvendo a qualidade em parcerias* (pp. 39-54). Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Lisboa: Edições pedago.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gestwicki, C. (2007). *Home, school, and community relations (6th ed.)*. New York: Thomson Delmar Learning.
- Gomes, E. (2011). *Perspetivar as cidades como «espaços públicos de educação» de crianças*. Universidade Nova de Lisboa.
- Gomes-Pedro, J. (2004). O que é ser criança? Da genética ao comportamento. *Análise Psicológica*, 33-42.
- Gopnik, A. (2009). *O bebé filósofo*. Lisboa: Círculo de leitores.
- Green, S. (2000). *Research methods in health social and early years care*. Stanley Thornes.
- Halle, T., Forry, N., Hair, E., Westbrook, T. & Dwyer, K. (2009). *Associations between providers training and education and other quality indicators in low-income children's primary care arrangements at 24 months of age*. Retrieved from [https://ocse.acf.gov/sites/default/files/opre/child\\_trends\\_24hr.pdf](https://ocse.acf.gov/sites/default/files/opre/child_trends_24hr.pdf)
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (1990). *Infant/Toddler environment rating scale (ITERS)*. Frank Porter Graham Child Development Center: University of North Carolina at Chapel Hill.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2003). *Infant/toddler environment rating scale- Revised (ITERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A. & Goodall, J. (2006). *Parental involvement in education: An overview of the literature*. University of Warwick.
- Hill, N. & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 161-164.

- Howes, C. (2003, Novembro). *The impact of child care on young children (0-2)*. Retrieved from Encyclopedia on early childhood development: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/HowesANGxp.pdf>
- Hughes, P. & MacNaughton, G. (2000). Consensus, dissensus or community: The politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 241-257.
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M., Veisson, M. & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 57-76.
- Instituto da Segurança Social (ISS, I.P.). (2010). *Manual de processos-chave. Creche (2ª Edição)*. Obtido de [http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/qgrs\\_creche\\_processos-chave](http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/qgrs_creche_processos-chave)
- Instituto da Segurança Social (ISS, I.P.). (2010). *Modelo de avaliação da qualidade. Creche (2ª Edição)*. Obtido de [http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/qgrs\\_creche\\_modelo\\_avalia%C3%A7%C3%A3o](http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/qgrs_creche_modelo_avalia%C3%A7%C3%A3o)
- Keyser, J. (2006). *From parents to partners*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Knopf, T. & Swick, K. (2007). How parents feel about their child's teacher/school; Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 291-296.
- Lam, M. (2000). The gentle art of listening: Skills for developing family-administrator relationships in early childhood. *Early Childhood Education*, 267-273.
- Lamb, M. (2000). The effects of quality of care on child development. *Applied Developmental Science*, 112-115.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2010). Changing ways of being. In B. Lester, & J. Sparrow, *Nurturing children and families: Building on the legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 353-362). Wiley-Blackwell.
- Leavers, F. (1996). *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood education*. Dundee: Scottish Consultive Council on the Curriculum.
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro - Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo. (s.d.).
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. (s.d.).
- Lerner, R. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In W. Damon, & R. Lerner, *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (pp. 1-17). New York: Wiley.
- Lerner, R. (2011). Contribuições da carreira de um cientista do desenvolvimento humano pleno. In U. Bronfenbrenner, *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando seres humanos mais humanos* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lester, B. & Sparrow, J. (2010). *Nurturing children and families: Building on the legacy of T. Berry Brazelton*. Wiley-Blackwell.
- Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. New York: Basic Books.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.
- Lindberg, P. (2013). Educadores altamente qualificados para o trabalho com as crianças mais jovens. *Educação e cuidados para crianças até aos três anos. Infância na Europa: Edição especial 2013*, pp. 33-37.

- Litjens, I. & Taguma, M. (2010). *Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care*. Paris: OCDE.
- Love, J. *et al.* (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with contexts. *Child development*, 1021-1033.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying poststructural ideas*. New York: Routledge.
- MacNaughton, G. & Hughes, P. (2011). *Parents and professionals in early childhood settings*. New York: Open University Press.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 9-12.
- Mathers, S., Singler, R. & Karemaker, A. (2012). Improving quality in the early years: A comparison of perspectives and measures. *Daycare Trust and University of Oxford*, 2-13.
- McCartney, K. (2004, Fevereiro). Current research on child care effects. Harvard University, USA.
- Melhuish, E. (2004). A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. London: The National Audit Office.
- Mendoza, J., Katz, L., Robertson, A. & Rothenberg, D. (2003). *Connecting with parents in the early years*. Champaign: University of Illinois.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, P. (2011). *Theories of development psychology*. New York: Worth Publishers.
- Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (s.d.). *Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto*. Diário da República, 1ª série - N.º167 - 31 de agosto de 2011.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moss, P. & Pence, A. (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. London: Sage Publications.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Childhood Education Journal*, 5-20.
- NAEYC. (2009, July). *NAEYC standards for early childhood professionals preparations programs*. Retrieved from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ProfPrepStandards09.pdf>
- National Institute for Early Education Research (NIEER). (2006). *Early literacy: Policy and practice in the preschool years*. New Jersey: NIEER.
- NICHD Early Child Care Research Network (Eds.). (2005). *Child care and child development*. New York: Guilford Press.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 133-164.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Findings for children up to age 4½ years? *Developmental Psychology*, 451-469.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 681-701.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? *Child development*, 737-756.

