

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

**QUALIDADE DO ATENDIMENTO EM CRECHE FAMILIAR**

VOLUME I

RUBINA LUCAS JORGE

**Mestrado em Ciências da Educação  
Especialização: Educação de Infância**

**Dissertação Orientada por: Prof. Doutora Maria Emília Nabuco**

**Outubro 2009**

*À minha avó Dulce, que sempre dizia:  
“Estudem minhas filhas, porque isso ninguém vos tira!”*

## Resumo

O presente trabalho de investigação é um estudo de caso e tem como objectivo principal avaliar a qualidade do atendimento prestado numa creche familiar na área da Grande Lisboa, a qual se encontra direccionada para as crianças dos 3 meses aos 3 anos.

Para atingir tal objectivo foi utilizada uma escala de observação de amas em creche familiar intitulada “Family Day Care Rating Scale” publicada por Thelma Harms e Richard M. Clifford no ano de 1989, cujos dados obtidos foram analisados e permitiram concluir que o nível de qualidade médio obtido corresponde a 3,97 pontos, isto é, situa-se entre o nível mínimo e o bom.

Para complementar o estudo foram realizadas entrevistas quer às amas, quer a uma das educadoras supervisoras, que permitiram conhecer um pouco melhor as pessoas em causa, suas convicções e anseios, ao mesmo tempo que compreendemos algumas das atitudes e opções verificadas.

Uma das lacunas que se evidenciaram no nosso estudo foi em torno das actividades desenvolvidas pelas amas, uma vez que aquelas que eram propostas pelo adulto com o intuito de promover o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem obtiveram pontuações mais baixas e ocorreram com menor frequência, havendo notoriamente uma maior aposta nos aspectos relacionais com as actividades orientadas. Assumimos, sem sombra de dúvida que a atenção, carinho e protecção, são aspectos fundamentais da educação das crianças e constituem uma base essencial para a aprendizagem futura, no entanto julgamos

que as capacidades cerebrais e o seu desenvolvimento não pode, de modo algum, ser descurado, deve haver um equilíbrio entre estes aspectos do desenvolvimento.

Todo o presente trabalho foi elaborado com a intenção de promover a melhoria dos aspectos menos positivos e favorecer os mais positivos na realidade estudada.

Por ser um estudo de caso, evidencia apenas uma realidade, que não poderá ser generalizada.

**Palavras-chave:** Qualidade de atendimento; estudo de caso; creche familiar; escala de observação; entrevistas.

### **Abstract**

This Research is a Study Case which is having as a main goal to study the quality of care provided for children in family child care homes in Lisbon. These caregivers take care of children between 3 months and 3 years of age.

In order to achieve this aim, the instrument we used was an observation scale, named “Family Day Care Rating Scale”, published by Thelma Harms and Richard M. Clifford in 1989. After the analysis of all data, we were able to conclude that the level of quality provided was equivalent to 3,97 score. In other words, the level of quality of the environment provided lies between the minimum and good level.

As a way to complement the study, caregivers and their supervisor were interviewed. These interviews allowed us to get in touch with the people

themselves, their convictions, beliefs and desires, as well as understanding better their attitudes and options.

One of the fragile points of this study is directly connected with the activities developed by the caregivers. Activities, whose aim was to enhance the cognitive areas of learning, achieved lower scores, and occurred with less frequency, when compared with the relational aspects and oriented activities.

Therefore, without no doubt, we assume that attention, affection and protection are fundamental aspects in what regards bringing up children and educating them. This is a very important foundation for further learning. Still, we believe that cognitive capacities can not be left behind. In truth, there should be a balance between these aspects of development and learning.

All these research was done with the intention of promoting the improvement of the less positive ones of this particular case. Because this is a study case, it shows only one particular reality that should not be generalized.

**Keywords:** Quality of care; study case; family child care homes; observation scale; interviews.

## Agradecimentos

Como é bom sabermos que há pessoas que gostam de nós e que nos dão a segurança de podermos contar com elas!

Quero expressar aqui o meu agradecimento a todos aqueles que directa ou indirectamente me apoiaram ao longo deste trabalho:

À minha orientadora, Prof. Doutora Maria Emília Nabuco, pela sua disponibilidade e paciência com que me apoiou.

À Doutora Thelma Harms que gentilmente cedeu uma cópia da sua escala (Family Day Care Rating Scale) e tratou de enviá-la o mais rápido que pôde para a orientadora.

Às educadoras supervisoras e directora da escola que me receberam com tanto agrado e atenção, deixando-me avaliar a “sua” creche familiar acreditando que só assim podemos oferecer qualidade.

À direcção da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa que autorizou o desenvolvimento deste estudo.

Às amas que aceitaram a minha intromissão nas suas casas e receberam-me carinhosamente, disponibilizando tudo aquilo de que precisava.

Ao Luís, meu namorado, por ter estado sempre ao meu lado, privando-se, por vezes de outros convívios, para poder apoiar-me na tradução da escala e ao longo de todo o trabalho.

À minha mãe, pai e irmãos pelo “empurrão” dado diariamente para concretizar o estudo e por “fecharem os olhos” às montanhas de livros que se acumularam em casa.

À minha irmã Cristina pela disponibilidade para me ajudar com os problemas dos computadores e pela realização das folhas de cotação.

Às minhas amigas Joana, Vilma e Rossana pelo constante “então, já acabaste?” que foi um incentivo essencial para que me esforçasse por terminar.

À Ana Isabel Ferreira, pela sua amizade e apoio na colheita dos dados.

À Sara Coutinho, pela partilha de angústias e alegrias que me estimularam a atingir esta conquista.

Às minhas colegas de trabalho e directoras pela compreensão demonstrada na minha falta de disponibilidade e pelo seu esforço redobrado nessas horas.

Às crianças que participaram deste estudo e aceitaram uma estranha perto delas.

À Maria João Nóbrega pelo esforço realizado na tradução do resumo.

Ao meu grupo de crianças cujos sorrisos e alegria diariamente me animam na luta pela qualidade das suas vidas!

Ao Prof. Alberto pela constante preocupação na entrega do meu trabalho.

Aos funcionários da biblioteca da ESELx que por vezes me telefonavam, pacientemente, a lembrar que tinha de devolver algum livro.

A todas as pessoas que conheci ao longo deste estudo, pela sua simplicidade, simpatia e apoio.

A todos, os meus sinceros agradecimentos, sem vocês este trabalho não teria sido possível!

## ÍNDICE GERAL

<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> -----	<b>ix</b>
<b>1 – INTRODUÇÃO</b> -----	<b>1</b>
<i>Problemática do Estudo</i> -----	<b>6</b>
<i>Contexto</i> -----	<b>8</b>
<b>Contextualização do estudo</b> -----	<b>9</b>
<i>Antecedentes históricos</i> -----	<b>9</b>
<b>2 – REVISÃO DA LITERATURA</b> -----	<b>16</b>
<b>Qualidade e Educação</b> -----	<b>16</b>
<i>Conceitos de Qualidade</i> -----	<b>18</b>
<b>Desenvolvimento da Criança</b> -----	<b>30</b>
<i>A criança como Aprendiz Participante</i> -----	<b>30</b>
<i>Desenvolvimento do Cérebro</i> -----	<b>33</b>
<i>Desenvolvimento da Linguagem</i> -----	<b>42</b>
<i>O Papel dos Adultos que Cuidam da Criança</i> -----	<b>45</b>
<b>3 – MÉTODOS E MATERIAIS</b> -----	<b>55</b>
<i>Contexto e População do Estudo</i> -----	<b>56</b>
<i>Negociação</i> -----	<b>57</b>
<b>Opções Metodológicas</b> -----	<b>58</b>
<i>Metodologia Quantitativa</i> -----	<b>60</b>
<i>Metodologia Qualitativa</i> -----	<b>64</b>
<b>4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> -----	<b>68</b>
<i>Caracterização da Amostra</i> -----	<b>68</b>
<b>Apresentação e Análise dos Dados Quantitativos</b> -----	<b>73</b>
<b>Apresentação e Análise dos Dados Qualitativos</b> -----	<b>87</b>

<b>5 – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES DOS RESULTADOS -----</b>	<b>128</b>
<b>Conclusões Finais -----</b>	<b>141</b>
 <b>BILIOGRAFIA -----</b>	 <b>147</b>
 <b>ANEXOS – Volume II -----</b>	 <b>152</b>
<b>Anexo 1 – Pedido de Autorização do Estudo -----</b>	<b>153</b>
<b>Anexo 2 – Carta Informativa aos Pais das Crianças -----</b>	<b>154</b>
<b>Anexo 3 – Guião da Entrevista às Amas -----</b>	<b>155</b>
<b>Anexo 4 – Guião da Entrevista à Educadora supervisora -----</b>	<b>156</b>
<b>Anexo 5 – Registo da Entrevista à Ama 1 -----</b>	<b>157</b>
<b>Anexo 6 – Registo da Entrevista à Ama 2 -----</b>	<b>158</b>
<b>Anexo 7 – Registo da Entrevista à Ama 3 -----</b>	<b>159</b>
<b>Anexo 8 – Registo da Entrevista à Ama 4 -----</b>	<b>160</b>
<b>Anexo 9 – Registo da Entrevista à Educadora Supervisora -----</b>	<b>161</b>
<b>Anexo 10 – Análise de Conteúdo das Entrevistas às Amas -----</b>	<b>162</b>
<b>Anexo 11 – Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora ----</b>	<b>163</b>
<b>Anexo 12 – Escala de Avaliação de Creches Familiares -----</b>	<b>164</b>
<b>Anexo 13 – Folha de Pontuação da Escala de Avaliação -----</b>	<b>165</b>

---



---

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>I – Caracterização dos Profissionais que Constituíram a Amostra -----</b>	<b>68</b>
<b>II – Número de Crianças por Ama e Respectivas Idades -----</b>	<b>70</b>
<b>III – Caracterização da Educadora Supervisora -----</b>	<b>71</b>
<b>IV – Valores Médios para cada Ama Relativamente à Sub-escala “Espaço e Mobiliário/Estruturas para Cuidados e Aprendizagem” ----</b>	<b>73</b>
<b>V – Valores Médios de cada Ama Relativamente à Sub-escala “Satisfação das Necessidades Básicas” -----</b>	<b>76</b>
<b>VI – Valores Médios para cada Ama Relativamente à Sub-escala “Linguagem e Raciocínio” -----</b>	<b>77</b>
<b>VII – Valores Médios de cada Ama Relativamente à Sub-escala “Actividades de Aprendizagem” -----</b>	<b>79</b>
<b>VIII – Valores Médios de cada Ama Relativamente à Sub-escala “Desenvolvimento Social” -----</b>	<b>80</b>
<b>IX – Valores Médios de cada Ama Relativamente à Sub-escala “Necessidades do Adulto” -----</b>	<b>81</b>
<b>X – Quadro Resumo das Médias Obtidas para cada Sub-escala -----</b>	<b>84</b>
<b>XI – Cruzamento das Variáveis “Tempo de Experiência” e “Habilitações Literárias” com Médias de Qualidade Obtidas nas Várias Sub-escalas -----</b>	<b>85</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Não só a sociedade se diversificou e complexificou como a família viu diminuídas as suas possibilidades de promoção de uma primeira socialização rica e estruturada e de acompanhamento dos percursos pessoais e sociais dos mais jovens, devido a diversos fenómenos.  
(Abreu, 2000, p. 46)

Os cidadãos actuais encontram-se, na sua maioria, dotados de uma enorme e complexa multiplicidade de tarefas o que os conduz a uma constante ocupação e, conseqüentemente a mudanças no estilo de vida. Esses factores produzem limitações no que se refere à dedicação familiar, ou seja, impede que as famílias consigam dedicar-se mais profundamente à educação e cuidado dos seus filhos.

Perante tais circunstâncias, os pais sentem necessidade de recorrer aos serviços disponíveis para o atendimento e cuidado das crianças. Tais serviços podem ser prestados através de instituições formais, nas quais se inclui a creche, creche familiar, mini-creche e o jardim-de-infância, e ainda através de pessoas amigas, vizinhos ou amas não licenciadas que mostram disponibilidade para ficar com as crianças, enquanto os pais se encontram a trabalhar e até que aquelas possuam idade para ingressar no ensino escolar obrigatório.

Ao enfrentar uma situação de indisponibilidade para cuidar dos filhos, geram-se por vezes, conflitos de papéis, uma vez que em Portugal ainda é visível a ideia tradicional de que a educação das crianças cabe à mãe/mulher e que, conseqüentemente, esta deve ficar em casa com os seus filhos. Decorre que, nos nossos dias, as mulheres assumem cada vez mais, um papel importante e até essencial, no contributo para a economia familiar, carecendo de trabalhar fora de

casa, o que diminui as possibilidades de corresponderem à imagem tradicionalista de “boa mãe”.

Como forma de valorizar e proteger a necessidade quer dos pais, quer da criança, de estarem juntos durante os primeiros meses de vida do bebé, em Portugal foram introduzidas medidas de apoio e protecção da maternidade, o que se verifica na remuneração salarial completa aquando dos 3 meses de licença de maternidade. “Em teoria, a licença é extensiva ao pai, mas na prática é só usufruída pela mãe.” (DEB, 2000, p. 193). Por esta razão é que as estruturas de atendimento à primeira infância são referidas como servindo crianças a partir dos 3 meses de idade, altura em que termina a licença, provocando o regresso da mãe, ou do pai, ao trabalho.

Aquando deste regresso, os pais deparam-se com a inevitabilidade de recorrer a alguém para ficar com o seu bebé durante o horário de trabalho. Mas se para aqueles não é fácil deixar o filho nas mãos de um “desconhecido”, para a criança habituada aos rostos e odores do seu ambiente familiar, pode ser também doloroso. Assim, enfrentar a creche ou jardim-de-infância, não representa uma dificuldade apenas para as crianças, mas também para os seus pais que por vezes enfrentam sentimentos de culpa, por terem de se dividir entre a actividade laboral, necessária à economia familiar, e a dedicação aos filhos.

Torna-se, portanto, essencial que a instituição que recebe as crianças tenha contacto regular com os pais de forma a mantê-los a par daquilo que se passa com a criança e a facilitar a construção de regras comuns que permitirão uma educação em parceria. Estas estratégias facilitarão a assimilação por parte da

criança e a garantia de que as normas que são estipuladas em casa são cumpridas na escola e vice-versa. Estabelecer-se-á uma continuidade educativa essencial ao desenvolvimento harmonioso da criança, uma vez que lhe transmite estabilidade e, conseqüentemente, segurança.

Tendencialmente, em Portugal tem sido visível um esforço por parte das autoridades educativas para que haja uma melhoria da qualidade e expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, destinada “às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar<sup>1</sup>, artigo 3º, ponto 1), deixando transparecer que a educação e cuidados das crianças na faixa etária dos 3 meses aos 3 anos se encontra em segundo plano. No entanto, é de referir que a OECD<sup>2</sup>, considera que o Ministério que tutela a educação deverá estabelecer e organizar políticas educativas coerentes destinadas, não apenas às crianças a partir dos 3 anos, mas para a faixa etária compreendida entre os 0 e os 5/6 anos de idade, refere ainda que o grupo etário dos 0 aos 3 anos é frequentemente esquecido na esfera da educação, no entanto, a necessidade de promover as capacidades das crianças logo nestes primeiros anos é essencial para facilitar o processo de aprendizagem ao longo da vida (OECD, 2001).

Corrobora-se assim que para a valência de creche, que atende crianças até aos 3 anos, é necessário um maior esforço/atenção das autoridades, no que respeita à melhoria da qualidade destas estruturas e respectivo atendimento. Esta situação revela-se preocupante, uma vez que existem estudos que confirmam que

---

<sup>1</sup> Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro.

<sup>2</sup> OECD (2001). *Starting Strong – Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

as idades precoces são decisivas para o desenvolvimento futuro da criança e para a forma como esta interioriza as aprendizagens:

A ciência psicológica cujos estudos e investigações, designadamente, nos domínios da Psicologia Experimental, Animal, da Antropologia Cultural e da Psicopatologia, chegaram a conclusões de que é nas primeiras etapas do desenvolvimento que se encontram as matrizes estruturantes dos processos lógicos e linguísticos, afectivos e volitivos ou decisórios que não só possibilitarão o pensamento e as aprendizagens fundadoras mas também condicionarão todas as aprendizagens posteriores e a própria experiencição da vida futura.

(Portugal, 1998, p. 7).

Confirma-se assim, a urgência da atenção que deverá recair sobre as crianças da faixa etária dos 3 meses aos 3 anos e respectivo atendimento.

O número da resposta social creche tem vindo a aumentar, sendo que de 1998 até 2006 o crescimento registado foi de 35,4% (Carta Social, 2006). Apesar disso, constata-se que o número de utilizadores tem acompanhado este crescimento, pelo que, para o mesmo período, a lotação das creches, tem-se mantido acima dos 90% de ocupação (93,8% em 2006) o que aponta para a importância destas estruturas face às necessidades manifestadas pelos pais (Carta Social 2004 e 2006).

A ama constitui outra opção no atendimento das crianças até aos 3 anos, razão pela qual, em algumas regiões, esta resposta social tem a função de cobrir as carências devido ao insuficiente número de creches ou à sua sobrelotação. Este tipo de atendimento é verificado um pouco por todos os distritos de Portugal Continental, excepto em Beja e Vila Real, tendo sido registado, desde 1998 até 2004 um crescimento quer do número de amas (3,7%), quer de utilizadores

(8,1%) (Carta Social, 2004, p. 18 e 19), no entanto é de notar que estes números sofreram uma “ligeira inflexão” no ano 2006 (Carta Social 2006).

Associado às amas existem as creches familiares que correspondem a um grupo de amas que residem numa mesma área geográfica e estão institucionalizadas pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade ou por Instituições Particulares de Solidariedade Social e Misericórdias (Vasconcelos, 2000).

No entanto, será que estas estruturas, direccionadas para as crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, proporcionam aos seus utentes um atendimento de qualidade?

Acerca das creches colectivas existem alguns estudos que procuram de algum modo responder a esta questão mas, relativamente às creches familiares, em Portugal, praticamente não existem estudos direccionados para a creche familiar. Uma vez que este espaço é essencialmente de socialização e desenvolvimento da criança, preocupa-nos conhecer a qualidade do mesmo e do atendimento que é proporcionado às crianças durante o tempo que ali se encontram.

O presente estudo irá recair, precisamente, sobre o atendimento proporcionado às crianças numa creche familiar situada nos arredores de Lisboa.

### *Problemática do Estudo*

Os peritos da OCDE alertaram as entidades portuguesas para as fragilidades verificadas no sector dos serviços de atendimento a crianças dos 3 meses aos 3 anos enfatizando, sobretudo, a falta de qualidade verificada em tais serviços, os poucos incentivos à formação contínua do pessoal e a desvalorização da possibilidade de fortalecer as bases da aprendizagem ao longo da vida das crianças portuguesas, devido à ausência da participação do Ministério da Educação na orientação dos serviços que contemplam a faixa etária dos 0 aos 3 anos (DEB, 2000; OECD, 2001). Efectivamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo, não contempla a fase inicial da infância, fazendo apenas referência à criança e sua educação a partir dos 3 anos.

Por outro lado, relativamente ao caso específico das creches familiares, autores como Dahlberg, Moss e Pence (1993/2003) consideram que o atendimento das crianças em instituições direccionadas para a primeira infância “oferecem oportunidades e possibilidades muito diferentes em comparação” (p. 23) às oferecidas pelas creches familiares. Contudo, uma vez que estas estruturas existem para suprir as necessidades verificadas no atendimento de crianças na faixa etária dos 3 meses aos 3 anos, é fundamental que o façam oferecendo condições de igualdade de oportunidades e de qualidade.

Face a estas lacunas e assumindo as idades precoces como fulcrais para o desenvolvimento futuro da criança e, constatando ainda que em Portugal são escassos ou mesmo inexistentes os estudos direccionados para o atendimento prestado em creche familiar, julgamos ser pertinente a realização de uma

investigação que nos permita compreender os níveis de qualidade vivenciados pelas crianças em situação de creche familiar. Pretendemos fortalecer os pontos positivos relativos ao atendimento em tais estruturas e, por outro lado, chamar a atenção para algumas fragilidades, apresentando soluções como possíveis focos de melhoria das mesmas.

O trabalho orienta-se através das questões que emergiram inicialmente e que apresentamos de seguida:

**Será que as Creches Familiares proporcionam um atendimento de qualidade às crianças da faixa etária compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, no que se refere às interações sociais com adultos e com as outras crianças?**

**Será que as creches familiares proporcionam um atendimento de qualidade às crianças da faixa etária dos 3 meses aos 3 anos no que diz respeito à segurança e higiene e aos estímulos educativos?**

Desta questão de partida emergem imediatamente outras, de carácter mais específico mas igualmente pertinentes para encaminhar a investigação:

**Será que as casas das amas possuem o espaço e materiais adequados para os cuidados e aprendizagem de que as crianças necessitam?**

**Os cuidados básicos proporcionados às crianças são realizados de uma forma meramente rotineira ou, pelo contrário, são acompanhados de estímulos educacionalmente ricos e cativantes para as crianças?**

**As amas preparam e realizam actividades educativas atendendo às necessidades de desenvolvimento sócio-emocional das crianças?**

As actividades preparadas pelas amas vão de encontro às necessidades do desenvolvimento intelectual das crianças?

As amas preparam actividades que visem suprir as necessidades de desenvolvimento motor manifestadas pelas crianças?

As condições das casas das amas e o atendimento por elas prestado revela níveis de higiene e segurança adequados?

Nas creches familiares, são estimuladas interacções adequadas das crianças entre si?

Será que nas creches familiares são atendidas as necessidades dos adultos que nela interagem (amas e pais)?

Procuraremos responder a estas questões o melhor possível apoiando-nos na pesquisa bibliográfica e na investigação realizada, a qual será apresentada ao longo do presente trabalho.

### *Contexto*

Este trabalho pretende focar essencialmente as crianças na faixa etária compreendida entre os 3 meses e os três anos, estando especialmente dirigida para uma estrutura de atendimento específica: as creches familiares.

A investigação recaiu sobre uma creche familiar agregada à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, situada na área da Grande Lisboa.

## Contextualização do Estudo

### *Antecedentes históricos*

Para que possamos definir a época actual, é importante reflectirmos acerca do longo caminho percorrido através de anos de evolução.

Antigamente as crianças acompanhavam sempre os pais, encontravam-se frequentemente crianças e adultos juntos, o que as levava a adquirirem os hábitos e cultura sociais no meio dos adultos. Não se verificava assim a necessidade de escolas ou de cuidados especiais para a infância. Contudo, com a revolução industrial, verificou-se um aumento significativo de mulheres (mães) a trabalharem fora de casa sem que os filhos pudessem acompanhá-las. Foi então que se sentiu necessidade de criar espaços que dessem assistência às crianças aquando da ausência dos pais. Aliás, as fábricas foram mesmo obrigadas, por lei, a construir uma creche que pudesse acolher os filhos das mães trabalhadoras.

Durante o Estado Novo (1930-1974) observa-se um retrocesso no que respeita às funções da escola e da família, pois passa a considerar-se que a educação das crianças diz respeito unicamente aos pais e deixa-se de investir na educação, o que se traduziu na isenção das fábricas de criar creches que acolhessem as crianças, filhas dos operários (Mourato, 1998). Começa a haver uma notória predominância de instituições privadas para a infância.

Com a crescente concentração da população nos centros urbanos, cresceu também a necessidade de dar novas respostas de atendimento à infância e começou-se a dar maior importância à educação e socialização das crianças ao invés de simplesmente dar-lhes assistência. Desenvolveram-se então dois tipos

de resposta para o atendimento às crianças: as respostas informais (amas não licenciadas, vizinhos, amigos) e as respostas formais (creches, jardins de infância etc. de iniciativa pública ou privada) (Vasconcelos, 2000).

O interesse e o investimento por parte do Estado foram aumentando e culminaram nos anos 70 com a formação da rede pública de Educação Pré-Escolar (Mourato, 1998).

Aquando da Revolução do 25 de Abril, instalou-se um clima de instabilidade e liberdade por parte da população que “deitou mãos à obra”, construindo e reconstruindo os estabelecimentos de atendimento à infância que conseguiu, sem que o Estado pudesse intervir. Mas aos poucos, a situação normalizou e o Estado passou a dominar a situação, pelo que, os cuidados e atendimento prestado à infância passaram a ficar a cargo de dois Ministérios: o Ministério da Educação (ME) e o Ministério do Emprego e Solidariedade Social (Vasconcelos, 2000), hoje em dia denominado Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS).

A partir daí, estes dois Ministérios orientaram os estabelecimentos que tutelam de forma independente, isto é, cada um foi-se desenvolvendo e denotou-se que o ME, responsável pelos equipamentos destinados às crianças a partir dos 3 anos possui uma vertente mais educativa, enquanto o MTSS, responsável pelos equipamentos destinados a crianças até aos 3 anos com uma predominância assistencial em detrimento da educativa. Dada esta situação, as crianças com idades até aos 3 anos estão a usufruir de um atendimento pouco educativo e muitas vezes pouco abrangente, segundo Vasconcelos (2000) “o Ministério da

Educação tem que assumir também funções mais amplas e sistemáticas no atendimento aos 0-3 anos e na qualidade pedagógica das respectivas instituições”, de forma a amenizar e promover uma educação equilibrada e gradual para as crianças.

Têm sido realizados esforços, traduzidos ao nível das políticas educativas ao longo dos últimos anos o que torna credível que a educação de infância tem vindo a tornar-se sucessivamente mais importante, assumindo uma categoria prioritária para as autoridades portuguesas (DEB, 2000)

Desta predisposição para a melhoria, sucede também a tentativa de satisfazer as necessidades de atendimento verificadas no que respeita à extensão da oferta das modalidades educativas, com o objectivo de abranger um maior número de crianças.

Actualmente, em Portugal, as crianças e seus familiares podem deparar-se com diversas modalidades de atendimento, no entanto, no que se refere às crianças até aos 3 anos, a OCDE considera que “o acesso aos serviços existentes não é promovido numa base de igualdade e, na generalidade, falta qualidade aos serviços” (DEB, 2000, p. 210).

Dados revelados na Carta Social (2006), acerca da população de crianças dos 0 aos 3 anos em Portugal em função dos diversos distritos, demonstram uma clara discrepância no que respeita ao número de crianças no litoral e no interior do nosso país, sendo que nas zonas interiores aquelas rareiam, verificando-se precisamente o oposto quando o cenário é o litoral e, especialmente se fizermos referência aos distritos de Lisboa, Setúbal e Faro.

Esta característica gera dificuldades na capacidade de resposta por parte do sistema educativo nas zonas de maior concentração de crianças. Porém, dados revelados no mesmo documento (Carta Social, 2006) permitem constatar a existência de uma relação de equilíbrio entre as modalidades de atendimento e as crianças da faixa etária dos 0 aos 3 anos em diversos distritos, no entanto, quando analisados os distritos de Lisboa, Porto e Setúbal, são verificados “problemas de sobrelotação” (Carta Social, 2006, p. 20) que têm vindo a persistir há alguns anos.

De uma forma geral, a oferta de cuidados prestados à primeira infância é distinguida em dois pólos. Por um lado, podemos falar da existência de um pólo das modalidades não definidas pela legislação, enquanto por outro, encontramos as modalidades formais, estipuladas na lei portuguesa. As primeiras referem-se a cuidados prestados por pessoas conhecidas ou familiares, mas não legalizadas ou empregadas domésticas, as quais poderão receber uma determinada remuneração por cada criança que fica à sua guarda durante o tempo de ocupação dos pais. Todavia, nestes casos e de um modo geral, apenas são atribuídas as atenções básicas, escasseando ou não existindo estímulos educativos (DEB, 2000).

As modalidades formais, reportam-se a creches, creches em jardins-de-infância, mas licenciadas e creches familiares, as quais passaremos a definir seguidamente.

## **Creche**

O Ministério do Trabalho e Solidariedade define a estrutura de creche do seguinte modo:

Resposta social de âmbito Sócio-educativo que se destina a crianças até aos 3 anos de idade, após o período de licença dos pais, prevista na lei de protecção da maternidade/paternidade, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais, proporcionando às crianças condições adequadas ao desenvolvimento harmonioso e global e cooperando com as famílias em todo o seu processo educativo.

(Carta Social, 2006, p. 44).

As creches funcionam durante os dias úteis, efectuando um horário que pode variar entre as 4 e as 11 horas diárias.

Nestas estruturas as crianças encontram-se, geralmente, distribuídas por salas consoante as idades. Dos 3 meses ao início da marcha, o rácio adulto/criança deverá ser 1 para 4, assim sendo, poderão estar 8 crianças para um educador de infância e um auxiliar.