- OCDE. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care. Education and skills*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2006). *Starting strong II: Childhood Education and Care. Education and Skills*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Portugal 2012*. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176720-en>
- OCDE. (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OCDE Publishing.
- OCDE/DEB. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal: Estudo temático da OCDE*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Oliveira- Formosinho, J. (org). (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - Estudos de caso*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2002). A formação em contexto: A perspetiva da Associação Criança. In J. & Oliveira- Formosinho, *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 1-40). São Paulo: Eugênia Pessotti.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. *Evaluation Studies Review Annual*, 140-157.
- Pascal, C. Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Peisner-Feinberg, E. (2004, Fevereiro). Child care and its impact on young children's development. University of North Carolina at Chapel Hill, USA.
- Pessanha, M. A. (2007). Influence of structural features on portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 204-214.
- Pessanha, M., Aguiar, C. & Bairrão, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 204-214.
- Pessanha, M., Pinto, A. & Barros, S. (2009). Influência da qualidade dos contextos familiar e de creche no envolvimento e no desenvolvimento da criança. *Psicologia*, 55-71.
- Pianta, R., Barnett, W., Burchinal, M. & Thornburg, K. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 49-88.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche - o primado das relações e a importância dos espaços. *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (janeiro/abril de 2013). Promover a aprendizagem ativa em crianças dos zero aos três anos. *Bem-vindos ao nosso mundo: Educação e cuidados para crianças até aos três anos. Infância na Europa - Edição especial 2013*, pp. 19-21.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Powell, D. (1998). Reweaving parents into the fabric of early childhood programs. *Young Children*, 60-67.
- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2011). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht: Springer.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Sheridan, S. (2011). Pedagogical quality in preschool: A commentary. In N. Pramling, & I. Samuelsson, *Educational encounters: Nordic studies in early childhood* (pp. 223-242). Dordrecht: Springer.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y. & Kwon, J. (2009a). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *Early Childhood Research Quarterly*, 142-156.
- Shonkoff, J. & Meisels, S. (Eds.). (2000). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The Science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.
- Silva, C., Martins, J. & Portugal, G. (2009). Vinculação precoce e tolerância ao stress na vida adulta: Contributos da neurobiologia. In G. Portugal, *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 287-298). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Singer, J. & Hornstein, J. (2010). The Touchpoints approach for early childhood care and education providers. In B. Lester, & J. Sparrow, *Nurturing children and families: Building on the legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 288-299). Wiley-Blackwell.
- Singer, J. (2007). The Brazelton touchpoints approach to infants and toddlers in care: Foundation for a lifetime of learning and loving. *Dimensions of Early Childhood*, 4-11.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Sylva, K. et al. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London/New York: Routledge.
- Szanton, E. et al. (1992). *Heart Start: The emotional foundations of school readiness*. Obtido de Zero to Three - National Center for Infants, Toddlers, and families:  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352171.pdf>
- Undheim, A. & Drugli, M. (2011). Perspective of parents and caregivers on the influence of full-time day-care attendance on young children. *Early Child Development and Care*, 1-15.
- UNESCO. (2004). *Curriculum in early childhood education and care*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2008). *A transição dos cuidados na infância*. Obtido de <http://www.unicef-irc.org>
- Van IJzendoorn, M., Tavecchio, L., Stams, G., Verhoeven, M. & Reiling, E. (1998). Quality of center day care and attunement between parents and caregivers: Center day care in cross-national perspective. *The Journal of Genetic Psychology*, 437-454.
- Vandell, D. & Wolfe, B. (2 de Maio de 2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?*
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). Educação de infância: Problemáticas e desafios. *Noesis*, 50-55.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um "TEAR": Estratégias emergentes de "andaimagem" definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista de Educação*, 5-26.

- 
- Vasconcelos, T. (janeiro/abril de 2012). Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre educação das crianças dos 0 aos 3 anos - propostas da/para "criança futura". *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 7-13.
- Vasconcelos, T. (janeiro/abril de 2013). O direito à educação das crianças dos 0 aos 3 anos. *Bem-vindos ao nosso mundo: Educação e cuidados para crianças até aos três anos. Infância na Europa - Edição especial 2013*, pp. 8-9.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Yin, R. (2010). *Estudos de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yuen, L. (2011). Enhancing home-school collaboration through children's expression. *European early childhood education research journal*, 147-158.