Do início do marcha até aos 2 anos, o rácio já aumenta para 5 crianças por adulto e, finalmente, dos 2 anos até aos 3, poderá verificar-se um máximo de 15 crianças por um educador e um auxiliar de educação. (DEB, 2000)

## **Creches em Jardins-de-Infância**

Algumas instituições destinadas à Educação Pré-Escolar (faixa etária dos 3 aos 6 anos) têm agregadas creches que funcionam para prestação de serviços às crianças dos 3 meses aos 3 anos. (DEB, 2000)

## **Amas Licenciadas**

São pessoas que recebem uma quantia monetária para que uma ou mais crianças fiquem à sua guarda aquando do tempo de indisponibilidade dos pais. As amas fazem o seu serviço por conta própria e as crianças não podem ser

“suas, parentes ou afins na linha recta ou no 2º grau da linha colateral” (Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de Maio, artigo 2º).

### **Creches Familiares**

É um conjunto de amas, não inferior a 12 nem superior a 20, que residem na mesma zona geográfica e que estejam enquadradas técnica e financeiramente, pelos centros regionais de segurança social, da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou instituições particulares de solidariedade social com actividades no âmbito das primeira e segunda infâncias.

(Decreto-Lei n.º 158/84 de 17 de Maio, artigo 2º)

As amas recebem as crianças e desenvolvem as actividades na sua própria casa, não dependendo portanto, directamente, de equipamentos ou estruturas sociais. No entanto, encontram-se associadas aos Centros Distritais de Segurança Social, à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou a Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), constituindo assim uma resposta social às carências manifestadas no atendimento à infância.

Os serviços de atendimento à primeira infância são tutelados pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade.

Dado que o Ministério da Educação não detém qualquer envolvimento com estas estruturas, não são considerados currículos educativos orientados para a faixa etária em causa, nem é promovida a coerência entre os diversos sectores da educação.

Os peritos da OCDE, no seu relatório temático elaborado acerca da situação portuguesa, consideram que para que a coerência e coordenação dos serviços educativos seja exequível, é pertinente que as entidades governantes reflectam acerca da separação destes serviços por um sector social e outro

educativo, situação que impede “a formação de abordagens holísticas das necessidades das crianças e das famílias” (DEB, 2000, p. 216), por outro lado, esta separação gera uma descontinuidade “entre cuidados e educação [o que] enfraquece seriamente o sistema, causa divisão de responsabilidades e impede o desenvolvimento dos serviços de apoio globais a prestar às crianças e às famílias” (DEB, 2000, p. 217).

## REVISÃO DA LITERATURA

### **Qualidade e Educação**

“A ‘Qualidade da Educação’ é um dos aspectos da ‘Qualidade de Vida’.”

(Bairrão, 1998, p. 43)

Com a evolução do aumento do número de crianças que ficam ao cuidado de outros durante o período de trabalho dos pais, as instituições de educação pré-escolar, assim como as creches passaram a acumular uma responsabilidade maior relativamente à educação das crianças que ficam a seu cargo. Embora não possam de modo algum substituir os pais, o facto de passarem, em alguns casos, mais tempo na escola do que com os seus familiares leva as equipas educativas e a própria escola a assumir um papel de destaque na vida das crianças.

Como consequência desta situação e dos diversos estudos realizados acerca da infância, nos nossos dias, o grau de exigência da sociedade relativamente às escolas é bastante superior, sendo que é pretendido que cubram as diversas necessidades das crianças quer sejam ao nível da protecção, saúde, socialização e ainda a vertente educativa (Tietze, 1993).

Reconhecida a influência e importância das primeiras experiências para as aprendizagens futuras, sentiu-se a necessidade de melhorar a qualidade do atendimento à infância, para permitir que as estruturas destinadas à educação,

pudessem dar uma resposta adequada às mudanças verificadas na sociedade e possibilitar a melhoria da qualidade de vida da população em geral.

No entanto, é ainda notório que tais preocupações sejam conferidas, principalmente à educação pré-escolar, ou seja, para o grupo etário compreendido entre os 3 e os 6 anos, deixando a primeira infância (0-3 anos) algo esquecida, num segundo plano. A corroborar esta situação temos a própria legislação portuguesa que confere à educação pré-escolar “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar,<sup>3</sup> artigo 2º), sendo este um dos pontos a que a OCDE (no estudo temático<sup>4</sup> dedicado a analisar, promover e desenvolver políticas direccionadas para a educação e cuidados para a infância nos 12 países que nele participaram – entre os quais Portugal) considera que as entidades portuguesas precisam de redefinir, apontando como essencial que sejam organizados serviços educativos públicos, que possibilitem satisfazer as necessidades educativas das crianças dos 0 aos 3 anos (OECD, 2001).

Com o intuito de melhorar a qualidade da educação pré-escolar, foram organizadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que visam fornecer os alicerces fundamentais para encaminhar os educadores na sua acção de modo que esta seja a mais satisfatória para todos os que dela usufruem (crianças, educadores, pais...). Ainda assim, a OCDE apelou para a necessidade de melhoria da qualidade educativa dos serviços orientados para os cuidados e aprendizagem de crianças até aos 6 anos, pois consideraram que os serviços

---

<sup>3</sup> Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro.

<sup>4</sup> OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publications. In Site: <http://213.253.134.29/oced/pdfs/browseit/9101011E.PDF>

ofereciam actividades pouco orientadas pelos adultos, os quais identificaram como principais objectivos a socialização e a prestação de cuidados às crianças (OECD, 2001). Ora, isto leva-nos a acreditar que os estímulos educativos propriamente ditos ficam aquém daquilo que deveria ser proporcionado.

Actualmente, cada vez mais autores argumentam e reforçam a ideia de que os primeiros anos de vida - a partir do momento em que a criança nasce - são cruciais para as aprendizagens e desenvolvimento futuro das crianças (Brull, 1986; Montagner, 2005; Takao K. Hensch em BSI (RIKEN) e OECD/CERI (org.), Dezembro de 2002). Tendo em conta que as famílias precisam de deixar os seus filhos ao cuidado de instituições ou amas aquando do término da licença de maternidade, torna-se incontornável a necessidade de investir e de assegurar a qualidade do atendimento destas crianças. Reforçando esta necessidade, Bairrão (1998) refere que apenas instituições de qualidade poderão responder eficazmente às constantes mudanças e desafios que se verificam nas sociedades.

Mas o que significa qualidade de atendimento às crianças de tão tenra idade? Esta é uma questão a que procuraremos responder nas linhas seguintes.

### *Conceitos de Qualidade*

Uma vez que, o desenvolvimento de estruturas cerebrais essenciais à aprendizagem e conhecimento do ser humano está dependente da qualidade e quantidade de experiências que a criança tem oportunidade de vivenciar, torna-se importante explicar como poderá ser definida e proporcionada essa qualidade em contextos de creche familiar.

Para começar é essencial frisar a complexidade aliada à definição de qualidade, uma vez que este é um termo subjectivo cuja interpretação poderá divergir dependendo da perspectiva de cada indivíduo. Como tal, para responder a uma questão tão complexa e, ao mesmo tempo específica, iremos recorrer a alguns autores e às suas obras produzidas nesta área, mas antes de mais, é de sublinhar que não existem parâmetros que definam por si só a qualidade, apenas existem alguns conceitos e sugestões daquilo que poderá traduzir-se em qualidade em contextos de educação. Seria, no mínimo presunçoso pensar a qualidade educativa como algo estanque, imutável e rigoroso num mundo em que impera a diversidade e a mudança.

Bairrão (1998) considera que a “qualidade de educação” é definida a partir de critérios objectivos como as condições materiais, físicas e sociais que proporcionam o bem-estar de cada indivíduo, e ao mesmo tempo, com critérios subjectivos relacionados com os conceitos e expectativas que cada pessoa possui acerca da qualidade (p. 46). Logicamente, dada a quantidade de opiniões e de expectativas que diferem de indivíduo para indivíduo, de cultura para cultura, é impossível a existência de uma única estrutura que seja traduzida em qualidade de educação.

Dahlberg, Moss e Pence (1999/2003) manifestam opinião semelhante afirmando que não existe uma verdade acerca do conceito de qualidade, o qual está subordinado à época em que é discutido ou avaliado, aos contextos, às culturas, às pessoas que a avaliam... No caso específico da infância, os autores defendem que não é possível analisar qualidade sem antes analisar “a primeira

infância e as instituições dedicadas à primeira infância” (p. 18), as quais têm de ser contextualizadas na época em que estão a ser analisadas.

Conforme Aguiar, Bairrão e Barros (2002, Dezembro), todos os indivíduos, compreendendo pais, políticos, escolas de formação de professores, profissionais, devem assumir-se como responsáveis pelo desenvolvimento da qualidade nas estruturas que acolhem as crianças e atribuir a máxima prioridade a este desenvolvimento que é essencial. Por conseguinte, Malaguzzi (1995/1999) defende que a educação das crianças é uma responsabilidade partilhada e co-construída diariamente através da participação das crianças na vida activa da comunidade em que está inserida, considera uma mais-valia o facto de poder expandir a educação para o mundo mais amplo das famílias e da própria comunidade.

Efectivamente todos temos de assumir a nossa indiscutível função perante a educação, enquanto membros de uma sociedade, tendo presente a urgência de acções que tornem os contextos educativos e o atendimento à infância mais adequados o que irá proporcionar a melhoria da qualidade de vida no nosso país.

Do mesmo modo que todos os cidadãos de uma sociedade têm um papel a desempenhar, todos eles constroem a sua ideia acerca de qualidade, pelo que de acordo com Katz (1998), a qualidade dos espaços dirigidos às crianças pode ser classificada a partir de várias perspectivas:

### **Perspectiva de Cima para Baixo**

Esta perspectiva fundamenta-se em aspectos relativos aos materiais e equipamentos, assim como ao contexto que se avalia e ao programa que é posto em prática, são exemplos destes parâmetros o rácio adulto/criança; condições relativas à saúde, higiene e segurança; qualidade do espaço, equipamentos e materiais dedicados à criança e respectivas quantidades; estabilidade e qualificação dos profissionais e as particularidades das relações estabelecidas entre o adulto e as crianças. É portanto uma perspectiva que considera factores relacionados com o currículo e regulamentos postos em prática nas escolas.

### **Perspectiva de Baixo para Cima**

Nesta perspectiva, os principais avaliadores são as crianças, isto significa que é uma perspectiva que considera a opinião daqueles a quem o programa se destina. Deste modo, quem avalia deverá observar as crianças e perceber como se sentem no ambiente em que se encontram, como caracterizam as actividades que lhes são propostas, como interagem com o grupo em que estão inseridas, no fundo e no sentido lato, é definir se as crianças gostam e se sentem bem na escola ou não.

Neste ponto de vista, para promover a qualidade os educadores e professores deverão adaptar ao máximo o programa curricular às características de cada criança, sendo importante a estimulação intelectual e social das crianças através de actividades e experiências ricas, proporcionadas diariamente.

### **Perspectiva de Fora para Dentro**

Uma outra perspectiva possível de avaliar a qualidade é de fora para dentro, na qual as percepções dos pais são as mais valorizadas e revelam-se através da satisfação daqueles relativamente às relações estabelecidas com os profissionais que compõem a instituição, as quais deverão ser baseadas no respeito, tolerância e compreensão.

Na verdade, um programa que ambicione elevada qualidade não o poderá ser sem possuir uma estreita e respeitosa relação com os pais, de modo a conseguir educar as crianças em parceria com aqueles que são os primeiros e principais educadores das mesmas.

### **Perspectiva a Partir de Dentro**

Esta perspectiva diz respeito àquilo que os profissionais e pessoal da instituição experimentam no seu local de trabalho, ou seja, depende da qualidade das relações estabelecidas entre as pessoas que convivem na instituição, é uma perspectiva que contempla as relações entre colegas, relações entre os educadores e pais e as relações dos profissionais com a entidade patronal.

Uma vez mais um programa não pode ter qualidade se os profissionais e adultos que interagem na escola não possuírem relações de qualidade e respeito mútuos.

### **Perspectiva Exterior**

Esta perspectiva diz respeito à avaliação da qualidade na óptica da comunidade e sociedade que envolvem a instituição e que tem por base as perspectivas dos cidadãos relativamente à escola e à educação que é disponibilizada às crianças (Katz, 1998).

Por outro lado, a qualidade e os desafios da qualidade podem manifestar-se ao nível do sistema educativo, os quais tomam proporções e adquirem características específicas em cada grau de ensino e em cada escola. (Zabalza, 1996/1998).

As mudanças provocadas no sistema educativo têm repercussões ao **nível estrutural** (com mudanças nos graus de formação, na escolaridade obrigatória, na organização e estruturação dos currículos...); ao **nível das escolas** (mudanças na organização e funcionamento das mesmas, tais como na constituição dos órgãos de gestão, modos de eleger os constituintes da direcção, necessidade de recrutamento de técnicos que possibilitem a realização de supervisão e orientação adequadas, aquisição de novos equipamentos...) e finalmente, ao **nível das próprias salas de aula** (com mudanças nas formas de disponibilizar a informação aos alunos tendo em vista um melhor aproveitamento e adequação às evoluções e novas descobertas relativamente aos modos de desenvolvimento dos indivíduos...) (Zabalza, 1996/1998).

Sendo o atendimento à primeira infância uma necessidade verificada a nível mundial, a melhoria da qualidade deverá ser uma luta constante e, uma vez que estes serviços deverão proporcionar os cuidados às crianças e,

indubitavelmente a protecção às mesmas, é fundamental que sejam melhorados aspectos que dizem respeito à saúde, à investigação, à formação e ao financiamento (Caldwell, 2005). Esta autora defende que os cuidados de saúde e o desenvolvimento de parcerias com pediatras e enfermeiros que supervisionem as escolas, especialmente aquelas que se destinam aos cuidados de crianças com idade inferior a 3 anos, devem ser uma aposta para que sejam atingidas condições sanitárias exemplares e conseqüentemente diminua a disseminação de vírus. Além do mais, faz referência a uma formação de educadores que abranja, além dos aspectos relacionados com o desenvolvimento da criança e práticas educativas, os cuidados de enfermagem (Caldwell, 2005).

Relativamente à investigação vários autores afirmam que esta deverá ser uma prática regular nos espaços de educação de infância, uma vez que só assim poderemos conhecer mais profundamente os efeitos provocados por determinadas práticas nas crianças e suas famílias, assim como conhecer variáveis importantes para o melhor desenvolvimento das crianças. A investigação será uma das chaves para a melhoria da qualidade (Caldwell, 2005; Spodek, 1993/2002), no entanto, não podemos simplificar a actuação e métodos perante as crianças como algo linear e que resultará perante todos e quaisquer contextos, aqui é necessário que cada educador ou ama reflecta acerca do seu grupo, das suas crianças e respectiva essência, para que saiba adequar os métodos à especificidade de cada criança (Brazelton, 1992/2007).

Por seu turno, a formação é uma base essencial para que se saiba lidar com as crianças e adequar as actividades ao seu nível de desenvolvimento, portanto,

sem formação, ainda que por vezes mínima, dificilmente se atingirão níveis de qualidade elevados. A propósito, Nabuco e Prates (2002) realizaram um estudo exploratório no qual pretendiam promover uma estratégia de formação em serviço como forma de melhorar a qualidade do contexto educativo. Os resultados indicaram que tal estratégia se revelou decisiva no que respeita ao aumento dos níveis de qualidade facultados às crianças.

Do mesmo modo, sem um financiamento adequado e sem vontade de investir, a dificuldade para desenvolver um contexto de educação com qualidade é evidente (Caldwell, 2005). Há que pensar que este é um investimento para o futuro da nossa humanidade e que, se prepararmos cidadãos recorrendo a métodos qualitativos, iremos ser compensados no futuro, isto é, um pai que investe na educação do seu filho saberá que mais tarde este irá ter uma maior capacidade para responder às advertências e dificuldades com que se depara. Além disso, aumentam as probabilidades de ter maior sucesso na escola e inversamente, diminuem as probabilidades de repetir anos de escolaridade, o que permite aos pais economizar (Brazelton, 1992/2007; Edwards, Gandini & Forman, 1995/1999; Hohmann & Weikart, 1995/1997)

Como pudemos apurar através do estudo destes autores e suas convicções, quer a qualidade, quer os indivíduos sofrem influências de diversas esferas que, por sua vez são influenciadas directa ou indirectamente umas pelas outras. Toda esta ecologia de sistemas leva à complexidade aliada à qualidade e dota-a de uma constante mutação, pois cada mudança de pensamentos, atitudes e teorias

associadas à infância e pedagogia influencia os ideais de qualidade e vice-versa (Dahlberg et al., 1999/2003; OCDE, 1989/1992).

A qualidade dos contextos educativos define-se, geralmente, através de aspectos como o rácio adulto/criança; as relações estabelecidas entre crianças e adultos e entre os próprios adultos; condições do espaço onde as crianças interagem; materiais acessíveis às crianças; actividades desenvolvidas; formação e atitudes dos adultos que cuidam da criança; condições de saúde, segurança e higiene (Harms, 1993; Harms, Clifford & Cryer, 1998; 2003; Harms & Clifford, 1989).

A definição destes itens como essenciais para a verificação de níveis de qualidade permite-nos definir a observação que será realizada. No entanto, cada um destes itens desenvolve outros aspectos a ele inerentes que aprofundam a perspectiva do observador na procura dos níveis qualitativos de um determinado espaço e programa.

Paralelamente a estas características do ambiente, temos a própria experiência da criança, isto é, por vezes um determinado espaço poderá oferecer condições excelentes ao nível do espaço e materiais e, no entanto, não se adequar às necessidades de algumas crianças. Ou seja, as necessidades manifestadas pelas crianças dependem das experiências que aquelas têm fora do espaço educativo, explicitando, uma criança que possui um grande nível de actividades, materiais e estimulação fora da escola, poderá considerar o espaço escolar pouco atractivo e estimulante, uma vez que as suas experiências prévias a levaram a elevar o seu patamar de qualidade (Portugal, 1998). Da mesma forma, uma criança com

experiências menos estimulantes poderá considerar o espaço escolar aliciante e despertar a sua curiosidade. A par desta realidade é necessário fazer uma breve mas importante referência, que por si só demonstra a dificuldade e a individualidade associada à qualidade: “a criança pequena é entendida como um sujeito único, complexo e individual” (Dahlberg et al., 1999/2003, p. 71).

Por sua vez, na actualidade a experiência da criança é de tal modo valorizada que ela própria é vista como o principal sujeito da sua aprendizagem, sendo esta aprendizagem desencadeada de um modo natural e em relação com o mundo que a rodeia, através do qual constrói significados. Esta aprendizagem compreende acções de cooperação e socialização em cujos processos a criança sofre diversas influências e influencia o que a rodeia. (Dahlberg et al., 1999/2003; Malaguzzi, 1995/1999).

Voltando às condições do ambiente em que a criança irá permanecer aquando das aprendizagens e durante grande parte do dia, é essencial que este permita a exploração com confiança nela mesma e nos materiais que a rodeiam, ou seja, um local com demasiadas restrições ou perigos, irá reduzir a segurança das crianças nas suas explorações, o que limita as suas aprendizagens (Ministério da Educação, 1997 a).

Um contexto de aprendizagem adequado é aquele em que as crianças se sentem livres de explorar, em que possuem opção de escolha e poder de decisão (Hohmann & Weikart, 1995/1997; Post & Hohmann, 2000/2004). Vários autores concordam que o ambiente de aprendizagem deve ser cuidadosamente pensado pelos educadores, que terão em vista os objectivos do programa posto em prática

e as constantes evoluções das crianças, reorganizando e adequando o espaço e condições físicas às necessidades de desenvolvimento daquelas (Ministério da Educação, 1997a; Portugal, 1998; Post & Hohmann 2000/2004), ou seja, um ambiente que acompanhe o crescimento e desenvolvimento das crianças.

É fundamental que se organize o espaço tendo em conta a perspectiva e a idade das crianças que o utilizarão. Assim, os materiais deverão estar acessíveis e organizados de modo a permitir a exploração livre e a arrumação por parte das crianças; devem ser materiais que tenham diversas possibilidades e combinações, materiais com som e silenciosos, com diversas texturas etc. Quando mais variedade, mais experiências vão proporcionar.

As características dos bebés como a sua forma de locomoção, as suas capacidades motoras, as formas como explora os materiais, os seus interesses, o seu tamanho e alcance do olhar e das mãos, aquilo que os frustra, devem ser a base da orientação do educador ao organizar um contexto que acolherá bebés e crianças pequenas (Portugal, 1998), só assim este poderá definir um espaço que verifique as necessidades e capacidades das crianças, em que estas sintam que aquele espaço é feito em função delas, no qual podem sentir-se seguras e responsáveis pela sua própria exploração e aprendizagem.

É evidente que a acondicionar todas estas características ambientais haja atenção dispensada à circulação do ar e das temperaturas que previna e mantenha a qualidade do ar e conseqüentemente a minimização da propagação de germes e doenças, o que deverá ser acompanhado de um cuidado com a higiene dos

materiais e do espaço utilizado pelas crianças, os quais devem ser lavados com maior frequência quanto mais novas forem as crianças.

## Desenvolvimento da Criança

O desenvolvimento da criança tem sido alvo de discussões e evoluções que resultam da “decomposição e reinterpretação” de diversas teorias que outrora fundaram a psicologia do desenvolvimento, pelo que actualmente algumas definições desta disciplina valorizam não só o progresso como também a regressão (Greene, 2005, p. 246). Concomitantemente,

No pensamento contemporâneo, assiste-se a uma consciência muito maior da natureza falível e variável da mudança psicológica e discute-se até que ponto é que a mudança é mais um produto dos intercâmbios com o ambiente externo do que uma questão de revelar potenciais inerentes ao indivíduo.

(Greene, 2005, p. 247)

O desenvolvimento da criança é resultado não só de alguns factores biológicos, como também e muito, da interacção activa e construtiva do indivíduo com o meio em que se desenvolve. Esta teoria vem questionar a linearidade do desenvolvimento, afirmando que “muitas das mudanças importantes que ocorrem na infância não são inevitáveis, unidireccionais e uniformes” (Greene, 2005, p. 248) e valorizando a influência social no indivíduo.

### *A criança como Aprendiz Participante*

Já no século XX, abandonamos o conceito da criança como “folha em branco”, que apenas recebe o conhecimento que lhe é transmitido de forma

estanque e directa, para passarmos a vê-la como sujeito da sua própria aprendizagem, nesse sentido fundamenta-se a necessidade da educação ter como ponto de partida aquilo que as crianças já sabem e conhecem (Ministério da Educação, 1997a). São as suas experiências constantes que a envolvem no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Se nos finais do século XX se assistia a uma valorização crescente da participação das crianças na construção do seu desenvolvimento, actualmente deparamo-nos com uma realidade em que as crianças e a sua capacidade para aprender como ser social, são o âmago da questão da educação. Queremos com isto afirmar que a criança deixou de ser considerada um ser passivo para se tornar “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16). As suas opiniões e experimentações devem ser valorizadas, inclusivamente aquelas que dizem respeito à sua escola e à qualidade da mesma.

Dhalberg, Moss e Pence (1999/2003) atribuem à criança um papel activo na construção da cultura, do conhecimento e da identidade e definem a aprendizagem como uma “actividade cooperativa e comunicativa” (p. 72) na qual a criança co-constrói o conhecimento em relação com os outros, na convivência com diversas crianças e adultos num contexto de aprendizagem, cada um, à medida que aprende, contribui para a aprendizagem dos outros (Ministério da educação, 1997a). Esta constitui a base da perspectiva pós-moderna da educação, uma perspectiva que assume uma realidade em constante mudança e com um

elevado grau de complexidade, ao qual as crianças têm de ter capacidade de se adaptar, para isso, precisam de ser elas mesmas a produzir e construir os seus projectos, a atribuir o significado ao mundo, uma vez que o conhecimento não é estanque pois a própria realidade também não o é (Dahlberg, Moss e Pence, 1999/2003).

Corroborando esta teoria, Rinaldi (1995/1999) considera a educação como um “sistema de relações e comunicações embutido no sistema social mais amplo” (p. 114), da qual fazem parte crianças, pais e professores, tal como outros membros da comunidade mais vasta, onde é posto em prática um “currículo emergente” (Rinaldi, 1995/1999, p. 113) pois emerge à medida que o tempo e os projectos avançam, o que lhe permite adaptar-se e corresponder às expectativas e necessidades das crianças, pais, professores e sociedade envolvente.

Na pedagogia contemporânea as crianças são tidas como indivíduos únicos, com os seus direitos, com vontade de aprender e de socializar com outros indivíduos, resumidamente, existe “crença nos direitos das crianças e a crença na competência das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 17). Partindo deste princípio a tarefa dos professores, educadores e amas será de orientar as crianças no sentido de descobrirem por si mesmas respostas e de colocarem a si mesmas questões pertinentes, isto é, de indagarem a realidade na busca de significado (Rinaldi, 1995/1999).

Os educadores e professores não devem admitir apenas a existência de uma única resposta para um problema, devem permitir que as crianças demonstrem a sua criatividade e descubram a sua própria solução do problema.

Alguns autores denominam esta pedagogia de “construcionista social” (Dahlberg, Moss & Pence 1999/2003, p. 78), outros chamam-lhe “pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 33). Em ambas a criança é valorizada como membro de uma sociedade e que nela participa a vários níveis (família, escola, sociedade mais vasta...), isto é, a criança está envolvida num sistema de influências no qual desempenha o papel de influenciar e ao mesmo tempo é influenciada.

Seguidamente iremos analisar como é que a influência a que a criança está sujeita actua sobre ela, isto é, vamos explicar o desenvolvimento do cérebro e como é que o contexto em que está inserida provoca determinadas mudanças.

### *Desenvolvimento do Cérebro*

Dada a complexidade e fascínio que o cérebro acarreta, o seu estudo e conhecimento é proporcionado por várias disciplinas como a psicologia, a medicina, a biologia... Cada uma destas ciências dá-nos contributos acerca do funcionamento deste órgão vital e ao mesmo tempo algo obscuro de tão complexo. Apesar disso, aos poucos vão sendo descobertas novas facetas acerca do seu funcionamento, que parece não parar de surpreender e de fascinar o ser humano.

Para que a educação e a aprendizagem das crianças seja cada vez mais eficaz, será importante aliar a educação ao conhecimento que nos é dado pelas investigações mais recentes, de modo a compreender de que forma poderemos usufruir da teoria e da investigação para melhorar as práticas educativas,

proporcionando aos jovens cada vez mais interesse pela aquisição de novos conhecimentos. Neville (2000) referiu, aquando da conferência realizada acerca das Ciências da Educação e do Estudo do Cérebro<sup>5</sup>, que o contributo dos estudos do cérebro para a aprendizagem e para as políticas de educação, assim como o papel daquele na educação é que o cérebro é o principal “mecanismo” que permite ou que limita o conhecimento e a aprendizagem, assim, se conhecermos o modo como esse mecanismo funciona, poderemos ser capazes de produzir efeitos mais satisfatórios ao nível da melhoria do rendimento escolar e aprendizagem, ou seja, de aperfeiçoar as práticas educativas (OECD/CERI, 2001).

É do nosso conhecimento que o cérebro é o órgão que controla tudo aquilo que fazemos, quer sejam as nossas acções, quer sejam os pensamentos. Contudo, para compreender um pouco a complexidade destes acontecimentos é importante perceber minimamente como funciona o cérebro, ou melhor, como são realizadas as transmissões desde a recepção de informação, através dos órgãos dos sentidos, até às nossas reacções e interpretações.

De uma forma muito simplista, quando observamos (por exemplo) um pássaro, recolhemos informação visual (acerca da cor, do aspecto...), informação auditiva (o canto do pássaro) e ainda outras informações recolhidas através dos sentidos. Essas informações são transformadas por células específicas existentes nos órgãos dos sentidos em impulsos nervosos, que viajam até ao cérebro através das sinapses (ligações nervosas que se estabelecem entre os vários neurónios).

---

<sup>5</sup> Preliminary Synthesis on the First High Level Forum on Learning Sciences and Brain Research: potential implications for education policies and practices. New York City. 16-17 June 2000.

Ao chegar ao cérebro, as diversas informações são analisadas nas áreas específicas (auditiva, olfactiva, gustativa, visual e do tacto) e são comparadas com o conhecimento recolhido anteriormente acerca do animal ou da situação observada. Conforme o significado pessoal daquela situação (relacionado com a carga emotiva que a informação recolhida transmite ao indivíduo), pode ser armazenada mais ou menos profundamente (Grandpierre, 1993/1999; Wieder & Greenspan, 1993/2002).

Todavia, o processo é bem mais complexo do que aqui se descreve, pois resulta da conjugação de várias vertentes inseparáveis do ser humano: a vertente biológica, a neurológica, a sociológica e a psicológica. Estas vertentes actuam em conjunto e provocam no indivíduo uma constante procura de desenvolvimento, crescimento e concretização dos seus desejos, isto é, sentir-se vivo no seio de uma sociedade (Fernandes, 2002).

Tal necessidade e dinâmica advém do facto do ser humano estar em interacção com o meio que o rodeia e de ter capacidade, que lhe é facultada pelo cérebro, para relacionar, pensar, falar, agir, etc. A partir destas acções, o cérebro organiza os seus “quadros de referenciais, os seus parâmetros de vivências e os seus esquemas de acções” (Fernandes, 2002, p. 11). Portanto, a partir das experiências e vivências que adquire, o indivíduo começa a constituir padrões e aprende a agir na sociedade em que está inserido.

Nesta interacção constante, do mesmo modo que o cérebro em conjunto com o corpo recebe mensagens vindas do meio envolvente e sofre dele influências, o contrário também é válido, pois aquando da recepção das

mensagens o cérebro analisa e transmite uma reacção ao corpo que a projecta para o meio. É devido a este vaivém de interacções com o ambiente, que o cérebro e receptores sensoriais do corpo desenvolvem as suas potencialidades na procura das suas funcionalidades e especificidade. Chomsky (1986/1994) explica que o conhecimento advém da experiência que o indivíduo possui e do modo específico como cada organismo a analisa, organiza e vivencia, isto é, a construção do conhecimento possui sempre o cunho pessoal resultante de especificidades intrínsecas do ser humano.

Fernandes (2002) define o processo pelo qual o desenvolvimento do cérebro e das suas potencialidades acontece:

O aparelho cerebral, constituído por milhões de neurónios e por hipercomplexas conexões, . . . age e interage, organiza-se e reorganiza-se em função da sua própria natureza, dinâmica e exigências ou solicitações dos meios, processo este que gera no indivíduo . . . a capacidade para organizar as suas relações com o exterior, gerando ou regenerando informação, recebendo estímulos e mensagens e desenvolvendo-se acentuadamente até se tornar um aparelho neurocerebral que comportará mais de 30 biliões de neurónios e transformar-se-á no órgão central de comando do organismo, bem como de controlo das actividades deste (p. 12).

É a esta capacidade de reorganização baseada na experiência que os cientistas chamam de “plasticidade” (Gazzaniga, 1998/2000, p. 48).

Aliás, Fernandes (2002) explica que a evolução da espécie humana, levou-nos a alcançar níveis impensáveis de raciocínio, desenvolvimento de estratégias, acções, planificações, etc. que se devem à capacidade de organização e

reorganização, plasticidade e adaptação, que o nosso aparelho neurocerebral possui. Tais capacidades são fruto de processos complexos de desenvolvimento que resultam da combinação e evolução de factores genéticos e ambientais.

Brull (1986), explica que com o nascimento dá-se início uma fase de complexa maturação e desenvolvimento do indivíduo, que acontece em interacção com o ambiente e que irá possibilitar a sua funcionalidade e adaptação nesse ambiente. Consequentemente, considera a etapa da educação pré-escolar (desde o nascimento até à entrada para a escolaridade obrigatória) crucial no desenvolvimento do ser humano, mais precisamente, durante esta etapa acredita que tem lugar o desenvolvimento das sinapses (ligações entre os neurónios que permitem a passagem da informação através do cérebro para os órgãos dos sentidos e vice-versa, que permitem o raciocínio) e seu funcionamento, o qual está associado à qualidade e quantidade de experiências que o indivíduo adquire, que por sua vez está relacionado com a qualidade educativa que a criança recebe, com as relações estabelecidas com o ambiente e com outras pessoas, com o desenvolvimento afectivo, etc.. Sendo assim, cabe à educação pré-escolar orientar e gerir as experiências e aprendizagens que a criança adquire, de modo a proporcionar o desenvolvimento nas suas diversas vertentes.

Analogamente, Greenough (2000)<sup>6</sup> fundamentou e desenvolveu esta perspectiva ao relacionar a plasticidade do cérebro com a aprendizagem ao longo da vida baseando-se em experiências que realizou com ratos no seu laboratório. A utilização dos ratos deveu-se ao facto de ser um mamífero cuja organização

---

<sup>6</sup> Preliminary Synthesis on the First High Level Forum on Learning Sciences and Brain Research: potential implications for education policies and practices. New York City. 16-17 June 2000.

cerebral é próxima da do ser humano, a qual é estabelecida a partir da interacção do ser com o meio ambiente.

Aquando da comparação de ratos que tinham sido expostos a um ambiente complexo (com diversos materiais para explorar e com outros ratos) com outros que tinham ficado sem contactar com outros animais e sem grandes oportunidades de exploração, percebeu que os animais de ambiente rico apresentavam mais 20 a 25% de sinapses por neurónio. Dado que isto revela que as comunicações entre os neurónios aumentaram, é esperado que estes ratos, expostos a ambientes ricos, tenham maior capacidade de adaptação e de representação. Além disso, o aumento de sinapses incidiu nas áreas cerebrais directamente envolvidas com a aprendizagem realizada (OECD/CERI, 2001).

Outras experiências realizadas pelo Dr. Greenough e seus colaboradores permitiram concluir que a aprendizagem provoca o desenvolvimento não só do tecido cerebral nervoso, mas também do tecido não nervoso, ou seja, o aumento de sinapses é acompanhado pelo aumento de vasos sanguíneos (que transportam os nutrientes para os neurónios) e pelo aumento das células responsáveis pelo metabolismo nos neurónios que lhes permite formar novas sinapses (OECD/CERI, 2001).

As ligações sinápticas encontram-se em constante modificação (formam-se, mantêm-se ou eliminam-se) através de métodos complexos que acontecem até à idade adulta, contudo, parece que nesta última fase a aprendizagem e memória é acompanhada apenas por uma modificação das sinapses existentes ao invés da formação de novas sinapses em contrapartida é sugerido que os períodos de

maior densidade sináptica ocorrem essencialmente desde o nascimento até à puberdade e sofrem uma grande influência das experiências sensoriais realizadas (Young, 2005).

Está comprovado que os genes que despoletam o desenvolvimento cerebral e de diversas estruturas corporais sofrem influência dos factores ambientais, isto é, a informação genética constitui a base para a formação das estruturas, as quais em correlação com o cérebro e o meio são impelidas a adaptarem-se consoante a necessidade manifestada. Mais especificamente:

Os genes que regulam o desenvolvimento fornecem os mecanismos e regras mestras que permitem a esses tecidos reagir de formas pré-determinadas, construindo gradualmente estruturas cerebrais – do nível molecular às estruturas nervosas periféricas organizadas – que são, elas próprias, esculpidas em consequência, tanto por influências do meio nos factores orientadores de reacção como por programas genéticos.

(Young, 2005, p. 288)

Young (2005) frisa ainda a complexidade deste processo de formação e desenvolvimento até à manifestação externa do comportamento do bebé e revela que a prática repetida de certos comportamentos ou factores ambientais retocam o desenvolvimento das estruturas nervosas controlando desta forma as competências emergentes da criança.

Experiências realizadas por Erik Knudsen (em Young, 2005) com corujas, comprovaram que os animais que foram sujeitos a alterações visuais durante o período sensível (corujas bebés) conseguiram, ao fim de um mês, adaptar-se a esta modificação e mesmo depois de ter sido retirada a alteração durante um

longo período, aquando da idade adulta as corujas demonstraram-se capazes de se readaptar a esta mesma alteração. Verificou-se que para se adaptarem, as corujas desenvolveram ligações nervosas adicionais (projeções axoniais), as quais mesmo ficando inactivas durante muito tempo puderam ser reactivadas na idade adulta. Por outro lado, as corujas adultas que durante a infância não tinham sido sujeitas a alterações não foram capazes de aprender a reagir perante a mesma (Young, 2005).

Isto sugere que as aprendizagens realizadas durante períodos sensíveis ficam registadas no cérebro durante longos períodos mesmo sem serem utilizadas, permitindo reaprender aquando da idade adulta.

Na opinião de Lieury (1993/1994) é essencial que seja accionado o desenvolvimento de dispositivos que permitem a apreensão de conhecimentos durante a infância para que a memória funcione com eficácia, pois para aprendermos é necessário que tenhamos um conhecimento parcial acerca dessa aprendizagem, o que significa que a nossa memória tem maior facilidade em armazenar a informação que reconhece. A título de exemplo, será muito mais fácil memorizarmos palavras de uma língua que nos é familiar, do que de uma língua estrangeira que desconhecemos completamente. Gopnick (2001)<sup>7</sup> (referida no relatório preliminar da primeira conferência acerca das Ciências da Educação e investigação cerebral) partilha desta perspectiva ao defender que as aprendizagens escolares deviam basear-se no conhecimento que as crianças adquiriram antes de chegar à escola. Para esta autora, essas aprendizagens ou

---

<sup>7</sup> “OECD/CERI (2001). *Preliminary Synthesis on the First High Level Forum on Learning Sciences and Brain Research*”

conhecimentos adquiridos durante a primeira infância são, essencialmente a **psicologia “everyday psychology”**, em que as crianças apreendem o modo como as pessoas à sua volta pensam, sentem e o conhecimento que têm acerca do mundo; a aquisição da **linguagem**; a **física “everyday Physics”**, em que as crianças obtêm conhecimento acerca da movimentação dos objectos e a interacção dos mesmos entre si; a **biologia “everyday biology”** em que aprendem como funcionam e como se comportam os diversos seres vivos como as plantas e animais (p. 9). O facto de a autora referir as diferentes áreas antecipando com o termo “everyday”, demonstra a simplicidade destas aprendizagens, as quais são continuamente guarnecidas com novas actualizações e modificações durante as diversas experiências vivenciadas.

Por outro lado, Gazzaniga (1998/2000) fundamenta este pensamento ao afirmar que existe um dispositivo situado no hemisfério esquerdo do cérebro humano, denominado “**intérprete**”, cuja função é interpretar as nossas actividades passadas, o que nos permite construir teorias acerca de nós e do mundo que nos rodeia, construir conhecimento (p. 191). Portanto, construímos o nosso pensamento, conhecimento e raciocínio através da interpretação do passado, das experiências passadas, que ficam registadas na memória.

Consubstancia-se assim o papel da aprendizagem/experiência na plasticidade e desenvolvimento do cérebro (OECD/CERI, 2001) e da sua importância para a aprendizagem ao longo da vida, assim como da importância das aprendizagens serem centradas em diversas áreas do conhecimento, de modo

a potencializar o desenvolvimento de sinapses e, conseqüentemente, das várias áreas cerebrais de forma global.

Os espaços destinados ao serviço de crianças da faixa etária dos 0 aos 3 anos não deverão, portanto, submeter-se somente à guarda da criança, mas essencialmente, propiciar incentivos e estímulos educacionalmente ricos. Pois a riqueza e qualidade das experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida influenciam largamente o futuro do desenvolvimento da criança.

Resumidamente, a educação tem de potencializar aprendizagens diversas e interessantes que permitam que as crianças possam estar constantemente a aprender e a desenvolver o seu cérebro de modo a permitir novas aprendizagens por toda a vida. Cabe à educação e àqueles que são responsáveis por ela, garantir a sustentação do ciclo de aprendizagem ao longo da vida.

### *Desenvolvimento da Linguagem*

A linguagem é a ferramenta por excelência que permite a comunicação e, conseqüentemente, desempenha um papel fundamental na aquisição de conhecimentos nos níveis social e cognitivo, pelo que a preocupação com a forma como as crianças adquirem a linguagem e passam a comunicar se revela de grande interesse, pois pode condicionar algumas aprendizagens essenciais. Sim-Sim (1998) defende que para além de ser essencial à comunicação, a linguagem é o suporte do pensamento, sem a qual não nos seria possível ter ideias, adquirir conhecimento e pensar acerca deles.

Antes de mais, importa frisar que a aprendizagem da língua exige o domínio de vários processos de compreensão como por exemplo, da fonologia (compreensão dos sons da língua e da combinação de vários sons em palavras e frases), da sintaxe (compreensão do processo de organização das palavras no discurso respeitando as regras gramaticais) e da semântica (construção de frases com sentido). Por outro lado, a sua produção requer também o domínio dos movimentos que permitem as vocalizações, o que exige que os humanos recorram a diferentes áreas do cérebro, contudo é conhecida uma clara predominância do hemisfério esquerdo no que se refere à compreensão e produção de linguagem (Eccles, 1989/1995).

Neville (2001)<sup>8</sup> explicou que nas suas investigações verificou que as crianças que aprendiam a língua inglesa como língua materna ou secundária entre o 1 e os 3 anos de idade, utilizavam a região lateral do hemisfério esquerdo do cérebro quando se tratava de processar informações gramaticais, enquanto as crianças que aprendiam a língua mais tarde, recorriam também à zona simétrica do hemisfério direito para processar a gramática associada à língua a ser aprendida. Na realidade, detectou que quanto mais tarde as crianças eram expostas a uma determinada língua (13 anos e mais), mais áreas simétricas do hemisfério direito eram utilizadas. Paralelamente, verificou que estas crianças demonstravam alguma dificuldade em utilizar a gramática correctamente, especialmente se a língua aprendida tinha grandes diferenças gramaticais em relação à língua materna. Isto levou-a a concluir que a recorrência ao hemisfério

---

<sup>8</sup> OECD/CERI (2001). *Preliminary Synthesis on the First High Level Forum on Learning Sciences and Brain Research*

lateral direito do cérebro poderá dificultar a aprendizagem da língua, embora não constitua impedimento para que as crianças consigam praticar e tornar-se utilizadores eficazes dessa língua.

Com base nestes resultados Neville (2001), sugere que se repense a aprendizagem de uma língua secundária apenas aos 13 anos de idade, talvez esta aprendizagem seja mais eficaz se tiver lugar quando as crianças são mais jovens (preferencialmente antes de terem 13 anos).

O processo para a aquisição e desenvolvimento da linguagem é altamente complexo e acontece na interacção dos indivíduos com o meio em que se desenvolvem, isto é, através da participação activa na comunidade (Dyson & Genishi, 1993/2002). Aliás, apesar de nascermos com os dispositivos necessários à aprendizagem (Gazzaniga, 1998/2000; Chomsky, 1986/1994; Sim-Sim, 1998) é conhecido, no caso da linguagem, a existência de um “período crítico” durante o qual é claramente mais propícia essa aquisição, esse período refere-se à faixa etária dos 0 aos 12/13 anos de idade. Obler e Gjerlow (1999/2002) explicam a dificuldade de adquirir a linguagem após o período crítico devido, provavelmente à perda dos dispositivos cerebrais que permitem que o ser humano aprenda a linguagem.

O desenvolvimento da linguagem encontra-se fortemente ligado às experiências que a criança vive e que permitem que se sinta parte de uma comunidade, assim “quando adquire a linguagem a criança apropria-se da língua do grupo de socialização onde se encontra inserida, com todas as especificidades que reflectem as diferenças que marcam a origem geográfica ou social desse

grupo” (Sim-Sim, 1998, p. 261). A necessidade de se envolver com outras pessoas, exprimir aquilo que sente e expor as suas ideias constitui a finalidade que leva a criança a ter vontade de aprender a falar e, futuramente a escrever (Dyson & Genishi, 1993/2002), atribuindo significado e sentimento de pertença ao contexto em que se insere (Post & Hohmann, 2000/2004).

Atribui-se grande importância às experiências significativas neste processo de aquisição de linguagem, pese embora o facto das crianças imitarem as pessoas que os rodeiam, também é conhecido que as primeiras palavras que a criança exprime relacionam-se com o seu meio quotidiano e aquilo que é importante para ela (Dyson & Genishi, 1993/2002), uma vez mais se alicerça a vantagem da exploração partindo daquilo que a criança já conhece e que lhe é familiar.

Cabe, ao adulto demonstrar interesse pelas formas de comunicar da criança e aos poucos ajudá-la a querer melhorar essa comunicação passando dos gestos aos sons, às palavras e às frases. Para atingir este objectivo deverá suscitar um clima de diálogo que favoreça o interesse da criança em comunicar, explorar imagens e diversas formas de comunicação, tornando-as lúdicas e divertidas para que constituam um motivo de atracção (Ministério da Educação, 1997a).

### *O Papel dos Adultos que Cuidam da Criança*

A adaptação da criança à realidade em que vive depende da sua capacidade de prever adequadamente o comportamento dos adultos que dela cuidam. Na relação diária com os adultos importantes da sua vida, a criança vai-se apropriando de uma série de características familiares relacionadas com as

expressões faciais, linguagem, posturas corporais, gestos e reacções que lhes permitem prever atitudes dos adultos e construir “mapas sociais de adaptação” (Young, 2005, p. 299). Toda esta experiência fica registada na memória e, quando necessário o cérebro selecciona qual o comportamento que será mais vantajoso e, portanto, que deverá ser utilizado perante determinada situação (Young, 2005).

Vários autores defendem que as capacidades que permitem a aprendizagem, ou seja, os mecanismos que permitem os processos sensoriais, são inatos (Chomsky, 1986/1994; Gazzaniga, 1998/2000; Lipsitt, 2005). Isto é, aquando do nascimento os bebés já possuem “uma quantidade considerável de córtex funcional” (Lipsitt, 2005, p. 116) que lhes permite aprender através da experiência e adaptar-se.

Gazzaniga (1998/2000) exemplifica: “as capacidades da escrita e da leitura já vêm com os nossos cérebros [pelo que] o conhecimento que adquirimos com esses dispositivos é o resultado das interacções com a nossa cultura” (p. 78). O nosso cérebro já possui determinadas funções, que vão sendo activadas na interacção com o meio e que se traduz em aprendizagens diversas.

Tais aprendizagens resultam da acção do próprio indivíduo sobre o meio que o rodeia o que lhe atribui a responsabilidade pela construção do seu conhecimento, que vai sendo edificado consoante o sentido e significado que confere aos conteúdos da aprendizagem, mas neste processo, o adulto também tem um papel a desempenhar, que se caracteriza pelo acompanhamento, pelo apoio sem o qual dificilmente as crianças poderiam aprender de modo

significativo “os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e à sua capacidade de compreender a realidade e de actuar nela, conhecimentos por cuja transmissão a escola é altamente responsável” (Onrubia, 2001, p. 120). Daqui emerge que a educação e as aprendizagens não são uma mera emissão de conhecimentos às crianças, mas antes uma construção na qual participam quer adultos, quer crianças em cooperação uns com os outros (Dahlberg, Moss & Pence 1999/2003). Uma vez mais reforçamos a importância do adulto cujo papel é apoiar, orientar os alunos no processo de descoberta e exploração a partir do qual estrutura o seu conhecimento e aprendizagens.

As aprendizagens e a retenção das mesmas na memória dependem das estratégias mentais utilizadas pela criança e/ou da repetição de um mesmo acontecimento regularmente, que permitem que os conhecimentos sejam transferidos da memória a curto prazo para a memória a longo prazo onde podem ficar armazenadas durante longos períodos ou até mesmo indeterminadamente (Papália, Olds & Feldman, 1999/2001; Seifert, 1993/2002).

Alguns estudos sugerem que as crianças mais novas (até aos 3 anos e mesmo um pouco mais velhas) não utilizam estratégias de memorização voluntariamente, mas tendem a ganhar maior facilidade em fazê-lo quando tais estratégias lhes são sugeridas ou ensinadas, no entanto, apenas com a prática da sua utilização é que poderão vir a utilizá-las espontaneamente e, portanto a conseguir armazenar conhecimento na memória a longo prazo eficazmente (Seifert, 1993/2002).

Posto isto, revela-se essencial que o adulto que educa a criança tem de colocar em prática diversos jogos e actividades que desenvolvam a atenção, estimulem o raciocínio e, conseqüentemente a memorização. Tais jogos devem possibilitar que a criança explore diversos objectos e espaços de modo a descobrir princípios lógicos que lhe permitam estabelecer relações entre eles, o que conseqüentemente a vai induzir a formar conjuntos, a seriar e ordenar, a estabelecer sequências e a numerar, consoante diversos critérios, propriedades e padrões associados aos materiais (Ministério da Educação, 1997a) que constituem estratégias cognitivas que tornando-se instintivas para a criança, facilitam a memorização.

Os bebés recém nascidos normais reagem involuntariamente aos estímulos provocados pelo ambiente, isto é, à luz, à cor, ao movimento dos objectos, aos sons, etc. o que significa que os dispositivos sensoriais inatos produzem reflexos como o pestanejar, aumento do ritmo cardíaco ou virar a cabeça, que ilustram o desconforto ou satisfação do bebé. A convivência contínua com os mesmos estímulos causa habituação e, conseqüentemente as crianças aprendem a lidar com esses estímulos (Lipsitt, 2005).

Com a habituação as crianças perdem o interesse por determinado estímulo que se tornou familiar, enquanto que dispensam maior atenção pelos estímulos novos (Papália et al, 1999/2001) o que implica que os educadores tenham a capacidade de inovar e apresentar estratégias e actividades que motivem as crianças. Por outro lado, revela-se necessário que os educadores e

amas reduzam os estímulos dispensáveis que facilmente desconcentrarão as crianças, especialmente as mais novas (Seifert, 1993/2002).

Papália, et al (1999/2001) acrescentam que o bebé adquire competência crescente no controlo dos seus movimentos e acções, através da repetição dos mesmos. Para testar estas capacidades, depois do parto é realizada uma observação (que define o índice Apgar) que caracteriza a cor do bebé, a respiração, o ritmo cardíaco, o tónus muscular e a sua actividade. Além disso existe também a “Escala de Avaliação Comportamental do Recém-Nascido” (Brazelton, 1992/2007, p. 43) que é utilizada para avaliar as reacções do bebé relativamente a estímulos do meio ambiente, quer sejam humanos ou não humanos. Esta escala de avaliação “encara o recém-nascido como um participante activo [e foi construída na crença que] o modo como [o bebé] utiliza os níveis de consciência para controlar as suas respostas mostra a capacidade que tem para se adaptar ao novo meio ambiente” (Brazelton, 1992/2007, p. 43).

Lipsitt (2005) partilha desta crença: num contexto de relações que provocam a satisfação quer do bebé quer daqueles que o acompanham, aquele “adquire gestos e competências copiados, a capacidade de manipulações cada vez mais complexas do ambiente que o rodeia e de outras pessoas, e as «gracinhas sociais» aprendidas são modeladas pelas recompensas e castigos dos que o rodeiam” (p. 114). Deriva deste processo de imitação, o dever do adulto imaginar-se como um modelo para a criança e ter atenção aos gestos, posturas e linguagem utilizados para que o aprendiz não adquira comportamentos indesejados ou socialmente inaceitáveis.

Acerca das interações sociais que acontecem no contexto em que a criança se desenvolve, Vygotsky e Bruner enfatizam a influência das relações sociais no desenvolvimento cognitivo daquela, como tal, afirmam que no seio da interação com adultos e com os seus pares a criança adquire conhecimento e aos poucos torna-se independente nessa busca pela cognição (Seifert, 1993/2002).

Ao distanciamento entre a capacidade de uma criança resolver um problema sem ajuda e aquele em que precisa do apoio de alguém mais experiente ou com maior capacidade para o conseguir solucionar, Vygotsky denominou zona de desenvolvimento próximo (ZDP). É nesta zona de desenvolvimento próximo que o adulto deve intervir, de forma a facultar as bases necessárias para a criança expandir a suas capacidades (Seifert, 1993/2002; Vasconcelos, 1997).

Esta teoria vem enfatizar o papel do educador enquanto ser essencial para permitir que a criança avance no seu desenvolvimento, demonstrando cada dia um pouco mais da caminhada que vai percorrendo. A esta atitude de colocar, conforme se verifique necessário, mais uma passada, Bruner designou *scaffolding* cuja tradução literal significa “colocar andaimes”. Vasconcelos (1997) explica que “o processo de *scaffolding* mantém intacta a dificuldade da tarefa, mas o papel da criança é simplificado através da intervenção do adulto” (p. 37), aqui concretiza-se a colocação do andaime, isto é, o apoiar a criança na sua subida de nível cognitivo, o que implica a perícia do adulto em conhecer quais as capacidades e limitações da mesma e a partir daí construir o próximo degrau que deverá atingir.

A título de exemplo, quando um adulto apoia uma criança na aquisição da marcha, começa por dar as suas duas mãos para se apoiar, posteriormente irá verificar que já só precisa de uma das mãos e assim sucessivamente até conseguir andar sozinha. Por outro lado quando estão a adquirir a linguagem é importante que os adultos completem as vocalizações que as crianças vão realizando, isto é, a criança no início da sua aprendizagem da língua pode dizer “a bo”, o adulto que reconhece que esta é a sua forma de dizer “bola” completa a palavra para que a criança vá adquirindo a palavra correcta. O processo de *scaffolding* assemelha-se à iluminação que nos é dada por uma lanterna, que mostra sucessivamente um passo à frente daquele que se está a dar.

Porém é preciso ter em conta que nem sempre as crianças estão dispostas a avançar esse passo, ou seja, por vezes será mais produtivo para a criança fazer a sua exploração sozinha, do que ter alguém a conversar com ela acerca disso ou a alargar o seu conhecimento (Seifert, 1993/2002). Queremos assim salientar que a criança tem de estar disponível para avançar e estar motivada para o fazer, caso contrário o auxílio do adulto pode converter-se em pressão para a criança, o que pode provocar efeitos nefastos.

Uma outra condição para estimular a criança a aprender e que está directamente ligada às relações sociais, diz respeito à forma como ocorre o desenvolvimento emocional. Parafraseando, este desenvolvimento é promovido através das relações saudáveis que a criança experimenta ao longo da infância e que constituem o alicerce da aprendizagem que irá realizar ao longo da vida. (Wieder & Greenspan, 1993/2002).

As relações estabelecidas no seio familiar possibilitam uma primeira compreensão do mundo e das formas de comunicação e interacção com os outros. Este processo é mútuo pois, quer os pais, quer a criança começam a compreender-se e a saber quais as necessidades que manifestam através das atitudes, linguagem e gestos, portanto pais e criança começam a conhecer-se.

Ao estabelecer-se esta empatia, começa a desenvolver-se um vínculo afectivo e a criança aprende a ter confiança nos pais e a amar (Papália et al, 1999/2001; Wieder & Greenspan, 1993/2002).

Aqui fundamenta-se a necessidade de comunicação entre os pais e a escola, pois esta facilitará o conhecimento das reacções das crianças por parte da ama ou educador, que aprenderá a saber responder adequadamente a essas mesmas reacções, o que conseqüentemente facilitará a adaptação do bebé aos adultos da escola, simultaneamente a criança passa a estabelecer uma relação mais coesa e segura com o adulto que dela cuida aquando da ausência dos pais (Malaguzzi, 1995/1999; Post & Hohmann, 2000/2004; Ministério da Educação, 1997a).

A actuação, formação e atitudes do(s) adulto(s) que cuida(m) da criança é deveras importante uma vez que dele dependem todas as experiências de aprendizagem a que a criança irá estar sujeita. Essas experiências englobam todas as actividades e situações que a criança vivencia e que lhe permitem cheirar, saborear, tocar, ver e ouvir (Portugal, 1998) ou seja, que lhe facultam sensações que interioriza e com elas aprende. Estas sensações e experiências devem ser o mais variadas possível, como tal as actividades que se desenvolvem com as

crianças devem abranger passeios, exploração de massas de farinha, de areia, de água, livros, almofadas e brinquedos, instrumentos musicais, ouvir música, cantar etc.

Quanto mais experiências tiver, mais facilidade a criança terá em aprender diversas coisas e mais estimuladas estarão todas as suas capacidades de aprendizagem e todas as áreas cerebrais requeridas para o fazer.

Apesar das pesquisas e investigação que tem sido levada a cabo e que sugere a necessidade de experiências pelas crianças pequenas e bebês, ainda é notório que prevaleça a ideia que as principais necessidades daqueles dizem respeito à alimentação, higiene, conforto e segurança que lhes é proporcionada (Portugal, 1998). É sem dúvida essencial que todos estes cuidados sejam garantidos aos bebês, uma vez que são condição para a sua sobrevivência e bem-estar, no entanto, não podemos descurar de modo algum as exigências de desenvolvimento e aprendizagem que um bebê nos faz e que são, por seu lado, condições essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

Daqui decorre que aquele que cuida de crianças deve ter a disponibilidade, sensibilidade e capacidade para responder adequadamente ao desafio que é educar uma criança e estando consciente que esta possui

Necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia; necessidades físicas de nutrição, cuidados corporais, descanso, movimento e protecção; necessidades cognitivas de oportunidade de fazerem escolhas, explorarem materiais interessantes e experimentarem uma diversidade de desafios; e necessidades sociolinguísticas de comunicarem os seus desejos e descobertas a interlocutores adultos e crianças.

(Post & Hohmann, 2000/2004, p. 22)

Além do mais cada educador ou ama deve estar consciente das necessidades pessoais que cada criança possui e das questões éticas que a educação acarreta, uma vez que se baseia no relacionamento entre pessoas e “educar uma outra pessoa é um acto essencialmente ético” (Spodek, 1993/2002, p. 1).

Em jeito de resumo do papel do adulto que cuida da criança, pedimos emprestadas as palavras de Portugal (1998) que traçam as características fundamentais de um educador:

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interacções recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional (p. 198).

O adulto tem, sem margem de dúvida um papel fundamental que lhe confere uma responsabilidade acrescida quando está encarregado da educação e formação de crianças. É com este pensamento de responsabilidade que todos os educadores, professores e amas devem enfrentar o seu dia-a-dia de trabalho, lutando para que as suas atitudes sejam correctas e vantajosas para as crianças, que são a principal causa da nossa luta.

3

## MÉTODOS E MATERIAIS

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.”

(Quivy, 1998, p. 31)

Para um principiante, como é o caso da produtora do presente trabalho, nada melhor do que a frase de Quivy (1998) para fazer compreender o caminho por vezes longo, acidentado ou irregular que teremos de percorrer ao longo de um trabalho de investigação. Apesar de longo, esse caminho será sempre baseado na descoberta e conhecimento de realidades diversas, o que acarreta todo o prazer e paixão da exploração do desconhecido.

Além destas dificuldades associadas a qualquer investigação, a escolha da metodologia assim como a negociação e entrada nas instituições são outros factores a ter em conta e constituíram grandes preocupações para uma principiante.

A preocupação referente à negociação com a instituição desvaneceu-se quando viu o seu acesso ser autorizado e compreendeu a disponibilidade e interesse com que vinha a ser recebida ao longo do estudo. Por outro lado, tínhamos consciência de que a metodologia escolhida para um trabalho de investigação, tem de ser realizada tendo em conta a natureza do estudo, isto é, tem de estar orientada no sentido de responder da melhor maneira possível às

questões e problemática que compõem o estudo e a partir das quais se desenham os objectivos, este foi o propósito da autora no decorrer da recolha bibliográfica relativa à metodologia. Esta recolha será apresentada no presente capítulo, lado a lado com uma breve abordagem referente à negociação, e ainda à apresentação dos dados recolhidos e sua respectiva análise.

Por outro lado, haverá ainda uma referência a alguns aspectos relativos à instituição e população que constitui a amostra.

### *Contexto e População do Estudo*

Este trabalho foi realizado na creche familiar de um Centro de Acolhimento Infantil (CAI) tutelado pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa o qual se encontra situado numa freguesia do concelho de Lisboa.

A população alvo que integrou a estudo foi constituída por 4 amas pertencentes ao referido centro de acolhimento, as quais foram objecto de uma selecção aleatória realizada através de sorteio.

É de mencionar que inicialmente a intenção deste estudo era utilizar uma amostra de, pelo menos 6 amas, no entanto tal não foi possível pois algumas amas recusaram-se a participar no estudo e outras, aquando da observação não receberam crianças.

Outro contributo para a investigação foi dado por uma das educadoras supervisoras da creche familiar que participou de uma entrevista.

## *Negociação*

A negociação deverá ser realizada no início do estudo, de modo formal, através de uma carta dirigida aos responsáveis pelas instituições, na qual serão apresentados os meios a utilizar durante o estudo e os objectivos do mesmo (Bell, 1993/2004).

No nosso caso, essa negociação foi mediada pela orientadora deste trabalho a qual, inicialmente entrou em contacto com a directora da instituição seleccionada, que agendou uma reunião que contou com a presença quer da equipa da creche familiar (3 educadoras supervisoras), quer da directora da instituição em causa, quer da orientadora deste trabalho e da autora do mesmo. Durante a reunião foi apresentada a metodologia de investigação que iria ser utilizada e o instrumento de investigação a utilizar que neste caso se trata de uma escala, assim como os procedimentos a efectuar e, como não poderia deixar de ser, os objectivos inerentes ao estudo. Após este encontro extremamente positivo em que todos os elementos participantes se demonstraram favoráveis à realização do estudo, foi pedido o envio de uma carta (Anexo 1) dirigida ao Sr. Provedor da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, com o pedido de autorização do estudo. O facto é que foi autorizado e pudemos, imediatamente estabelecer novo contacto com a referida instituição e algum tempo depois, proceder ao início do estudo.

Algumas entidades desejam reciprocidade, uma vez que autorizaram a realização do estudo na sua instituição, esperam que algo lhes seja oferecido em troca (Bogdan & Biklen, 1994/1991) com este conceito assente foi, desde logo, prometido que seria facultado, no final do estudo uma cópia do trabalho, de

modo que a instituição pudesse analisar os resultados e, posteriormente tentasse melhorar as suas práticas. A par disto, foi pedida uma cópia da escala de avaliação que iria ser utilizada e ainda um conjunto de textos que a autora tinha facilidade em adquirir, uma vez que tinham sido produzidos pela sua faculdade e só lá poderiam ser comprados.

Passada a barreira da autorização oficial, deparámo-nos com outro passo importante: a autorização das amas que iriam efectivamente colaborar no estudo, através da recepção da investigadora na sua casa e respondendo às entrevistas.

As educadoras supervisoras da creche familiar foram, uma vez mais, incansáveis e, imediatamente contactaram as amas informando-as acerca do estudo e da visita que iriam realizar proximamente para que lhes pudessem fornecer as informações acerca do estudo, assim como os direitos das amas relativamente ao mesmo. Algumas amas recusaram a participação no estudo, no entanto outras aceitaram e tornaram possível a sua realização.

## **Opções Metodológicas**

Com este trabalho de investigação pretende-se conhecer os níveis de qualidade relativamente ao atendimento de crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade que frequentam uma creche familiar de uma zona da Grande Lisboa.

O presente trabalho insere-se na categoria dos estudos de caso “dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell,

1993/2004, p. 23), além disso poderá a autora deste trabalho ver a sua tarefa algo simplificada, pois irá enveredar por um único assunto num determinado contexto, ao invés de ter uma larga quantidade de dados que poderão complicar a tarefa e tornar menos motivante ou pouco gratificante a experiência da primeira investigação (Bogdan & Biklen, 1991/1994). Desta forma, pretendemos debruçar-nos apenas sobre uma determinada situação circunscrita num espaço e tempo próprios, cujos dados recolhidos, dificilmente serão revisitados (Bell, 1993/2004).

As intenções inerentes a este tipo de investigação prendem-se com a referência a situações específicas, que permitam ao leitor inteirar-se de uma realidade que pode ou não ser semelhante à sua. Além disso, não é descurada a possibilidade de que através da compreensão dessa realidade possa antever possíveis resultados tendo em conta concordâncias e discrepâncias (Denscombe, citado em Bell, 1993/2004).

Para adoptar a metodologia do estudo, teve-se em conta a natureza da investigação e as possibilidades em torno do mesmo, assim elegeu-se uma metodologia quantitativa aliada a uma metodologia qualitativa, pois acredita-se que a complementaridade destes dois tipos de investigação será proveitosa para a recolha e análise dos dados.

### *Metodologia Quantitativa*

O método de recolha de dados escolhido para quantificar os níveis de qualidade, foi uma escala de observação direccionada especificamente para amas em creche familiar, denominada “Family Day Care Rating Scale” (FDCRS) publicada por Harms & Clifford, 1989. Esta escala resultou da adaptação de uma outra escala de avaliação de qualidade “Early Childhood Environment Rating Scale” (ECERS) às características específicas verificadas em creche familiar.

A utilização de escalas deste tipo visa obedecer a uma série de critérios e regras, as quais são adquiridas através de um treino intensivo. Tínhamos realizado um treino com a ECERS, no entanto considerou-se que seria prudente realizar um estudo rigoroso desta nova escala, após o qual se procedeu a um treino com outro observador independente, de modo a aferir os resultados, isto é, verificar se observando a mesma realidade, as noções de ambos em relação àquilo que era observado convergiam ou não.

A referida escala encontra-se subdividida em 32 itens que englobam 6 categorias: Espaço e mobiliário/estruturas para cuidados e aprendizagem; Satisfação das necessidades básicas; Linguagem e raciocínio; Actividades de aprendizagem; Desenvolvimento social e Necessidades do Adulto. Cada um dos itens que constitui a escala possui níveis de qualidade desde o inadequado (nível 1); mínimo (nível 3); bom (nível 5) e excelente (nível 7).

Aqueles que se situam no nível inadequado são considerados pelos autores da escala como desapropriados, mesmo que seja apenas para efeitos de guarda das crianças; no nível mínimo, já têm possibilidades para ter crianças ao seu

cuidado e de potenciar alguns aspectos básicos do desenvolvimento; no nível bom, conseguem salvaguardar, além de todas as anteriores, um desenvolvimento adequado e, finalmente no nível excelente, encontram-se capazes de proporcionar toda a qualidade descrita nos níveis anteriores e ainda adequar às necessidades pessoais de cada criança (Harms & Clifford, 1989).

A referida escala de avaliação foi elaborada com o objectivo de demonstrar os níveis de qualidade de forma abrangente e de poder ser utilizada com diversos fins, tais como a avaliação por parte dos supervisores e monitores; a auto-avaliação pelas próprias amas e ainda a utilização para investigação (Harms & Clifford, 1989). Desta forma, além de ser um instrumento de investigação, servirá também como instrumento de auxílio para a avaliação e auto-avaliação das amas.

A recolha dos dados com a FDCRS realizou-se através de uma observação directa, em que a observadora esteve activamente atenta ao que se passava no terreno e na realidade social envolvente, o que é essencial para minimizar qualquer tipo de constrangimento ou sentimento de invasão perante os sujeitos do estudo (Costa, 2003). Assim, embora por vezes tivesse que se concentrar e tirar algumas notas, encontrava-se a acompanhar as amas e as suas crianças ao longo dos passeios que davam, em idas ao supermercado, ao café, durante os quais conversavam descontraidamente, criando proximidade e um à-vontade essencial para o desenrolar o mais natural possível do dia-a-dia (Costa, 2003). Assim, a autora do estudo procurava estar muito atenta à rotina diária que cada ama construiu com aquelas crianças e, simultaneamente recolhia informação para a

sua pesquisa, acreditando na sua veracidade aliada à naturalidade com que era desenvolvida.

Com a finalidade de fortalecer a observação e consequentemente minimizar o impacto causado pela presença da observadora, foram realizadas previamente algumas visitas, acompanhadas pelas educadoras supervisoras, à casa das amas. Durante estas visitas, a autora deu-se a conhecer assim como o tipo de acção que pretendia efectuar nas casas das amas, por outro lado, as educadoras supervisoras mediaram o primeiro contacto e contribuíram para o estabelecimento de um clima de descontração.

Este primeiro contacto é considerado essencial para que o observador se aproprie das principais características do local que irá frequentar durante o tempo necessário para tirar conclusões fidedignas para a investigação, de modo a não chegar de surpresa e destoar perante a realidade social e cultural envolvente, o que causaria um impacto ainda mais significativo e poderia levar à impureza dos dados recolhidos (Costa, 2003). Assim sendo, o observador tem de se esforçar por se confundir com os habitantes e realidades em que estará inserido, de qualquer modo, deverá também acautelar-se para não ser demasiado intrusivo, o que se traduzira em tentar estar ao nível dos sujeitos da investigação ao invés de se manter no seu patamar de observador. Tal como afirmam Bogdan e Biklen (1991/1994, p. 113) “por um lado o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora”. Inverter esta situação poderia levar à impureza dos dados recolhidos.

Outro aspecto importante a ter em conta é que o tempo que é passado com uma pessoa, ou, neste caso a fazer uma observação para um estudo, influencia os dados que são recolhidos, pois as organizações ou grupos de pessoas sofrem influencias e diferenças se estamos no período da manhã ou no período da tarde, ou se estamos num dia comemorativo ou num dia dito normal, se nos encontramos no final do ano ou no início do mesmo (Bogdan & Biklen, 1991/1994). Ao mesmo tempo, na tentativa de conseguir analisar e observar as mesmas rotinas em casa de cada ama, a observadora tentou ao máximo que a sua observação conseguisse cobrir um dia inteiro em cada casa, ou seja desde a chegada da primeira criança até à saída da última criança. Além, disso compactuou tudo num determinado espaço de tempo, sem grandes intervalos, pois acredita que de uma semana para a outra existem modificações. Optou, portanto, por fazer uma observação intensiva e contínua que, embora extenuante, acredita que conduzirá a dados mais coerentes e assertivos.

É de notar que a observação só pôde ser realizada no final do ano de trabalho, o que provavelmente traduzirá uma fadiga que poderá não ser tão observável no início do ano. Infelizmente, por razões inerentes à disponibilidade e organização do trabalho para esta investigação, não houve outra possibilidade.

Após a recolha dos dados, foi realizado um tratamento sobre estes, seguindo regras específicas referidas na escala FDCRS, de modo a traduzir numericamente toda a informação recolhida.

### *Metodologia Qualitativa*

Na investigação pretendida acerca da qualidade do atendimento em creche familiar, interessa-nos também compreender a posição dos diversos actores intervenientes naquele contexto (educadores e amas), perceber como é que esses actores se vêem, como entendem a sua função e como é que actuam, perspectivando o âmbito em que se inserem. Tudo isso porque acreditamos que essa esfera de emoções e de perspectivas que os indivíduos possuem, influencia largamente as suas acções e, conseqüentemente a qualidade do trabalho desenvolvido nas creches familiares.

Para que nos seja possível conhecer os sujeitos com semelhante profundidade, torna-se incontornável aliar aos dados quantitativos, uma metodologia de investigação de carácter qualitativo na qual será utilizada a estratégia da entrevista semi-estruturada.

A entrevista é um meio privilegiado para conseguir obter informações acerca do pensamento do indivíduo e relativamente à realidade estudada, embora possa conter alguns equívocos, no que respeita às respostas sobre as práticas, pois pode não ser suficiente para compreender a lógica que as sustenta (Albarelló et al., 1995/1997). É uma técnica de investigação que consiste, basicamente num diálogo entre pessoas, em que uma delas dirige a conversa com o objectivo de auferir conhecimentos acerca de assuntos específicos (Bogdan & Biklen, 1991/1994). Toda esta conversa, está repleta de subjectividade indissociável do ser humano, por isso mesmo, desde logo temos de nos consciencializar que embora possam ser realizadas as mesmas questões a duas ou mais pessoas, as

suas respostas podem não ser perfeitamente equiparáveis, isto porque toda a realidade e condições envolventes influenciam o diálogo (Albarello et al., 1995/1997).

A aliar a estas condições, existe ainda a atitude do entrevistador. A atitude ideal a assumir perante os entrevistados de modo a conseguir uma entrevista com qualidade não é fácil de adquirir, são um somatório de condutas que se prendem com a facilidade em colocar o entrevistado numa posição descontraída para com o entrevistador, de maneira que aquele se exprima o mais espontaneamente possível; o ser capaz de demonstrar ao entrevistado que está a ouvir atentamente as suas respostas e a valorizá-las (Albarello et al., 1995/1997). A situação torna-se duplamente complicada quando não se conhece o entrevistado, pois há que “quebrar o gelo inicial” (Bogdan & Biklen, 1991/1994, p. 135) de forma a deixar o sujeito à vontade.

A fim de minimizar estes factores, as entrevistas às amas foram realizadas na casa das próprias, no mesmo contexto em que se fez a observação, e ao meio do dia (hora em que as crianças se encontram no repouso, de modo a não haver grandes interrupções), para que a ama já tenha estabelecido contacto social com a entrevistadora, o que poderá reduzir os efeitos de um primeiro impacto e, por si só, facilitar o à-vontade entre ambos (entrevistadora e entrevistado).

Optamos por entrevistas semi-directivas uma vez que dispõem de componentes directivas e não directivas, que facultam ao entrevistado estruturar o seu pensamento baseando-se no objecto de estudo e, paralelamente, permitem

ao entrevistador não se desviar do assunto que pretende investigar (Albarello, 1997).

Assim sucede que a entrevista possa ser gerada em torno de uma conversa algo descontraída, facilitadora da emergência da personalidade do indivíduo alvo da entrevista, embora não consinta que escape ao tema mas que revele as informações de modo tranquilo, descontraído.

A entrevista foi elaborada previamente recorrendo a um guião elaborado para as amas (Anexo 3) do qual constam diversas perguntas que corroboram alguns objectivos em torno do objecto de estudo. Esta foi uma forma de conseguir que todos os entrevistados respondessem às mesmas perguntas, mesmo que não seguindo a mesma ordem. A par disso, foi ainda elaborado um guião de entrevista semi-estruturada para uma das educadoras supervisoras (Anexo 4), seguindo a mesma linha do guião anterior.

Verificou-se necessidade de realizar esta entrevista porque acreditamos que a educadora supervisora exerce um efeito essencial sobre a qualidade do atendimento da creche familiar, uma vez que possui uma preparação, do ponto de vista formativo, mais extensa do que as amas, a qual permite que apoie e influencie directamente o comportamento daquelas, transmitindo-lhes os conhecimentos e fundamentos que tornam uma profissional competente. Tudo isto justifica o facto do guião da entrevista à educadora supervisora possuir questões que aprofundam aspectos acerca da formação das amas e outras que nos permitem cruzar com as respostas obtidas dos sujeitos entrevistados.

É de assinalar que aquando da realização da entrevista foi pedida autorização de gravação via áudio da mesma, a qual foi concedida em todos os casos. Durante a realização da mesma, foram sendo tiradas notas relativamente aos comportamentos não verbais dos entrevistados, pois acreditamos que estes podem traduzir-se em comportamentos verbais, que acarretam informações pertinentes (Bogan & Biklen, 1991/1994). Corroborando esta ideia, as entrevistas foram transcritas através de um quadro, do qual consta uma coluna com notas e outra com as inferências (Anexos 5, 6, 7, 8 e 9).

Após esta transcrição, foi realizada uma análise interpretativa do discurso de cada entrevistado, recorrendo à subdivisão das respostas em categorias e subcategorias (Anexos 10 e 11) o que nos permitiu elaborar um panorama daquilo que foi dito pelos participantes das entrevistas e compreender os dados recolhidos em função do nosso estudo. No capítulo que se segue serão apresentados os dados e sua interpretação.

## 4

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados foram obtidos através da aplicação da Family Day Care Rating Scale, FDCRS e foram posteriormente quantificados e analisados.

No que respeita ao tratamento de dados recolhidos através das entrevistas semi-estruturadas, procedeu-se à análise de conteúdo na qual foram valorizadas as informações traduzidas pelos gestos e tom de voz com que a resposta foi concedida, pois determinados tipos de comportamento revelam esclarecimentos e explicações que as palavras podem não revelar (Bell, 1993/2004).

Os resultados serão apresentados neste capítulo, assim como uma breve caracterização da amostra que se tornou possível a partir da recolha de informações aquando das observações e entrevistas.

### *Caracterização da Amostra*

Para facilitar a leitura das características gerais da amostra, optámos por elaborar um quadro resumo (Quadro I).

#### **Quadro I – Caracterização dos profissionais que constituíram a amostra.**

<b>Amas</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>
<b>Género</b>	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
<b>Idade (anos)</b>	34	45	37	44
<b>Tempo de experiência em creche familiar (anos)</b>	3	2	4	9
<b>Habilitações literárias</b>	8º ano	9º ano	4º ano	4º ano

**Nota:** Os dados que constam deste quadro referem-se ao ano de 2006.

As informações adquiridas permitem-nos constatar que as amas seleccionadas possuem idades entre os 34 e os 45 anos de idade, sendo que  $M = 40$ . Por outro lado, o tempo de serviço varia entre os 2 e os 9 anos de experiência, obtendo-se a *mediana* de 4.

As habilitações literárias atingem no máximo o 9º ano de escolaridade e no mínimo o 4º ano, o que pode considerar-se reduzida uma vez que a escolaridade obrigatória atinge o 12º ano. Contudo, denotamos que é atribuída importância à formação dirigida às amas e ao seu trabalho em particular, o que nos leva a concluir que o aperfeiçoamento e melhoria das profissionais é considerado como uma meta inatingível sem a actualização de conhecimentos e algum esforço por parte de toda a equipa.

A análise deste quadro permite-nos ainda concluir que nos encontramos perante um grupo de amas relativamente jovem e com alguma experiência no âmbito de creche familiar: apenas 1 das amas possui apenas 2 anos de experiência, enquanto todas as outras se encontram com uma experiência superior.

Conforme já foi referido, cada ama pode receber até 4 crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos. Em seguida apresentamos o quadro II com as crianças que cada ama recebe e respectivas idades.

**Quadro II - Número de crianças por ama e respectivas idades.**

Ama 1		Ama 2		Ama 3		Ama 4	
Crianças (cr)	Idade (anos)	Crianças	Idade (anos)	Crianças	Idade (anos)	Crianças	Idade (anos)
Cr 1 *	0,10	Cr 1 *	0,8	Cr 1	0,9	Cr 1 *	0,8
Cr 2	2,9	Cr 2 *	1,9	Cr 2 *	1,11	Cr 2 *	2,10
Cr 3	3,2	Cr 3 *	2,9	Cr 3 *	3,3	Cr 3 *	3,7
Cr 4 *	3,9	Cr 4 *	3,5	Cr 4 *	3,4		

Nota: as idades das crianças correspondem a Julho de 2006.

\* Crianças que se encontraram presentes aquando da observação.

De um modo geral as amas recebem 4 crianças, somente a ama 4 tem a seu cargo apenas 3 crianças, no entanto, este facto não foi ocasionado por nenhuma razão especial, simplesmente todas as crianças já se encontravam distribuídas havendo uma vaga por preencher.

Todas as amas se encarregam de, pelo menos, 1 criança com idade inferior a 1 ano de idade, e todas elas possuem também crianças com mais de 3 anos, pelo que os cuidados têm de ser, sem dúvida diferenciados e adequados a cada faixa etária. Há que referir que as educadoras supervisoras mencionaram que a distribuição de crianças pelas amas é realizada a pensar nesta dispersão de idades, para que uma ama não fique só com bebés e outra só com crianças mais velhas, o que revela a importância dada a grupos verticais e diferenciados de modo a que as crianças mais velhas possam ter algumas responsabilidades na casa e perante as crianças mais novas e dar alguma ajuda à ama, ao mesmo tempo que aprendem com isso a tornar-se cidadãos responsáveis. Por outro lado, aquando das saídas ou passeios pelo meio circundante, as amas não poderiam

levar 2 ou 3 carrinhos de bebês, assim levam apenas 1 e podem contar com a ajuda das crianças mais velhas para encaminhar aquelas que ainda demonstrem necessidade disso.

No caso da ama 1, aquando da observação estiveram presentes apenas 2 das crianças do grupo, que correspondiam à criança mais velha e mais nova, já relativamente à ama 3 estiveram presentes 3 das crianças, que eram as mais velhas do grupo. No referente às outras amas (ama 2 e 4) todas as crianças estiveram presentes.

A fim de efectuarmos a caracterização da educadora supervisora apresentam-se no quadro III os dados recolhidos:

### **Quadro III – Caracterização da educadora supervisora.**

	<b>Educadora (Ed)</b>
<b>Género</b>	Feminino
<b>Habilitações literárias</b>	Curso de Educação de Infância. (Concluído em 1980)
<b>Experiência como educadora de infância (no directo)</b>	17 Anos
<b>Experiência como educadora de infância com crianças dos 3 meses aos 3 anos</b>	3 Anos
<b>Experiência como educadora supervisora no âmbito de creche familiar</b>	3 Anos

**Nota:** os dados referidos no quadro reportam ao ano 2007.

Como indicado no quadro anterior, a educadora supervisora entrevistada possui larga experiência no ramo da educação. Com o curso terminado há 27 anos (em 2007) a educadora exerceu um “percurso saltitante” como a mesma o descreve, mas com certeza enriquecedor (Anexo 9).

Começou a trabalhar em regime de internato, onde realizava “um trabalho mais familiar, de educação, de acompanhamento” (Anexo 9), esta actividade foi realizada durante 10 anos. Em seguida a educadora começou a trabalhar num jardim-de-infância na valência de creche, actividade que durou 3 anos, sendo que durante 1 dos anos esteve na sala dos 18 meses e os outros 2 anos na sala das crianças de 2 anos. Devido a problemas de saúde teve de abandonar o jardim-de-infância onde trabalhava e passou a exercer funções como técnica de educação a apoiar as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Posteriormente trabalhou com crianças em risco, situação que se prolongou por 6 anos e, chegando à exaustão nesta actividade, passou a integrar a equipa de educadoras supervisoras da creche familiar, actividade que vem realizando há 3 anos.

Acreditamos que toda a experiência adquirida pela educadora nos diferentes ramos da educação constitui uma importante ferramenta para a avaliação, apoio e formação das amas em contexto de creche familiar, o que se afigura como uma mais valia para a instituição em causa e seus utentes.

Depois da caracterização dos participantes do estudo, procederemos à apresentação e análise dos dados quantitativos e qualitativos.

## Apresentação e Análise dos Dados Quantitativos

Os dados quantitativos referem-se àqueles que foram obtidos através da observação realizada com o apoio da FDCRS, os quais foram posteriormente analisados através de cálculos elaborados manualmente.

Optámos por analisar cada sub-escala da FDCRS separadamente de modo a conseguirmos nos debruçar sobre cada caso e explorá-lo mais profundamente, assim elaboramos os quadros que se seguem de forma a facilitar a leitura e análise da informação recolhida.

**Quadro IV – Valores médios de cada ama relativamente à sub-escala “espaço e mobiliário/estruturas para cuidados e aprendizagem”**

Itens	Ama 1	Ama 2	Ama 3	Ama 4	Pontuação média total para cada item
Mobiliário/estruturas para cuidados de rotina e aprendizagem	7	7	2	4	5
Mobiliário/estruturas para descanso e conforto	4	7	2	2	3.8
Exposição das produções das crianças	4	2	2	1	2.3
Organização do espaço interior	6	7	4	4	5.3
Actividades de desenvolvimento físico-motor	4	2	4	2	3
Espaço para estarem sozinhos (crianças dos 3 aos 23 meses)	6	6	NA*	2	4.7
Espaço para estarem sozinhos (crianças com 2 anos ou mais)	7	6	7	1	5.3
<b>Pontuação média para espaço e mobiliário/estruturas para cuidados e aprendizagem</b>	<b>5.4</b>	<b>5.3</b>	<b>3.5</b>	<b>2.3</b>	<b>TOTAL: 4</b>

\* NA – Não aplicável, é atribuído quando o aspecto não é observado.

A pontuação média das amas relativamente à sub-escala espaço e mobiliário/estruturas para cuidados e aprendizagem atinge o máximo de pontuação 5 que foi obtido na ama 1 e 2, e a pontuação média mínima corresponde à pontuação obtida pela ama 4 com o valor 2. Estas pontuações permitem-nos concluir que temos valores díspares, havendo valores indicativos de qualidade considerada boa e valores indicativos de qualidade que não atingem o mínimo necessário.

Fazendo uma referência a todas as amas, podemos constatar que o item desta sub-escala onde foi obtido uma pontuação mais baixa foi no item “exposição de produções das crianças”, com um nível abaixo do mínimo. Encontrando-se logo depois o item “actividades de desenvolvimento físico-motor” também com um nível mínimo de qualidade. Isto pode revelar que o desenvolvimento de actividades é desencadeado na casa da própria ama, esta como não possui um espaço apenas para as crianças, sendo um espaço comum da casa, não expõe desenhos nem trabalhos realizados por estas, por outro lado, aquelas amas que não costumam frequentar o espaço de recreio disponível no CAI, não conseguem realizar actividades físicas de qualidade, pois o espaço disponível na sua casa não é suficiente para que as crianças possam correr, saltar, andar de triciclo... No entanto, estes itens têm uma importância extrema para a criança e para o desenvolvimento quer da auto estima, quer das habilidades motoras.

Por outro lado, os itens “mobiliário/estruturas para cuidados de rotina e aprendizagem”, “organização do espaço interior” e “espaço para estarem

sozinhos (crianças com 2 anos ou mais)” revelam um índice de qualidade situado no nível 5, ou seja bom. Este facto pode ser explicado por, possivelmente, as educadoras terem uma maior atenção e ajudarem neste aspecto, até porque aquando da selecção das amas, aquelas visitam a casa de modo a minimizarem certos aspectos relacionados com a higiene e disposição de materiais (especialmente aqueles que ofereçam algum perigo para crianças pequenas), além disso, alguns dos materiais existentes na casa das amas são fornecidos pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, como por exemplo catres, berços, brinquedos e mobiliário para brincar o que também é analisado neste item.

Relativamente ao espaço para estarem sozinhos, a pontuação que traduz um bom nível de qualidade refere-se às crianças de 2 anos ou mais, mas o item que se refere às crianças de 3 até aos 23 meses também não fica muito aquém pois atinge uma média de 4.7.

Apesar destas pequenas discrepâncias, a pontuação média total para a sub-escala “espaço e mobiliário/estruturas para cuidados e aprendizagem” é equivalente a 4, o que é traduzido num nível de qualidade entre o mínimo e o bom.

**Quadro V – Valores médios de cada ama relativamente à sub-escala “satisfação das necessidades básicas”**

Itens	Ama 1	Ama 2	Ama 3	Ama 4	Pontuação média total para cada item
Chegada/saída das crianças	7	7	7	6	6.8
Refeições/lanches	6	4	6	5	5.3
Sesta/descanso	7	7	6	6	6.5
Fraldário/sanitários	2	2	2	2	2
Higiene Pessoal	1	1	1	1	1
Saúde	4	4	2	1	2.8
Segurança	2	1	2	2	1.8
<b>Pontuação média para satisfação das necessidades básicas</b>	<b>4.1</b>	<b>3.7</b>	<b>3.7</b>	<b>3.3</b>	<b>TOTAL: 3.7</b>

No que concerne à sub-escala “satisfação das necessidades básicas”, a pontuação média total obtida corresponde a 3.7 o que indica que se encontra praticamente no nível mínimo. Verifica-se, portanto, necessidade de algumas melhorias em determinados aspectos para que possa ser atribuído nível bom, nomeadamente em aspectos como a “higiene pessoal”, em que a pontuação média obtida por todas as amas corresponde ao nível inadequado e ainda em relação aos itens “fraldário/sanitários” e “segurança” cujas pontuações se encontram pouco acima deste nível.

Os pontos fortes desta sub-escala correspondem aos itens “chegada/saída das crianças” e “sesta/descanso” que permitiram a aquisição de uma pontuação que os situa entre o nível bom e o excelente. Comprova-se aqui a individualização do tratamento atribuído a cada criança, o que possibilita despedidas com cumprimentos calorosos e sem pressas, assim como aos familiares e o respeito pelos tempos que cada criança necessita para dormir, para descansar. Algumas amas referiram mesmo que algumas crianças chegam muito

cedo à sua casa e, se verificar necessidade disso, a ama coloca-a a dormir mais um pouco para que não fique com a sensação desconfortável de sono e, conseqüentemente pouco rendimento ao longo do dia. Ora esta situação numa creche colectiva é pouco provável acontecer, porque o grupo é grande e as crianças têm de ter ritmos e rotinas semelhantes.

**Quadro VI – Valores médios de cada ama relativamente à sub-escala “linguagem e raciocínio”**

Itens	Ama 1	Ama 2	Ama 3	Ama 4	Pontuação média total para cada item
Linguagem informal (crianças dos 3 aos 23 meses)	7	7	NA	7	7
Linguagem informal (crianças 2 anos ou mais)	7	7	3	3	5
Compreensão da Linguagem (crianças dos 3 aos 23 meses)	4	1	NA	1	2
Compreensão da linguagem (crianças de 2 anos ou mais)	3	4	2	1	2.5
Utilizar a linguagem	7	4	1	2	3.5
Raciocínio/compreensão	7	3	2	2	3.5
<b>Pontuação média para linguagem e raciocínio</b>	<b>5.8</b>	<b>4.3</b>	<b>2</b>	<b>2.7</b>	<b>TOTAL 3.7</b>

A sub-escala referente à linguagem e raciocínio permite-nos declarar que os itens que constituem pontos altos desta sub-escala são as práticas relacionadas com a linguagem informal para as crianças dos 3 aos 23 meses, seguindo-se o mesmo item mas direccionado para as crianças mais velhas, as quais se situam, respectivamente no nível excelente e no nível bom de qualidade. De qualquer das formas, podemos detectar extremos no que respeita à linguagem informal dirigida às crianças de 2 anos ou mais, pois 2 amas obtiveram a cotação máxima e as outras duas obtiveram a cotação mínima, o que influenciou, obviamente, a

redução do nível médio de qualidade. É de referir que, como seria de esperar, o nível de exigência para as crianças mais velhas é maior, pois exige que haja conversas informais mas que proporcionem à criança momentos de resolução de problemas e treino mental, de modo a permitir um desenvolvimento pleno do seu raciocínio e pensamento.

As fragilidades são verificadas no nível atingido para a compreensão da linguagem quer para as crianças dos 3 aos 23 meses, quer para as mais velhas, cujas cotações estão situadas no índice 2 e 2.5, respectivamente, o que significa que não chegam a atingir um nível de qualidade mínimo. Esta situação pode ser explicada recorrendo ao tipo de actividades que são praticadas pelas amas e materiais existentes. Isto é, as histórias que existem são em número reduzido e na casa da maioria das amas não existiam imagens apelativas às crianças com as suas devidas designações, por outro lado, o conto e exploração de histórias é escasso, assim como as rimas, a área da música. Devemos ter em conta que, nesta fase do desenvolvimento das crianças estas têm uma grande necessidade de associar as palavras às imagens, a símbolos que as identificam, para que a tarefa da compreensão seja facilitada, simultaneamente as canções exercem uma influência significativa na aprendizagem da língua uma vez que proporcionam à criança momentos lúdicos que permitem apreciar a língua, vendo-a como um instrumento útil e divertido.

O nível médio total atingido pelas amas na “linguagem e raciocínio” remonta aos 3.7 valores, o que não vai muito além do nível mínimo de qualidade considerado nesta escala.

**Quadro VII – Valores médios de cada ama relativamente à sub-escala “actividades de aprendizagem”**

Itens	Ama 1	Ama 2	Ama 3	Ama 4	Pontuação média total para cada item
Coordenação olho/mão	4	7	2	2	2.8
Arte	6	3	1	2	3
Música e Movimento	5	6	3	3	4.3
Jogos de água e areia	3	1	1	2	1.8
Jogos do “faz-de-conta”	3	4	3	3	3.3
Blocos	4	7	4	4	4.8
Uso de televisão	4	4	3	2	3.3
Planificação de actividades diárias	4	3	3	4	3.5
Supervisão no interior e exterior	6	6	4	4	5
<b>Pontuação média para actividades de aprendizagem</b>	<b>4.3</b>	<b>4.6</b>	<b>2.7</b>	<b>2.9</b>	<b>TOTAL 3.6</b>

Observando o quadro VII, deparámo-nos com valores que rondam os 3 e os 4 pontos de média nos diversos itens. Apesar disso, é possível detectar uma descida no item “jogos de água e areia”, que uma vez mais se deve ao facto de as amas não terem espaço e condições suficientes para que estes jogos se possam realizar com a frequência com que são requeridos. São, realmente jogos que desenvolvem competências e descobertas importantes para as crianças, no entanto requerem condições muito próprias e difíceis de reunir numa casa de família.

De todo o modo, é de acentuar que, uma vez mais as amas podem recorrer ao espaço disponível no CAI para realizar actividades deste tipo, inclusivamente, algumas amas referiram que quando lá vão as crianças têm a possibilidade de explorar estes materiais naturais.

O item onde é possível observar a maior cotação refere-se à “supervisão no interior e exterior”, o qual corresponde a uma média de 5 valores, o que indica

que existe uma boa preocupação com a supervisão das crianças, a qual é distribuída consoante as necessidades e idades das crianças do grupo.

A média total para a sub-escala “atividades de aprendizagem” corresponde a 3.6 valores, o que denota que se situa somente um pouco acima do nível mínimo de qualidade.

**Quadro VIII – Valores médios de cada ama relativamente à sub-escala “desenvolvimento social”**

Itens	Ama 1	Ama 2	Ama 3	Ama 4	Pontuação média total para cada item
Tom de voz / interações	7	7	4	7	6.3
Disciplina	6	6	4	4	5
Consciência cultural	4	2	2	2	2.5
<b>Pontuação média para desenvolvimento social</b>	<b>5.7</b>	<b>5</b>	<b>3.3</b>	<b>4.3</b>	<b>TOTAL 4.6</b>

Como podemos constatar, ao nível do desenvolvimento social a média total ronda os 4.6 pontos, o que se traduz num patamar de qualidade que, embora não chegue ao bom, está algo próximo.

O item em que as amas evidenciaram menor pontuação foi na consciência cultural, o que é explicado por não existir nas casas grande variedade de brinquedos e imagens ou figuras que demonstrem critérios de diferentes etnias, multiculturais, isto é, apesar da actividade das amas e portanto das crianças se desenvolver num bairro de habitação social em que se reúnem diversas etnias e culturas, dentro das casas apenas podemos encontrar uma ou outra fotografia em que figurem pessoas de diferentes etnias, por outro lado, os brinquedos também não ilustram esta variedade. Apenas a ama 1 conseguiu reunir condições que

permitissem a atribuição de uma pontuação mais elevada, embora não chegue a atingir o nível bom.

O item “tom de voz/interacções” sobressai pela sua pontuação de 6 valores, portanto, acima do nível bom. Isto pode ser explicado por haver uma proximidade entre as crianças e adultos, ao mesmo tempo que se sente o carinho de uns pelos outros.

No que toca à “disciplina”, esta assume um patamar bom de qualidade no seu total, sendo que 2 das amas reuniram condições para que lhes fosse atribuída cotação 6 e outras duas apenas obtiveram a cotação 4. No entanto, é de elogiar o facto da punição física não ser, em qualquer dos casos uma forma de punição e de haver um controlo suficientemente capaz de impedir problemas graves ou provocar situações conflituosas.

#### **Quadro IX – Valores médios de cada ama relativamente à sub-escala “necessidades do adulto”**

<b>Itens</b>	<b>Ama 1</b>	<b>Ama 2</b>	<b>Ama 3</b>	<b>Ama 4</b>	<b>Pontuação média total para cada item</b>
Interacção com os pais	2	2	2	2	2
Equilíbrio entre as responsabilidades pessoais e profissionais	7	5	6	6	6
Oportunidades para a evolução na carreira	5	4	4	4	4.3
<b>Pontuação média para necessidades do adulto</b>	<b>4.7</b>	<b>3.7</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>TOTAL 4.1</b>

As necessidades pessoais e profissionais do adulto também têm de constar de uma escala de avaliação de qualidade de atendimento às crianças, isto porque, se os adultos não se sentem bem com a sua actividade profissional e

oportunidades de carreira, dificilmente conseguirão transmitir alegria, boa disposição e promoverem vivências agradáveis às crianças. O mesmo acontece como outros adultos envolvidos na creche familiar e que exercem uma influência directa sobre as crianças, são eles os pais ou familiares das crianças, os quais, se não se sentirem bem com as condições que lhes são oferecidas, dificilmente confiarão e passarão conforto aos seus filhos enquanto estão na creche familiar.

No que diz respeito aos requisitos do item “interacção com os pais”, a média total atingiu um valor considerado inadequado. Esta pontuação medíocre foi a constante para todas as amas e foi largamente influenciada pelo facto de haver uma “regra” na creche familiar que impede os pais de realizarem actividades com as crianças, mesmo que seja apenas num dia especial como por exemplo, lanchar com a criança na casa da ama no seu dia de aniversário e/ou cantar os parabéns com as outras crianças. Esta atitude foi tomada pelos responsáveis da creche familiar, de forma a minimizar situações desconfortáveis ou imprevisíveis ao nível da relação pais/ama/crianças, isto é, por se tratarem de pessoas com fraco nível de escolaridade, alguns mesmo em situações de toxicoddependência, alcoolismo entre outras problemáticas. Esta atitude foi adoptada para que não surjam situações constrangedoras e que levem à impossibilidade de convivência.

Apesar de tudo, quando se realizam festas ou actividades conjuntas no CAI, os pais podem participar, no entanto, estas são situações menos frequentes.

O item forte desta sub-escala foi o “equilíbrio entre as responsabilidades pessoais e profissionais”, no qual a média atingiu os 6 pontos, ou seja, acima do

nível bom. Quer isto significar que as amas que participaram do estudo conseguem organizar a sua vida pessoal (atenção aos familiares, arrumações, etc.) de modo que esta não interfira com as responsabilidades profissionais.

No que diz respeito ao item “oportunidade para a evolução na carreira”, a pontuação obtida teve uma média de 4 valores, ou seja, as amas têm possibilidade de participar de acções de formação promovidas pelas responsáveis da creche familiar e, uma delas referiu ler livros sobre crianças e seu desenvolvimento, este facto não sugere que tenham possibilidade efectiva de evoluir na carreira profissional.

Esta sub-escala obteve, no seu total, uma média inferior ao nível bom. Apesar disso, tal como foi informado, as responsáveis pela creche familiar mostraram preocupação na promoção de acções de sensibilização que se centrem nas necessidades manifestadas pelas amas. É necessário que também haja uma preocupação por parte destas para a evolução pessoal e profissional, através da procura de informação adicional por iniciativa própria.

Existe ainda uma sub-escala que se refere somente a “procedimentos para crianças com necessidades educativas especiais (NEE)”, que não foi avaliada pois não existem nesta creche familiar crianças com nenhum tipo de deficiência detectada.

**Quadro X – Quadro resumo das médias obtidas para cada sub-escala.**

Sub-escala	Pontuação média total obtida
Espaço e mobiliário/estruturas para cuidados e aprendizagem	4.1
Satisfação das necessidades básicas	3.7
Linguagem e raciocínio	3.7
Actividades de aprendizagem	3.6
Desenvolvimento social	4.6
Necessidades do adulto	4.1
Procedimentos para crianças com necessidades educativas especiais	NA
<b>Total</b>	<b>3.97</b>

Em síntese, é possível detectar, através da leitura deste Quadro resumo, que existe algum equilíbrio entre as diversas sub-escalas que rondam os 4 pontos, todavia, podemos fazer referência a um valor máximo (4.6) somado na sub-escala “desenvolvimento social” e um valor mínimo (3.6) referente às “actividades de aprendizagem”.

Podemos constatar que existem 3 sub-escalas com valores acima dos 4 pontos, são elas: “desenvolvimento social”; “necessidades do adulto” e “espaço e mobiliário/estruturas para cuidados e aprendizagem”. Podemos concluir que estas 3 sub-escalas correspondem àquelas em que as educadoras supervisoras depositam maior atenção e, possivelmente têm maior influência. Enquanto as outras 3 sub-escalas que reuniram uma pontuação inferior a 4 (“actividades de aprendizagem”, “linguagem e raciocínio” e “satisfação das necessidades básicas”), são aquelas que possuem menor influência do grupo técnico responsável. Quer isto dizer que as 3 sub-escalas de valor inferior são aquelas que estão dependentes do desempenho das amas e que dependem da sua vontade, conhecimento e valorização desse tipo de actividade.

Numa perspectiva global, a avaliação da qualidade do atendimento através desta escala evidencia um total de condições de qualidade um pouco acima do nível mínimo. Por outras palavras, a creche familiar em causa, tendo em conta as amas que participaram do estudo, terá condições para receber crianças e proporcionar apenas alguns cuidados básicos relacionados com o desenvolvimento das crianças.

**Quadro XI - Cruzamento das variáveis “tempo de experiência” e “habilitações literárias” com médias de qualidade obtidas nas várias sub-escalas**

<b>Variáveis</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>
Tempo de experiência em creche familiar (anos)	3	2	4	9
Habilitações literárias (ano de escolaridade)	8º	9º	4º	4º
Pontuação média para <b>espaço e mobiliário/estruturas para cuidados e aprendizagem</b>	5.4	5.3	3.5	2.3
Pontuação média para <b>satisfação das necessidades básicas</b>	4.1	3.7	3.7	3.3
Pontuação média para <b>linguagem e raciocínio</b>	5.8	4.3	2	2.7
Pontuação média para <b>actividades de aprendizagem</b>	4.3	4.6	2.7	2.9
Pontuação média para <b>desenvolvimento social</b>	5.7	5	3.3	4.3
Pontuação média para <b>necessidades do adulto</b>	4.7	3.7	4	4
<b>Pontuação total obtida na escala FDCRS</b>	<b>5</b>	<b>4.4</b>	<b>3.2</b>	<b>3.3</b>

Através da análise do Quadro XI, podemos depreender que existe uma relação entre o nível de escolaridade e a pontuação obtida, ou seja, as amas cujo nível de escolaridade é maior, reuniram condições que lhes permitiram obter níveis de qualidade mais elevados. Contudo, o facto de uma ama possuir o 8º ano de escolaridade e outra o 9º ano, não parece influenciar directamente as médias obtidas, isto porque a ama com o 8º ano obteve uma média de 5 valores e a ama com o 9º ano obteve uma média inferior (4.4 valores). Podemos indagar se o valor mais baixo poderá estar relacionado com o nível de experiência da ama 2, uma vez que esta possui menor experiência em creche familiar do que a ama 1,

todavia, não nos parece que esta seja uma influência óbvia pois a ama 4 possui um tempo de experiência em creche familiar mais elevado (9anos) e no entanto, esse aspecto não lhe permitiu obter uma média superior às outras amas. Isto poderá ser explicado pelo facto de ter “estagnado” na sua actividade, ou por não ter formação suficiente que lhe permita evoluir convenientemente a par da sua experiência.

Em suma, as duas amas com maior tempo de experiência e menor nível de escolaridade são aquelas cuja pontuação total da escala é menor, o que clarifica o facto do nível de escolaridade ter uma elevada influência no desempenho das funções de ama em creche familiar com maior nível de qualidade.

## Apresentação e Análise dos Dados Qualitativos

Apresenta-se a análise dos dados qualitativos que foram aqueles recolhidos através das entrevistas realizadas às amas e a uma das educadoras supervisoras responsáveis pela creche familiar.

A análise será baseada em informações retiradas das entrevistas e reunidas nas tabelas intituladas “análise de conteúdo das entrevistas” (Anexos 10 e 11). Analisaremos cada pergunta separadamente de forma a permitir o aprofundamento de cada uma delas e os objectivos inerentes.

O primeiro bloco de questões colocadas às amas dizem respeito às opções profissionais e as duas primeiras questões deste bloco foram tratadas estatisticamente de forma a fazer a caracterização das amas. A pergunta que se segue insere-se neste mesmo bloco e teve por objectivo o conhecimento das razões que levaram a ama à opção profissional realizada, a qual nos permitiu recolher argumentos que se situam em três subcategorias: gosto por crianças, gosto pelo trabalho realizado e possibilidade de trabalhar em casa.

Todas as amas se inseriram em duas das categorias, ou seja, apresentaram dois argumentos, apenas a A2 alegou “*Gosto de crianças, sempre gostei!*”, pelo que apenas se inseriu na primeira subcategoria.

As amas 1, 3 e 4, argumentaram “ *Já tinha trabalhado com crianças e gostei muito... Soube que havia isto [creche familiar] aqui no bairro e poderia juntar o útil ao agradável.*” (A1); “*Gosto de crianças... Gosto deste tipo de trabalho ... gosto muito de trabalhar com crianças.*” (A3); “*Gostei e gosto de*

*fazer esta actividade ... podia dar apoio aos meus filhos ... podia dedicar-me a eles e estar com eles.” (A4).*

Sendo assim, na pergunta “pode dizer-me algumas razões que a levaram a escolher esta profissão?” houve 3 amas a alegarem o gosto por crianças, 2 alegarem o gosto pelo trabalho realizado e 2 responderam que a possibilidade de trabalhar em casa foi uma característica importante para a sua escolha.

No que diz respeito à questão “o que a levou a integrar-se nesta creche familiar?” houve 2 amas (A1 e A2) a apresentarem a razão da ilegalidade e ausência de seguro ao ser ama particular (sem ser inserida numa instituição). Por outro lado, 3 amas (A2, A3 e A4) afirmaram que numa instituição haveria regras e normas e, conseqüentemente, maior segurança: “*Aqui é muito melhor! Temos as educadoras que nos apoiam.*” (A2); “*Aqui é uma coisa segura, uma coisa certa e há mais regras e normas.*” (A3); “*Ser ama particular é muito complicado ... não há limites: as pessoas deixam os filhos e vêm buscar quando lhes apetece, depois às vezes também não pagam ... assim [numa creche familiar] é mais seguro!*” (A4). Através destas respostas é-nos permitido afirmar que a opinião destas 3 amas é que a trabalhar por conta própria seria muito mais difícil estabelecer regras e fazê-las cumprir, enquanto que inseridas numa instituição, existe sempre maior autoridade e respeito pelas normas e, conseqüentemente pelas educadoras responsáveis.

A A4 referiu ainda o facto de haver a possibilidade de receberem formação ao estarem numa creche familiar, como uma vantagem perante ser ama particular.

A pergunta seguinte contempla as dificuldades encontradas pelas amas no dia-a-dia da sua profissão, à qual foram obtidas 4 subcategorias de respostas.

A A1 referiu o escasso envolvimento com a família e o fraco conhecimento acerca desse contexto como um entrave na sua profissão, pois se não souber que tipo de problemas existem no seio familiar, dificilmente conseguirá interpretar os comportamentos da criança de modo a poder desenvolver estratégias de ajuda, que permitam à criança ultrapassar os seus medos e ansiedades; por outro lado, esta mesma ama referiu ainda que encontra alguma dificuldade em lidar com os hábitos culturais das famílias, mais propriamente, *“hábitos relacionados com a higiene ... hábitos alimentares... também o do espaço!... É que estas pessoas por vezes entram aqui em casa como se fosse a casa deles, não percebem que estou a trabalhar e que não posso estar a recebê-los a toda a hora!”* (A1). Isto significa que existe alguma dificuldade em fazer com que as famílias respeitem o espaço da casa da ama como um local de trabalho, em que aquela não se encontra ali para receber as pessoas e conversar, mas sim para realizar actividades e estar a apoiar as crianças no dia-a-dia. As expressões desta ama aquando da comunicação desta resposta foram transmissoras de segurança naquilo que diz e, ao mesmo tempo de cansaço, de impotência perante a incapacidade de fazer compreender aos familiares a sua posição e de tentar mudar com vista a melhoria da qualidade de vida da criança, certos hábitos culturais, especialmente os relacionados com a alimentação.

Relativamente às amas A2 e A3, referiram a fadiga, como a principal dificuldade que encontram no dia-a-dia da profissão: *“É muito cansativo!”* (A2);

“Às vezes estou muito cansada ... como isto é um espaço fechado... fico stressada e aflita” (A3). Portanto, sobressai aqui a fadiga associada ao carácter rotineiro que esta profissão possa ter e também ao facto de estar a trabalhar em casa, isto é, as amas estarem a maior parte do seu dia em casa. Como estratégia de defesa para ultrapassar esta rotina e para não estarem sempre no mesmo espaço, muitas amas vão ao café de manhã com outras colegas de profissão e com outras pessoas conhecidas, vão até ao espaço de recreio do CAI, onde podem interagir com outras crianças e adultos pertencentes à instituição e ainda com as educadoras supervisoras e equipa da creche familiar. Por outro lado, as próprias educadoras supervisoras referiram a existência de uma sala de socialização disponível à sexta-feira naquela instituição, que foi preparada precisamente com esse efeito: é um local onde as amas podem ir, embora tenham que marcar com antecedência pois só é possível receberem 3 amas de cada vez, e onde podem conviver umas com as outras além de realizar actividades com as crianças que muitas delas não realizam nas suas casas (pintura, plasticina, barro...).

Ainda relativamente à questão acerca das dificuldades encontradas na profissão a A4 respondeu que “o horário é que por vezes é um bocadinho alargado, é muito sobrecarregado!” Isto tem a ver com o facto de os pais terem alguns empregos precários e onde trabalham muitas horas, tendo que deixar os filhos na casa da ama durante várias horas diárias.

A pergunta seguinte refere-se, como não poderia deixar de ser, às estratégias encontradas pelas amas para ultrapassar as dificuldades. A A1 e A4

referiram o diálogo com os pais das crianças, embora demonstrando que por vezes seja em vão, e as A2 e A3 responderam que conseguiam ultrapassar as dificuldades sentidas com a força do hábito.

Seguidamente a pergunta “Se voltasse atrás teria realizado a mesma escolha? Porquê?”, esta pergunta tinha por objectivo compreender o grau de satisfação das amas, na qual 3 das amas (A1, A2 e A3) responderam transmitindo satisfação e apenas uma (A4) pareceu não estar muito satisfeita, no mínimo encontrava-se indecisa e insegura relativamente ao facto de voltar atrás e realizar a mesma escolha.

À questão “Quando veio para a creche familiar recebeu formação relativamente ao tipo de trabalho que iria desenvolver?” associava-se o objectivo de compreender as opiniões das amas relativamente à formação recebida. Assim, a A2 e A4 acharam a formação adequada e pertinente, enquanto a A1 e A3 manifestaram alguma desilusão relativamente ao período de estágio, pelo que acharam que houve demasiada observação e pouca prática propriamente dita. O que permite concluir que o que realmente era importante para estas duas amas era a parte prática e não a teórica na qual já podiam eventualmente possuir alguns conhecimentos.

“Como define o seu papel enquanto ama numa creche familiar?” esta próxima questão dá início a um novo bloco de questões que alude às representações da ama relativamente à sua actividade profissional e à creche familiar e facultou-nos a possibilidade de recolher informação quer relativamente ao papel da ama perante as crianças, quer perante os pais.

Perante as crianças, as amas transmitiram que possuem um papel primordial no seu desenvolvimento, sendo que esse papel consuma-se, para a A1, na organização de diversas actividades e estabelecimento de limites adequados às individualidades das crianças, que proporcionem aprendizagens e um crescimento saudável que lhes permita conhecerem-se a si mesmos e quais as suas aptidões: *“O papel principal é meu! ... Eles estão aqui para trabalhar e eu estou aqui para trabalhar com eles e para os ajudar a crescer. E para isso tem que haver regras ... Quanto mais informação ficar, melhor para eles e se eu puder dar várias opções de trabalho, hipóteses de escolha, ainda melhor porque eles vão saber de quê que gostam mais e para quê que têm maior aptidão.”* (A1)

Enquanto a A1 transmite uma ideia de trabalho, proporcionar actividades e desenvolvimento, as outras amas referem-se mais à necessidade de um ambiente familiar, acolhedor onde as crianças se sintam bem. A A2 respondeu *“Eu faço o papel de mãe! ... Eles estão aqui muito tempo e precisam muito de mim... nós somos a quem eles recorrem depois das mães.”*; A A3 afirmou que é necessário *“ser boa e tentar fazer tudo pelo melhor e que eles gostem, tratá-los bem”* e, finalmente a A4 que afirmou ter uma *“função mais de amizade, de ajudá-los a crescer... É como se fosse uma mãe para eles! Não é aquela pessoa que está sempre a brigar, não, temos de dar um bocadinho de espaço para eles, um bocadinho de liberdade, para sentirem como se estivessem na casa deles.”*

Quanto ao papel das amas perante os pais, apenas a A1 e A3 fizeram referência a esta vertente da sua profissão e ambas referiram que a sua tarefa é a de ajudar os pais na educação dos filhos: *“Ajudá-los na sua tarefa de educar e*

*ajudar a crescer o filho ... em princípio eu devia ser um suplemento na educação e no apoio, depois, não devia acontecer, mas eles passam mais tempo comigo do que com os pais, porque a maior parte do tempo que eles passam com os pais, já vão dormir ou já estão a dormir...*” (A1). Denota-se aqui alguma revolta da ama pelo facto de os pais nem sempre conseguirem ter o tempo necessário para educar os seus filhos e não terem a devida participação no seu desenvolvimento. Por outro lado, a A3 respondeu: *“Somos uma grande ajuda para eles, pois cuidamos dos filhos quando eles não podem e ajudamo-los nessa tarefa.”*

Em relação às vantagens da sua actividade profissional, as amas A1, A2 e A3 consideram que o prazer pelo trabalho com crianças é uma vantagem, pois é sempre positivo ser remunerado usufruindo de uma profissão na qual se tem gosto.

A A1 considerou uma outra vantagem: *“conseguir ver que aquilo que se passou foi importante para elas”*. *“Há também aqueles que têm sérios problemas e são calados, fechados mas... depois eles começam a confiar em nós e a abrir-se e isso é como se nos dessem um presente!”* (A1), ou seja, o facto de conseguir sentir o progresso quer em relação às crianças, quer em relação à sua influência e importância sobre estas é valorizado por esta ama. Aquando desta resposta sentiu-se entusiasmo e emoção na voz da ama e ao referir um presente, o seu rosto iluminou-se de felicidade.

A A2 assim como a A4 referiram ainda a vantagem de poder estar em sua casa e, dessa forma poderem dar apoio aos filhos (no caso da A4) e fazerem as tarefas domésticas. Daqui depreende-se que, a situação de estar em casa pode ter

uma dupla face, ou seja, aquela que a A3 referia anteriormente: o facto de estar em casa por vezes torna-se monótono e motivo de algum stress e, na opinião destas duas amas, o facto de ser uma vantagem pois não precisam de sair de casa para irem trabalhar.

No que toca às desvantagens, houve uma grande consonância quanto às amas gozarem do estatuto de trabalhador independente, isto é, quanto ao não possuírem segurança nem garantias, pois este estatuto não garante reformas nem qualquer subsídio caso as amas tenham alguma doença que as impeça de trabalhar ou caso sejam despedidas. As amas A1, A2 e A4 mostraram-se muito revoltadas e descontentes quanto a este aspecto: *“Não temos segurança nenhuma... não temos fundo de desemprego ... não há contratos ... de um momento para o outro, ficamos sem ganhar nada!... Nós trabalhamos com recibos verdes, portanto, como trabalhadoras independentes e é essa a desvantagem!”* (A2); *“As desvantagens é os recibos verdes porque não temos direitos nenhuns! Se acontece qualquer coisa, ficamos sem nada, não há reforma nem há nada!”* (A4); a A1, além de ter corroborado desta opinião, acrescentou *“É o Estado não dar valor à nossa profissão e, pior que isso, é o facto de exigir cada vez mais e não dar nada em troca! Eu sinto com se nós investíssemos em nada... Eu faço a comparação com os países da União Europeia em que as amas fazem uma prestação de serviço ao Estado, porque existem limitações no Estado... Aqui em Portugal, a pessoa paga muito à segurança social, não tem direito a nada ao nível de reforma, se estiver doente, não recebe nada... É muito complicado!”* (A1) É de notar que ao dar esta resposta a ama ficou visivelmente

triste e chegou mesmo a emocionar-se, demonstrando a sua preocupação e algum desespero por uma batalha quase inútil.

Quanto à A3, não focou esta desvantagem comum às outras amas e focou-se na responsabilidade que assume e na opinião da ama ser um pouco desvalorizada perante os pais: *“É sempre uma grande responsabilidade, estamos aqui sempre com medo se acontece alguma coisa, depois sabe-se como é: a ama nunca tem razão.”* A par disto a ama voltou a referir em tom um pouco desgostoso, a desvantagem de estar sempre em casa e do stress que isso causa.

Após as vantagens e desvantagens perguntou-se qual a opinião da ama relativamente às características essenciais para ser uma ama competente em creche familiar. Todas as amas fizeram referência aos cuidados de rotina e atenção a disponibilizar às crianças, transparecendo a forma como consideram que as crianças são o centro, o ponto fulcral da sua acção. Esta percepção é-nos comunicada através de expressões como: *“Além do tempo, do colo, do carinho, da atenção ...”* (A1); *“Ser atenciosa... ser responsável... ser carinhosa... Acho que essas são as características mais importantes!”* (A2); *“Tem que dar atenção aos meninos, brincar com eles, levá-los a passear, tratá-los bem”* (A3); *“É preciso ser educada, ser limpa, ser honesta, ser amiga ... temos de brincar com eles e dar o máximo de atenção a eles, porque há crianças muito carentes e que precisam muito de nós.”* (A4) Esta última ama acrescentou ainda, com uma expressão de tristeza e de pesar, que *“Nós aqui temos de ver esses problemas que eles trazem de casa, temos que ser nós a ajudar!”*, o que nos leva a considerar que uma vez que estas crianças provêm de meios desfavorecidos, muitas vezes

crecem no seio de famílias problemáticas, e os seus comportamentos deixam trespassar esses problemas, pelo que a ama tem de ter capacidade de descortinar e tentar minimizar ao máximo. Por outro lado, julgamos que existe necessidade de redobrar o carinho e atenção proporcionado às crianças, numa tentativa de suprir algumas necessidades que possam, eventualmente, sentir no seio familiar.

Foram acrescentadas outras três características que definem uma ama competente: criar regras e rotinas consistentes e adequadas, que foi transmitido através do saber “*dizer “não”.*” (A1); criar condições para a criança aprender/desenvolver-se o que implica “*Pô-los a trabalhar, dar-lhes espaço.*” (A1) e querer dar o seu melhor: “*Não é só fazer porque estou com eles, se vim para este trabalho tenho que fazer o máximo de bom!*” (A3).

Relativamente à definição de, creche familiar com qualidade, as amas deram as respostas situando-as em 5 patamares: Haver mais pessoal na equipa coordenadora. A ama (A1) que defendeu esta necessidade sente que, por vezes as educadoras supervisoras têm muito trabalho e não conseguem dar resposta a todos os problemas de forma imediata, ou seja, organizam-nos por urgências e acabam por não conseguir dar resposta a outros problemas: “*[as educadoras] têm muitos problemas para resolver e por vezes o facto de dizerem “tenha paciência, tenha paciência” é uma manobra para passar o problema à frente*” (A1). Por outro lado a capacidade de diversificar materiais, foi defendida por duas amas que consideram que deveria haver “*mais materiais*” (A2), e que deveriam ser repostos os materiais que foram retirados: “*temos materiais, mas houve vários materiais que foram cortados como fraldas e dodot’s...*” (A4), no entanto,

ambas as amas consideram e referiram que esta creche familiar é um exemplo de qualidade.

Foi defendida também uma melhor distribuição e confecção da comida, pois “às vezes a comida vem tarde e também às vezes temos reclamações da comida” (A2) e “às vezes a comida é assim... um pouco sem sabor, sem sal...” (A3), apesar de tudo, sabemos que uma alimentação pobre em sal é mais saudável, especialmente quando se trata de crianças tão pequenas. As amas A2 e A4 referiram a diversificação de actividades, especialmente os passeios até à praia ou visitas a outros locais onde as crianças pudessem conhecer outras realidades e conviver com outras pessoas, como uma necessidade que define uma boa creche familiar. Finalmente, duas amas (A3 e A4) reclamaram a existência de um estatuto próprio para a sua classe profissional, ou seja “*devíamos ter um papel próprio, não digo como educadoras, mas ter um papel legal e ter sala apropriadas.*” (A3); “*uma boa creche familiar deveria ter os mesmos direitos que a creche normal tem! Porque há muitas coisas que nós não temos: nós não temos um período de férias durante o ano, é só um mês por ano... e pronto, devíamos ter uma semaninha ou uns dias para descansar.*” (A4). Ambas as amas sentem a necessidade de se verem a sua classe dignificada e legalizada, com direitos semelhantes ao do pessoal das creches colectivas.

Seguidamente pedimos a opinião da ama relativamente às vantagens e desvantagens de colocar uma criança em creche familiar ao invés de numa creche colectiva e obtivemos algumas vantagens que se distribuem por 3 subcategorias enquanto as desvantagens distribuem-se por 2 subcategorias.

Assim, as vantagens contemplam a possibilidade das crianças estarem num ambiente familiar, pelo facto de ser “*em casa é um local muito mais estável*” (A1); e por as “*crianças estarem mais próximas da família, do ambiente familiar, terem mais contacto umas com as outras ... podem andar pela casa toda ... conviverem com a família toda, é como se estivessem em casa deles.*” (A4) estas duas amas consideram que a segurança da casa, do lar familiar e acolhedor é uma grande vantagem precursora de estabilidade para a criança que frequenta a creche familiar.

À parte disto, todas as amas fizeram referência à atenção individualizada e ao facto de serem poucas crianças por ama, pode facultar e que permite detectar “*rapidamente problemas, mais cedo, porque são poucos e não há aquela confusão de tantas crianças que por vezes é difícil ter atenção personalizada.*” (A1). No entanto, a A3 deixou escapar que mesmo havendo a possibilidade de terem mais atenção na creche familiar, “*acho que a creche colectiva é muito melhor*” (A3) e ao dar esta resposta o seu rosto foi dominado por uma expressão triste, de desânimo. Uma das amas apontou uma outra vantagem que contempla o facto de estarem com a mesma ama durante os 3 anos, o que garante estabilidade emocional e permite que haja um acompanhamento mais específico de cada criança e, conseqüentemente, a transmissão de conhecimentos consoante aquilo que as crianças já sabem e conforme os seus interesses. Do mesmo modo as regras e rotinas são mais facilmente apreendidas, uma vez que são, de uma forma geral, semelhantes de ano para ano: “*Aprendem mais coisas que na creche colectiva não aprendem, porque nós aqui estamos com crianças desde os 3*

*meses até aos 3 anos e ... eles vão para a escola já com as coisas sabidas, porque é sempre a mesma pessoa a ensinar e assim é sempre igual ... quando eles vão daqui para a creche já sabem comer sozinhos, já não usam a fralda... nós aqui ensinamos isso tudo” (A4).*

As desvantagens que as amas consideraram dividiam-se em 2 subcategorias. São elas: menores oportunidades de socialização e menos materiais apropriados.

Relativamente à primeira desvantagem, foi assinalada pelas amas A1 e A2, que dizem que quanto menor o número de crianças, menores são os contactos sociais, no entanto foi notório que apenas referiram esta desvantagem porque estava contemplado na questão, pois a A1 teve algum tempo a reflectir para tentar encontrar uma desvantagem e, logo de seguida, apresentou uma solução para a mesma: *“nós vamos sempre ali ao jardim [instituição] e eles brincam com os outros.”* (A1) e quanto à A2 referiu que esse problema poderia ser colocado *“quando são mais crescidinhos”* (A2). Assim, duas amas tiveram dificuldade em encontrar desvantagens relativamente à colocação de uma criança em creche familiar, do mesmo modo, a A4 não referiu desvantagens.

Em relação à A3, é aquela ama que parece encontrar mais vantagens na colocação de uma criança em creche colectiva: *“Eu acho que é melhor uma creche colectiva, é melhor do que estar numa casa, porque lá tem mais coisas apropriadas ... mais materiais apropriados.”* (A3)

Quando questionadas acerca do que é que consideram mais importante no atendimento de crianças na faixa etária dos 3 meses aos 3 anos, as amas

---

atribuíram uma clara importância ao carinho e à atenção. Apenas a A4 mencionou uma das necessidades da criança: *“a atenção é o mais importante para eles!”* (A4). Todas as outras citaram estas duas importantes bases para o crescimento e desenvolvimento adequado das crianças. A A1 enfatizou também: *“eu acho muito importante que haja regras! ... fazer actividades para eles se desenvolverem.”* (A1). Podemos auferir que estas respostas vêm em conformidade com aquilo que as amas responderam noutras questões, pelo que a A1 continua a atribuir importância à realização de actividades de aprendizagem e à existência de regras em paralelo com o carinho e atenção, enquanto que as suas colegas dão um maior relevo a estas últimas componentes.

Perguntámos às amas como organizavam o tempo diário das crianças e quais as razões que as levam a fazê-lo e conseguimos detectar 3 critérios valorizados pelas amas na organização do dia-a-dia: respeito pelas necessidades das crianças, pelo que as amas atribuíram respostas em que denotam a importância de determinadas actividades para as crianças e demonstram que organizam o dia em prol das mesmas. Por outro lado, valorizam uma rotina semelhante, mas com diversificação de actividades: *“Eles seleccionam o que querem brincar mas eu... tento que façam um pouco de tudo, fazem também as actividades de manhã, depois vão ao exterior... depois, almoçar, dormir e quando acordam lancham.”* (A1); *“Nem todos os dias são iguais, porque há dias que vamos para o jardim-de-infância e eles ficam lá a brincar e há outros dias em que ficam em casa: vêem um filme, ou... fazem um desenho ou fazem jogos, enfim, fazem diversas coisas... e pronto, depois tem as horas dos almoços, da*

*higiene e do sono.” (A2); “É quase sempre a mesma rotina... No Verão gosto de ir com eles ao parque porque eles ficam mais à vontade para correr e brincar.” (A3); “...Depois venho para casa, eles ficam a brincar até à hora de almoço, almoçam, brincam um bocadinho e depois vão para a cama. Acordam por volta das 16h00 mais ou menos... lancham e depois, geralmente vão para casa.” (A4). É notório que estas respostas continuam a enfatizar a importância atribuída às necessidades das crianças.*

As amas, quando organizam o dia-a-dia, valorizam ainda as suas próprias necessidades, isto é, a integração na rotina diária de actividades como: *“dar uma volta, comprar pão.” (A2); “Vou levar a minha filha à escola, vou dar uma volta com eles, faço a minha vida normal, se tiver de ir às compras, vou, se tiver de dar alguma volta, vou e eles vão comigo.” (A4), actividades essas que podem ser realizadas com as crianças e aproveitadas para conhecer os arredores, brincar ao ar livre, apanhar um pouco de sol, interagir com outras pessoas da comunidade envolvente. É de referir que os dois critérios anteriores foram referidos por todas as amas, enquanto este último apenas foi referido pelas amas A2 e A4.*

Questionou-se também acerca de quais as actividades que a ama costuma desenvolver com as crianças. Ao analisar as respostas obtidas, dividimo-las em duas categorias: actividades desenvolvidas e conduzidas pela ama e razões que levam a ama à realização de actividades. Na primeira categoria encontramos respostas que nos levam a concluir que o domínio da matemática é desenvolvido por todas as amas, pois todas elas admitiram realizar actividades com jogos de encaixe e outros e com legos, o que acontece também com o domínio da

linguagem e abordagem à escrita, pelo que todas as amas responderam explorar livros e contar histórias, embora houvesse uma referência, por parte da ama A1 de dificuldades sentidas ao contar histórias a crianças tão pequenas: *“Conto histórias, mas para mim é difícil porque são crianças que não estão habituadas a ouvir histórias, mesmo que pequeninas e rápidas, e até eles conseguirem querer e estar a ouvir demora muito tempo”* (A1). Em relação à área da expressão plástica foram referidas, pelas amas A1, A2 e A4, actividades que englobam as colagens, os desenhos e as pinturas. Passando à expressão musical, apenas a ama A1 falou de actividades que desenvolvem esta área: *“cantamos muito!”* (A1). Quanto à expressão motora, foi referida pela ama A1, mas na questão seguinte, também o foi pelas outras amas, uma vez que a próxima pergunta é referente a actividades desenvolvidas ao ar livre. Quanto à categoria: razões que levam a ama à realização das actividades despontaram, por parte das 4 amas, o interesse demonstrado pelas crianças/importância para o desenvolvimento das suas capacidades: *“Faz parte do desenvolvimento e é importante para elas...ficam felizes ao ver o resultado final e vêem que são capazes de fazer e sempre cada vez melhor, e é importante que eles gostem.”* (A1); *“Eles gostam e eu vejo que são importantes para eles aprenderem.”* (A2); *“São importantes para eles e eles gostam muito.”* (A3); *“Faço estas actividades porque acho que eles gostam e divertem-se a fazê-las e são boas para eles aprenderem coisas novas.”* (A4). A ama A1 complementou a resposta admitindo que *“Tento que explorem diversos materiais, alguns até são relaxantes para eles e lá ficam tanto tempo.”* (A1),

sendo esta resposta inserida noutra subcategoria: exploração de materiais diversos.

Tal como já foi referido, a pergunta que se seguiu pretendia focar apenas as actividades realizadas ao ar livre e qual a sua frequência. As respostas obtidas inserem-se essencialmente na área da expressão motora, tal como seria de esperar: *“Triciclos.”* (A1); *“Costumo ir com eles para andarem de baloiço ou ir para o jardim-de-infância onde brincam com os brinquedos de lá.”* (A2); *“Andar no escorrega, brincadeiras com bolas...”* (A3); *“Às vezes vamos só lá abaixo dar uma volta...mas muitas vezes vamos para a creche que é um espaço onde estão mais à vontade, porque lá podem andar de triciclo, jogar à bola, andar de trotinete, podem correr à vontade.”* (A4). É de relevar a importância nas actividades ao ar livre, da existência do CAI e da influência que este exerce nas crianças e nas amas pelo facto de estar inserido no mesmo bairro e com alguma proximidade da casa das amas, o que permite que se desloquem a pé com as crianças para que estas possam usufruir daquele espaço e materiais, ao mesmo tempo que socializam com outras crianças e adultos.

Houve ainda respostas que contemplam actividades inseridas na área da expressão plástica: *“Digitintas.”* (A1); *“Pinturas, plasticinas.”* (A3); na área do conhecimentos do mundo: *“Brincar com água.”* (A1); e na área da formação pessoal e social: *“Festas que há lá no jardim como o Carnaval.”* (A1); *“Brincar com os outros meninos lá da creche.”* (A4).

Em relação à frequência com que estas actividades são desenvolvidas, as amas A2, A3 e A4 responderam que tudo depende do quadro meteorológico, isto

é, sempre que está bom tempo, aproveitam para sair com as crianças e realizar as ditas actividades ao ar livre.

Passando agora à organização do espaço interior, onde as crianças interagem, as amas referem que, em todos os casos, é organizado pelas mesmas e apontam critérios como facilitar a utilização e arrumação dos materiais pelas crianças: *“Eu tento sempre colocar à mão deles tudo o que possam mexer.”* (A1); *“Achei que era a necessidade das crianças... que era preciso haver espaço e as coisas estarem organizadas por sectores, ou seja, os materiais parecidos juntos uns dos outros.”* (A2); *“Eu ponho tudo [brinquedos] aqui na sala... e depois eles ficam à vontade: espalham os brinquedos, brincam onde eles querem, depois ele próprios ... arrumam tudo... Tento que fique ao máximo adaptado às necessidades deles: que estejam à vontade e tenham liberdade para se movimentar.”* (A4); uma das amas conseguiu organizar um espaço dirigido exclusivamente às crianças: *“Optei por fazer aquele quarto só para eles.”* (A3) deste modo pode deixá-las mais à vontade para a exploração, ao mesmo tempo que tenta minimizar os perigos: *“Tento que não haja coisas perigosas ao alcance deles, embora eles já saibam aquilo em que podem ou não mexer.”* (A3). A ama A4 apontou ainda a importância da organização tendo em conta o conforto, ou seja, proporcionar um espaço acolhedor: *“Ponho uma mantinha para ficar mais quentinho.”* (A4).

A próxima questão considera a avaliação das crianças e sua finalidade. A esta questão, as respostas foram coincidentes: *“Não. As educadoras fazem uma avaliação com a nossa ajuda no fim do ano.”* (A2); *“Nós fazemos isso com elas*

*(educadoras) lá em baixo (na creche).” (A3); “Costumamos. Reunimo-nos na creche, ou então a equipa da creche familiar vem cá (às vezes vem também com a psicóloga) para ver se as crianças conseguem fazer jogos, se conseguem enfiar umas bolinhas num cordel, se sabem o nome das coisas, das cores...” (A4); quer isto dizer que as avaliações são realizadas conjuntamente com as educadoras, apesar disso, a ama A1 respondeu que: “Este ano fiz, porque os outros anos quando falo da avaliação deles não me sinto segura ... este ano preparei-me antes e fiz por escrito.” (A1), assim a ama prepara a avaliação considerando os critérios que costumam ser utilizados pelas educadoras e pode observar cada criança mais pormenorizadamente.*

Quanto à finalidade que é dada a esta avaliação, todas amas responderam que seria para a equipa da creche familiar ter conhecimento do desenvolvimento que ocorre ao longo do ano, das dificuldades e necessidades das crianças e, conseqüentemente, detectar problemas e conhecer cada criança mais profundamente.

O seguinte bloco de questões baseia-se nas relações estabelecidas com os principais intervenientes no espaço educativo e centra-se essencialmente na relação com as educadoras supervisoras e com os familiares das crianças. Como tal, a primeira questão reporta às considerações das amas acerca das funções das educadoras supervisoras. As respostas das 4 amas são concordantes numa das funções: o apoio que as educadoras supervisoras devem dar às amas e que é concretizado em situações como a resolução de certos problemas que podem surgir no dia-a-dia e na cooperação aquando das visitas a casa das amas. No

entanto, outras funções emergiram ao longo das respostas, são elas a função de supervisão, mencionada pelas amas A1; A2 e A4; a função de avaliação e crítica, referida pelas amas A1 e A3; a função de chefia, exposta pela A4 e, finalmente a função de gestão (relativamente à organização da creche familiar e que, no fundo, compreende todas as outras funções que foram atribuídas), a qual foi enunciada pela A4.

Seguidamente passamos a analisar a vertente relacional entre as educadoras e as amas e descobrimos que, na óptica das últimas, a palavra que melhor define essa relação é a inter ajuda, que foi sugerida por todas as amas, a qual se segue por outras particularidades atribuídas pelas várias amas conforme enriqueciam a sua respostas. Essas particularidades são “*compreensão*” (A2); “*Relação de amizade*” (A4); e o respeito: “*também há alturas em que temos de pensar que aquilo que elas pedem tem de ser feito, porque no fundo, são chefes, elas mandam!*” (A4). Podemos depreender que a relação entre as amas e as educadoras é de proximidade e amizade, mas sem que haja excessos de confiança, de modo a que as supervisoras não percam a sua autoridade e competência perante a responsabilidade de gerir da melhor forma possível uma creche familiar. Entretanto, conseguem ter capacidade e disponibilidade para ajudar as amas em qualquer necessidade que estas tenham, o que lhes traz conforto e alguma tranquilidade, pois sabem que podem contar com a preciosa ajuda das suas superiores.

E para que esta relação funcione e se mantenha, as amas defendem que é necessária frontalidade e compreensão: “*Acho que é preciso existir frontalidade*

*e colocar as questões e problemas em cima da mesa para depois poderem ser resolvidas. Ah! E é preciso haver compreensão de ambos os lados!” (A1); “É sermos compreensivas, sabermos resolver as coisas a conversar.” (A2); “Estar sempre prontas para conversar e resolver qualquer problema a conversar! Porque isso faz com que estejamos sempre à vontade para procurá-las sempre que temos um problema e falarmos abertamente!” (A3); e uma vez mais, a A4 reforça o respeito como sedimento essencial para a base de uma boa relação: “Respeito! Sem dúvida, o respeito de ambas as partes é importante!” (A4).*

A fim de tentar compreender um pouco melhor a dinâmica das relações e a forma como se organizam, perguntámos se costumam fazer reuniões e qual a sua finalidade, ao que conseguimos apurar que a principal reunião é realizada no início do ano lectivo, onde discutem os aspectos positivos e negativos do ano anterior e quais as metas e perspectivas para o seguinte (A2; A3; e A4). Depois foram também mencionadas as reuniões para resolução de problemas ou dúvidas (A1 e A2); as reuniões com o intuito de receber formação (A2 e A3); e a ama A3 mencionou também as reuniões informais que acontecem sempre que as educadoras visitam a sua casa.

Como podemos denotar, as reuniões formais têm a ver com a resolução de problemas específicos ou com a organização de formações, todas as outras acontecem de modo mais informal e espontâneo de forma que, quando é verificada a necessidade, as próprias amas dirigem-se ao gabinete das educadoras, situado no CAI, ou as educadoras dirigem-se a casa da ama.

Seguidamente analisaremos o clima relacional e caracterização da relação entre as amas e os familiares das crianças. Para começar, perguntámos quais as características que os familiares das crianças devem ter e que são valorizadas pelas amas. As respostas incidiram sobre as características dos familiares para com as crianças e características dos familiares perante a ama. Enquanto que as amas A1 e A4 se debruçaram sobre a primeira categoria, afirmando que perante os filhos seria importante a atenção que lhes é dada (A1 e A4); a disponibilidade que têm para com as crianças (A1 e A4) e o interesse pelas crianças e suas acções (A1); as amas A2 e A3 referiram as características que os familiares devem ter perante elas mesmas, sendo essas mesmas, a sinceridade (A2); a simpatia (A3) e a compreensão (A3).

“No caso de surgir algum conflito com os familiares das crianças, como é resolvido?” nesta questão houve respostas relativas aos pequenos desentendimentos ou situações repetitivas, os quais são resolvidos numa conversa rápida entre a ama e o familiar (A1 e A4) ou então através do envio de um recado para as educadoras (A1) que depois as últimas decidem se será melhor reunir com o familiar ou não. Em relação aos conflitos graves, as amas A2; A3 e A4 referem que o problema é remetido para as educadoras que depois reúnem com os pais e resolvem: *“Se for um problema grave, temos de falar com as educadoras, para que elas conversem com os pais e ouçam as duas partes... Antes de tomarmos alguma atitude, temos de falar com elas ... depois as educadoras resolvem como acharem melhor, mas costuma ser sempre a conversar.”* (A2); *“É com a creche familiar, com as educadoras ... quando eu já*

*sei que eles vão fazer alguma reclamação, eu digo logo às educadoras e depois elas lá resolvem. Elas nunca juntam os pais com as amas e com elas, isso nunca! Ouvem-nos a nós e depois a eles e depois resolvem.” (A3); “Quando o caso é muito grave, as educadoras dão uma ajudinha e conversam com os pais e também conosco, se for preciso ... quando acontece alguma coisa assim, nós ligamos logo para elas, para que fiquem a saber o que se passou e para nos apoiarem.” (A4).*

Portanto, as reuniões para resolução de problemas graves são realizadas entre as educadoras e os pais e se for necessário ouvir a versão da ama, esta reúne-se sozinha com as educadoras, desta forma deverá ser possível minimizar os conflitos verbais e inimizades entre familiares e amas.

Na definição do papel dos pais no processo educativo dos filhos, as amas fundamentaram as suas respostas sobre duas subcategorias – o papel de principais educadores: *“Papel de principais educadores.” (A1); “Principais responsáveis pela educação das crianças! só que nem sempre se vê isso... as crianças às vezes têm mais respeito a nós do que aos pais ... Mas é essa a responsabilidade dos pais: educá-los!” (A2); “Nota-se que há pais que é só colocar as coisas e deixar que os filhos se «desenrasquem», sem colocar regras, sem lhes ensinar como se faz cada coisa! ... Eles têm de ter um mínimo de regras em casa!” (A3),* ou seja, os pais devem ser os primeiros a definir regras perante os filhos, a orientá-los nas primeiras aprendizagens, a ajudá-los no seu crescimento, no entanto, não pudemos deixar de sentir alguma desilusão por parte das amas que afirmam que muitas vezes não é isso que acontece.

A outra categoria sobre a qual se debruçaram define-se pela disponibilização do máximo de atenção aos filhos, o que está directamente relacionado com as respostas anteriores, pois sem disponibilidade não é possível manter uma relação de respeito e proximidade com os filhos. Este conceito acerca do papel dos pais no processo educativo dos filhos foi valorizado pelas amas A1 e A4.

Depreendendo das repostas às perguntas anteriores, era de esperar que as reuniões entre pais/familiares e amas fossem apenas esporádicas e foi isso que obtivemos através da pergunta: costuma reunir-se com os familiares das crianças? Portanto, as amas reafirmaram que as reuniões com pais se resumem aos encontros diários quando vêm pôr as crianças à casa da ama e quando os vêm buscar ou quando os encontram na rua (A1; A2 e A3) ou ainda quando há festas no CAI a que os pais são convidados a assistir (A4), não existindo o carácter formal de uma reunião marcada com antecedência e justificam esta situação alegando que é uma norma da creche familiar.

Ao expressar, quais as características essenciais para que a relação com os familiares seja positiva, as amas mencionaram o clima de troca de informação e compreensão: *“É preciso conversar, termos uma relação de abertura e troca de informação, compreensão e às vezes um bocadinho de descontração.”* (A1); *“É compreender e conversar...”* (A2); *“É preciso muita compreensão, conversar com eles e explicar-lhes bem as coisas... para que eles não julguem mal.”* (A3) e, por outro lado, duas amas vincaram o respeito mútuo: *“É saber respeitá-los e eles a nós.”* (A2); *“Não podemos dar muita confiança, manter sempre um limite*

... *Cada um no seu lugar!*” (A4). Realmente o respeito é uma base fundamental em qualquer relação entre pessoas, com respeito, existe conversa e compreensão.

Para terminar a entrevista, pedimos às amas que explicitassem a sua função junto dos pais, de forma a obtermos respostas mais objectivas e dirigidas unicamente aos pais. A opinião geral (das 4 amas) foi que o seu papel é ajudar os pais na tarefa de educar e lidar com os filhos. No entanto houve ainda outro ponto que foi focado pelas amas A1; A2 e A3 que é o facto de poderem dar conforto e segurança quer aos pais: *“Os pais quando estão a trabalhar estão descansados porque sabem que os filhos estão comigo e que se houver alguma situação de urgência que lhes será logo comunicado. Sabem que eu estou aqui para dar colo e carinho aos seus filhos.”* (A1); *“Eles ficam descansados porque sabem que os filhos estão em segurança e sabem que se acontecer alguma coisa, nós ligamos.”* (A2); quer aos filhos: *“Eu tento sempre fazer o melhor para que as crianças se sintam bem aqui e estejam felizes!”* (A3).

Após o término da entrevista e, como não poderia deixar de ser, houve um diálogo mais informal entre a entrevistadora e os entrevistados, que foram falando acerca das suas aspirações e ambições e, obviamente de convicções que possuem para o futuro da sua carreira. Este diálogo serviu para que ambas ficassem mais descontraídas e pudessem proceder ao trabalho até ao final do dia com uma cumplicidade ainda maior do que tinha acontecido até então.

Seguidamente iremos analisar a entrevista feita à educadora supervisora, tentando estabelecer algumas pontes com as respostas dadas pelas amas.

Tal como na entrevista às amas, o primeiro bloco de questões foi utilizado para obter dados estatísticos que permitissem caracterizar a educadora supervisora.

A primeira pergunta que analisaremos refere-se às razões da escolha profissional realizada. Nesta questão a educadora enfatizou a importância que considera que a sua profissão (educadora de infância) tem “*sempre achei que a profissão de educadora de infância era muito importante . . . porque aquilo que na infância se consegue adquirir é uma mais valia superior, para quando se atinge a idade adulta.*” (Ed), depois referiu, como não podia deixar de ser, o seu gosto por crianças e ainda o gosto pelo trabalho e pela prática da profissão.

Encaminhando para o contexto específico de creche familiar, foi perguntado “quais os motivos que a levaram a transitar para a creche familiar?” ao qual respondeu “*no jardim-de-infância onde eu trabalhei em creche, havia creche familiar e eu sempre achei interessante esse trabalho.*”, por outro lado revelou um certo gosto por trabalhar com crianças desfavorecidas “*quando eu estava em equipa de crianças em risco, e queria trabalhar em equipa de crianças em risco, lembrei-me que poderia retomar aquele interesse que tive na altura e vir para a creche familiar.*” (Ed) Nesta resposta é-nos possível depreender que na creche familiar a maioria das crianças provêm de meios problemáticos ou desfavorecidos, tal como as amas também tinham revelado nas suas respostas.

Para compreender quais os obstáculos com que a educadora se deparou quando começou a trabalhar, perguntámos as dificuldades sentidas em creche colectiva e em creche familiar. As repostas obtidas levam-nos a deduzir que a

educadora sentiu maiores dificuldades ao trabalhar directamente com crianças na creche colectiva do que na creche familiar, isto é, as dificuldades que encontrou no início da sua prática foram relativas à adaptação a um tipo de trabalho diferente daquele que tinha experimentado em internato o que justificou do seguinte modo: “*em internato havia crianças desta idade, mas não era o mesmo tipo de trabalho . . . nós íamos a casa deles, não éramos o “equipamento” onde eles andavam, portanto fazíamos . . . um trabalho mais familiar . . . de acompanhamento . . . de educação não formal, o ir aos médicos, o acompanhá-los*” (Ed), ou seja, a experiência que a educadora tinha era relativa ao contexto de internato e não à dinâmica de uma creche colectiva em que o trabalho é diferente. À parte disso, expôs ainda a dificuldade em partilhar emoções e organizar o trabalho com uma auxiliar, confessou: “*nunca tinha trabalhado com uma auxiliar de educação . . . nesta parte tive . . . dificuldade em gerir a minha função . . . Eu não estava habituada a partilhar [carinho, atenção] e ao mesmo tempo a partilhar trabalho*” (Ed). Por outro lado, no contexto de creche familiar, afirma não ter sentido grandes dificuldades, refere apenas o tempo de adaptação e o cuidado que teve ao entrar na creche familiar, observando primeiro calmamente para depois saber como agir.

Na questão seguinte que faz referência ao grau de satisfação das escolhas profissionais, a entrevistada revelou e demonstrou sentir-se bastante satisfeita e empenhada naquilo que faz, o que constitui um passo importante para investir no seu trabalho com apreço.

Em seguida quisemos conhecer a opinião da educadora no que respeita à formação inicial obtida no curso para o trabalho com crianças de creche, e pudemos apurar que a considerou insuficiente e mais direccionada para o jardim-de-infância em detrimento da faixa etária dos 0-3 anos. Afirmou mesmo que esta formação inicial obtida no curso de educação de infância pouca influência teve na sua prática profissional com crianças de creche. Aquilo que a ajudou muito e que considera ser “*uma bela escola de vida*” foi a experiência em internato que permitiu que conhecesse as crianças desta idade e suas necessidades. Isto permite-nos alertar para o facto de que as escolas responsáveis pela formação inicial dos educadores de infância devem ter uma maior atenção na abordagem das idades de creche e do trabalho nesta valência, pois esta fase constitui um importante bloco na formação e desenvolvimento da criança, para o qual os profissionais que lidam com elas devem estar atentos e saber quais as melhores formas de fazer despontar o desenvolvimento da criança.

Centrando o assunto da nossa tese, perguntámos como ocorre o processo de formação das amas e pudemos sintetizar alguns procedimentos inerentes a esta formação. São eles visitas regulares que têm por objectivo o levantamento de necessidades; a organização das temáticas com a participação das amas e da equipa da creche familiar, o que permite que contemplem quer as dificuldades e necessidades detectadas pela equipa, quer aquelas que as amas sugerem e consideram interessantes; os assuntos considerados essenciais e que geralmente são focados nas sessões de formação incidem muito sobre o papel da ama perante as crianças e a comunidade e as necessidades das crianças e seu

desenvolvimento; a formação processa-se de forma contínua durante os anos, o que permite de algum modo complementar de ano para ano a informação que as amas possuem e actualizar conhecimentos.

Das sessões de formação participam as educadoras supervisoras, pessoal ligado à área da saúde (enfermeiros, médicos), a psicóloga e a assistente social. A entrevistada enfatizou ainda que “*é tudo realizado em equipa*” e que estas sessões, realizam-se trienalmente e, por outro lado, diariamente (aquando das visitas a casa das amas e outros encontros que possam surgir). É de notar que as amas também referiram estes encontros diários como reuniões de discussão de aspectos a melhorar e/ou de resolução de problemas, o que nos leva a perceber que realmente esta é uma estratégia que funciona, talvez por não ser uma reunião formal e por permitir que as educadoras observem as atitudes das amas com as crianças e pais directamente e, conseqüentemente discutir o que consideram importante que melhore.

Em seguida foi pedido à educadora que definisse a sua função na creche familiar, ao que aquela respondeu que, perante as amas a sua função estava directamente relacionada com o apoiar e ter disponibilidade. Ao fazê-lo notou-se vontade de auxiliar, de proteger as amas, isto é, quando há algum problema é às educadoras que as amas recorrem, por isso sentem que precisam de estar lá, de ter disponibilidade para ajudá-las, pois são o seu “porto de abrigo”.

Por outro lado, referiu a relação de amizade com respeito, ou seja, o serem próximas, mas sem demasiada intimidade para que não haja exageros de confiança. Esta foi outra questão em que notamos consonância entre as respostas

das amas e da educadora, pois as primeiras também fizeram referência à interajuda, compreensão, amizade e respeito como componentes que definem a relação entre as educadoras e as amas. Durante todo o tempo em que estivemos a realizar o estudo, o bom ambiente fez-se sentir, não foi notada pressão exercida pela presença das “chefes” ou mudança de atitudes quando aquelas lá estavam, o que nos remete para uma atmosfera descontraída e simultaneamente equilibrada.

Com a finalidade de compreendermos se são organizadas actividades pelas educadoras para as crianças, perguntámos se este é um hábito comum. Obtivemos algumas actividades organizadas pelas educadoras e que contam com a participação destas, como actividades de Verão: *“vamos para jardins com eles”* (Ed); e durante o ano actividades realizadas na sala de socialização, disponível às Sextas-feiras. Como não podíamos deixar de esperar, existe uma intencionalidade inerente a esta participação das educadoras que é apoiar e promover oportunidades de socialização: *“isto é uma oportunidade para nós apoiarmos as amas e as crianças e permitir que as amas se conheçam umas às outras e conheçam as várias crianças. Por outro lado, elas vêem-nos a actuar (com as crianças) e nós servimos de modelo”* (Ed).

Quanto à opinião da entrevistada acerca da importância do educador de infância no trabalho com crianças da faixa etária dos 0 aos 3 anos, afirmou claramente que a importância é elevada e, paralelamente, enfatizou a necessidade de que as amas tenham a noção da relevância do seu papel enquanto adultos a trabalhar com crianças tão pequenas. A educadora declarou mesmo que *“o que não se faz com eles até aos 3 anos, dificilmente a criança recupera”* (Ed). Daí

decorre a necessidade e a importância de que as crianças tenham um bom acompanhamento desde cedo, em que possam somar diversas experiências significativas e desenvolver o seu conhecimento acerca do mundo e suas capacidades. Aliás, nas entrevistas realizadas às amas, esta ideia foi revelada pelas mesmas, o que demonstra que têm noção da necessidade da sua presença, embora a maioria delas tenha referido aspectos mais relacionados com o carinho e atenção e não tanto com a multiplicidade de experiências e actividades.

Em relação às dificuldades sentidas pela educadora no dia-a-dia da sua profissão a educadora apenas referiu uma: *“por vezes é difícil conseguir dar resposta a todas as amas: como lhe disse, nem sempre conseguimos ir a casa de todas as amas numa semana como gostaríamos”* (Ed). Uma vez que se trata de um grupo grande de amas (13) e a área de distribuição extensa, torna-se complicado conseguir dar resposta a todas elas, dirigindo-se a todas as casas numa semana. Contudo as amas têm sempre a possibilidade de dirigir-se ao CAI ou telefonar para as educadoras caso exista algum problema urgente.

A educadora nomeou alguns requisitos que considera essenciais para ser uma educadora supervisora competente no âmbito de creche familiar, são eles a maturidade o que justifica fazendo referência à compreensão que a maturidade nos permite ter para com os outros e a importância que terá a relação que se cria assim; a experiência: *“ter alguma experiência de trabalho, experiência de vida e tem que saber lidar com as pessoas”* (Ed); o bom senso; conhecimentos: *“claro que também tem que ser uma pessoa com conhecimentos, mas isso qualquer pessoa adquire”* (Ed). Claramente a educadora atribui maior importância àquilo

que será essencial para manter uma boa relação com o ser humano, o que aponta para a necessidade de saber como se envolver com os outros, ter empatia para com eles e ser capaz de se relacionar com eles compreendendo-os no seu todo.

São, precisamente esses os eixos com que a educadora se define enquanto profissional na creche familiar: *“acho que sou uma pessoa madura”* (Ed) e capaz de criar relações de proximidade e chefia saudáveis: *“Quando vejo que as coisas estão mal, sei dizer isso, mas tento manter uma relação próxima, sem ser muito autoritária . . . Quando eu preciso chamar a atenção eu sei chamar e sou muito incisiva . . . eu sou uma pessoa que gosto de ter com os outros uma relação próxima. Eu gosto de explicar sempre o porquê daquilo que digo para fazer”* (Ed).

Na questão seguinte procurámos compreender, na óptica da educadora, qual a importância da existência de uma equipa coordenadora (com educadoras supervisoras) para a qualidade do atendimento prestado em creche familiar e vimos que aquela considera que a existência de uma equipa técnica tem um elevado grau de importância quer ao nível da formação, pois se assim não fosse, não haveria quem desse formação e, conseqüentemente não haveria melhoria de atitudes e desenvolvimento profissional; quer ao nível da supervisão que seria inexistente sem a equipa e aí ofereceria menor fiabilidade para os pais; e por último, ao nível da hierarquia, o que significa que os pais têm maior respeito pelas educadoras do que pelas amas e isso é importante para manter o equilíbrio entre as relações. Enfatizou ainda a importância de que a equipa seja composta por vários técnicos: psicóloga, assistente social, directora e educadoras, o que

proporciona uma variedade de conhecimentos e simultaneamente capacidades de resposta diversificadas perante as várias situações.

Remetendo para a opinião da educadora supervisora no que respeita à relevância do recurso creche familiar para as crianças dos 0 aos 3 anos, apurámos que aquela considera uma importante opção, uma vez que permite *“que as crianças tenham um acompanhamento muito mais individualizado . . . com esta idade, dos 4 meses, é um privilégio ter alguém que cuida de nós tão perto”* (Ed), além disso, defende que *“[as crianças] estão muito mais resguardadas em termos de doenças”* (Ed). Na verdade existem muitos pediatras que acompanham esta ideia e, dado que numa creche colectiva as crianças tendem a contrair mais doenças, aqueles enfatizam que as crianças até aos 3 anos devem ficar em casa com os pais. Dado que isso é muito pouco provável devido às profissões, muitas vezes precárias dos pais, este recurso será muito mais indicado do que uma creche colectiva.

Acrescentamos agora o papel da creche familiar na perspectiva da entrevistada perante as crianças que dela usufruem, isto é, os ideais que esta estrutura valoriza para estas crianças e para que tal seja claro, nada mais adequado do que a própria resposta da educadora: *“Aquilo que nós pretendemos é que a criança seja adequadamente estimulada, que se responda às suas necessidades próprias . . . nós sabemos que não estamos a lidar com educadores, mas nós temos de fazer a diferença . . . o melhorar o serviço das amas depende da formação que lhes dermos. Quanto melhor essa formação, melhor a resposta que elas vão dar às crianças e melhor será o seu desenvolvimento”* (Ed). Além

de enfatizar o desenvolvimento da criança e uma estimulação adequada, a educadora realça ainda a necessidade de ser a equipa técnica a fazer a diferença e a proporcionar uma formação o mais incisiva e adequada possível às amas, de forma a reflectir-se em atitudes apropriadas para as crianças.

No que se refere às funções da creche familiar enquanto recurso no atendimento à primeira infância, foram expostas a necessidade de suprir a falta de recursos de atendimento à primeira infância, uma vez que a maior parte dos pais precisa de colocar o seu filho na creche enquanto trabalha e não existe uma rede de creches colectivas capaz de responder às necessidades sentidas e também a oportunidade dos pais colocarem os seus filhos com alguém que conhecem e, muitas vezes, é da sua confiança, isto porque *“[a creche familiar] funciona dentro de um bairro, por isso não é desconhecido para ninguém a não ser quem vem «de fora». Como é gente da comunidade . . . a maior parte conhece bem as amas . . . há pessoas que vêm cá por opção, ou seja, preferem a creche familiar, quer seja por saberem onde a criança está, quer por conhecerem a pessoa que fica com ela”* (Ed). Sabemos também que as educadoras, ao aceitarem crianças para a creche familiar têm em conta a preferência dos pais, ou seja, se estes preferem que o seu filho fique com uma determinada ama, fazem tudo para que isso aconteça e, por outro lado, se enfatizam que não querem uma determinada pessoa isso é também valorizado de modo a que não se alimentem algumas situações conflituosas (prejudiciais à criança) ou que possam vir a sê-lo. Esta situação permite que os pais tenham opção de escolha, o que não acontece com as creches colectivas, especialmente para quem necessita e apenas tem a

possibilidade de colocar os seus filhos em escolas da rede pública ou Instituições particulares de Solidariedade Social (IPSS).

A educadora apenas encontrou uma desvantagem quanto à colocação de uma criança em creche familiar ao invés de creche colectiva e tal desvantagem diz respeito à falta de formação para as amas lidarem com crianças com necessidades educativas especiais (NEE), o que não permite que estas crianças sejam aceites pelas educadoras para a integração neste recurso. As vantagens foram referidas ao longo de toda a entrevista, mas aqui a entrevistada valorizou novamente o facto do rácio ser apenas de 4 crianças por adulto o que proporciona um atendimento individualizado, afirmou mesmo que acredita convictamente neste trabalho e daí não encontrar mais nenhuma desvantagem apesar do esforço feito. Quanto às vantagens apenas referiu uma, pois pareceu considerar que muitas delas já estavam explícitas nas outras respostas dadas.

A opinião das amas foi coincidente com a da educadora, pois todas elas valorizaram esta atenção individualizada como uma importante vantagem para a colocação de crianças em creche familiar, além de outras.

Ao definir uma creche familiar com qualidade relativamente ao atendimento das crianças, a educadora enfatizou 4 importantes patamares: a integração de *“amas competentes, amas cuidadosas, o que proporciona experiências muito positivas”* (Ed); a disponibilização de materiais adequados e de qualidade; possuir estruturas de qualidade *“ter uma boa cozinha, é importante as estruturas estarem bem montadas”* (Ed); e a existência da equipa técnica *“é importante a equipa, ter as pessoas certas a trabalhar”* (Ed). A opinião das amas

é um pouco diferente, embora concordem em relação aos materiais e às características da cozinha e confecção de alimentos. No entanto somam a necessidade de mais pessoal na equipa coordenadora, a diversificação de actividades como saídas (ida à praia, passeios diferentes) e as necessidades do adulto (terem a possibilidade de usufruir de um estatuto próprio, legalizado).

Em seguida foi pedido que a educadora definisse o papel da ama, o qual seguiu três vertentes, a direccionada para a família, a direccionada para as crianças e a direccionada para as educadoras supervisoras. Em relação às famílias a educadora refere a necessidade de serem *“pessoas respeitadas dentro da comunidade”* (Ed), pois só assim oferecem confiança aos pais para que deixem o filho aos seus cuidados. Quanto ao papel perante as crianças, *“é a prestação de cuidados . . . o promover o respeito entre todas as crianças, dar carinho”* (Ed) e também realizar *“actividades significativas”* (Ed), o que irá proporcionar um desenvolvimento harmonioso e adequado às crianças. Em último lugar o papel da ama perante as educadoras supervisoras insere-se no respeito e amizade: *“tratam-nos com muito respeito. No entanto também pedem-nos apoio para muita coisa que precisam, mesmo a nível de problemas pessoais”* (Ed) e na confiança no profissionalismo das educadoras, pois as amas pedem-lhes também ajuda para resolver algumas situações que surgem com as crianças e que têm a ver com aspectos do desenvolvimento, como sabem que as educadoras possuem maior formação nessa área, sabem que é com elas que devem falar.

Direccionando para as qualidades que definem uma ama competente, pudemos obter 3 características que a educadora considera essenciais: a

disponibilidade; o respeito, por aqueles com quem trabalha directamente e o interesse, por aprender mais e por adequar e melhorar as suas posturas profissionais.

A inexistência de um plano curricular definido pelo Ministério da Educação para a valência de creche é imperdoável para a educadora supervisora, pois acredita que este plano seria uma importante vantagem para a qualidade do atendimento em creche familiar, dado que *“seria sempre mais um suporte que dava sentido às nossas acções. Às nossas e às das amas, porque seria um suporte de ajuda, que permitiria que as coisas ficassem mais definidas e iria servir de guia”* (Ed). Realmente não se justifica que uma faixa etária tão fundamental no desenvolvimento e crescimento da criança não possua atenção do Ministério ao ponto de definir linhas orientadoras que equilibrem as atitudes dos educadores e daqueles que se encontram a trabalhar directamente com crianças desta idade.

Na opinião da educadora supervisora, a prática de actividades que abrangem as diversas áreas de conteúdo não é tão importante como *“que a criança se sinta bem, que seja feliz, que tenha segurança, que se sinta muito protegida . . . que estabeleça vínculos importantes com a ama”* (Ed). Por outro lado defendeu que ao estabelecer estes vínculos afectivos e ao conviver com a ama e outras crianças está a desenvolver a área da formação pessoal e social assim como ao fazer outras actividades do dia-a-dia irá desenvolver outras competências. Daqui decorre que as áreas de conteúdo são exploradas, mas não com a formalidade com que o são no jardim-de-infância, é tudo trabalhado de modo global e interligado. A educadora afirma que *“as amas estimulam e*

*preocupam-se muito se a criança fala, quando começa a falar, se se exprime bem; ao nível motor, as amas também estimulam imenso a criança . . . tentam fazer tudo para que a criança desenvolva as competências”* (Ed). Portanto as áreas são exploradas, mas sem o formalismo que caracteriza o jardim-de-infância em que se estabelecem dias para realizar determinadas actividades.

Nas próximas questões pretendemos tomar conhecimento das práticas da educadora supervisora e, para contextualizar começámos por pedir que definisse supervisão. Após reflectir um pouco, respondeu que esta prática contempla 3 situações, a observação de situações (e aqui refere o distanciamento como uma prática-chave para poder observar); orientação para a melhoria, ou seja, adequar as práticas constantemente; e a reflexão conjunta, isto é, reflexão por parte de quem observa e, ao mesmo tempo de quem é observado, de modo a poderem ambos compreender o que está mal e porquê para então poder mudar. Realmente, só mudamos a nossa postura ou opinião quando compreendemos aquilo que está mal e o porquê de estar mal, caso contrário dificilmente vamos alterar a nossa posição só porque alguém o diz para fazermos. Daí que a reflexão conjunta constitui um item essencial para a mudança e, portanto, para a melhoria.

A organização das visitas às amas nem sempre é aquela que as educadoras desejariam, isto porque, como justifica a educadora *“o que nós pretendemos é visitar as 13 [amas] todas as semanas, mas nem sempre as coisas correm como nós queremos . . . na mesma semana pode haver necessidade de ir duas vezes a casa da mesma ama . . . [devido] a solicitações delas ou resolução de problemas”* (Ed), o que permite que as visitas não tenham dias estipulados e

estejam, na maioria das vezes, imprevistas quer para as amas, quer para as educadoras.

Por outro lado e em concordância com a definição da educadora acerca de supervisão, as intenções inerentes às visitas às amas, são observar as crianças; observar as amas; observar a interação entre ambas e, avaliar, reflectir e sugerir mudanças que levem à melhoria. Por exemplo, se detectam que alguma criança tem determinadas dificuldades, conversar com a ama para que realize actividades naquela área para promover um melhor desenvolvimento da criança.

A fim de compreendermos um pouco mais as relações estabelecidas na creche familiar, perguntámos quais os aspectos essenciais para que a relação entre a educadora e a ama seja positiva. A educadora apenas atribuiu um aspecto essencial: o respeito! Para ela esta é uma componente que permite que qualquer relação funcione e seja positiva.

Por outro lado, corroborando aquilo que as amas também referiram, afirma que caso surja algum conflito este é resolvido numa reunião individual e enfatiza que preferem o atendimento individualizado, sem expor as problemáticas perante terceiros.

Direccionando agora a relação estabelecida com os familiares, verificámos que a educadora considera a sua relação perante os pais ou familiares, um pouco distante (pois não está com eles diariamente), mas também disponível, pois sempre que necessitam sabem que podem dirigir-se às educadoras e conversar ou expor as suas dúvidas. Aliás esta informação é transmitida aos pais: “*referimos sempre: nunca deixe de vir falar connosco se sentir necessidade*” (Ed).

Quando perguntámos quais as características que valoriza nos familiares das crianças, obtivemos a cordialidade, o respeito quer perante a instituição e pessoal nela envolvida, quer pela criança e suas necessidades pessoais. Ressaltou aqui a dificuldade que as educadoras e amas têm em controlar os horários das crianças, isto é, muitas vezes aquelas estão na instituição mais horas do que seria justificável e tentam, a todo o custo transmitir aos pais a necessidade que, crianças tão pequenas têm, de estar com eles.

A educadora menciona que o papel dos pais no processo educativo dos filhos é “primordial!” (Ed) e para promover essa participação são organizados convívios festivos em épocas como o Natal, que permitem que os pais estejam com os filhos na escola.

A propósito da relação com os pais, perguntámos se costumam organizar reuniões de pais. Detectámos que existe uma reunião no início do ano e, no final do ano que é realizada individualmente, existindo apenas “algumas reuniões de carácter informativo” (Ed) que são com todo o grupo. A razão apontada para privilegiar reuniões individuais está directamente ligada à preservação da individualidade da criança e sua família e à dispensabilidade das reuniões de grupo, pois como afirmou a educadora “*como o acesso da família à equipa é sempre que quiserem, nós falamos várias vezes com os pais e não achamos necessário reuniões de grupo*” (Ed).

Quais as características indispensáveis para a relação entre a educadora e os pais seja positiva? A esta questão a educadora respondeu com 4 vertentes: a firmeza “*por exemplo quando a criança está doente os pais não querem ficar em*

*casa com ela e pressionam muito neste sentido”* (Ed), o respeito, a confiança e a disponibilidade para que os pais saibam que podem recorrer às educadoras sempre que considerem necessário.

Finalmente a educadora define a sua função junto dos pais como mediadora das relações entre a ama e os pais, auxiliar na resolução de problemas e também transmissora aos pais de alguma situação mais delicada e específica do seu filho.

Ao longo destas entrevistas foi-nos possível conceber uma ideia de que as educadoras supervisoras funcionam como um importante pilar da creche familiar, auxiliadas por toda a equipa técnica. Realmente, para que o funcionamento deste recurso seja positivo e o mais adequado possível às crianças e suas famílias é essencial que existam pessoas com formação específica de modo a saberem avaliar as necessidades da população com que lidam e a gerir o melhor possível os recursos disponíveis. Por seu turno, as amas também desempenham um papel fundamental, possibilitando um atendimento individualizado às crianças e dando o seu melhor, proporcionado pelo acesso a formações que promovem o seu desenvolvimento e são direccionadas para as suas necessidades específicas.

## 5

### **DISCUSSÃO E CONCLUSÕES DOS RESULTADOS**

Este trabalho teve como principal objectivo compreender que qualidade é proporcionada às crianças dos 3 meses aos 3 anos, que frequentam uma creche familiar situada na área da Grande Lisboa e associada à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

Para conseguir definir os níveis de qualidade foi utilizada a metodologia quantitativa, cujo instrumento de auxílio foi a FDCRS (Family Day Care Rating Scale), e a metodologia qualitativa através do método da entrevista.

A primeira questão a que pretendíamos responder prendeu-se com a qualidade das interacções sociais estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e o adulto, e a segunda refere-se à qualidade ao nível da segurança e higiene assim como aos estímulos educativos proporcionados às crianças que frequentam a referida creche familiar.

Procuramos agora efectuar uma compilação daquilo que foi descrito ao longo do estudo e que ajudará a responder às questões colocadas.

Este estudo foi recolhido com o recurso a uma escala de observação “Family Day Care Rating Scale” (FDCRS), tal como já foi referido, que, após ter sido traduzida para a língua portuguesa (Anexo 12) foi aplicada por nós nas visitas à casa das amas. Esta escala deu-nos uma informação relativa à qualidade do atendimento, que foi completada através de entrevistas às amas e à educadora supervisora.

Como pode ser concluído através da leitura do presente trabalho, a qualidade do atendimento à infância considera-se deveras importante para a qualidade de vida das gerações vindouras, uma vez que é na infância que tudo se decide, que o desenvolvimento da criança dá os primeiros passos, cuja influência será notória na aprendizagem ao longo da vida (Brull, 1986; BSI/RIKEN e OECD/CERI, Dez. 2002; Montagner, 2005).

Os resultados obtidos indicam que relativamente ao “espaço e mobiliário/estruturas direccionadas para os cuidados e aprendizagem” a qualidade é quantificada entre o nível mínimo e o bom, isto é, encontra-se uma média de 4 valores. Apesar disso afiguram-se alguns itens com níveis bons de qualidade, ou seja, que atingem o nível 5 e que se referem ao “mobiliário/estruturas para cuidados de rotina e aprendizagem”, “espaço para estarem sozinhos relativamente às crianças a partir dos 2 anos” e ainda a “organização do espaço interior”. Por outro lado, encontramos uma média entre o inadequado e o mínimo para o item “exposição de produções das crianças”, fundamentado pelo facto das amas se encontrarem na sua casa e, por isso manterem a sua decoração, não colocando trabalhos das crianças em exposição. Seguem-se as “actividades de desenvolvimento físico-motor”, cujo nível de qualidade está situado no mínimo.

Estes valores sugerem a necessidade de uma melhoria nos aspectos relativos à estimulação das capacidades motoras das crianças, no entanto, ao questionarmos as amas e a educadora supervisora acerca da área do motricidade, actividades, materiais e equipamentos, foi-nos informado que o espaço destinado

ao recreio no centro de acolhimento infantil (CAI) está disponível para as amas lá irem com as crianças, especialmente com a finalidade de estimular o desenvolvimento físico-motor e para isso têm à disposição materiais variados como triciclos, bolas e arcos.

Aquando da entrevista as amas A2 e A4 referiram que costumam ir ao jardim-de-infância com as crianças para que possam brincar à vontade e explorar diversos materiais. Relativamente à educadora supervisora entrevistada, a sua opinião é que *“ao nível motor as amas também estimulam imenso a criança”* (Ed), contudo deixa transparecer a elevada importância que atribui à satisfação das necessidades de afecto, segurança e relacionamento com a ama, em detrimento das actividades direccionadas para as várias áreas de conteúdo.

Este aspecto ganha justificação devido à negligência de afectos que algumas destas crianças têm na sua relação com os familiares mais próximos pois, durante o estudo, quer as amas quer as educadoras exteriorizaram este descaramento por parte de alguns pais, fundamentando com os empregos precários que não os possibilitam de disponibilizar o tempo devido aos seus filhos, ou o facto de não estarem conscientes da importância que isso tem para a criança.

O auxílio das educadoras supervisoras é demonstrado nos itens *“mobiliário/estruturas para cuidados de rotina e aprendizagem”* e *“organização do espaço interior”*, uma vez que alguns dos materiais são fornecidos às amas pela Santa Casa da misericórdia de Lisboa e, além disso, nas visitas à casa das amas as educadoras têm atenção às características da mesma, eliminando os

objectos perigosos ou menos adequados. Depois cada ama organiza o espaço para as crianças como acha mais adequado e se as educadoras tiverem algum reparo a realizar, fazem-no aquando das suas visitas às casas e, tal como fez referência a educadora supervisora entrevistada é-lhes explicado o porquê das mudanças “*gosto explicar sempre o porquê daquilo que digo para fazer*” (Ed).

Existe a possibilidade das amas poderem investir na sua profissão e adquirir novos materiais e estruturas, ou reutilizar os dos filhos, apesar disso, nem todas o podem concretizar. É de referir que duas das amas (A2 e A4) criticaram a pouca diversificação de materiais disponibilizados pela creche familiar, que é essencial para conferir o poder de escolha e as oportunidades de desenvolvimento das crianças, tal como Hohmann e Weikart (1995/1997) afirmam “a aprendizagem cimenta-se nas acções directas da criança sobre os materiais” (p. 55), por outro lado, a variedade de utensílios com utilizações flexíveis permite que as crianças adequem as explorações ao seu nível de desenvolvimento, o que irá proporcionar experiências significativas (Post & Hohmann, 2000/2004) e são estas experiências que mais facilidade a criança terá em memorizar (Grandpierre, 1993/1999) e em voltar a explorar com maior afinco, desenvolvendo diversas capacidades.

A sub-escala seguinte contempla a “satisfação das necessidades básicas das crianças”, e a pontuação média total obtida situou-se ligeiramente acima do nível considerado mínimo. Constataram-se 3 itens com médias abaixo dos valores mínimos exigidos, são eles: “higiene pessoal”; “segurança”;

“fraldário/sanitários” e “saúde”. Que se encontram aqui dispostos por ordem crescente de pontuação, sendo 2.8 o valor máximo atingido.

Existem 2 itens que sugerem um grau qualitativo entre o bom e o excelente e que reportam à “chegada e saída das crianças” e aos aspectos referentes à “sesta/descanso”. Daqui depreende-se que nos casos observados o acolhimento e despedidas das crianças são realizadas calorosamente por parte das amas para com as crianças e para com os pais. Isto pode ser uma das vantagens aliada à estratégia utilizada pelas educadoras supervisoras e que visa colocar pais e amas que se respeitam e que não possuem problemas pessoais pois estes iam influenciar, possivelmente, de forma negativa a relação entre os adultos e, conseqüentemente com as crianças.

Ao sentir-se acarinhada e bem recebida a criança terá maior facilidade em despedir-se dos pais, pois sabe que estará em segurança até os pais voltarem, simultaneamente, as despedidas calorosas e descontraídas permitem que a criança volte para os seus pais sem se preocupar com a pertença ao grupo educativo. Tais relações agradáveis e simpáticas ampliam o leque de confiança da criança para além dos pais e familiares mais próximos (Post & Hohmann, 2000/2004).

No que toca aos aspectos da “sesta/descanso”, verificamos que é realizada num ambiente calmo, com a supervisão da ama, em alguns casos com música calma e os horários de descanso são elaborados consoante as necessidades manifestadas pelas crianças, daí que se confirme o nível de qualidade bom.

A adequação à individualidade e necessidades de cada criança dificilmente seria possível numa creche colectiva, uma vez que, por exemplo, aquelas que chegam muito cedo não têm local para dormir mais um pouco e têm de esperar sonolentas que chegue a hora da sesta determinada para todas crianças. No caso da creche familiar, se a ama verificar necessidade disso, dispõe a cama da criança onde ela pode descansar um pouco até se sentir pronta para começar as actividades.

Ao conviver com outras pessoas e a participar activamente na comunidade, a criança sente vontade de aprender a linguagem (Dyson & Genishi, 1993/2002) de forma a poder transmitir as suas ideias e pensamentos e a inteirar-se da cultura daqueles que a rodeiam, ao mesmo tempo que desenvolve o seu sentimento de pertença a um determinado grupo (Post & Hohmann, 2000/2004).

Na categoria que engloba “linguagem e raciocínio”, a média total obtida pelas amas foi 3.7, o que significa um nível ligeiramente acima do mínimo considerado na escala. Porém a “linguagem informal” obteve uma pontuação média excelente para crianças dos 3 aos 23 meses e boa para crianças de 2 anos ou mais, o que sugere a existência de diversas conversas informais realizadas ao longo do dia, que se revelam de extrema importância para a compreensão da intencionalidade do diálogo e assim despontar a vontade de participação nos mesmos.

Em contrapartida, os itens “compreensão da linguagem”; “utilizar a linguagem” e “raciocínio/compreensão” tiveram índices baixos, entre o 2 e o 3.5. Estes últimos itens compreendem os materiais de escrita, leitura e que encorajem

a linguagem e o raciocínio/compreensão (como fantoches, telefones, jogos...) que estão à disposição das crianças, e ainda a exploração realizada pelo adulto com os mesmos. Também faz referência a actividades que tenham o intuito de promover o desenvolvimento da linguagem, tais como lenga-lengas, rimas, colocar questões... estes itens põem em evidência algum descuido na exploração das diversas formas de linguagem associada aos seus aspectos lúdicos, essenciais para seduzir a criança para a exploração das palavras e frases, evolução do pensamento e o despertar a curiosidade para o mundo que a rodeia (Ministério da Educação, 1997a).

Aquando da entrevista todas as amas referiram que contam histórias e que realizam jogos, tal como outras actividades, porém, na rotina diária não existe um horário destinado à história ou à exploração da linguagem e escrita, o que revela o carácter um pouco esporádico que este tipo de actividades possui. Todavia, durante os passeios e o dia-a-dia na casa, as crianças conversam com várias pessoas que encontram na rua e no café e as próprias amas também conversam socialmente com as crianças.

Sugerimos que durante as próprias actividades e brincadeiras das crianças na casa das amas, possa haver mais conversas do adulto com as mesmas com a intenção de instigar, de provocar a curiosidade e o raciocínio da criança, por exemplo, questioná-la acerca das formas dos objectos com que brinca, das suas potencialidades, das características que o definem e diferenciam dos outros objectos. É nestes momentos que se concretiza o trabalho nas zonas de desenvolvimento próximo, proporcionando à criança a expansão dos seus

conhecimentos e capacidades através do processo de *scaffolding* (Seifert 1993/2002 & Vasconcelos, 1997).

Por outro lado, julgamos ser de interesse que as amas exponham mais objectos ou figuras com a respectiva designação, especialmente para as amas que têm crianças mais velhas e cujo despertar para a escrita e necessidade da mesma será ainda mais importante.

É inevitável recapitular que mesmo os bebés possuem uma grande capacidade e predisposição para aprender através das experiências que lhes são proporcionadas (Chomsky, 1986/1994; Gazzaniga 1998/2000 e Lipsitt, 2005), pelo que logo que nascem a sua curiosidade começa a despertar e com ela a necessidade de exploração e experimentação, as quais devem ser estimuladas pelo adulto de modo a coligir o maior número de experiências significativas que regem a aprendizagem. Analogamente, alguns investigadores aludem que até aos 3 anos as crianças necessitam de aprender estratégias de memorização para posteriormente serem capazes de realizá-las de forma natural (Seifert, 1993/2002).

À semelhança da categoria anterior, a pontuação média para as “actividades de aprendizagem” não ultrapassou os 3.6 valores, pelo que se aufere o nível mínimo de qualidade. Uma vez mais, esta categoria retém essencialmente as actividades que são orientadas pelo adulto e que visam a promoção do desenvolvimento nas suas diversas vertentes, ao mesmo tempo que faz referência ao tipo de materiais existentes para as diferentes áreas de aprendizagem.

Os itens relacionados com as actividades que alcançaram melhor pontuação foram “blocos”, cujo valor obtido foi 4.8 e “música e movimento” com 4.3 valores, que sugere que estas actividades são exploradas, mesmo que ocasionalmente. Outro item que merece louvor foi “supervisão no interior e exterior”, onde a cotação reunida foi 5, ou seja, qualitativamente bom. Na verdade verificámos que a supervisão é realizada com muita responsabilidade e atendendo às características e necessidades de cada criança, esta condição torna possível que as crianças se sintam seguras e livres de explorar.

Relativamente ao “desenvolvimento social”, foi uma sub-escala que obteve a pontuação média total 4.6, portanto situa-se nas proximidades do nível bom.

Dentro desta sub-escala o item cuja pontuação foi mais elevada foi o que engloba o “tom de voz/interacções”, que reuniu 6.3 valores. Este aspecto é corroborado pelo facto de se dar muita importância ao carinho e atenção que as crianças pequenas necessitam e, durante a observação foram vistas várias situações espontâneas de demonstração de carinho, sente-se uma leveza nas relações entre as crianças e as amas, há risos e trocas de abraços e há incentivos a este tipo de reacções para com os outros. Este é um aspecto que proporciona uma grande segurança à criança e que é imprescindível para que realize as suas explorações e se relacione com os outros sem receio.

Pelo contrário, o item que acumulou menor pontuação foi a “consciência cultural”, o que é justificado pelo facto de não haver grande variedade de brinquedos e livros que apelassem às diversas culturas. No entanto, a directora da

instituição, no final das observações adquiriu um conjunto de brinquedos e materiais para cada casa com bonecas de diversas etnias, jogos de encaixe com figuras étnicas... que entregou a cada ama. Apenas podemos fazer aqui esta referência, uma vez que aquando das observações o *kit* ainda não se encontrava na casa das amas.

A valorização e aprovação das diferenças sexuais, sociais e étnicas, constituem um meio para a identificação das crianças e suas famílias e favorecem a promoção “da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas” (Ministério da Educação, 1997<sup>a</sup>, p. 54). Por outro lado, ao consentir que as aprendizagens sejam realizadas partindo daquilo que a criança conhece, torna-se mais fácil para a mesma armazenar a informação recolhida (Lieury, 1993/1994 & Gopnick<sup>9</sup>)

Nenhuma escola poderá gozar de níveis qualitativos elevados se as relações entre os seus profissionais e outros adultos não se basearem no respeito mútuo. Katz (1998) considera que esta é a perspectiva de qualidade “a partir de dentro”, ou seja, baseia-se naquilo que os profissionais que interagem na escola sentem no dia-a-dia do seu trabalho e na forma como são vivenciadas as diversas relações estabelecidas na escola.

Dada a importância da qualidade experimentada pelos próprios profissionais e pais, na escala utilizada é contemplada a categoria “necessidades do adulto” na qual foi obtida uma média acima do nível mínimo e abaixo do

---

<sup>9</sup> “OECD/CERI (2001). *Preliminary Synthesis on the First High Level Forum on Learning Sciences and Brain Research*”

---

bom, mais precisamente 4.1 valores. Sendo que o item “interacção com os pais” teve uma pontuação inadequada, pois a relação entre as amas e os pais não vai além do mínimo e indispensável, tal como referem nas entrevistas: “*não é permitido [que os pais venham a nossa casa] nem quando fazem anos, nem outro tipo de reuniões. Só conversamos quando os pais vêm cá pô-los e buscá-los.*” (A2) (Anexo 10). A educadora supervisora menciona que uma das suas funções é “*mediar a relação entre a ama e os pais*” (Ed), por outro lado, no caso de surgir algum conflito é resolvido “*em reunião. Portanto, se são os pais reunimos com eles e a ama pode, ou não estar presente: depende do tipo de situação, depende do tipo de ama e depende do tipo de pais. Mas uma coisa é certa: nisso privilegamos o atendimento individualizado.*” (Ed) (Anexo 9). É notório um esforço no sentido de manter algum distanciamento para que os conflitos sejam moderados e não levem a problemas graves, pois existe um maior respeito pelas educadoras do que pelas amas: “*Muitas vezes elas [amas] dizem: mas porquê que os pais convosco respondem logo e connosco não respondem? Isto são os vários níveis que se vão criando de hierarquia.*” (Ed) (Anexo 9). Todavia, deviam ser planeados mais momentos em conjunto com crianças, amas e pais, embora exista a festa de Natal em que os pais podem deslocar-se à escola e estar com os filhos, é essencial que estes sintam a sua importância e responsabilidade perante a educação das crianças e que sintam que a participação no dia-a-dia daquelas é valorizada pela creche familiar e adultos nela envolvidos.

Vários são os autores que documentam a necessidade de haver uma relação no ambiente educativo com a vida pessoal da criança, algumas

representações da sua casa e, especialmente a relação entre os adultos da creche e os pais, que são aspectos essenciais para promover a segurança da criança e dos pais enquanto se encontram afastados (Malaguzzi, 1995/1999; Post & Hohmann, 2000/2004; Ministério da Educação, 1997a).

Sugerimos, por isso, a organização de festas comemorativas com todas as amas, educadoras e pais em que haja, por exemplo, construção de materiais para a escola, realização de jogos, gincanas... que são actividades que divertem pequenos e graúdos e promovem as relações positivas entre pais e filhos e também entre pais e adultos da creche familiar.

Relativamente ao item “oportunidades para a evolução na carreira” obtivemos 4.3 valores, o que demonstra o interesse das amas pela sua profissão e a tentativa das educadoras supervisoras em promover acções de formação para que as amas não parem de “crescer” profissionalmente e se sintam valorizadas. Contudo, as próprias amas fazem algumas referências nas entrevistas ao estatuto de trabalhadoras independentes de que são alvo e que não lhes dá o direito ao fundo de desemprego nem reforma, é visível que isso as preocupa pois este é o seu único emprego e sentem-se desvalorizadas pelo Estado: *“aqui em Portugal a pessoa paga muito à segurança social, não tem direito a nada ao nível de reforma, se estiver doente, não recebe nada... é muito complicado!”* (A1) (Anexo 10).

Por outro lado também valorizam a creche familiar em que estão inseridas expondo a segurança transmitida pela equipa responsável e pela legalidade e normas de que dispõem ao estar agregadas a uma creche familiar.

Finalmente o item que tem maior pontuação e que merece uma atenção especial diz respeito ao “equilíbrio entre as responsabilidades pessoais e profissionais”, cuja pontuação média foi de 6 valores, o que ilustra a capacidade que as amas possuem de distribuir as suas responsabilidades pessoais pelo dia-a-dia sem prejudicar as crianças da creche familiar.

É de mencionar que na escala de avaliação utilizada, o ambiente educativo definido tem em conta características de elevada qualidade, ou seja, ilustra um contexto em que as crianças sejam livres de fazer escolhas, de explorar sem grandes entraves, de sentirem a segurança necessária e a valorização das suas explorações e aprendizagens, um espaço e actividades que suprimam as necessidades de desenvolvimento, ou melhor, um espaço cuidadosamente pensado para o grupo de crianças que irá acolher (Hohmann & Weikart, 1995/1997; Post & Hohmann, 2000/2004; Ministério da Educação, 1997 a); Portugal, 1998). O facto de as amas se encontrarem em suas casas, tendo que confinar ao espaço existente, constitui de certa forma um entrave a alguns dos itens avaliados. Contudo acreditamos que após a divulgação desta escala e deste estudo, será dispensada maior atenção aos aspectos mais desfavorecidos da actividade realizada pela creche familiar.

### *Conclusões Finais*

Todos os itens que se referem a actividades de índole dirigida pelo adulto, detêm uma pontuação mais baixa, o que sugere que as actividades realizadas são maioritariamente livres. É dada maior importância a aspectos como o carinho, protecção e cuidados a prestar às crianças em detrimento de actividades que tenham o intuito de promover a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Julgamos que uma forma de beneficiar este aspecto seria uma proximidade entre as crianças que se encontram em creche colectiva e as da creche familiar, assim como as próprias amas, por exemplo, se houvesse um dia em que a educadora da sala de creche pudesse ter a disponibilidade de juntar alguns grupos das amas ao seu grupo e haver um momento colectivo de exploração de histórias e livros, realização de pinturas, jogos no recreio, esta provavelmente constituiria uma parceria positiva e uma forma de as amas estarem em constante formação ao observar e participar, eventualmente, das actividades de uma educadora com um grupo de crianças.

Pensamos que falta alguma intencionalidade nas actividades desenvolvidas pelas amas, aquilo que observamos é que as actividades são realizadas mas com um carácter esporádico inerente, isto é, desenvolvem-se diversas actividades mas sem haver um propósito definido, sem existir um trabalho orientado sobre cada criança e suas capacidades.

A educadora entrevistada demonstrou a sua preocupação com este aspecto ao afirmar que a importância do educador de infância “*é enorme! . . . o que não se faz com eles até aos 3 anos, dificilmente a criança recupera. É o facto do educador ter essa noção e por isso é tão importante estar sempre a transmitir às amas a importância das suas acções . . . da sua maneira de estar, da sua maneira de fazer . . . ter a noção de que é importante saber porquê que se faz, que não se faz só por fazer . . . portanto ter intencionalidade.*” (Anexo 9), a educadora admite ainda que “*sabemos que não estamos a lidar com educadoras, mas nós é que temos de fazer a diferença e, por exemplo, também percebemos que quanto melhor for as formações que lhes damos, melhor é o serviço prestado.*” (Anexo 9).

Daqui depreendemos que a educadora supervisora compreende a importância da formação que é dada às amas e da forma como isso condiciona o trabalho e qualidade do atendimento prestado às crianças. Porém é notória uma grande importância atribuída ao carinho e cuidados básicos que acaba por desfavorecer as necessidades de aprendizagem que as crianças possuem.

É imprescindível que as amas não descurem esta necessidade tão importante, dadas as capacidades emergentes da criança cuja exploração será impulsionadora da aprendizagem ao longo da vida.

Também é de notar que não é fácil que as amas passem das formações para a acção, é preciso também ter noção que muitas vezes são pessoas com uma formação escolar reduzida, o que, como vimos também parece afectar os níveis da qualidade do atendimento.

Por isso mesmo voltamos a frisar que, talvez o aspecto de estarem todo o ano em contacto com uma educadora e observando e participando das suas actividades pudesse ser positivo e vantajoso criando uma situação de formação em serviço e simultaneamente elevando os níveis de qualidade.

Julgamos que a profissão das amas possui inegável importância para suprir as necessidades de atendimento de crianças da faixa etária de creche, pois é uma forma de aliar o ambiente familiar, o acolhimento do lar, às necessidades de aprendizagem das crianças. A educadora corrobora esta visão: *“as crianças têm um bom acompanhamento: são apenas 4 para um adulto, estão muito mais resguardadas em termos de doenças”* (Anexo 9). Mas acreditamos também que o facto de existir uma equipa multidisciplinar que regula as actividades de amas constitui o sustentáculo para que a creche familiar ofereça a segurança e confiança que os pais e comunidade nela depositam. Analogamente a educadora declara *“Se não houvesse educadores por trás, não iria ser um atendimento tão bom, isso é certo! Eu acho que é fundamental haver uma equipa por trás, por variadíssimas razões. Se não fosse assim as pessoas não tinham formação nenhuma, as pessoas tinham as crianças em suas casas sem qualquer*

*supervisão! Eu acho que elas próprias iriam sentir-se perdidas! E, aliás, eu acho que as nossas amas, percebem muito bem e sabem muito bem ter uma equipa por trás, a todos os níveis: ter apoio, ter segurança, muitas vezes elas dizem: mas porque é que os pais convosco respondem logo e connosco não respondem? Isto são os vários níveis que se vão criando de hierarquia, porque para definir os horários, eles (pais) vêm ter com a equipa, elas (amas) também se salvaguardam muito pela equipa, e têm muito apoio nosso e sabem que sempre que haja algum problema ou alguma dúvida têm sempre a quem recorrer. Se não houvesse uma equipa técnica, e isso é uma psicóloga, uma assistente social, uma directora e educadoras, isto não era nada, quer dizer, cada um estava em sua casa com as criancinhas... era uma coisa sem consistência” (Ed) (Anexo 9).*

É preciso não esquecer que as casas das amas tratam-se de apartamentos, pelo que não existe muito espaço para arrumações e para colocar grandes quantidades de materiais, daí que as educadoras tenham disponível uma sala no jardim-de-infância para que as amas possam ter maior liberdade e possam realizar outro tipo de actividades que estão impossibilitadas de realizar na sua casa. Além disso podem também ir ao recreio do jardim-de-infância onde as crianças correm e exploram outros materiais que em casa da ama não podem fazer.

Estamos convictos que as educadoras responsáveis pela creche familiar acreditam acima de tudo no seu trabalho e, por isso mesmo achámos pertinente

entregar a escala utilizada às mesmas, de forma que possam realizar os melhoramentos que considerem necessários e que estejam ao seu alcance. Como foi referido, após este estudo, foi adquirido um conjunto de materiais que apelassem às diferentes etnias e que permitissem o seu conhecimento e aceitação, assim como a exploração por parte das amas com as suas crianças. Acreditamos que, acima de tudo, o nosso estudo teve a convicção de ajudar a qualificar a creche familiar, de modo que ofereceu aspectos de nível qualitativo superior dos quais as amas e educadoras desta modalidade podem e devem usufruir.

Apoiamos a nossa convicção naquilo que a educadora referiu aquando da entrevista: *“eu acredito muito neste trabalho, acredito mesmo!”* (Anexo 9). Pelo que, com toda a certeza será a primeira a lutar para que sejam postos em prática todos as melhorias possíveis!

Julgamos ser demasiado pretensioso realizar generalizações neste estudo, no entanto assumimos com modéstia que este constituirá uma base para que os responsáveis da instituição alvo da investigação possam reflectir e encontrar eixos de melhoria que verifiquem, efectivamente um aperfeiçoamento da qualidade do atendimento às crianças em contexto de creche familiar.

Além disso, o horizonte é inatingível e cada dia de aproximação mostramos uma realidade um pouco diferente, necessidades diferentes e que aspiram por soluções diversas e adequadas a cada contexto. Este trabalho é apenas um desses exemplos, uma dessas realidades. Outros estudos a outras realidades poderiam

fornecer dados mais específicos acerca da problemática das amas e do atendimento a crianças da faixa etária dos 3 meses aos 3 anos.

Terminamos com a convicção de que num momento em que atravessamos uma profunda crise económica ao nível mundial, não devemos simplesmente contentar-nos com aquilo que conseguimos até agora, mas devemos precisamente agarrar-nos ao facto de que ainda é preciso fazer muito mais e desafiar-nos a nós mesmos para a procura e melhoria da qualidade, pois é essa qualidade que nos permitirá ter um dia um mundo melhor que o actual!

Não esqueçamos que a responsabilidade é nossa enquanto pessoas e enquanto comunidade!

*“É urgente o amor.  
É urgente um barco no mar.*

*É urgente destruir certas palavras,  
ódio, solidão e crueldade,  
alguns lamentos,  
muitas espadas.*

*É urgente inventar alegria,  
multiplicar os beijos, as searas,  
é urgente descobrir rosas e rios  
e manhãs claras.*

*Cai o silêncio nos ombros e a luz  
impura, até doer.  
É urgente o amor, é urgente  
permanecer.”*

Eugénio de Andrade

## BIBLIOGRAFIA

- Abreu, I. (2000). A educação pessoal e social – o círculo permanente e inacabado. Em Escola Superior de Educação de Lisboa (Ed.), *Formação pessoal e social: textos de apoio*. Lisboa: ESELx.
- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002, Dezembro). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto. *Gedei*, 5, 7-28.
- Albarello, Luc; Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux; Maroy, Christian; Ruquoy, Pierre de Saint-Georges (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. (1ª edição). Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em francês publicado em 1995)
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar. Em Departamento de Educação Básica (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3ª edição). Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em inglês publicado em 1993).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1991).
- Brazelton, T.B., Greenspan, S.I. (2003). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. (3ª edição). Lisboa: Editorial Presença. (Trabalho original em inglês publicado em 2000).
- Brazelton, T.B. (2007). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento nos primeiros anos*. (10ª edição). Lisboa: Editorial Presença. (Trabalho original em inglês publicado em 1992).
- Brull, J. L. C. (1986). La educación preescolar: las claves del proceso. Em *Enciclopedia de la Educación Preescolar: Vol. I. Bases Teóricas*. Madrid: Diagonal/Santillana.
- BSI/RIKEN e OECD/CERI (org.) (10-11 Dezembro de 2002). *Report on The First Meeting of The Lifelong Learning Network*. Yokohama (Japão). Recuperado em 2006, Junho 29, de <<http://www.oecd.org/dataoecd/40/37/15303991.pdf>>
- Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. Em J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Ed.), *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro. (Trabalho original em inglês publicado em 2005).
- Chomsky, N. (1994). *O conhecimento da língua, sua natureza origem e uso*. Lisboa: Caminho. (Trabalho original em inglês publicado em 1986).
- Costa, A. F. (2003). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto (Eds), *Metodologia das ciências sociais*. (12ª edição). Porto: Edições Afrontamento.

- Dahlberg, D.; Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original em inglês publicado em 1999)
- DEB (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Relatório do Exame Temático da OCDE (edição bilingue). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Dyson, A. H. & Genishi, C. (2002). Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância. Em B. Spodek (org), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 1993).
- Eccles, J. (1995). *A evolução do cérebro: a criação do eu*. Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original em inglês publicado em 1989).
- Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1999). Aspectos gerais. Em C. Edwards; L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre, RS, Brasil: Artmed. (Trabalho original em inglês publicado em 1995).
- Fernandes, E. V. (2002). *Aprendizagem humana e suas dificuldades: cérebro, emoção, mente e acção*. Porto: Humbertipo.
- Gazzaniga, M. S. (2000). *O passado da mente: como o cérebro constrói a nossa experiência*. Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original em inglês publicado em 1998).
- Grandpierre, D. (1999). *Como ter uma boa memória*. Mem Martins (Lisboa): Edições Cetop. (Trabalho original em francês publicado em 1993).
- Greene, S. (2005). Desenvolvimento da criança: velhos temas e novas direcções. Em J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Ed.), *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro. (Trabalho original em inglês publicado em 2005).
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2003). *Infant/toddler environment rating scale - revised edition (ITERS-R)*. New York & London: Teachers College Press.
- Harms, T. & Clifford, R. M. (1989). *Family day care rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale - revised edition*. New York & London: Teachers College Press.
- Harms, T. (1993). The assessment of quality in child care settings. Em Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.), *Encontro sobre educação pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 1995).

- Katz, L. (1998). Cinco Perspectivas Sobre Qualidade. Em Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lieury, A. (1994). *A memória: do cérebro à escola*. Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original em francês publicado em 1993).
- Lipsitt, L. P. (2005). A experiência precoce e o comportamento do bebé no século XXI. Em J. Gomes-Pedro; K. J. Nugent; G. J. Young; T. B. Brazelton, *A criança e a família no século XXI*. (1ª ed.). Lisboa: Dinalivro. (Trabalho original em inglês publicado em 2005).
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. Em C. Edwards; L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre, RS, Brasil: Artmed. (Trabalho original em inglês publicado em 1995).
- Ministério da Educação (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997a). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Segurança Social, da Família e da Criança (2004). *Carta Social: Rede de Serviços e Equipamentos, Relatório 2004*. Lisboa: Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2006) *Carta Social: Rede de Serviços e Equipamentos – Relatório 2006*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Montagner, H. (2005). A ontogenia das interações do bebé durante o primeiro ano de vida. Em J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Ed.), *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro. (Trabalho original em inglês publicado em 2005).
- Mourato, I. (1998). *Formação de amas para a parceria educativa com as famílias*. Dissertação de final de curso. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Nabuco, M. & Prates, S. (2002). Melhoria da Qualidade em Educação da Infância “A Partir de Dentro”. *GEDEI*, 5, 29-42.
- Obler, L. K. & Gjerlow, K. (2002). *A linguagem e o cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original em inglês publicado em 1999).
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. (1ª ed.). Rio Tinto, Portugal: Edições ASA. (Trabalho original em francês publicado em 1989).
- OECD (2005). *Education Policy Analysis*. Paris: OECD Publications. Recuperado em 2006, Maio 16, de <<http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9605011E.PDF>>

- OECD/CERI (2001). *Preliminary Synthesis on the First High Level Forum on Learning Sciences and Brain Research: Potential implications for education policies and practices*. New York City. 16-17 June 2000. Recuperado em 2006, Junho 29, de <<http://www.oecd.org/dataoecd/62/51/2441041.pdf>>
- OECD (2001). *Starting Strong - Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publications. Recuperado em 2006, Maio 16, de <<http://www.oecd.org/dataoecd/24/6/1956401.pdf>>
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008a). A construção social da moralidade: a voz das crianças. Em J. Oliveira-Formosinho (org), *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho (org), *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento próximo e intervir nelas. Em A. Zabala, C. Coll, E. Martín, I. Solé, J. Onrubia, M. Miras & T. Mauri, *O construtivismo na sala de aula – novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Asa.
- Papália, D. E, Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mcgraw-hill. (Trabalho original em inglês publicado em 1999).
- Papoušek, M. & Papoušek, H. (2005). Padrões de discurso entre os pais e o bebé. Em J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Ed.), *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro. (Trabalho original em inglês publicado em 2005).
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 2000).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª edição). Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em francês publicado em 1995)
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. Em C. Edwards; L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre, RS, Brasil: Artmed. (Trabalho original em inglês publicado em 1995).
- Seifert, K. L. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. Em B. Spodek (org), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 1993).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 1993).
- Tietze, W. (1993). A educação pré-escolar: uma perspectiva europeia. Em Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.) *Encontro sobre educação pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.); d'Orey, Inês; Homem, Luísa Fernandes; Cabral, Marta (2003). *Educação de infância em Portugal: situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. (1ª edição). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Vasconcelos, T. (2000, Janeiro). Educação de infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de pós-modernidade. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 22. Recuperado em 2005, Agosto 10, de <http://www.campus-oei.org/revista/rie22a05.htm>
- Wieder, S. & Greenspan, S. I. (2002). A base emocional da aprendizagem. Em B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 1993).
- Young, J. G. (2005). Mecanismos nervosos para a adaptação na infância facilitada pelos pais. Em J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Ed.), *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro. (Trabalho original em inglês publicado em 2005).
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original em espanhol publicado em 1996)

#### DECRETO-LEI

Decreto-Lei n.º 158/84 de 17 de Maio.

# ANEXOS

# Anexo 1

## **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO**

# Anexo 2

**CARTA INFORMATIVA AOS PAIS DAS CRIANÇAS**

# Anexo 3

**GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS AMAS**

# Anexo 4

**GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA  
SUPERVISORA**

# Anexo 5

**REGISTO DA ENTREVISTA À AMA 1**

# Anexo 6

**REGISTO DA ENTREVISTA À AMA 2**

# Anexo 7

**REGISTO DA ENTREVISTA À AMA 3**

# Anexo 8

**REGISTO DA ENTREVISTA À AMA 4**

# Anexo 9

**REGISTO DA ENTREVISTA À EDUCADORA**

# Anexo 10

**ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS ÀS AMAS**

# Anexo 11

**ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À  
EDUCADORA SUPERVISORA**

# Anexo 12

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DE CRECHES FAMILIARES**

# Anexo 13

**FOLHA DE PONTUAÇÃO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO**