

Universidade do Algarve

# **A Perceção do Papel Educativo dos Auxiliares de Ação Educativa na Educação de Infância**

**Alexandra Manuela Cardoso Guerreiro**

Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação  
Especialização em Observação e Análise da Relação Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação Prof. Doutora Carla Vilhena

2014

Universidade do Algarve

**A Perceção do Papel Educativo dos Auxiliares de  
Ação Educativa na Educação de Infância**

**Alexandra Manuela Cardoso Guerreiro**

Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação  
Especialização em Observação e Análise da Relação Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação Prof. Doutora Carla Vilhena

2014

# **A Perceção do Papel Educativo dos Auxiliares de Ação Educativa na Educação de Infância**

“Declaração de autoria de trabalho”;

“Declaro ser o(a) autor(a) deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.”

---

Alexandra Guerreiro

«Copyright»

“A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.”

# Agradecimentos

A realização desta tese de mestrado constituiu desde logo um grande desafio o qual não teria sido possível concretizar sem o apoio incondicional de muitos que passo agora a enunciar.

À Universidade do Algarve, mais propriamente à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais que me acolheu e apoiou na concretização desta etapa formativa.

À Prof. Doutora Carla Vilhena que me orientou e apoiou neste percurso, pela sua disponibilidade, postura crítica e exigência mas também companheira e sensível a todo este percurso.

Ao contexto educativo onde realizei esta investigação, o qual esteve sempre disponível para me prestar mais informações caso assim o necessitasse.

Às participantes (auxiliares de acção educativa) que aceitaram colaborar nesta investigação.

À diretora e colegas do meu local de trabalho pela compreensão e incentivo quando necessitei de me ausentar para a realização desta investigação, à minha colega Cláudia a qual disponibilizou o seu tempo para me apoiar nesta etapa formativa.

Aos meus pais e irmão que me têm apoiado incondicionalmente em toda a minha vida pessoal e profissional.

Aos meus amigos com os quais partilhei angústias, anseios e dificuldades, estiveram sempre ao meu lado para me encorajar a seguir mais além.

Ao Paulo por toda a compreensão e carinho que demonstrou ao longo das minhas ausências.

Obrigado por terem contribuído de diversas formas para que este objetivo se tornasse possível.

## Resumo

Através do presente estudo pretendeu-se contribuir para a compreensão da realidade profissional dos auxiliares de ação educativa, em contexto de educação de infância. Mais concretamente, este trabalho teve como principal objetivo compreender qual a perceção que este grupo de profissionais possuía do seu papel enquanto agente educativo, assim como perceber a importância que atribuíam à formação para o desempenho das suas funções.

Neste sentido, foi realizado um estudo de caso, numa instituição de educação de infância, tendo sido realizadas entrevistas a dez auxiliares de ação educativa. Os resultados obtidos através da realização deste estudo permitiu perceber que estes profissionais têm funções específicas nestes contexto educativo divergindo de outros níveis educativos.

Os auxiliares de ação educativa no contexto de educação de infância desempenham funções de auxílio nas atividades pedagógicas e colaboram no funcionamento dos estabelecimentos de ensino assegurando as questões de segurança e higiene e limpeza.

Também se conclui que a formação profissional e contínua assume-se como crucial no desenvolvimento profissional destes profissionais e constitui um elemento fundamental para um serviço de qualidade dos estabelecimentos de ensino.

**Palavras-Chave:** educação de infância; auxiliares de ação educativa; qualidade no ensino; formação profissional e contínua.

## **Abstract**

The aim of this study was to achieve the comprehension of the professional environment and the reality of the Education Auxiliary Staff on the early childhood education.

The main purpose of this investigation was the understanding the perception of this group of professionals regarding their role as an education agent and to find out the importance that they give to their continuous education and training towards the improvement of their skills.

A Case Study was prepared in an early childhood institution, consisting on ten interviews of Educational Auxiliary Staff. The results that were collected permit to understand that these professionals have specific tasks, differently than other educational levels.

The Education Auxiliary Staff of the early childhood, despite assuming tasks like security, cleanness and hygiene, they also have responsibilities and duties on assisting pedagogic activities.

The quality of service of this kind of institution can only be achieved by having this group of professionals continuously upgrading their skills and perceptions of their role, by having formation and training activities. This aspect is strategically important.

**Keywords:** Early childhood education; educational auxiliary staff; education quality; continuous professional education and training.

# Índice

Introdução.....	1
Capítulo I.....	6
Enquadramento teórico .....	6
I.1. Educação de Infância .....	6
I.2. Qualidade em educação de infância.....	13
I.3. Auxiliares de ação educativa .....	28
I.3.1. Formação e funções.....	30
I.3.2. Formação dos auxiliares de ação educativa .....	33
I.3.3. Auxiliares de Ação Educativa em contexto de educação de infância .....	35
Capítulo II.....	38
Metodologia.....	38
II.1. Objetivos .....	38
II.1. 1. Opções metodológicas.....	38
II.2. Contexto .....	41
II.3. Participantes .....	42
II.3.1. Caracterização dos Participantes.....	43
II.4. Método de recolha de dados.....	43
II.4.1. Instrumentos .....	44
II.4.2. Procedimentos de recolha de dados .....	46
II.5. Tratamento e análise de dados .....	46
Capítulo III.....	50
Apresentação dos Resultados .....	50
III.6. Apresentação e discussão dos resultados.....	50
III.2. A profissão de auxiliar de ação educativa .....	50

III.2.1. Opção por esta profissão .....	50
III.2.2. O que é ser auxiliar de ação educativa .....	52
III.3. Realidade profissional dos auxiliares de ação educativa.....	55
III.3.1. Funções desempenhadas quotidianamente pelos auxiliares de ação educativa .....	55
III.3.2. Dificuldades sentidas pelos auxiliares de ação educativa .....	58
III.3.3. Importância da formação contínua .....	60
III.3.4. Importância do seu papel profissional .....	63
Conclusão .....	65
Referências bibliográficas .....	67
Legislação Consultada .....	73
Anexos.....	74

## **Índice de tabelas**

**Tabela 1** - Modalidades educativas de prestação de cuidados à infância.....8

**Tabela 2**- Grelha de categorização dos dados das entrevistas.....48

**Tabela 3**- Quais as temáticas das formações eleitas como significativas.....61

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1-</b> Modelo tridimensional de qualidade de Woodhead.....	16
<b>Figura 2-</b> Quadro teórico de pascal e Bertram para a qualidade.....	19

## **Introdução**

Hoje em dia, tal como referem Aguiar et al. (2002), a maioria das crianças em idade pré-escolar frequenta creches e jardins de infância. Ao consultarmos os dados estatísticos sobre os alunos matriculados no ensino pré-escolar podemos constatar que cada vez existem mais crianças inscritas neste nível de ensino, ou seja, no ano 2000 existiam 228.459 alunos, em 2012 existem 272.547 crianças inscritas na educação pré-escolar (PORDATA, 2014). Sendo a frequência das instituições de educação de infância uma realidade para um número cada vez maior de crianças e dada a importância que esta frequência pode ter ao nível quer do bem-estar presente, quer futuro das crianças, constatada através da realização de diversos estudos (e.g. Carvalho, 2007; Formosinho, 2007), pensamos que a análise destes contextos educativos, a partir de diferentes perspetivas e contemplando os diferentes atores que aí se encontram quotidianamente (profissionais, pais, crianças, etc.) se reveste de particular importância.

Assim, optámos no neste estudo pela análise de um grupo profissional específico, os auxiliares de ação educativa, em contexto de educação de infância. Mais concretamente, pretendeu-se compreender qual a perceção que estes profissionais possuíam do seu papel enquanto agentes educativos.

A opção pelo estudo deste grupo profissional específico deve-se ao fato destes agentes educativos serem profissionais que têm um papel importante em contexto de educação de infância, embora nem sempre sejam valorizados. Os auxiliares de ação educativa são profissionais que zelam quotidianamente pela segurança e bem estar das crianças nos contextos educativos de educação de infância.

Estes profissionais desempenham um conjunto diversificado de funções essenciais na vida das instituições de educação de infância, tais como zelar pelo estabelecimento de ensino exercendo funções de limpeza, higiene e segurança, asseguram as rotinas de acolhimento das crianças e das famílias no início e final do dia, estabelecendo diariamente contato com os encarregados de educação das crianças que frequentam as instituições de educação de infância, os momentos da manhã e ao final do dia normalmente são assegurados por estes profissionais, estes são períodos nos quais os auxiliares de ação educativa recebem as crianças juntamente com as suas famílias. Este momento é especialmente importante uma vez

que é no acolhimento que acontece a troca de informações sobre a criança, ou seja, em que os auxiliares de ação educativa funcionam como elos de ligação entre a família e os contextos educativos. Para além dos momentos de acolhimento, os auxiliares de ação educativa apoiam o educador na realização das diversas atividades pedagógicas que têm lugar quer em contexto de sala de atividades, quer no exterior desta.

Podemos, face ao exposto, afirmar que estes profissionais constituem um elemento essencial para o desenvolvimento e para a qualidade de vida das crianças que frequentam estes estabelecimentos de ensino, uma vez que participam ativamente no trabalho que é desenvolvido pela equipa docente e estabelecem relações de afeto com crianças e pais.

Os auxiliares de ação educativa são agentes fundamentais os quais desempenham diversas funções em diferentes contextos educativos. Porém, nos estabelecimentos de educação de infância estes profissionais estabelecem maior contacto com as crianças, famílias e equipa docente, neste ambiente educativo os auxiliares de ação educativa dão apoio a um grupo de crianças colaborando com o educador de infância no desenvolvimento das atividades pedagógicas e na realização das diversas rotinas diárias (higiene, alimentação, repouso).

Tendo em conta a especificidade deste contexto educativo bem como a minha experiência pessoal e profissional, isto porque atualmente sou educadora de infância, embora tenha tido a oportunidade de exercer funções durante um ano como auxiliar de ação educativa antes do término da minha licenciatura.

Após essa experiência ficou o desejo de conhecer e compreender a realidade desses mesmos agentes educativos que diariamente desempenham funções ao meu lado e me apoiam enquanto docente.

Embora estes profissionais sejam um apoio para qualquer docente, nem sempre são vistos como tal, assim para mim enquanto educadora de infância era importante compreender como é que os auxiliares de ação educativa percecionam o seu papel profissional, considerando que estes agentes desenvolvem inúmeras funções para que o meu trabalho enquanto docente seja bem sucedido.

São poucos os estudos que incluem a análise do papel desempenhado por este grupo profissional enquanto elementos essenciais no contexto de educação de infância.

Gostaríamos, porém, de salientar que em Portugal existem alguns estudos onde os auxiliares de ação educativa são referidos como agentes educativos de extrema importância para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. São de realçar os seguintes estudos: (1) Almeida (2001) - este estudo tem como objetivo compreender qual a importância dos auxiliares de ação educativa nos contextos educativos, visto que, para este autor estes agentes educativos são encarados como profissionais integrantes e fundamentais para uma escola em mudança; (2) Barroso (1995) – esta investigação tem como objetivo de incentivar o trabalho em equipa onde exista a participação e colaboração dos diversos profissionais para tal é necessário a criação de uma cultura de participação na escola, onde se assume que a qualidade e o êxito educativo dependem de um trabalho colaborativo de participação, cooperação e aprendizagem comum, onde o contexto de trabalho constitui o local privilegiado de formação para todos os intervenientes; (3) Carreira (2007) - tenta compreender como é que os auxiliares de ação educativa encaram o papel da formação na melhoria do seu desempenho profissional esta investigação teve como principais conclusões: os auxiliares de ação educativa aumentaram as suas responsabilidades enquanto profissionais, embora não se verifique um aumento na sua autonomia; a comunidade escolar em geral demonstra um maior respeito por estes profissionais enquanto indivíduos, no entanto não parece ter um reflexo direto na imagem profissional que os auxiliares de ação educativa têm de si próprios.

Os próprios auxiliares de ação educativa não estão seguros quanto ao seu papel na escola. Isto porque, metade dos inquiridos neste estudo defendem que a escola tem um bom clima de cooperação, embora a outra metade dos participantes afirmem o contrário; (4) Gonçalves (2010), procurou apresentar uma reflexão sobre as mudanças na escola no sentido de valorizar a participação e satisfação de todos os atores educativos. Neste estudo foram analisados os auxiliares de ação educativa que desempenham funções em diferentes contextos educativos (educação pré-escolar, 1º ciclo, 2º e 3º Ciclos). Entre os principais resultados podemos evidenciar as diversas funções dos auxiliares de ação educativa (trabalhar na reprografia, no SASE, na biblioteca e apoiar no funcionamento dos laboratórios). No que diz respeito às

funções destes profissionais é nas escolas do 1º Ciclo e nos jardins de infância que os auxiliares de ação educativa se afirmam como mais participativos.

Em suma, o estudo apresentado anteriormente ainda refere que os auxiliares de ação educativa demonstram uma maior satisfação relativamente a aspetos de relacionamento com os professores com os colegas e com encarregados de educação, porém sentem uma menor satisfação quanto à iniciativa que a especificidade do trabalho lhes permite, ao reconhecimento do trabalho por parte da escola e ao acesso a ações de formação.

Ao longo dos anos têm sido realizados diversos estudos para compreender o papel dos auxiliares de ação educativa, caracterizando as suas funções diárias no contexto de escola, no entanto são raros os que mencionam este grupo profissional no contexto de educação de infância. Dos estudos acima mencionados, apenas o último (Gonçalves, 2010) tem como objeto de análise os auxiliares de ação educativa em contextos de educação de infância.

Pretendemos, assim, através da realização deste trabalho, contribuir para uma maior compreensão do grupo profissional dos auxiliares de educação de infância, mais concretamente, daqueles que exercem a sua função em instituições de educação de infância. Mais concretamente, é objetivo desta investigação compreender qual a perceção que este grupo de profissionais possui do seu papel enquanto agente educativo e compreender a importância que atribuem à formação para o desempenho das suas funções.

Esta dissertação encontra-se dividida em quatro partes. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico, no qual serão abordados os seguintes aspetos: a educação de infância, neste ponto procuraremos relevar os aspetos caracterizadores desta etapa educativa, os seus objetivos e quais as diferentes modalidades existentes em Portugal. Faremos também referência à qualidade em educação de infância, analisando diferentes perspetivas de qualidade e as suas principais dimensões no contexto de educação de infância, por fim faremos uma referência aos auxiliares de ação educativa, caracterizando a profissão, quer no que diz respeito às funções que legalmente lhes são atribuídas, quer no que diz respeito à formação profissional.

Na segunda parte, apresentamos a metodologia desta investigação, onde serão descritos os seguintes aspetos quais os objetivos deste estudo, quais as opções metodológicas tidas em conta para a realização do mesmo, faremos ainda uma breve contextualização sobre o estudo de caso. Será também apresentado o contexto e a caracterização dos participantes nesta investigação. Explicitaremos qual o método de recolha de dados, os instrumentos bem como os procedimentos utilizados na realização do presente estudo. No fim faremos o tratamento e análise dos dados.

Na terceira parte serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através da realização do presente estudo. Terminaremos a presente dissertação com as conclusões Por outro lado, não nos esqueceremos de destacar os aspetos positivos e as principais limitações deste trabalho, propondo forma de as superar com futuras investigações.

# Capítulo I

## Enquadramento teórico

### 1. Educação de Infância

A educação de infância compreende a educação das crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, ou seja, desde o seu nascimento até à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A frequência de uma instituição de educação de infância, contrariamente ao que sucede no ensino básico e secundário, é facultativa, constituindo, assim, uma opção das famílias. Contudo, dado à atual transformação da sociedade e a autonomia profissional da classe feminina existe a necessidade das crianças frequentarem cada vez mais instituições de educação de infância.

Portugal é o país da União Europeia no qual existe um maior número de mulheres a trabalhar a tempo inteiro (Vasconcelos, 2000). No quarto trimestre de 2009, Portugal apresentava uma taxa de atividade superior à média, com 69,1 % para as mulheres e 78,2 % para os homens.

Na sequência da necessidade de existir uma maior expansão da oferta educativa dos cuidados prestados a crianças, foi apresentada à Assembleia da República a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei 5/97), a qual dava orientações políticas para a expansão da rede de jardins de infância

É um facto que a taxa de cobertura da educação pré-escolar em 1997 era de 64,5%, sendo que nos centros urbanos de grande densidade populacional, os jardins de infância apresentam uma lista de espera de crianças, o que demonstra que o Estado ainda não atingiu a universalização desta oferta educativa. Se atentarmos à evolução da cobertura da rede da educação pré-escolar por distritos constataremos que em 1994 ano anterior ao lançamento do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Rede de Educação Pré-escolar a taxa de cobertura rondava os 70%, em 1997/98, após a implementação desta medida política, existindo um aumento de 90% da população abrangida pela educação pré-escolar.

Um estudo realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2009, chamou a atenção para o continuum da faixa etária dos 0 aos 6 anos. O Parecer n.º 8/2008 sobre a Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos, salienta que existe a necessidade de aumentar a oferta para as idades pré-escolares promovendo a intencionalidade educativa nos contextos de guarda, bem como avaliar e melhorar os meios existentes.

Neste estudo é ainda salientada a importância da educação dos zero aos 6 anos para o desenvolvimento da criança, mas também como instrumento de promoção de equidade, salientando o esforço realizado pelo Estado na promoção da educação de infância, mas também constatando as insuficiências ainda existentes. Como se afirma no relatório produzido, a educação de infância é:

decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças e é fator de equidade (...). O estudo da OCDE considera que a primeira prioridade para a equidade são os dispositivos de educação e acolhimento das crianças muito pequenas, bem como as medidas de política pública destinadas a melhorar as suas condições de vida (...) e se a educação for paga, o custo deve ser baixo ou nulo para as famílias que não podem pagar.

No entanto tem-se vindo a verificar um esforço no que toca à evolução e desenvolvimento da rede de apoio às crianças dos três aos seis anos, mas ainda são conhecidas carências as quais são necessárias colmatar. Reconhece-se que é fundamental: aumentar a oferta educativa para estas faixas etárias; promover a intencionalidade educativa destes contextos educativos, avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes” (CNE, 2009, p. 396).

No relatório sobre “O Estado da Educação 2010” (2010) é também salientado a necessidade de continuar a de prosseguir a expansão da oferta, pelo facto de as famílias registarem uma taxa muito elevada de ocupação laboral dos dois progenitores.

Em Portugal são várias as modalidades não formais e formais de oferta educativa de educação e prestação de cuidados à infância. Apesar dos diversos esforços políticos para a expansão da educação de infância, atualmente ainda se carece de estabelecimentos de ensino que possam oferecer esse tipo de serviço, daí a necessidade de muitas famílias recorrerem a ofertas não formais, para que possam

deixar as suas crianças durante o seu horário laboral. Esta oferta não formal é constituída, sobretudo, por “entidades como a família, amigos e vizinhos, empregadas domésticas, amas não licenciadas e baby-sitters” (Vasconcelos, 2000, p.43).

No que diz respeito aos cuidados formais prestados à infância em Portugal podemos dividi-las em dois grandes grupos, de acordo com as idades das crianças que constituem a sua população-alvo: aquelas destinadas a crianças com idades compreendidas entre os 3 meses aos 3 anos (amas e creches) e as instituições de educação pré-escolar, destinadas a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Como se pode observar na Tabela 1, existe, para cada um dos grupos etários, um conjunto diversificado de modalidades de atendimento e educação.

**Tabela 1**

**Modalidades Educativas de Prestação de Cuidados à Infância**

<b>Público-alvo (idades)</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Descrição</b>	<b>Tipo de organização</b>	<b>Tutela</b>
3 meses aos 6 anos	Ama	Pessoa em nome individual que presta cuidados a crianças durante o período laboral dos pais, mediante retribuição, a qual pode cuidar no máximo de quatro crianças.	Privado	Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social;
3 meses a 3 anos	Creche	Estabelecimento educativo o qual pretende dar resposta de carácter social e de âmbito socioeducativo;	Privado/IPSS	Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social;
3 meses a 3 anos	Mini-crehe	Organização com um ambiente semelhante ao familiar, que	Privado/IPSS	Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social;

		apenas presta cuidados a 5 a 6 crianças;		
3 meses a 3 anos	Creche familiar	É constituída por várias amas (não inferior a 12 nem superior a 20) residentes na mesma zona geográfica;	Privado/IPSS	Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social
3 anos aos 6 anos	Jardins de infância	Estabelecimentos educativos os quais prestam serviço cuidados a crianças com idade pré-escolar e privilegiam o desenvolvimento de atividades pedagógicas.	Privado/IPSS	Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social; Ministério da Educação e Ciência.

Fonte: Adaptado de Vasconcelos, 2000.

A educação pré-escolar é a primeira etapa do sistema educativo português, Contrariamente ao ensino básico e secundário, e tal como é referido na Lei-Quadro n.º5/97, de 10 de fevereiro, através da qual é estabelecido o seu enquadramento jurídico, e tal como anteriormente referido, a frequência deste nível de ensino é facultativa e abrange as crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, idade de ingresso no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como se pode observar na Tabela 1, a educação de infância é tutelada por dois Ministérios: o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social e o Ministério da Educação e Ciência. O Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social tutela as Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), os estabelecimentos oficiais ligados diretamente aos Centros Regionais de Segurança Social de cada distrito, os equipamentos de Ação Social ligados às autarquias, as cooperativas e os estabelecimentos com fins lucrativos, destinados a crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos. Mais concretamente, são tuteladas por este ministério as creches de setor público e privado, as amas

oficializadas e as creches familiares (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2014) Sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência encontram-se os jardins de infância, oficiais e particulares, destinados a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Além das respostas educativas acima referidas, tal como é referido no art.º 15º da Lei Quadro 5/97, são também modalidades de educação pré-escolar, a *educação de infância itinerante* e a *animação infantil comunitária*. Estas modalidades de educação de infância surgiram como resposta a contextos e necessidades locais específicas.

Estas modalidades acontecem nos seguintes contextos: zonas urbanas, periféricas, populosas e carenciadas, sem acesso a qualquer equipamento ou atividades adequadas ao desenvolvimento das crianças.

Nas zonas rurais dispersas podem-se organizar atividades de educação de infância itinerante, proporcionando atividades educacionais a crianças entre os 3-5 anos, muitas vezes através de visita ao contexto familiar (Vasconcelos, 2000).

A educação de infância itinerante consiste, assim, na prestação de serviços de educação pré-escolar, através da deslocação regular de um educador de infância a zonas de difícil acesso ou com um número reduzido de crianças.

A animação infantil comunitária consiste na realização de atividades com crianças com idade pré-escolar que vivem em zonas urbanas ou suburbanas carenciadas. Estas atividades são realizadas em instalações cedidas pela comunidade local, num determinado período do dia.

Embora existam diferentes tipos de estabelecimentos e modalidades de educação de infância, têm em comum o facto de serem instituições que prestam “serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas, e atividades de apoio à família” (art.3º - 3º), estando todos, independentemente da sua natureza pública ou privada, obrigados a cumprir um conjunto de regras de organização e de funcionamento, definidas pelo Estado, e que incidem sobre um conjunto diversificado de aspetos: “estruturais (enquadramento normativo genérico, tutela do sistema, articulação com o ensino básico), aspetos financeiros (financiamento e contribuição das famílias), aspetos organizacionais (organização pedagógica incluindo a direção pedagógica e a animação pedagógica,

horários e funcionamento), aspetos pedagógicos (linhas curriculares, qualificação do pessoal)” (Formosinho, 1997, p. 35).

Embora seja parte integrante do sistema educativo português a educação de infância apresenta características que a distinguem dos outros níveis educativos. Segundo Carvalho (2007, p.42) “a especificidade desta etapa distingue-se pelos objetivos que a desenham, o enquadramento legislativo que a legitima e a autonomia pedagógica que beneficia”.

A educação de infância tem como principal finalidade o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, preparando-a, desta forma, para a etapa escolar seguinte (Vasconcelos, 1997). A educação de infância deve favorecer a aquisição de aprendizagens significativas e diversificadas que permitam às crianças o despertar da curiosidade, do pensamento crítico, que facilitem a compreensão do mundo (Xavier, 2004) e, simultaneamente, permitir que as crianças “desenvolvam e consolidem competências tendo em conta as vivências que já possuem de modo a aceder facilmente ao ensino básico obrigatório” (Pereira, 2009, p. 26).

A educação pré-escolar complementa a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação. Esta etapa educativa visa favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança e tem em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Vasconcelos, 1997).

As instituições de educação de infância têm-se constituído como espaços em que o papel pedagógico (profundamente diferenciado do modelo escolar tradicional) se caracteriza por uma ação indireta sobre as crianças. A valorização do potencial educativo das instituições de educação pré-escolar surge a par do reconhecimento do seu papel na promoção do sucesso educativo, criando uma maior igualdade de oportunidades entre todas as crianças no acesso à escola (Cardona, 1997).

A educação de infância tem, assim, como objetivos fundamentais:

- Proporcionar o bem-estar, assim como o desenvolvimento integral das crianças num ambiente de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar;
- Cooperar com as famílias na prestação de cuidados e de responsabilidades em todo o processo de desenvolvimento das crianças;

- Colaborar no despiste precoce de qualquer alguma necessidade educativa especial de modo a assegurar o encaminhamento adequado da criança (Vasconcelos, 2000).

Podemos assim considerar que esta etapa educativa é um veículo para a promoção de autoconfiança e aquisição de competências que visam o desenvolvimento das potencialidades das crianças, através da promoção do seu desenvolvimento (Vasconcelos, 1997).

Para além dos objetivos acima referidos são ainda atribuídas as seguintes finalidades a esta etapa educativa:

- Proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização;
- Fomentar a integração da criança na vida em sociedade;
- Contribuir para o sucesso nas aprendizagens escolares noutros níveis de ensino seguintes.

Os estabelecimentos de educação de infância assumem, assim, um papel fundamental na formação das crianças, funcionando simultaneamente como um apoio para as famílias. Podemos considerar que a educação de infância desempenha diversas funções sendo-lhe atribuído um caráter social, educativo e preventivo (Vasconcelos, 1997), ou seja, a educação de infância apresenta-se como uma etapa educativa cuja principal finalidade é apoiar as crianças no seu desenvolvimento global, facilitando o desenvolvimento de competências que serão de extrema importância nas etapas escolares seguintes e tem uma função preventiva, no sentido em uma educação de infância de qualidade contribui para diminuir o insucesso escolar, diminuindo as dificuldades ou necessidades que as crianças possam apresentar. Como afirma Vasconcelos (2009, p. 17) “o investimento numa educação de qualidade desde os primeiros anos é fator de sucesso educativo”.

No relatório da UNESCO “Educação um Tesouro a Descobrir” (2010) sublinha-se a importância da educação de infância que é descrita como uma das etapas educativas mais importantes. Para além da iniciação à socialização que os estabelecimentos educativos e os programas de educação pré-escolar facultam,

verifica-se que as crianças que beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade.

Para que os objetivos atribuídos à educação de infância se possam cumprir as instituições devem ser espaços educativos pensados e organizados em função da criança e adequados às atividades que neles se desenvolvem, oferecendo condições que permitam à criança descobrir e relacionar-se com o mundo que a rodeia (Marques, 2003). Neste contexto, o papel dos profissionais é de extrema importância, pois compete-lhes sobretudo a eles a criação um ambiente educativo estimulante e promotor do sucesso e igualdade de todas as crianças, dando assim resposta às várias funções desta etapa educativa.

Embora os profissionais sejam um elemento essencial, os efeitos benéficos da frequência da educação de infância parecem estar associados a um conjunto mais vasto e diversificado de características, operacionalizadas no conceito de qualidade. Neste sentido, passaremos a analisar no ponto o conceito de qualidade em educação de infância, definindo as características que potenciam essa mesma qualidade.

## **2. Qualidade em educação de infância**

Nas últimas décadas tem-se assistido a uma preocupação crescente por parte dos Estados, dos investigadores, da comunidade e dos pais com a forma como as crianças mais pequenas são educadas. Esta preocupação tem origem num conjunto de mudanças sócio-culturais e demográficas que ocorreram nos países ocidentais, tais como as mudanças associadas ao emprego materno e às alterações na estrutura familiar (Bairrão & Tietze, 1995; Felce & Perry, 1995). Simultaneamente, o facto da intervenção educativa junto das crianças mais pequenas ser vista como uma forma de prevenir ou resolver problemas que podem afetar o desenvolvimento das crianças e comprometer o seu futuro, quer académico, quer pessoal, também contribui para que seja concedida uma maior atenção a este nível educativo (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003).

Um elemento consensual nas investigações realizadas acerca do impacto da frequência de instituições de educação da infância no desenvolvimento da criança é o reconhecimento da diversidade e complexidade dos cuidados para a infância e dos

efeitos que estes produzem nas crianças, considerando-se cada vez mais que a qualidade dos serviços assume um papel fundamental (Lamb & Sternberg, 1992; Lamb et al., 2002). Diversos autores (Bairrão, 1998; Cryer, 1999; Clifford & Harms, 1991; Dahlberg, Moss, & Pence, 2003; Formosinho, 2009; Pascal & Bertram, 2000) referem a importância da qualidade em educação de infância, no que diz respeito ao impacto que este nível de ensino pode ter no bem-estar atual e no desenvolvimento futuro da criança. Como afirma Formosinho (2009) a qualidade na educação de infância produz impacto tanto no presente, como no futuro das crianças. As crianças que experienciam contextos educativos de elevada qualidade desenvolvem sentimentos mais elevados de autoestima, aspirações mais elevadas, sentimentos de segurança e de autoeficácia, reúnem um conjunto de competências indispensáveis ao desenvolvimento do desejo de aprender (Portugal, 2000).

Um serviço de qualidade em educação de infância pode ainda, como é referido no relatório da UNESCO intitulado “Educação um tesouro a descobrir” (2010), favorecer o sucesso escolar das crianças nos níveis educativos seguintes: “uma atenção de qualidade dispensada às crianças nos primeiros anos da sua vida pode impulsionar o seu sucesso na vida escolar” (UNESCO, 2010, p.46).

A preocupação com a qualidade em educação de infância, deve ser encarada, pelos motivos acima expostos, como um aspeto essencial da educação (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

É de salientar a necessidade de assegurar a qualidade em educação de infância, sendo esta a primeira etapa educativa entre muitas outras ao longo da vida, assim devem ser desenvolvidas políticas adequadas por parte de cada país de modo a favorecer uma educação centrada na perspetiva de qualidade (Bairrão & Tietze, 1995; OECD, 2001).

Apesar da qualidade em educação de infância ter vindo a ser alvo de uma multiplicidade de estudos (e.g Formosinho, 2009; Katz, 1998; Moss, 1994; Pascal & Bertram, 2000; Woodhead, 1996; Zabalza, 1996) não existe um consenso em relação à definição deste conceito. Como afirma Moss (1994) o conceito de qualidade é representativo de valores, necessidades, bem como a perspetiva de todos aqueles que organizam um determinado serviço, ou seja, cada interveniente terá os seus “critérios potenciais para a qualidade que estão intimamente vinculados às crenças sobre os objetivos e as funções (...) Essas crenças, por sua vez, estão moldadas pelas

perspetivas sobre a infância pelos padrões culturais e pelos valores pessoais” (Woodhead, 1996, p. 17).

São vários os modelos (e.g. Katz, 1998; NAYEC, 1997; Pascal & Bertram, 2009; Woodhead, 1996) construídos com o objetivo de contribuir para a definição do conceito de qualidade e que, nesse sentido, descrevem quais os aspetos a ter em conta no que diz respeito à apreciação da qualidade num ambiente educativo. São alguns desses modelos que passaremos a apresentar, começando pelo modelo construído por Woodhead (1996).

Katz apresentou, em 1992, um modelo sobre a avaliação da qualidade nos programas de educação de infância. A autora faz principal enfoque de que só os programas de alta qualidade representam um contributo positivo na vida das crianças. Neste modelo são identificadas cinco perspetivas que, complexificam a tarefa da avaliação e constituem um referencial para a definição de programas de má qualidade em educação de infância.

O referido modelo de Katz é designado por perspetivas múltiplas da qualidade em programas de educação de infância e considera cinco perspetivas:

A perspetiva orientada de cima para baixo corresponde à identificação de certas características do programa pelos adultos que o deverão aprovar ou responsabilizar-se pela sua execução. A avaliação nesta perspetiva toma em linha de conta aspetos como a proporção adulto/crianças, as qualificações e a estabilidade dos profissionais, as características das relações entre adultos e crianças, as condições de trabalho dos profissionais, e os cuidados de saúde, higiene e segurança (Katz, 1998).

A perspetiva orientada de baixo para cima caracteriza-se sobretudo por determinar como é que o programa é vivido pelas crianças que nele participam. Nesta perspetiva o que realmente importa é o modo como a criança se sente no ambiente de um determinado programa educativo.

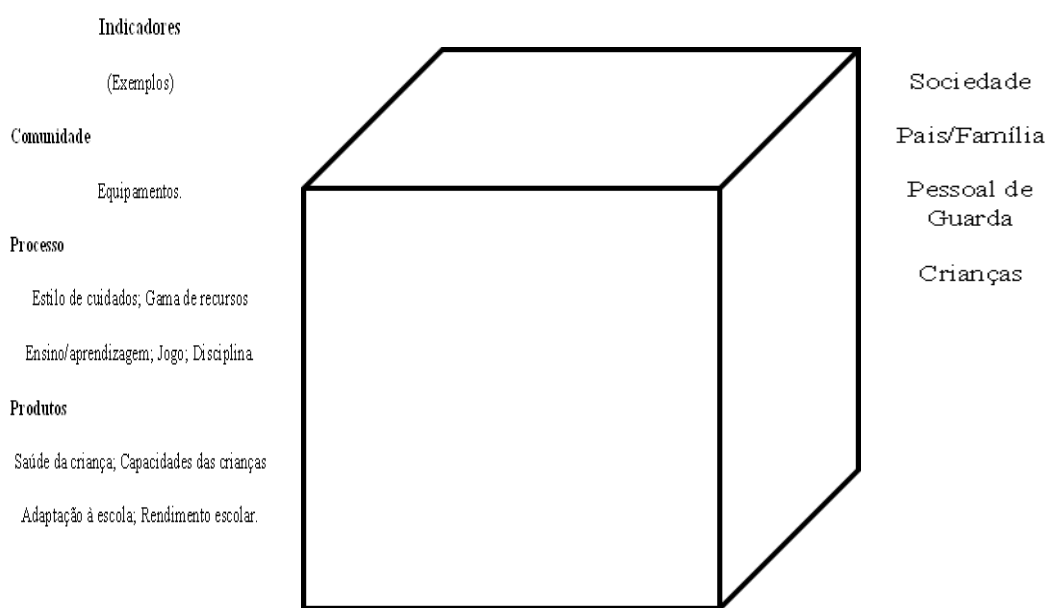
A perspetiva interior ao programa tem como objetivo avaliar como os programas são vividos pelos próprios profissionais, nomeadamente as relações da comunidade educativa (colegas/educadores/pais/direção). Um ambiente educativo de qualidade para as crianças só é possível se ele for também sentido como favorável pelos adultos que aí trabalham.

Por fim, a perspectiva exterior ao programa, a autora pondera o efeito que o programa tem na comunidade e na sociedade que se insere no determinado contexto.

Para Woodhead (1996) a qualidade é um conceito polissêmico, assumindo diversos significados e estando profundamente dependente do contexto onde se insere. Este autor chama a atenção para a necessidade de compreender o contexto onde se insere um determinado serviço, uma vez que um contexto educativo de qualidade será aquele que corresponde às necessidades e aos requisitos de um determinado grupo de intervenientes.

Woodhead (1996) apresenta um modelo tridimensional da qualidade, representado graficamente por um cubo, no qual inclui múltiplas visões do conceito, que poderão ocupar as diversas faces do cubo (Figura 1), cujo principal objetivo é permitir a análise da qualidade em contextos de educação de infância

**Figura 1- Modelo tridimensional de qualidade de Woodhead**



Fonte: Adaptado de Bairrão (1998)

O modelo apresentado por Woodhead (citado por Bairrão, 1998) sobre o conceito de qualidade abrange múltiplas perspetivas, múltiplos beneficiários e múltiplos benefícios, que podem acomodar diversas visões da qualidade. Este é um modelo tridimensional, baseado em três questões: (a) quem são os interessados no serviço, (b) quem são os beneficiários, (c) quais os indicadores de qualidade

No que diz respeito às partes interessadas na qualidade de um programa, Woodhead (1996) defende que existem inúmeras e diferentes partes interessadas em qualquer programa de educação de infância - gestores de programas, professores, pais, especialistas em desenvolvimento infantil, políticos, investigadores e as próprias crianças - cada uma com sua própria perspectiva sobre a qualidade. A forma como encaram a questão da qualidade está relacionado com os seus interesses, mas também com as funções e o papel que desempenham em contexto de educação de infância. Por exemplo, podemos assumir diversos.

Relativamente à segunda dimensão, ou seja aos beneficiários da perspectiva de qualidade, Woodhead (1996) considera que um dos principais beneficiários da qualidade em educação de infância são as crianças, embora existam outros agentes que beneficiem de um contexto educativo de qualidade tais como: pais, profissionais que exercem funções nestes contextos educativos, os professores dos níveis escolares seguintes e a comunidade em geral.

Por último, no que diz respeito aos indicadores de qualidade, Woodhead (1996) refere que os principais indicadores estão intimamente ligados aos objetivos de um programa. Estes indicadores podem assumir-se em padrões básicos nos cuidados prestados a crianças tais como: nutrição, recursos para aprendizagens, relação adulto-criança.

Woodhead (1996) agrupa os indicadores de qualidade em três categorias gerais:

**Comunidade** - este indicador é o mais simples de analisar, visto que diz respeito às características físicas dos equipamentos disponíveis num determinado contexto educativo. Neste item estão incluídos aspetos de qualidade tais como: o edifício, o espaço envolvente, os materiais e equipamentos disponíveis, bem como os profissionais que neles exercem funções.

**Processo** - Este indicador tem como objetivo refletir sobre o que acontece diariamente num estabelecimento de educação de infância. No entanto considera-se que estes são aspetos mais difíceis de definir ou padronizar. Neste indicador são tidos em conta os seguintes aspetos: o atendimento que é feito tanto às famílias como às crianças, as aprendizagens disponíveis e a definição de regras e disciplina.

**Resultados** - Este indicador reflete os aspetos que se relacionam com a eficácia de um determinado serviço. Assim neste ponto são tidos em conta os seguintes parâmetros: saúde da criança, as suas aprendizagens e a sua adaptação a outros níveis de ensino.

Para além dos aspetos apresentados no modo tridimensional apresentado por Woodhead (1996) existem outras perspetivas que tentam descrever e analisar a perspetiva de qualidade no contexto educativo de educação de infância.

Outra definição de qualidade é apresentada pelo *The National Association for the Education of Young Children* (NAEYC). A NAYEC é uma associação sem fins lucrativos, que desenvolve a sua atividade nos Estados Unidos, e que representa os professores, educadores de infância, diretores, formadores e pais. Um dos principais objetivos desta associação é contribuir para a promoção da qualidade em educação, dando particular ênfase à qualidade dos serviços de educação para as crianças mais pequenas, ou seja, desde o nascimento até aos 8 anos. Através da definição de padrões de qualidade esta associação pretende contribuir para a identificação de práticas adequadas ao desenvolvimento das crianças, respeitando as suas diferenças individuais, bem como o contexto social e cultural onde o seu desenvolvimento ocorre.

Segundo a NAYEC (1997) a qualidade implica a existência de um ambiente educativo rico, que seja promotor do desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, correspondendo também às necessidades das famílias.

Nesta perspetiva de qualidade são salientados dois aspetos: a importância que as práticas educativas têm no desenvolvimento das crianças, sendo que estas devem ser adequadas tanto à idade como ao indivíduo; e as quatro componentes dos programas de educação de infância: currículo; interações adulto-criança; relações família jardim de infância e avaliação do desenvolvimento da criança (Bairrão, 1998).

Pascal e Bertram (2009) desenvolveram um quadro teórico sobre o conceito de qualidade. A construção deste quadro teórico teve em conta as opiniões das crianças, dos pais e dos educadores.

Após a consideração e análise de vários fatores que influenciam o trabalho do educador estes autores identificaram dez dimensões da qualidade, apresentadas na Figura 2

**Figura 2- Quadro teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade**



Fonte: Adaptado de Gonçalves (2009)

As dimensões apresentadas na figura 2 são importantes para obtermos uma visão global da qualidade das aprendizagens proporcionadas às crianças no estabelecimento educativo (Pascal & Bertram, 2009). De seguida passaremos a apresentar discriminadamente as várias dimensões propostas por estes autores citadas por Gonçalves (2009) sobre a perspectiva de qualidade.

**Finalidades e objetivos** – é essencial que exista comunicação e compreensão sobre os projetos educativos de forma a planear a aprendizagem dos diversos agentes envolvidos neste processo educativo;

**Currículo/experiências de aprendizagem** – múltiplas atividades proporcionadas às crianças de acordo com o que é estabelecido nas orientações curriculares para a educação de infância;

**Estratégias de Ensino e Aprendizagem** – são concretizadas em atividades planificadas com a finalidade de promover na criança situações de aprendizagem desenvolvendo assim a sua autonomia, as regras de grupo, as interações que estabelece entre crianças e criança-adulto;

**Planeamento, Avaliação e Registo** – o planeamento e avaliação neste contexto educativo são realizados através do uso de métodos de observação os quais posteriormente podem ser apresentados aos interessados neste processo educativo (famílias, comunidade);

**Pessoal** – considera qual a qualificação e experiência dos profissionais que desenvolvem funções neste contexto educativo;

**Espaço educativo** – diz respeito aos diversos espaços que constituem um estabelecimento de ensino, tendo em conta as suas potencialidades como ambiente promotor de aprendizagem (disponibilidade, conservação e adequação dos recursos);

**Relações e interações** – tem em conta todas as interações que são estabelecidas no âmbito deste contexto educativo, sejam elas entre adultos e crianças ou crianças com crianças;

**Igualdade de oportunidades** – contribuir para que todas as crianças tenham igualdade no seu sucesso e aprendizagem respeitando a diferença e individualidade de cada um;

**Participação da Família e da Comunidade** – a participação dos pais bem como da comunidade no processo educativo são elementos fundamentais para a aprendizagem das crianças;

**Monitorização e Avaliação** – tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino, são utilizados diversos métodos para avaliar as atividades que constituem o processo de aprendizagem neste nível educativo.

Apesar de diferentes entre si, os vários modelos acima apresentados, possuem alguns aspetos em comum, tais como colocarem como critérios chave de qualidade as características do ambiente educativo, os cuidados que são prestados às crianças que frequentam o estabelecimento de ensino, as relações que são estabelecidas com os diversos profissionais e o atendimento e envolvimento dos pais e comunidade em todo o processo e desenvolvimento educativo das crianças.

Por outras palavras, embora não exista uma definição clara e evidente do conceito de qualidade, é unânime que a qualidade está relacionada com as características dos profissionais que integram um determinado contexto educativo, as

características dos programas e as políticas educativas (Katz, 1998). Na perspectiva de Bredekamp e Copple (citados por Sandall e Schwartz, 2005):

um programa Pré-Escolar de elevada qualidade baseia-se nos princípios das práticas apropriadas ao desenvolvimento que, por sua vez, se baseiam no conhecimento atual sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, nos pontos fortes, nos interesses e nas necessidades de cada uma das crianças do grupo e nos contextos sociais e culturais nos quais as crianças vivem (p. 20).

Para a existência de um ambiente de aprendizagem apropriado ao desenvolvimento das crianças em educação de infância são essenciais alguns componentes nomeadamente: múltiplas oportunidades de aprendizagem; atividades e interações apropriados ao desenvolvimento; práticas que garantam higiene e segurança.

Podemos, então, afirmar que o conceito de qualidade em educação de infância não pode ser considerado como universal e estático, existindo diversos modelos que tentam sistematizar e responder a diversas questões ligadas à qualidade dos cuidados prestados às crianças em idade pré-escolar. Contudo, embora existam diversos modelos de cuidados prestados a crianças é possível identificar, tal como afirmam Harms e Clifford (2002) e como anteriormente referimos, componentes-chave da qualidade comuns a todos os contextos de educação de infância.

Apesar de a qualidade ser um conceito polissémico, para que esta seja implementada e desenvolvida é necessário não só construir modelos, como aqueles acima referidos, mas também conceber e implementar sistemas e estratégias de avaliação que, como afirmam (Román & Torrecilla 2010, p. 5) a “conceptualizem adequadamente e a assumam na sua complexidade e abrangência”.

Neste sentido, têm sido realizados diversos estudos (Aguilar, 2002; Bairrão, 1998; Barros, 2007; Cassidy, 2005; Harms & Clifford, 2002; Moss, 1994) com o objetivo de tentar enquadrar e distinguir conceptualmente um conjunto de características dos contextos de educação de infância que possam ser indicadores de qualidade. Estes estudos permitiriam identificar dois grandes grupos de variáveis: as variáveis de estrutura e as de processo. Os indicadores das variáveis apresentadas

anteriormente não devem ser vistos de forma isolada, porque ambos se complementam.

No que diz respeito às variáveis de estrutura, estas abrangem questões ligadas às características ambientais ou humanas, englobando aspetos que estejam relacionados com pessoas, espaço e materiais de um determinado contexto educativo (Harms & Clifford, 2002).

Estes autores enquadram nos fatores relativos a “pessoas” a proporção adulto-criança, a idade, a formação, o apoio, as atitudes e as convicções. No que se refere aos espaço-materiais, Harms e Clifford (2002) englobam a organização das áreas (interior e exterior); os equipamentos adequados aos cuidados; os materiais promotores de aprendizagem e de atividades lúdicas; bem como o acesso livre das crianças a estes equipamentos e materiais e a sua manutenção.

Relativamente às variáveis de processo, este grupo é composto pelas interações que são estabelecidas entre as crianças e adultos e interações entre crianças.

A qualidade processual engloba os fatores que influenciam os comportamentos da criança e dos educadores, tais como a sensibilidade aos interesses e necessidades das crianças e a provisão de atividades que promovam o desenvolvimento apropriado de cada criança. Bertram e Pascal (2000) especificam alguns dos elementos fundamentais neste processo, tais como as interações entre educador-criança e entre os adultos (educador-educador, educador-pais).

No que diz respeito às interações entre crianças importa analisar o grau de envolvimento das crianças nas atividades educativas, bem como a relação que é estabelecida entre as crianças, pois sabe-se “que a interação entre as crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem” (Vasconcelos, 1997, p.35).

As aprendizagens e o desenvolvimento global das crianças são sujeitos a múltiplos aspetos. O desenvolvimento da criança está dependente do contexto em que está inserida, é através da organização do ambiente educativo que a criança promove o seu desenvolvimento. “Esta organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e

entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções da instituição” (Vasconcelos, 1997, p.31).

É através deste ambiente educativo que a criança aprende a vivenciar, experimentar e integrar-se no ambiente real. No decurso da interação da criança num determinado contexto educativo a criança adquire o conhecimento de si própria e uma maior capacidade para se relacionar com os outros, compartilhando a sua visão do mundo através da estrutura das atividades e interações em que participa (Hohmann, 2003).

Todos os fatores de interação que estabelecem contato direto junto das crianças num contexto de educação de infância interferem na forma como cada criança tem possibilidade de criar laços e relações que sejam gratificantes para o seu bem-estar e para o seu processo de desenvolvimento (Vasconcelos, 1997).

As crianças que têm a oportunidade de vivenciar a experiência educativa de um meio no qual têm a possibilidade de explorar, manipular, fazer escolhas, tomar decisões e refletir sobre as suas próprias ações aceitando o apoio de colegas e adultos no quotidiano da educação de infância. As crianças participam num ambiente de aprendizagem pela ação, interferindo de um modo favorável no desenvolvimento das mesmas e adquirem capacidades, de pensamento, raciocínio, uma compreensão de si e das suas relações com os outros (Hohmann, 2003).

Segundo Román e Torrecilla (2010) são, pelo menos, quatro as áreas ou componentes que devem ser considerados para caracterizar um serviço de qualidade, tais como:

- (a) Qualidade dos ambientes de aprendizagem;
- (b) - Disponibilidade e diversidade de materiais educativos;
- (c) - Desenvolvimento integral das crianças em idade pré-escolar;
- (d) - Avaliação dos docentes e profissionais que desempenham funções em contextos educativos de educação de infância.

Um dos aspetos que é mencionado na literatura como favorável para um serviço de qualidade é a qualidade dos ambientes de aprendizagem, assim como a organização do espaço educativo.

A estruturação e organização do ambiente educativo (Portugal, 2000) são definidas pela área da sala, pela organização/separação em áreas (guiados por objetivos educativos). A preocupação com o ambiente físico deve-se ao facto da forma como este está estruturado e organizado, sendo um elemento essencial para o desenvolvimento global da criança, uma vez que, apesar dos espaços poderem ser variados, o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos, vão condicionar, em grande parte, o que as crianças podem fazer e aprender, (Vasconcelos, 1997). Como afirma Gandini (2008, p. 157) “o ambiente é visto como algo que educa a criança”.

Para que o ambiente seja promotor do desenvolvimento deve estar organizado de uma forma flexível, adaptando-se às necessidades e aos interesses de cada criança.

Os ambientes educativos, quer sejam interiores ou exteriores, devem promover a sua exploração dando a oportunidade das crianças utilizarem diversos materiais sem a constante interferência do adulto contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia.

Outros dos elementos chave na promoção da qualidade em educação de infância são os profissionais que trabalham diariamente nas instituições dedicadas à educação de crianças em idade pré-escolar, uma vez que são eles os principais responsáveis pela implementação e promoção de padrões de alta qualidade nos programas de educação de infância (NAEYC, 1997).

Face ao que tem vindo a ser exposto consideramos que as características dos diversos profissionais de educação de infância, bem como a sua formação e experiência profissional, constituem indicadores essenciais da qualidade em educação de infância (Doherty, 1991; Phillips et al., 2000).

As características dos diversos profissionais bem como a sua metodologia de trabalho enfatizam o respeito e a dignidade da criança através do envolvimento, do tempo e da qualidade da interação. Em educação de infância os profissionais tornam-se fontes de aprendizagem implícita ou explícita (intencional ou não) considerando

que facilitam a emergência de atividades diversas nos contextos espaço-temporais em que a criança participa (Hohmann, 2003).

De entre os diferentes aspetos, relativos aos profissionais, que podem influenciar a qualidade em educação de infância, podemos considerar os seguintes fatores: experiência profissional dos profissionais que desempenham cuidados a crianças, a interação entre cuidador e criança e as diferentes competências do cuidador (Funkkink & Lont, 2007).

Os estudos realizados sobre os profissionais de educação de infância, apresentam que o facto de estes terem maior experiência na prestação de cuidados a crianças desenvolvem uma maior interação com as crianças e prestam um atendimento mais eficaz (Howes & Kontos, 2002).

Para além da eficácia de cuidados prestados às crianças em educação de infância, tem vindo a ser constatado que educadores ou profissionais com mais formação desenvolvem mais altos níveis de desenvolvimento das crianças (NICHD ECCRN, 2002).

Atualmente existem diversos estudos que abordam a temática dos efeitos entre a formação e a relação de qualidade junto das crianças e que demonstram que a formação melhora as competências pedagógicas dos profissionais que prestam cuidados a crianças incluindo a sua atitude profissional, conhecimentos e habilidades (Funkkink & Lont, 2007).

A investigação realizada tem vindo a demonstrar que a relação que é estabelecida entre a criança e o adulto é reflexo da qualidade de um serviço e está relacionada com a aprendizagem das crianças (Formosinho 2009). Deste modo, podemos considerar que as atitudes dos profissionais que exercem funções num contexto educativo são importantes para a qualidade do ensino e que a qualidade da intervenção dos profissionais em educação de infância é um fator relevante na qualidade e na aprendizagem das crianças.

Rogers citado por Formosinho (2009) identificou algumas das qualidades dos profissionais que facilitam a aprendizagem:

**Sinceridade e Autenticidade** – quando os profissionais apresentam-se com uma postura sincera e autêntica perante as crianças;

**Aceitação, valorização e confiança** – quando as crianças sentem-se valorizadas por parte dos adultos que lhes prestam cuidados;

**Compreensão empática** – quando os profissionais compreendem as reações dos alunos tentando-se colocar no seu ponto de vista.

Através das três dimensões anteriormente mencionadas, concluiu-se que estas desenvolvem a comunicação e um maior envolvimento na aprendizagem por parte das crianças promovendo o desenvolvimento dos níveis cognitivos e da criatividade.

Em Portugal, a questão da qualidade também tem sido objeto de análise, sendo vários os autores (e.g. Aguiar, 2002; Bairrão, 1999; Formosinho, 2009) que se têm dedicado ao estudo desta temática.

Um dos projetos realizados em Portugal, relacionado com a qualidade em educação de infância, designou-se de “Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias” (DQP), e teve como principais finalidades:

- Desenvolver uma estratégia eficiente de avaliação;
- Melhorar a qualidade e eficácia da aprendizagem das crianças em contextos de educação de infância;
- Promover o desenvolvimento profissional dos profissionais desta área implementando um processo colaborativo entre contexto educativo e famílias.

O DPQ resultou de uma adaptação, realizada por Formosinho (2009), do projeto “Effective Early Learning”, desenvolvido no Reino Unido na década de noventa pelos investigadores Christine Pascal e Tony Bertram.

O projeto Effective Early Learning (EEL) é uma iniciativa internacional de pesquisa e desenvolvimento de programas, cujo objetivo é avaliar e melhorar a qualidade de educação infantil numa variedade de instituições no Reino Unido atualmente este é um programa de manutenção de qualidade nacionalmente reconhecido (Pascal & Bertram, 2004). Em Portugal, o DQP é um referencial

avaliativo que tem como principal objetivo refletir sobre a qualidade das práticas desenvolvidas em educação de infância e não apenas avalia-las (Formosinho, 2009).

A implementação deste projeto permitiu compreender que este é um recurso que poderá auxiliar os profissionais de educação de infância:

fortalecendo as suas capacidades para desenvolverem práticas reflexivas e deliberativas, formularem, problematizarem e partilharem quadros de referência que sirvam de suporte à organização de oportunidades educacionais, que realmente apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos (Portugal & Laevers, 2010, p.7).

O referencial DQP pode ser utilizado na totalidade, proporcionando uma análise global e compreensiva da qualidade de um determinado serviço, mas também de forma flexível respondendo a problemas e questões contextualizadas: “A flexibilidade de utilização do Projeto DQP permite que se utilize o referencial de forma reflexiva para encontrar respostas à preocupação específica inicial” (Bertram & Pascal, 2009, p.23). Importa assim sublinhar que o referencial DQP é tido como um instrumento que serve os contextos e não os contextos que servem o referencial, visto que os profissionais têm vindo a desenvolver uma utilização diversificada, ou seja veem na sua utilização uma forma de retirarem pistas que correspondam aos seus problemas ou inquietações.

Através da utilização do referencial DQP têm-se vindo a constatar o desenvolvimento de um projeto de avaliação e de promoção da qualidade, numa perspetiva holística tendo em conta as perspetivas dos principais atores envolvidos neste processo (educadores de infância, auxiliares de ação educativa, pais e crianças) nos estabelecimentos de educação de infância, apoiando-se na formação e reflexão sobre as práticas educativas dos profissionais de educação de infância (Formosinho, 2009).

O desempenho dos auxiliares de ação educativa nos diversos contextos de educação são essenciais para a promoção de qualidade no ensino.

A perspetiva de qualidade e os diversos modelos ou referenciais desta perspetiva classificam como fundamental o desempenho profissional dos

profissionais que prestam cuidados a crianças, assim, torna-se indispensável conhecer a realidade de um destes profissionais os auxiliares de ação educativa, sendo estes determinantes para o funcionamento e qualidade nos diferentes níveis de ensino.

### **3. Auxiliares de ação educativa**

Os auxiliares de ação educativa são profissionais desempenham funções em diferentes contextos educativos, tais como estabelecimentos de educação de infância e escolas do ensino básico ou secundário.

Para se aceder à profissão de auxiliar de ação educativa é necessário possuir como habilitação mínima o ensino básico ou equivalente. Contudo, tal é como é mencionado na Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo nº. 36, dever ser proporcionada, a estes profissionais, formação complementar, adequada às suas necessidades.

No que diz respeito às atividades desempenhadas pelo pessoal não docente, normalmente são de apoio ao docente e desenvolvimento curricular da escola ou jardim de infância. Estas tarefas realizam-se junto das crianças, envolvendo uma atitude de cuidado e atenção, estabelecendo uma relação com o exterior estabelecendo contato com a família e comunidade envolvente” (Vasconcelos,1997).

Os auxiliares de ação educativa assumem variadas funções consoante o nível de ensino no qual trabalham, pois o seu desempenho profissional assume-se como multifacetado, embora nem sempre seja valorizado.

Barroso (1995) considera a participação e empenho destes profissionais como essencial, visto que a estes são consignadas responsabilidades educativas, ou seja, cada vez mais, o âmbito do seu trabalho se estende a novas competências reclamadas pelas organizações escolares de hoje. Contudo, como referem Almeida e Monteiro (2001), esta tem sido uma profissão desvalorizada, tendo até sido designada como “pessoal menor” (p.10). Estes autores afirmam ainda que os auxiliares de ação educativa por vezes são caracterizados com o estereótipo de “bata e vassoura”, isto por lhes serem atribuídas como principais funções as dos cuidados de limpeza e arranjo das instituições.

Em contexto de educação de infância, os auxiliares de ação educativa desempenham um papel fundamental, executando um conjunto vasto de tarefas, tais como: acolhimento das crianças e famílias durante o período da manhã e ao final do dia, colaboração nas atividades pedagógicas dirigidas pelo educador de infância, apoio na hora de almoço, tempo de repouso das crianças e em todas as rotinas de higiene.

Os auxiliares de ação educativa desempenham funções em diferentes contextos educativos: na educação de infância, no ensino básico e secundário.

Porém as suas funções são diversas, consoante os níveis de ensino porque na educação de infância tal como foi referido ao longo desta investigação, as suas funções passam por zelar pelos cuidados do estabelecimento de ensino e das crianças que o frequentam ainda colaboram nas diversas atividades pedagógicas organizadas pelo corpo docente.

Nos outros níveis de ensino, para além das funções mencionadas no contexto de educação de infância, estes profissionais podem desempenhar funções apoio geral, incluindo as de telefonista e operador de reprografia, desenvolvendo e incentivando o respeito e apreço pelo estabelecimento de educação competindo-lhe, designadamente, exercer tarefas indispensáveis ao funcionamento dos serviços, nomeadamente, tarefas de acompanhamento dos alunos, atendimento e encaminhamento de utentes da escola, tarefas de apoio e assistência em situação de primeiros socorros, tarefas de apoio a serviços de ação social escolar e, quando necessário, aos laboratórios e bibliotecas escolares, e assegurar a limpeza, arrumação, conservação e boa utilização das instalações (Anexo III do D. L. n.º 184/2004, de 29 de julho).

Nos diversos contextos educativos segundo o Diário da República, 1.ª série — N.º 179 — 16 de setembro de 2008 é estabelecida uma fórmula para o cálculo dos profissionais de auxiliares de ação educativa que são necessários para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino de educação de infância e do 1º-ciclo de ensino básico.

A fórmula de cálculo dos auxiliares de ação educativa necessários para estes dois contextos educativos é estabelecida com base nos seguintes critérios:

- a) A tipologia dos edifícios escolares;
- b) As instalações desportivas;
- c) O regime de funcionamento;

- d) A prática de contratação de empresas para prestação do serviço de limpeza;
- e) O número de alunos;
- f) A oferta educativa/formativa;
- g) A existência, nas escolas, de unidades de ensino es-truturado (educação especial);
- h) A existência, nas escolas, de unidades de apoio es-pecializado (educação especial).

Tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente a fórmula de cálculo para os auxiliares de ação educativa é a seguinte:

Para a educação pré -escolar:

- a) Para um número igual ou inferior a 40 crianças, um auxiliar;
- b) A este número acresce mais um auxiliar por cada conjunto adicional de 1 a 40 crianças.

Para o 1.º ciclo do ensino básico:

- a) Entre 48 e 96 alunos, dois auxiliares;
- b) Ao número referido na alínea a) acresce mais um auxiliar por cada conjunto adicional de 1 a 48 alunos.

O contexto de educação de infância assume-se como um contexto educativo com algumas exigências de forma corresponder aos critérios enunciados nesta investigação no capítulo sobre a qualidade. Assim torna-se fundamental compreender qual a formação dos auxiliares de ação educativa para o exercício das diferentes funções que caracterizam a sua profissão, sendo a formação um fator determinante para responder às necessidades do contexto onde estes exercem funções.

### **3.1. Formação e funções**

Diversos estudos realizados sobre os auxiliares de ação educativa (Almeida & Monteiro 2001; Barroso, 1995; Simões, 2005) permitiram verificar que a participação nos diversos estabelecimentos de ensino destes profissionais é essencial visto “que a estes são confiadas responsabilidades educativas e porque, cada vez mais desempenham funções de “técnicos de apoio logístico às atividades de ensino” (Barroso,1995, p. 21).

Barroso (1995) refere a pouca atenção que é dada à necessidade de formação destes profissionais, os quais, muitas vezes, vêm trabalhar para contextos educativos vindos de outras áreas profissionais e sem conhecimentos suficientes para as diversas

funções que vão desempenhar. Como afirma este autor os auxiliares de ação educativa “apesar de serem em menor número e, durante muito tempo, exercerem uma atividade desqualificada, os membros do pessoal não docente deverão integrar também as estruturas e as redes de participação da escola. Devem fazê-lo na sua qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico às atividades de ensino” (Barroso, 1995, p. 20-21).

Barroso (1995) evidencia ainda a necessidade de atribuir valor ao papel profissional dos auxiliares de ação educativa e confia aos gestores escolares a tarefa de os encaminhar da melhor forma nos diversos contextos educativos de modo a “valorizar a dimensão educativa do seu trabalho” (p.21).

Em 2004 os conteúdos funcionais desta classe profissional foram revistos e sujeitos a alterações. Esta revisão deu origem ao decreto-lei nº-184/2004 de 29 de julho, que teve como principal objetivo estabelecer o estatuto específico do pessoal técnico-profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designado por pessoal não docente foram descritos e regulamentados quais os deveres e funções dos auxiliares de ação educativa.

Assim, foram definidos como deveres específicos:

- a) Contribuir para a plena formação, realização, bem-estar e segurança das crianças;
- b) Contribuir para a organização dos estabelecimentos de educação ou de ensino e assegurar a realização e o desenvolvimento regular das atividades promovidas;
- c) Colaborar com os diversos intervenientes no processo educativo;
- d) Zelar pela preservação das instalações e equipamentos sugerir medidas de melhoramento dos mesmos, colaborando com o órgão executivo da escola ou do agrupamento de escolas no prosseguimento desses objetivos;
- e) Participar em ações de formação, empenhando-se no sucesso das mesmas;
- f) Cooperar com os intervenientes no processo educativo na deteção de situações que exijam correção ou intervenção urgente, identificadas no exercício das suas funções;
- g) Respeitar, o dever de sigilo profissional, a natureza confidencial da informação relativa às crianças, alunos, familiares e encarregados de educação;

h) Respeitar as diferenças culturais de todos os elementos da comunidade escolar.

No documento acima referido para além de serem descritos quais os direitos e deveres dos auxiliares de ação educativa é mencionado também qual deve ser a sua intervenção nos órgãos de decisão da comunidade educativa. Deste modo, é estabelecido como direito específico do pessoal não docente participar em todo o processo educativo contemplando as seguintes áreas: apoio à educação e ao ensino na vida da escola e na relação escola-meio. Este grupo profissional tem assim o direito de participar em discussões públicas sobre o sistema de ensino, podendo também participar em eleições, elegendo ou ser eleito para órgãos dos diversos estabelecimentos de ensino.

São ainda mencionados, neste decreto-lei, os deveres dos auxiliares de ação educativa, sendo também descritas as funções que deverão desempenhar dentro das organizações educativas. Nos artigos n.º3 e n.º4 são referidos como direitos e deveres específicos dos auxiliares de ação educativa a participação no processo educativo: na área do apoio à educação e ao ensino, na vida da escola e na relação escola-meio.

São também mencionados os seguintes direitos específicos:

a) Participar em discussões públicas relacionadas como sistema educativo, tendo a oportunidade de iniciativa;

b) Participar em eleições, podendo ser eleito e eleger órgãos colegiais dos estabelecimentos de educação.

Preconiza-se, desta forma, que os auxiliares de ação educativa para além das funções diárias de limpeza, cuidados prestados às crianças e zelar pelo bom funcionamento das instituições devem ter uma participação ativa nos diversos contextos educativos.

A Agência Nacional para a Qualificação (2008) atribuí um conjunto de competências profissionais aos auxiliares de ação educativa para o desempenho desta profissão, tais como:

- a) Aplicar técnicas e metodologias de animação;
- b) Aplicar técnicas pedagógicas no acompanhamento de crianças;
- c) Planificar atividades tendo como base as áreas de conteúdo;
- d) Aplicar técnicas de expressão plástica e musical;
- e) Aplicar técnicas de expressão dramática, corporal, vocal e verbal;
- f) Preparar espaços, materiais e equipamentos;

- g) Planificar, desenvolver e acompanhar atividades pedagógicas;
- h) Planear e desenvolver atividades de tempos livres;
- i) Planificar e orientar as diversas refeições das crianças;
- j) Aplicar técnicas de promoção da saúde mental infantil;
- k) Planificar, desenvolver e acompanhar atividades pedagógicas com crianças com necessidades educativas especiais;
- l) Planificar e desenvolver ações de prevenção de doenças e acidentes na infância;
- m) Aplicar técnicas de primeiros socorros.

Os auxiliares de ação educativa são assim profissionais que fazem parte integrante de vários contextos educativos e desenvolvem diversas funções, no entanto é no contexto de educação de infância que estes profissionais assumem um papel com maior participação na execução de tarefas que são exclusivas deste contexto educativo.

### **3.2. Formação dos auxiliares de ação educativa**

Os auxiliares de ação educativa, tal como já foi referido anteriormente, são profissionais que estabelecem contato com as crianças diariamente. Neste sentido, podem contribuir para a promoção do seu bem estar e segurança e favorecer o seu desenvolvimento global e ainda contribuir para a construção de um ambiente educativo de qualidade: “A qualidade na educação passa pelo envolvimento e pela formação de todos os adultos intervenientes na educação das crianças no âmbito das atividades que se realizam no estabelecimento educativo” (Ministério de Educação, 2003, p.10).

Tendo em conta a necessidade da valorização destes nas quais foram criados cursos profissionais de nível 3 que visam apoiar a formação e qualificação profissional deste grupo.

Os cursos de formação profissional segundo o decreto lei nº- 1497/2008 de 19 de dezembro:

são uma das modalidades de formação de dupla certificação e conferem simultaneamente o nível 3 de formação profissional e uma habilitação escolar de nível secundário. Estes cursos promovem a formação inicial de

jovens tendo em vista aumentar a sua empregabilidade face às necessidades do mercado de trabalho e, além disso, possibilitam a progressão escolar e profissional (p. 8960).

Estes cursos de aprendizagem são desenvolvidos pelos centros de formação profissional da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional ou por outras entidades tuteladas pelo ministério responsáveis pela área da formação profissional, bem como por outras entidades formadoras, públicas e privadas, certificadas para a certificação de entidades formadoras e são organizados tendo por base referenciais de competências e de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações.

Os cursos profissionais são organizados por disciplinas científicas e socioculturais, embora tenham também uma forte componente de disciplinas técnicas de especialização.

A duração do curso de formação de auxiliares de ação educativa varia entre as duas mil e oitocentas e as três mil e setecentas horas, consoante os diferentes níveis de qualificação.

Segundo a documentação disponível no site da Agência Nacional para a Qualificação (2008) e o ensino profissional obtivemos algumas informações sobre os cursos profissionais.

O plano de estudos do curso profissional de técnico de apoio à infância é realizado em 3 anos letivos e tem uma carga horária total de 3100 horas.

Os três anos de curso são estruturados de acordo com as seguintes componentes de formação:

- Formação Sociocultural apresenta as seguintes disciplinas português, língua estrangeira, área de integração, tecnologias da informação e da comunicação e educação física.

- Formação científica é constituída pelas disciplinas de psicologia, sociologia e matemática.

- Formação técnica contempla as disciplinas de expressão plástica, expressão corporal e dramática, expressão musical, técnicas pedagógicas de intervenção educativa, saúde infantil e formação contexto de trabalho.

No que diz respeito à avaliação, existem as seguintes componentes: avaliação sumativa e avaliação formativa.

Avaliação sumativa tem como objetivo avaliar de forma global as competências os conhecimentos e capacidades dos formandos tendo como base uma escala de 0 a 20 valores.

Avaliação formativa é caracterizada por ter um caráter contínuo, proporcionando um reajustamento do processo ensino aprendizagem e o estabelecimento de um plano de recuperação que permita aos formandos a adaptação de métodos de estudo e de trabalho e que proporcione o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam a realização das aprendizagens.

A avaliação dos alunos destes cursos ainda integra um item de avaliação final o qual é designado por prova de avaliação final (PAF). Esta assume o caráter de prova de desempenho profissional e consiste na realização de um ou mais trabalhos práticos, apresentados a um júri que avalia as competências consideradas nucleares para o cumprimento dos referenciais de formação.

### **3.3. Auxiliares de Ação Educativa em contexto de educação de infância**

Tendo em conta o vasto leque de tarefas que profissionais os auxiliares de ação educativa desempenham em contexto de educação de infância, tais como o apoio direto às crianças e aos educadores, pode-se considerar que o papel destes profissionais vai muito para além das simples tarefas de limpeza e cuidados prestados às crianças (Almeida & Monteiro, 2001).

No que diz respeito ao apoio direto às crianças é de referir o papel desempenhado por estes profissionais, uma vez que estes desenvolvem diversas atividades ao longo do dia num estabelecimento de educação de infância (serviço de acolhimento e entrega das crianças, alimentação, segurança e dinamização de atividades lúdicas).

Estes profissionais iniciam muitas vezes o seu dia a receber as crianças juntamente com as suas famílias, é logo durante a manhã que os pais comunicam informações importantíssimas em relação aos seus filhos e cabe ao auxiliar de ação educativa passar essas mesmas informações ao educador de infância responsável pela criança.

No final do dia a entrega das crianças às famílias também é feita em muitos estabelecimentos de ensino por estes agentes educativos. Este é um momento privilegiado de comunicação entre a escola e as famílias, realizado, muitas vezes, não pelo educador, mas sim pelo auxiliar de ação educativa.

Para além das funções mencionadas anteriormente os auxiliares de ação educativa participam nas diversas rotinas diárias, ou seja, apoiam as crianças durante o período da refeição, demonstrando quais os cuidados a ter, quais as regras durante o período do almoço ou lanche, desempenhando não só um papel de prestação de ajuda, mas também educativo, sobretudo, se entendermos o termo educação num sentido mais amplo e não nos restringirmos somente às aprendizagens

No decorrer do dia nas instituições de educação de infância existem períodos nos quais as crianças têm oportunidade de brincar livremente dando largas à sua imaginação, é neste período de tempo que os auxiliares de ação educativa prestam diversos cuidados de segurança zelando para que estes mesmos estejam assegurados

Durante o dia a dia nos contextos educativos de educação de infância existem ainda momentos nos quais os auxiliares de ação educativa têm a possibilidade de dinamizar atividades de caráter lúdico, devendo estes momentos serem planificados em conjunto com o educador de infância.

No que diz respeito aos estabelecimentos de educação de infância os auxiliares de ação educativa são apresentados como trabalhadores com funções pedagógicas ou seja o seu desempenho profissional visa desenvolver determinadas capacidades nas crianças com as quais trabalham, no entanto esta é uma das características exclusiva do contexto de educação de infância visto que noutros contextos educativos os auxiliares de ação educativa assumem outras características que não passam pelo acompanhamento individualizado de um grupo (Anexo I do Boletim do Trabalho e Emprego, Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, 2011).

A profissão dos auxiliares de ação educativa é descrita da seguinte forma: “trabalhador com curso específico para o ensino pré-escolar, que elabora planos de atividade de classe, submetendo-os à apreciação dos educadores de infância, e colabora com estes no exercício da atividade” (p. 3143).

Como se pode observar através da análise do referencial as atividades de apoio a crianças exigem competências técnicas específicas, mas também competências pessoais e sociais fundamentais neste tipo de serviços, onde a componente relacional é um elemento essencial.

Neste contexto, revela-se fundamental uma oferta de formação profissional específica que permita aumentar as competências e criar condições para uma inserção profissional estável dos trabalhadores que exercem de forma qualificada a sua atividade profissional, reforçando a relação entre qualidade do emprego, profissionalização e qualidade dos serviços.

Saliente-se ainda o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, quer como resposta à forte componente relacional destas atividades, quer como resposta à necessidade de resistência psicológica inerente a estes contextos de trabalho. Para além da formação necessária ainda poderá ser acrescida especialização para trabalhar junto de crianças ou portadores de deficiência.

No contexto de educação de infância são inúmeras as funções atribuídas ao auxiliar de ação educativa, tal como já foi descrito anteriormente, as suas funções podem assumir um carácter pedagógico no desempenho de algumas atividades junto das crianças. Assim torna-se importante que estes profissionais detenham alguns conhecimentos nas diversas áreas referentes a este contexto educativo.

A realização do presente estudo pretende contribuir para a compreensão da realidade profissional dos auxiliares de ação educativa, em contexto de educação de infância. Através desta investigação pretendemos compreender qual a perceção que este grupo de profissionais possui do seu papel enquanto agente educativo e qual a importância que atribuem à formação para o desempenho das suas funções.

Para a concretização desta investigação foi necessário ter em conta diversas opções metodológicas as quais tinham como objetivo dar resposta aos objetivos do estudo, assim no capítulo seguinte faremos a apresentação dos vários aspetos metodológicos que considerámos para a realização desta investigação.

# Capítulo II

## Metodologia

### 1. Objetivos

Através da realização do presente estudo pretende-se contribuir para a compreensão da realidade profissional dos auxiliares de ação educativa, em contexto de educação de infância. Mais concretamente, este trabalho tem como principais objetivos (i) compreender qual a perceção que este grupo de profissionais possui do seu papel enquanto agente educativo, (ii) compreender a importância que atribuem à formação para o desempenho das suas funções.

#### 1. 1. Opções metodológicas

A realização de uma investigação implica que sejam feitas opções e escolhas metodológicas que se adequem ao objeto de estudo, ao contexto, bem como à realidade investigada (Marques, 2003). Na realização do presente trabalho foram equacionadas diversas opções metodológicas, tendo sempre presente que “cada tipo de método está (...) ligado a uma perspetiva paradigmática distinta e única” (Carmo & Ferreira, 1998, p.175).

Tendo em conta os objetivos, acima enunciados, que nos propusemos alcançar com a realização da presente investigação, optámos pelo paradigma qualitativo. Como referem Bogdan e Biklen (1994) esta abordagem à investigação é particularmente adequada quando se pretende conhecer e compreender uma dada situação ou um determinado grupo de sujeitos. Mais concretamente, de acordo com os mesmos autores, a metodologia qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia que nada é trivial isto porque tudo pode contribuir para uma maior compreensão do objeto em estudo.

Uma vez que o presente estudo tem um carácter exploratório, sendo o seu principal objetivo, tal como foi anteriormente enunciado, a descrição e compreensão da perceção que os auxiliares de ação educativa têm do seu papel enquanto agentes educativos, centrando-se, por esse motivo, nos processos e nos significados

atribuídos aos fenómenos vivenciados pelos indivíduos (Vieira, 1995) ou, como afirma Amado (2009), na compreensão de opiniões, percepções, perspetivas e conceções dos sujeitos. Nesta investigação considerou-se que a metodologia qualitativa, seria a mais adequada visto que pretende analisar e compreender a realidade dos sujeitos, a partir do ponto de vista dos participantes.

Mais concretamente, considerou-se que esta metodologia nos permitiria conhecer a percepção dos auxiliares de ação educativa em contexto de educação de infância sobre o seu papel enquanto agentes educativos.

De entre as diferentes metodologias qualitativas optou-se, neste estudo, pela utilização do estudo de caso. Esta metodologia tem sido utilizada nas investigações na área das ciências sociais, designadamente quando se pretende compreender e descrever uma determinada realidade (Serrano, 2004; Yin, 2005).

Os aspetos caracterizadores da metodologia qualitativa segundo Stake (1995) não se baseia em amostragem, ou seja, não estuda um caso para compreender outros casos, mas sim para compreender uma dada realidade.

Segundo Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994) o estudo de caso é aquele que é menos construído, menos manipulável, menos limitado e menos controlado, assumindo assim um carácter mais real, permitindo estudar aprofundadamente casos particulares, através da recolha de diversas informações pormenorizadas sobre um dado assunto.

A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo de uma realidade bem definida pelo investigador. Ao utilizarmos a metodologia de estudo de caso podemos estudar as perspetivas de um grupo de alunos ou até mesmo um conjunto de profissionais preocupados com uma determinada situação (Stake,2005).

Para Yin (1994) o estudo de caso pode ser realizado com três objetivos: explorar, descrever ou, ainda, explicar uma determinada realidade. Guba e Lincoln (1994) consideram que num estudo de caso o investigador pode: relatar ou registar os factos tal como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar

conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

Na metodologia de estudo de caso, tal como a expressão indica, examina-se o “caso” (ou um pequeno número de “casos”) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural e reconhecendo-se a sua complexidade (Gomez, Flores & Jimenez, 1996; Punch, 1998; Yin, 1994). Yin (2005) refere que o estudo de caso implica fazer “observação direta e a coligir dados em ambientes naturais”, o que é diferente de confiar em “dados derivados” (resultados de testes, estatísticas, respostas a questionários). Tal como refere Yin (2005, p. 13) o estudo de caso é “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes”.

Tendo por base os objetivos desta investigação, que visam compreender qual a perceção que este grupo de profissionais possui do seu papel enquanto agente educativo, e compreender a importância que atribuem à formação para o desempenho das suas funções.

A abordagem metodológica do estudo de caso permite analisar com profundidade diversos aspetos de um fenómeno, de um problema ou de uma situação real, considerou-se que esta seria a metodologia mais adequada a esta investigação. Mais concretamente, o objetivo deste estudo passa por conhecer uma realidade concreta, ou seja, pretendemos com esta investigação conhecer e compreender as perceções de um grupo de auxiliares de ação educativa acerca da sua realidade profissional, em contexto de educação de infância.

Nesta investigação tal como foi referido anteriormente teve como objeto de estudo um grupo de dez auxiliares de ação educativa que exercem esta profissão no contexto educativo de educação de infância. A escolha deste contexto teve como principais razões esta ser uma instituição que está associada a uma escola de formação de profissionais nesta área e por este estabelecimento de ensino prestar os seus serviços durante vários anos, assim constata-se que os auxiliares de ação educativa que ali desempenham funções são na grande maioria profissionais com imensos anos de experiência profissional nesta área.

## **2. Contexto**

Este estudo foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social, da região do Algarve.

A instituição localiza-se numa zona habitacional, perto da zona comercial a qual dispõe de inúmeros estabelecimentos comerciais e serviços de apoio a comunidade.

O contexto educativo em estudo dispõe de duas modalidades distintas de prestação de cuidados à infância, ou seja, é constituída pelas seguintes valências: creche e jardim de infância. Para além destas duas modalidades de educação de infância, a instituição ainda disponibiliza o serviço de atividades de tempos livres (ATL).

Para além das modalidades anteriormente referidas esta instituição tem ligação com uma entidade que disponibiliza à comunidade cursos de formação e qualificação profissional de técnicas de apoio à infância.

A instituição recebe crianças desde os quatro meses até aos onze anos de idade, sendo a sua lotação máxima de 274 crianças.

A nível de prestação de cuidados à infância para as duas modalidades disponíveis neste contexto esta instituição dispõe de seis salas de creche e três salas de jardim de infância. Nas salas de creche e de jardim de infância desempenham funções por sala uma auxiliar de ação educativa e uma animadora.

A instituição dispõe ainda de dois espaços exteriores distintos um que presta apoio às crianças de jardim de infância, ATL este mesmo espaço é ao ar livre, o qual é rodeado por árvores e dispõe de caixas de áreas cimentadas com caixas de areia derrapante. O espaço exterior que é utilizado pelas crianças da valência de creche é composto por diversos materiais lúdicos pedagógicos.

No que respeita aos recursos humanos a instituição dispõe de diversos técnicos que compõe uma equipa multidisciplinar a qual desenvolve diversas funções neste contexto educativo. Este estabelecimento de ensino é composto pelos seguintes técnicos: sete educadores de infância, um médico e um psicólogo sendo que estes dois não fazem parte do quadro da instituição, ou seja, caso sejam necessários os

seus serviços estes colaboram com a instituição. Relativamente ao quadro do **peçoal não docente** este é constituído por: dezoito auxiliares de ação educativa, quatro auxiliares de limpeza, um porteiro, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e uma auxiliar de lavandaria.

### 3. Participantes

Este estudo tem como objetivo compreender a realidade profissional dos auxiliares de ação educativa, em contexto de educação de infância. Mais concretamente pretendemos perceber quais as funções que desempenham no seu dia-dia, que papel atribuem à sua profissão e que valor dão a formação profissional.

No presente estudo participaram 10 auxiliares de ação educativa, todas do sexo feminino. As participantes exercem funções em contexto de educação de infância quer na valência de creche ( $n=11$ ), quer na de jardim de infância ( $n=7$ ).

Apesar de nesta instituição, e em contexto de educação de infância, trabalharem 18 auxiliares de ação educativa optámos por entrevistar dez auxiliares de ação educativa. Segundo Guest e Bunce (2006) os quais afirmam que através da realização de seis entrevistas consegue-se atingir a base do tema de investigação.

A saturação teórica acontece quando o investigador sente que os dados que analisa sofrem uma espécie de rejeição, quando se verifica uma redundância (Bogdan & Biklen 1994; Kolb (2012).

Kuzel (1992) refere ainda que se o estudo tiver que provar objetivos de heterogeneidade é recomendado a realização de seis a oito entrevistas de modo a termos uma amostra homogénea.

A análise das entrevistas, realizadas paralelamente ao processo de recolha de dados, permitiu-nos perceber que com este número tínhamos atingido a saturação teórica, ou seja, no decorrer da realização das entrevistas bem como na sua análise compreendemos que os dados passaram a ser semelhantes e não acrescentavam informações novas que pudessem ser relevantes para esta investigação.

### **3.1.Caracterização dos Participantes**

Os auxiliares de ação educativa participantes neste estudo tinham idades compreendidas entre os 23 anos e os 56 anos de idade, a idade média é de 47 anos de idade.

No que diz respeito ao tempo de serviço das participantes neste estudo, verificou-se que variava entre os 30 e os 6 anos, com uma média de 15 anos (DP=9,47). Podemos ainda ver que quatro participantes apresentam um tempo de serviço semelhante, duas com 7 anos de serviço e as outras duas participantes têm 25 anos de serviço nesta área profissional.

No que diz respeito ao tempo de serviço na instituição observou-se que variou entre os 18 meses e os 30 anos.

Para além dos aspetos caracterizadores dos participantes nesta investigação referidos anteriormente constatou-se que apenas duas participantes exerceram funções noutras instituições. Sendo que a E4 tem 6 anos de serviço nesta área profissional mas apenas está nesta instituição à 18 meses, a participante E9 tem 7 anos de serviço, porém só exerce há 6 anos a profissão nesta instituição.

No que diz respeito à qualificação profissional dos auxiliares de ação educativa verificámos que cinco auxiliares de ação educativa, as mais jovens têm formação profissional (curso de técnica de apoio à infância) para o exercício da profissão. As restantes cinco participantes contam unicamente com a sua experiência profissional, bem como com a formação contínua facultada pela instituição, a qual promove e divulga diversas ações de formação, workshops e seminários.

## **4. Método de recolha de dados**

Para recolha dos dados para este estudo optámos pela realização de um inquérito por entrevista. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a realização de entrevistas possibilita-nos a recolha de uma variedade de dados, onde as palavras evidenciam algumas das perspetivas dos sujeitos investigados. As entrevistas permitem a obtenção de dados descritivos dos discursos dos sujeitos os quais possibilitam que o investigador desenvolva uma compreensão e reflexão sobre os assuntos estudados (Bogdan & Biklen,1994). A entrevista permite ainda “fazer análises mais

aprofundadas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e os comportamentos que procuramos estudar” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.18).

Existem diferentes tipos de entrevistas, designadamente a entrevista não diretiva, semidirectiva e diretiva. No presente trabalho optámos pela realização de uma entrevista semidiretiva.

Neste tipo de entrevista o entrevistador tem um conhecimento sobre os diversos temas que deseja conhecer através do sujeito inquirido, porém apenas é estruturada a parte inicial da entrevista, visto que ao longo da mesma o investigador poderá sugerir novas questões que considere pertinentes para a sua investigação. Como afirmam Ghiglione e Matalon (1997, p. 84) neste tipo de entrevista “existe um esquema de entrevista (...) Porém a ordem pela qual os temas podem ser abordados é livre”.

A entrevista semidirectiva apresenta ainda as seguintes vantagens: “grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais“ (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193).

## **4.1. Instrumentos**

Tendo optado, como anteriormente referido, pela entrevista semidiretiva como método de recolha de dados, foi elaborado um guião (Anexo 1), cujo procedimento de construção passamos a apresentar.

Para formular as questões iniciais recorreremos à legislação existente sobre as funções dos auxiliares de ação educativa, bem como a alguns estudos sobre esta problemática (Carreira 2007; Gonçalves, 2010). Foram, assim, concebidas 13 questões com o objetivo de conhecer e compreender quais as funções que os auxiliares de ação educativa desempenham no seu dia-dia profissional, o que os levou a optar por esta profissão, ou seja, de uma forma global pretendíamos com estas questões conhecer a realidade profissional dos auxiliares de ação educativa, bem como a perceção que estes agentes educativos têm do seu papel enquanto agentes educativos.

No guião foram estruturadas algumas questões relacionadas com as funções que os auxiliares de ação educativa desempenham no dia-dia, de que modo a qualificação profissional favoreceu, ou não, o seu desempenho profissional e qual o seu papel na instituição enquanto funcionárias. Mais concretamente, o guião foi estruturado tendo como objetivo aceder aos seguintes aspetos:

- Características dos participantes (Questões grupo I nº-1 e 2, Grupo II questões nº- 1 e 2);
- Razões que motivaram a escolha da profissão (Questões grupo II nº-3 e 4);
- Funções e atividades (Questões grupo II nº- 5, 6, 12 e 13);
- Dificuldades no desempenho da profissão (Questões grupo II nº-11);
- Importância atribuída à formação (Questões grupo II nº- 7, 8, 9 e 10);

Após a construção do guião, cabe ao investigador testar o mesmo junto do público alvo da investigação, de modo a perceber se se adequa à realidade em estudo. O guião utilizado no presente estudo foi testado junto de uma auxiliar de ação educativa que desempenha funções numa instituição que não a escolhida para a realização desta investigação. Testámos o guião da entrevista a fim de compreender se este se adequava aos objetivos deste estudo, assim como de avaliar se as diversas questões estavam concebidas numa linguagem perceptível e clara para o público-alvo.

A realização do pré-teste permitiu verificar que o guião estava adequado aos participantes deste estudo, pois a participante respondeu às diversas questões correspondendo aos objetivos pretendidos nesta investigação. No fim foi questionado pelo investigador se teriam existido dúvidas na perceção de alguma das questões. A participante afirmou que não, considerando que as diversas questões da entrevista adequavam-se à sua realidade e vivência profissional.

Depois de testada a entrevista, passámos à realização ao processo de recolha dos dados, que será descrito no ponto seguinte.

## **4.2. Procedimentos de recolha de dados**

Numa fase inicial foi formalizado o pedido, junto da direção da instituição, para a realização do estudo. Após um curto espaço de tempo obtivemos a resposta de que seria possível a realização desta investigação no contexto pretendido.

Depois de obtida a autorização para a realização do estudo, contactámos a diretora pedagógica da instituição com o intuito de planificar a realização das entrevistas. O momento da sua realização foi decidido pela investigadora e pela diretora pedagógica, em conjunto, de forma a articular a disponibilidade dos participantes com os horários da instituição, para que a sua realização não prejudicasse o normal funcionamento da mesma.

O primeiro contato com os participantes foi realizado pela diretora pedagógica da instituição, a qual questionou as participantes se desejavam participar neste estudo. A diretora fez a apresentação dos auxiliares de ação educativa disponíveis para participar nesta investigação e de seguida passou-se à apresentação informal, na qual o investigador explicou a cada uma das participantes de forma individual e privada no que consistia o estudo que tinham aceitado participar. Após uma breve conversa informal sobre a temática desta investigação o investigador passou à realização das entrevistas com cada uma das participantes.

As entrevistas foram realizadas num horário previamente estabelecido e ocorreram num gabinete da instituição. Tiveram a duração média de 35 minutos, foram gravadas, com a devida autorização dos entrevistados e, posteriormente, transcritas.

## **5. Tratamento e análise de dados**

A técnica de análise e tratamento de dados utilizada neste estudo foi a análise de conteúdo qualitativa. A análise de conteúdo constitui-se como um processo sistemático caracterizado pelo trabalho dos dados recolhidos de diversas formas: organiza-os, divide-os em categorias e sintetiza-os. O objetivo da análise de conteúdo é transformar a informação obtida junto dos participantes em algo que seja interpretável e que passe a ter significado para o investigador.

Segundo Bardin (1995) a análise de conteúdo consiste num conjunto de regras, métodos e instrumentos metodológicos que podem ser aplicados nas mais diversas

situações. Esta metodologia tem como finalidade efetuar inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas Vala (1986).

A interpretação, bem como a análise das informações recolhidas através das entrevistas, dá a possibilidade aos investigadores de compreender a realidade em estudo. Após a realização das entrevistas o investigador tem a oportunidade de analisar o conteúdo das mesmas através da transcrição das afirmações dos participantes no estudo. Através desta análise segundo (Bardin 1995) é possível conhecer e refletir sobre um contexto ou um grupo. É a partir dos discursos dos participantes que se obtêm as informações necessárias para contextualizar a realidade dos sujeitos, neste caso o dos auxiliares de ação educativa que prestam serviço em educação de infância.

Para que fosse possível realizar a análise de conteúdo, iniciámos a audição das entrevistas e posteriormente a sua transcrição. Após a audição das gravações e a leitura das transcrições. Passámos à fase seguinte, a qual consistiu na codificação dos dados obtidos através das entrevistas. A análise de conteúdo significa codificar os dados obtidos no processo de recolha de dados, transformando-os em unidades que dão a possibilidade de descrever com exatidão as características de um contexto (Bardin, 1995).

A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto que após a agregação e enumeração, permitem atingir uma representação do conteúdo que seja esclarecedora do tema em estudo. Assim sendo, a codificação é um processo de organização dos dados sobre uma temática em estudo e visam dar resposta aos objetivos da investigação.

Para a construção da grelha de categorização (Tabela 2) foram delineados temas e categorias que servem para a “representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1995, p.119) tendo como finalidade organizar os dados de modo a possibilitar a sua interpretação.

A grelha de categorização, foi elaborada a partir de algumas questões as quais possibilitaram a compreensão da realidade dos auxiliares de ação educativa. As informações obtidas através das entrevistas serviram para representar a realidade profissional destes agentes educativos.

Após a elaboração dos aspetos mais significativos deste grupo profissional, que constituem a grelha de categorização, agrupamos as informações mais relevantes de modo a identificar comportamentos, atitudes e ações que estão associadas ao dia-dia profissional dos auxiliares de ação educativa.

**Tabela 2**

**Grelha de categorização dos dados das entrevistas**

1. Categoria	1.1. Sub-categoria	1.2. Definição
2. A profissão de auxiliar de ação educativa	2.1. Opção por esta profissão;	2.1.1. Nesta categoria foram incluídas todas as referências às razões que levaram as participantes a exercer a profissão de AAE;
	2.2. O que é ser auxiliar de ação educativa;	2.2.2. Neste ponto foram incluídos os aspetos que as participantes consideram caracterizadores da profissão de auxiliar de ação educativa.
3. Ser auxiliar de ação educativa	3.1. Funções desempenhadas quotidianamente pelo AAE;	3.1.1. Nesta categoria são descritas quais as tarefas diárias que os auxiliares de ação educativa desempenham no seu dia a dia;
	3.2. Dificuldades no desempenho profissional;	3.2.2. Neste item estão incluídas quais as dificuldades que os auxiliares de ação educativa sentem no exercício da sua profissão;
	3.3. Importância da formação contínua;	3.3.3. Estão contemplados nesta categoria os aspetos que demonstram a importância da formação profissional e contínua, bem como temáticas de formações mais significativas para a melhoria

---

<p>3.4. Importância do seu papel profissional;</p>	<p>do desempenho profissional das participantes nesta investigação;</p> <p>3.3.4 Estão descritos nesta categoria aspectos que revelam a importância do papel profissional dos auxiliares de ação educativa no contexto de educação de infância.</p>
--	---

---

Depois de elaborada a grelha e realizada a categorização de todas as entrevistas foi realizada uma análise comparativa com a finalidade de comparar e interpretar os respetivos dados, dando sentido e significado às informações recolhidas através das entrevistas.

# Capítulo III

## Apresentação dos Resultados

### 6. Apresentação e discussão dos resultados

Após uma breve descrição dos diversos aspectos metodológicos utilizados neste estudo, neste capítulo apresentaremos a análise dos dados obtidos através da realização da presente investigação. A apresentação e discussão dos dados será organizada de acordo com os categorias e sub-categorias apresentadas na grelha de categorização (Tabela 2).

### 2. A profissão de auxiliar de ação educativa

#### 2.1. Opção por esta profissão

Um dos objetivos deste estudo é compreender qual a percepção que as auxiliares de ação educativa possuem do seu papel enquanto agente educativo. Neste sentido, uma das questões incluídas na entrevista realizada, dizia respeito às razões que levaram as participantes a optar por esta profissão.

As participantes neste estudo enumeraram alguns dos aspectos que contribuíram para o exercício desta profissão. Os auxiliares de ação educativa mencionaram diversos aspectos que justificam a escolha por esta área profissional pelo que passamos a enumerar alguns deles: a entrada para o mercado de trabalho, o gosto por trabalhar com crianças e o desejo de ser educadora de infância. Porém estas profissionais expressam a existência de constrangimentos da vida pessoal que impossibilitaram a concretização desse sonho de ser educador de infância.

São vários os motivos invocados pelas participantes para justificar a sua opção por esta profissão. Metade das participantes ( $n=5$ ) refere que quando tentaram ingressar no mercado de trabalho ser auxiliar de ação educativa foi a oportunidade que surgiu, não se tratando, portanto, de uma verdadeira opção pessoal. Como afirma

uma das participantes “Não foi uma questão de opção foi o que me surgiu quando estava desempregada” (E2).

Contudo, para outras participantes tratou-se de um opção pessoal, sendo que uma das participantes referiu que a escolha desta profissão “na altura foi uma opção muito bem pensada” (E5), pois para tal submeteu-se a tirar novamente o 12º-ano para que pudesse obter a qualificação profissional de auxiliar de ação educativa.

Para além dos casos anteriormente descritos existe uma participante que afirma que ser auxiliar de ação educativa corresponde à concretização de um objetivo que tinha definido para si própria, embora só o tenha conseguido alcançar mais tarde do que o ambicionado:

há muitos anos atrás não houve possibilidade, porque saí da escola casei muito cedo e tive que ajudar os meus pais para poder ganhar, trabalhei logo noutra área (...) Sim, voltei aquilo que eu queria, eu disse vou mudar de vida porque é aquilo que eu quero e concretizei (E8).

Porém ao analisarmos o conteúdo das entrevistas das participantes pudemos também constatar que cinco das participantes, referem ter sido sempre o seu objetivo trabalhar nesta área no entanto na sua maioria ambicionavam outros cargos que não o de auxiliar de ação educativa, cargos esses de professora, educadora e enfermeira. Porém os constrangimentos mencionados pelas profissionais fizeram com que estas não concretizassem esse sonho.

“Foi de acordo com o que gosto de fazer, eu gostava de ser educadora de infância não se proporcionou” (E2).

“Primeiro gostaria de ser médica ou enfermeira como não concretizei (...) surgiu a oportunidade de vir trabalhar com crianças entrei e (...) gostei imenso” (E7).

Ser auxiliar de ação educativa também pode ser entendido como uma etapa intermédia, sendo que uma participante a qual é a mais jovem afirma que o curso de formação inicial de auxiliar de ação educativa será o trampolim para prosseguir estudos para o meio universitário, esta participante refere que o seu desejo é “ter uma sala minha, ter as minhas crianças ter a auxiliar, porque já soube fazer o papel de auxiliar gostava de experimentar o papel de educadora” (E4).

Outro dos aspetos focados diz respeito ao público-alvo destas instituições, ou seja, a grande maioria das participantes invocam como razão para a escolha desta

profissão o gosto pelo trabalho com crianças, sendo que nove das participantes nesta investigação afirmam que para além do gosto do trabalho com as crianças é uma área profissional interessante.

"Porque gosto de crianças (...) achei uma área interessante" (E4).

A realização profissional é outro dos motivos invocados que justificam a opção por esta profissão pois, para além, de gostarem de crianças consideram que esta área profissional as realiza afirmando que “ não me estava a ver a fazer mais nada (...) adoro (...) e não trocava por nada nem a ganhar mais, não ganho muito mas faço o que gosto” (E3).

De uma forma geral verifica-se que os auxiliares de ação educativa participantes nesta investigação demonstraram gosto pelo trabalho com crianças, esse desejo em alguns casos surgiu desde muito cedo ou então foi adquirido através do contacto direto com esta área profissional como foi caso, da (E 9) que expressa “(...) vim trabalhar com crianças (...) gostei imenso e fui ficando sempre (...) cada vez com mais gosto (...)”. Porém foi evidente através de algumas afirmações, que o facto de serem auxiliares de ação educativa em alguns dos casos passou por uma porta para o inicio da sua vida profissional entrando para o mercado de trabalho, no entanto esta área profissional é mencionada como interessante e desafiante, pois atualmente não se imaginam a trabalhar em mais nenhuma área profissional.

No caso da auxiliar mais jovem embora goste da profissão que desempenha atualmente existe ainda o desejo de seguir mais além, ou seja de concretizar o desejo de ser educadora de infância.

## **2.2. O que é ser auxiliar de ação educativa**

Na realização das entrevistas, foi questionado às participantes o que é ser auxiliar de ação educativa. A partir desta questão importava-nos entender e compreender qual a visão que cada uma tinha do seu papel profissional como auxiliar de ação educativa, assim como tomar contacto com as práticas diárias deste grupo profissional, saber quais as tarefas que realizam e que relações mantêm diariamente com as crianças, com os pais e com os diversos agentes educativos que desempenham funções neste estabelecimento de ensino.

Neste ponto as respostas foram diversificadas. Algumas das participantes (n=2) facilmente descrevem as suas funções: “Oh é fazer um bocadinho de tudo, trabalhar com a educadora, com as crianças fazer um bocadinho de tudo” (E6).

As participantes não se restringiram somente à descrição das tarefas realizadas, a forma como estas devem ser realizadas, ou seja, a atitude própria de uma boa auxiliar de ação educativa foi um aspeto também enfatizado. Como refere uma das participantes as tarefas devem ser realizadas “com muito respeito, muita dignidade, muito amor à profissão e atenção a tudo às crianças é fundamental” (E5).

A sensibilidade em relação às crianças e o afeto, muito relacionados com a função de substituição das mães, é um aspeto referido por algumas das participantes, invocando por vezes, como justificação para a adoção deste tipo de papel, o tempo de contato diário com as crianças na instituição. As participantes referiram com especial atenção o papel maternal desta profissão “trato todos os meninos como se fossem meus filhos” (E7), demonstrando especial atenção às horas que as crianças passam na instituição junto dos vários profissionais “trabalho 7 horas e meia enquanto estamos aqui nós somos mães deles (E2); são diversos os cuidados que os auxiliares de ação educativa têm ao longo do dia com cada criança “acabamos por fazer de tudo um pouco dar carinho, ralar se for necessário, dar alimentos”(E7).

Para além do lado maternal e do desempenho de diversos cuidados prestados às crianças neste contexto educativo, algumas auxiliares referiram que exercer esta profissão é também uma oportunidade “para ajudar no seu crescimento” (E8); assistindo dia após dia ao desenvolvimento das crianças “é ver eles crescerem (...) é bom ver as etapas diferentes que eles vão passando” (E6).

Através das diversas afirmações que dão conhecimento da realidade do que é para estas profissionais ser auxiliar de ação educativa constatámos que entre estas dez participantes existem diferentes aspetos que são mais ou menos salientados por umas do que para outras, sendo que o exercício desta profissão passa por um múltiplo conjunto de funções, tais como: “ dar tudo o que as crianças precisam, é tomar conta delas, dirigir as atividades, os jogos, as brincadeiras, tudo a atenção que elas precisam” (E10). De algum modo consideramos que as afirmações deste grupo de participantes configura alguns aspetos que são mencionados na literatura existente sobre esta temática, ou seja, estes são agentes que colaboram constantemente junto

das crianças e trabalham em apoio com toda a equipa docente de forma a que as crianças tenham o maior bem estar e segurança dentro de um contexto educativo.

O contexto de educação de infância é o ambiente educativo no qual os auxiliares de ação educativa estabelecem mais relação com as crianças, educadores e famílias, o que se torna um aspeto fundamental para um ensino de qualidade visto que existe um trabalho de equipa e uma interação entre espaço escola e família, porém nem sempre os papéis dos vários profissionais estão bem definidos "auxiliar é como se fosse também educadora para mim é igual" (E4).

Ao verificarmos a afirmação anteriormente descrita podemos constatar que para esta participante existe alguma confusão de qual o seu papel e qual o papel do educador de infância, embora sejam dois profissionais que zelam e trabalham em sintonia para o desenvolvimento das crianças, os educadores devem assumir-se como principais responsáveis no processo educativo do seu grupo de crianças.

Neste ponto considera-se que de algum modo todas as participantes neste estudo têm noção do que é ser auxiliar de ação educativa, de que são fundamentais no contexto educativo de educação de infância e que no exercício da sua profissão são determinantes para o desenvolvimento e bem estar das crianças que frequentam este estabelecimento de ensino. Como refere a participante (E9) “ (...) todas as colegas quer auxiliares quer educadoras cada uma tem um papel para o funcionamento correr bem cada uma sabe que tem determinada função (...) ”.

Para além dos aspetos enunciados anteriormente é de realçar o fato das participantes afirmarem que realizam algumas atividades junto das crianças tais como jogos e brincadeiras como expressa a participante (E9) “(...) gosto da realização das atividades, ler histórias, fazer jogos e brincadeiras”.

Assim podemos constatar que o seu papel não passa apenas como assistencial ou seja existe espaço para que estes profissionais possam também ter alguma autonomia para realização de determinadas atividades embora o planeamento destas iniciativas deva ser efetuado com o apoio de um educador de infância. Através desta realidade constatamos que existe concordância com a definição que é feita destes profissionais no Anexo I do Boletim do Trabalho e Emprego, Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (2011).

### **3. Realidade profissional dos auxiliares de ação educativa**

#### **3.1. Funções desempenhadas quotidianamente pelos auxiliares de ação educativa**

Os auxiliares de ação educativa passam o seu dia a dia no contexto educativo neste caso num estabelecimento de ensino de educação de infância.

Tal como foi descrito no enquadramento teórico da presente investigação existem vários autores e a legislação sobre estes agentes educativos mencionam a importância das tarefas realizadas pelos auxiliares de ação educativa. É ainda salientado o papel predominante destes profissionais no desempenho das seguintes tarefas: segurança, higiene, apoio nas rotinas diárias de acolhimento dos pais e respetivas crianças, apoio nas refeições e colaboração nas atividades pedagógicas.

Assim consideramos fundamental tomar conhecimento de quais as atividades que o grupo de participantes neste estudo desenvolve no seu contexto profissional. Ao entrevistarmos as auxiliares de ação educativa participantes neste estudo, foi possível verificar que as dez participantes desenvolvem de um modo geral as mesmas atividades não existindo grandes diferenças embora algumas trabalhem em valências distintas (creche ou jardim de infância).

Ao analisarmos as diversas afirmações verificou-se que uma das respostas a esta questão foi constante sendo que as participantes (n=6) afirmaram que no seu dia-dia profissional “fazem de tudo um bocadinho” (E9).

No entanto as participantes nomearam algumas das tarefas que realizam quotidianamente, afirmando que: “participo em todas as atividades dentro do projeto de sala”(E10), “ajudo na atividade” (E1), “canto, danço” (E3) e “falo com os pais” (E3).

Nesta investigação questionámos aos auxiliares de ação educativa se desempenhavam funções de limpeza, visto que no decreto de lei nº-184 de 29 de julho de 2004 são referenciados quais os deveres do pessoal não docente. Ao questionármos algumas participantes sobre se exerciam funções de limpeza as participantes (n=10) referiram que “Não” só o fazem quando “a funcionária que limpa as salas adoece por qualquer motivo não vem. Normalmente a diretora avisa (...) quando é necessário (...) dou limpeza à sala, arrumo a sala, ponho as cadeiras,

dou uma varredelazinha não é, se é preciso a gente faz por qualquer razão que não venha, mas têm funcionárias para isso sim tem” (E3).

Embora a legislação seja atribuída às auxiliares de ação educativa a função de zelar pelos cuidados de higiene e segurança da instituição verificamos que no contexto educativo escolhido para a realização desta investigação os auxiliares de ação educativa não executam trabalhos de limpeza da instituição, porque este estabelecimento de ensino tem pessoal específico para esse tipo de tarefa.

Ao analisarmos as respostas das auxiliares de ação educativa participantes nesta investigação foi perceptível que embora trabalhem em colaboração com a equipa docente existem momentos nos quais “estão sozinhas, aí somos nós a desempenhar o papel na totalidade ” (E1) através desta afirmação é possível verificar que estes agentes educativos têm momentos nos quais desempenham um papel mais ativo. No qual têm a possibilidade de desenvolver atividades tais como: “atividades lúdicas” (E9), “jogos” (E1) e “contamos histórias” (E2).

Como pudemos constatar nas respostas das participantes e no estudo de Goncalves (2010) sobre as mudanças na escola no sentido de valorizar a participação e satisfação de todos os atores educativos é no contexto de educação de infância que os auxiliares de ação educativa se sentem mais participativos nas atividades pedagógicas e no funcionamento do estabelecimento de ensino.

No entanto para além das atividades nomeadas anteriormente os auxiliares de ação educativa também revelam ter um papel predominante na relação que estabelecem com as famílias, sendo que uma das funções destes agentes educativos é o acolhimento diário das crianças durante a manhã e a entrega das mesmas às famílias ao final do dia. São estes profissionais que realizam a tarefa de “acolhimento” (E8) nos estabelecimentos de ensino de educação de infância é a partir desta tarefa que estes atores educativos estabelecem um elo de ligação entre a escola e a família, visto que durante este período de tempo existe troca de informações sobre a criança.

Embora esta seja uma tarefa essencial no âmbito deste contexto educativo, apenas duas participantes referiram esta função como algo significativo, salientando que “o acolhimento é muito importante temos que ser muito meigas com as crianças, pegar um bocadinho ao colo, dar aqueles maminhos que eles gostam ” (E10) é através desta rotina que informam os pais de como é que as crianças “passaram o dia” (E6).

Questionamos também os participantes se têm alguma preferência por algum tipo de tarefa realizada diariamente no contexto educativo sabendo que os auxiliares de ação educativa no contexto de educação de infância têm um papel distinto dos outros profissionais com a mesma profissão mas que exercem noutros contextos educativos. Isto porque, é nos estabelecimentos de educação de infância que estes profissionais estão presentes e demonstram um apoio individualizado a um grupo de crianças apoiando o educador de infância nas diversas atividades pedagógicas.

A questão das funções que têm preferência em realizar as participantes (n=3), responderam que não têm preferência por “Nenhuma em especial” (E2), sendo que “não há nada que eu faça contrariada absolutamente nada por isso não lhe posso dizer” (E3).

No entanto as restantes participantes (n= 7) referiram ter como preferência atividades ligadas ao papel mais ativo dos auxiliares de ação educativa afirmando as seguintes atividades: “trabalhar com as crianças fazer atividades”(E4), “gosto muito, de fazer a higiene das crianças” (E8).

A esta questão para além das tarefas nomeadas anteriormente as auxiliares de ação educativa mencionaram outros aspetos que fazem parte do seu dia a dia, demonstraram ter interesse por “vê-los crescer” (E5) ou seja, afirmam que a interação individual e diária que estabelecem com cada criança permite visualizar o seu desenvolvimento diário “o crescimento deles é muito rápido” (E7) constatando as aprendizagens diárias que são efetuadas nestes contexto educativo.

Para além de acompanharem as aprendizagens das crianças outro aspeto salientado pelas participantes foi a disponibilidade ”para os mimos” (E5) sendo assim fundamental estabelecer uma relação afetuosa com cada criança.

Após uma breve amostra dos resultados obtidos sobre quais as funções que constituem o dia a dia dos auxiliares de ação educativa é de realçar aspetos que se tornam relevantes desta realidade educativa, é nos contextos educativos de educação de infância que estes profissionais têm a oportunidade de estabelecer contacto direto com a equipa docente apoiando e colaborando na dinamização de atividades pedagógicas, é ainda neste contexto que se estabelece os maiores laços de afeto entre profissionais e alunos dado às necessidades de apoio que estas crianças necessitam nas diversas rotinas diárias (higiene, alimentação, repouso).

Para além da relação entre profissionais e com as crianças, em educação de infância torna-se indispensável a relação entre escola/família e vice-versa, assim

através deste estudo constatámos que os auxiliares de ação educativa são essenciais nesta troca de informações, pois são estes agentes educativos que permanecem de manhã e ao final do dia na instituição e que recebem e dão informações sobre as crianças aos educadores de infância e aos pais. Esta relação de proximidade permite uma maior troca de informação entre os dois contextos e o trabalho em equipa são fatores determinantes para a qualidade de um serviço em educação de infância.

### **3.2. Dificuldades sentidas pelos auxiliares de ação educativa**

Este ponto tem como objetivo dar enfoque às dificuldades sentidas pelos auxiliares de ação educativa no contexto educativo de educação de infância. Questionámos as participantes neste estudo se sentem dificuldades no exercício da sua profissão ou se existe algum tipo de receio na realização de alguma tarefa. Para além da questão anterior perguntámos também a quem recorrem caso sintam dificuldades ou aconteça algum problema durante o seu desempenho profissional.

Neste campo, as opiniões foram consensuais, ou seja, apenas uma das participantes referiu "nunca senti, não por acaso nunca tive dificuldade" (E4). No entanto as restantes participantes (n=9) indicam como dificuldades os seguintes aspetos: o primeiro dia de trabalho nesta área profissional "ao início (...) foi complicado foi chegar ali e ficar logo com a sala (...) fiquei com os miúdos, não conhecia pais, não conhecia ninguém aquilo foi um dia" (E10) através dessa afirmação é possível verificar que o desempenho profissional dos auxiliares de ação educativa é diverso, ou seja, tal como a participante refere existe múltiplos aspetos nesta profissão, não basta saber prestar os cuidados a crianças é importante estabelecer contacto com os pais e demonstrar-lhes confiança no trabalho que é desenvolvido neste contexto educativo. Para além do primeiro dia de trabalho as participantes mencionaram sentir dificuldades na relação que é estabelecida "com os pais, os pais estão sempre em dúvida em deixar-nos um bem precioso" (E6), tal como sabemos a relação com a família assume-se como essencial sendo que para as participantes as crianças são o agente principal no seu trabalho porém "é muito menos complicada que um pai ou uma mãe" (E3).

As famílias é um dos fatores que serve como indicador de avaliação da perspetiva de qualidade de um serviço educativo. Assim tal como afirma uma das participantes neste estudo, torna-se essencial que os auxiliares de ação educativa

revelam “uma técnica muito grande para conseguir cativa-los, conseguir com que eles acreditem em nós (...) e no nosso trabalho” (E5).

Para além da relação com as famílias neste contexto educativo existem diversos profissionais que integram uma equipa, uma das participantes mencionou como principal dificuldade “ter novas colegas (...) é sempre aquela descoberta de saber como lidar com a pessoa, (...) para haver um bom entendimento” (E8).

Os auxiliares de ação educativa apoiam as crianças nas diversas rotinas tais como: repouso higiene e alimentação, as participantes (n=1) nesta investigação mencionam as dificuldades que sentem na hora da “refeição (...) há uns miúdos que são mais difíceis de comer (...) alguns provocam o vómito” (E1), perante esta situação cabe a estes agentes educativos saber lidar e contornar esta situação de modo a que a criança consiga realizar esta rotina de forma positiva e sem grandes constrangimentos.

Atualmente, o contexto de educação de infância assume-se por privilegiar a educação inclusiva assim, por vezes existem crianças com necessidades educativas especiais com as quais os auxiliares de ação educativa devem saber lidar, este foi um dos aspetos salientados por uma das participantes nesta investigação visto que referiu sentir dificuldade em “lidar com algumas crianças, que têm muitos problemas às vezes a gente chega a certo ponto que não se sabe o que se há de fazer” (E9).

Após uma breve apresentação das dificuldades sentidas no exercício das funções profissionais podemos verificar que na profissão destes agentes educativos existem inúmeros aspetos com os quais os auxiliares de ação educativa devem ultrapassar tais como: relação com as crianças/pais e equipa profissional, a interação com crianças com necessidades educativas especiais assim como auxiliar as crianças nos momentos de alimentação.

Tendo em conta as dificuldades apresentadas pelas participantes questionámos a quem recorriam caso sintam dificuldades ou algum problema no seu desempenho profissional. Neste campo as respostas foram unânimes, sendo as participantes (n=8) responderam que recorriam à “diretora, pois se fosse dentro do trabalho, teria que recorrer a alguém superior” (E6) ou à “educadora (...) todos os dias na instituição uma educadora faz o horário até às 7h e então (...) temos sempre a quem recorrer” (E1).

Apenas duas participantes tiveram opiniões diferentes sendo que uma das auxiliares de ação educativa mencionou que recorria “às colegas com quem me

identifico, com quem tenho mais à vontade de falar ” (E5) a outra participante referiu que pediria auxílio à “psicóloga” (E9) da instituição para a resolução de algum problema ligado a crianças com necessidades educativas especiais.

### **3.3. Importância da formação contínua**

A formação bem como a experiência profissional das profissionais que desempenham funções no contexto educativo tem influência na qualidade dos serviços prestados a crianças, assim torna-se fundamental conhecer qual a opinião que estes profissionais têm sobre a formação.

No decorrer deste estudo, questionámos os participantes sobre a importância da formação inicial da qualificação profissional, sabendo que apenas cinco das auxiliares de ação educativa participantes nesta investigação detêm qualificação profissional (curso de apoio à infância), ao questionarmos sobre a importância da formação inicial as respostas foram idênticas, pois todas as participantes consideram que a frequência do curso de formação inicial foi “ um grande empurrão” (E5).

O aspeto da formação profissional foi realçado por umas participantes visto que na sua opinião permitiu tomar contacto com conhecimentos teóricos que ajudam no seu desempenho profissional “se eu não tivesse formação faria de outra maneira (...) a formação para mim tem sido fundamental“ (E10).

Embora exista fundamentação teórica a qual sustenta a importância da formação profissional para o exercício desta profissão algumas participantes embora considerem a formação fundamental, admitem que a sua maior aprendizagem ocorreu “no dia a dia a lidar com as situações” (E9) ou seja a sua maior aprendizagem é na “prática, (...) a lidar com as crianças” (E8).

Após uma breve reflexão sobre a importância da formação inicial, questionamos os participantes sobre a importância da formação contínua, ou seja, pretendíamos saber se é um hábito frequentar ações de formação fornecidas/divulgadas pela instituição e se as auxiliares de ação educativa as frequentam de forma voluntária.

Das dez participantes, todas responderam que “Sim quando há”. (E2), ou seja, sempre que a instituição divulga têm por hábito participar.

Nas diversas respostas das participantes podemos perceber que normalmente existe uma formação por ano, se bem que isso não implica que não exista mais do que uma por ano “ Já tive duas por ano” (E8);

“Depende nem sempre (...) este ano que está a decorrer ainda não fiz nenhuma, mas no ano passado fui a uma é conforme” (E10).

Porém uma participante afirmou considerar a formação contínua importantíssima, por isso para além das formações estabelecidas pela instituição tem por hábito assistir a outras formações mas de carácter voluntário: “quando existe através daqui (...). Mas não são muitas não é, portanto é mais de carácter voluntário” (E5).

Por isso, frequenta:

“Muitas, (...) pode não existir nenhuma que agrade ou a minha disponibilidade pode não dar para ir. Mas até pode haver um mês sei lá posso fazer quatro ou seis formações (...) mas assim que eu ache que há algo que me interesse eu vou” (E5).

No decorrer da entrevista ainda no âmbito da formação tentámos perceber se existem algumas temáticas que sejam vistas como fundamentais e que tenham despertado maior/menor interesse no decorrer de uma formação.

### **Tabela 3**

#### **Quais as temáticas das formações eleitas como mais significativas**

---

<b>Temáticas das formações mais significativas</b>	
<b>Desenvolvimento infantil</b>	<p>“Talvez esta agora última é a que está mais recente (...) mas dentro das que tenho feito consiste mais ou menos no mesmo (...) sobre desenvolvimento infantil ” (E1).</p> <p>“Sobre desenvolvimento da criança. A pessoa trabalha aqui mas há sempre coisas que falta atualizar e sabermos” (E2).</p> <p>“Gostei muito que foi de acompanhamento da criança e gosto muito das coisas que têm (...) psicologia à mistura que nos ensinam um bocado das dúvidas que se tem” (E6).</p> <p>“Tivemos uma da fase etária dos 2 anos (...) foi muito boa gostei imenso aprende-se sempre a gente pensa que sabe mas temos sempre uma palavra a aprender a lidar com criancinhas” (E7).</p>

---

<b>Primeiros socorros</b>	<p>“Gostei aprendi muita coisa foi sobre os primeiros socorros, que se deve fazer por exemplo uma criança que se engasga ou outros sintomas, febre ou um vômito“ (E3).</p> <p>“A dos primeiros socorros, as vezes caiem ou magoam-se é muito importante ter essa parte dos primeiros socorros podem cair, partem um braço a gente sabe como é que deve pôr o braço, o estancar o sangue do nariz (...) eu gostei muito dessa” (E9).</p>
<b>Histórias infantis</b>	<p>“Gostei muito da parte do estar a falar e mostrar (...) os livros que lê-mos às crianças nem todas as histórias nem todos os livros é uma leitura boa para a criança há livros maus e foi uma parte que eu desconhecia” (E8).</p> <p>“Gostei muito de uma biblioteca que fomos ouvir uma história” (E4).</p>
<b>Atendimento personalizado aos pais</b>	<p>“Atendimento personalizado aos pais no princípio pensei que ia ser um bocado chato mas depois gostei (...) tudo é útil” (E6).</p>
<b>Alimentação infantil</b>	<p>“Eu gostei de uma que foi feita aqui até por uma enfermeira do hospital de faro sobre a alimentação, gostei” (E10).</p>
<b>Palestra Eduardo Sá</b>	<p>“Gostei muito de ter assistido a uma palestra do (...) Eduardo Sá, adorei, adorei ficava lá mais 2 horas se fosse preciso gostei imenso” (E5).</p>

Para além de termos questionado quais as formações que consideram mais significativas, interrogamos ainda se já existiram algumas que tivessem assistido e que tenham considerado que não correspondeu às expectativas iniciais.

As respostas a esta questão divergem pois para seis participantes nesta investigação as ações de formação são sempre “dentro deste contexto do nosso trabalho” (E1), e “acho que no decorrer da formação a gente sempre tira qualquer parte da formação” (E9).

No entanto quatro participantes concordam que “às vezes, (...) algumas (...) são umas grandes secas. eu falo por mim e não por os outros, não saberei (...) analisar também o tema para explorar o fundamento dele mas pronto desiludo-me,

(...) enquanto há outras que nós vemos encantadas e até gostamos do conteúdo e quanto mais melhor” (E7).

No entanto duas das participantes consideram que nem sempre os conteúdos das formações lhes despertaram interesse assumindo as formações que assistiram com menos interesse foram sobre “os alimentos ou sobre a saúde (...) não tenho a certeza” (E4), “técnicas de dramatização, mas aquilo ao fim ao cabo não tinha nada para mim, acho que não atingiu os objetivos” (E10).

No que se refere ao aspeto da formação e a sua importância para o desempenho das diversas funções como auxiliar de ação educativa em contexto educação de infância verificamos que as participantes nesta investigação demonstram e revelam interesse em adquirir novos conhecimentos e em frequentar várias ações de formação, isto porque, consideram-as importantes para o seu dia-dia profissional, embora estejam em contacto diário com determinadas situações e saibam as resolver, nunca é demais recordar ou aprender novos conhecimentos, para além do interesse em adquirir conhecimentos falam da importância de estabelecer contacto com outras colegas ou seja, estas profissionais encaram estas formações como forma de encontro e troca de saberes profissionais.

### **3.4. Importância do seu papel profissional**

Após a justificação da escolha desta profissão, das atividades e dificuldades no desempenho profissional consideramos fundamental analisar qual a consciencialização que as auxiliares de ação educativa têm do seu papel dentro de uma instituição educativa de educação de infância.

Nesta questão as participantes (n=10) demonstraram ser coerentes nas suas respostas, isto porque, todas consideraram ter um papel “importante cada um com as suas funções (...) toda a gente é importante” (E6), isto porque “zelamos pelo bem-estar das crianças ao mesmo tempo (...) contribuímos para (...) o bom nome da casa” (E2).

Por fim, verifica-se que todas as participantes revelam gostar de todas as funções e tarefas que realizam e consideram ter de algum modo juntamente com todas as funcionárias da instituição um papel determinante e importante para o bom desempenho da instituição, ou seja, nenhuma participante considerou que é menos importante do que outros profissionais superiores, apenas mencionaram que cada um tem funções diferentes e com determinada importância.

As tarefas diárias dos auxiliares de ação educativa são diversas e assumem múltiplos aspetos, no entanto no seu dia a dia existem certamente dificuldades e receios assim depois uma breve amostra de quais as tarefas elegidas como preferidas pelas auxiliares de ação educativa no contexto de educação de infância, consideramos importante verificar se sentem algumas dificuldades no seu dia-dia.

## Conclusão

Na presente investigação pretende-se contribuir para a compreensão da realidade profissional dos auxiliares de ação educativa, em contexto de educação de infância. Mais concretamente, este trabalho tem como principais objetivos: compreender qual a perceção que este grupo de profissionais possui do seu papel enquanto agente educativo e compreender a importância que atribuem à formação para o desempenho das suas funções.

Os auxiliares de ação educativa exercem funções em diversos contextos educativos, no entanto é no contexto de educação de infância que estes se assumem mais participativos isto porque existe uma maior interação com as crianças, os pais e toda a equipa educativa. Como por exemplo: o atendimento e o acompanhamento individualizado de um determinado grupo de crianças, assim como estabelecem um contato direto com as famílias e apoiam a equipa docente no desenvolvimento de múltiplas atividades pedagógicas.

O estudo realizado permitiu-nos compreender que as participantes (auxiliares de ação educativa) estão cientes de qual o seu papel a desempenhar no contexto educativo pois demonstram conhecer a realidade na qual exercem o seu exercício profissional e mencionam que o seu dia a dia por desenvolver múltiplas tarefas, umas de carácter mais passivo e outras com uma perspectiva mais ativa. Os auxiliares de ação educativa colaboram com o educador de infância no desenvolvimento das atividades pedagógicas, no entanto existem momentos nos quais estes agentes têm a oportunidade de serem eles próprios a organizar algumas atividades pedagógicas na ausência do educador de infância.

Esta investigação permitiu-nos constatar que as atividades nas quais as participantes desenvolvem estão de acordo com a literatura e com a legislação que determinam as funções dos auxiliares de ação educativa. É do nosso conhecimento que os auxiliares de ação educativa desempenham funções variadas; desde acolhimento das crianças e pais; auxílio no trabalho do educador de infância; organizam e vigiam atividades de carácter livre e pedagógico.

Neste estudo concluímos que as participantes têm uma noção clara e específica de todas as suas funções e a importância que estas têm para a funcionalidade do estabelecimento de ensino.

No que diz respeito ao segundo objetivo deste estudo - compreender a importância que os auxiliares de ação educativa atribuem à formação para o desempenho das suas funções - constatamos que a formação assume um papel fundamental para o exercício profissional destes agentes educativos seja a formação profissional bem como a contínua, ou seja as participantes classificam a formação como algo fundamental e complementar à sua prática profissional revelando interesse em adquirir novos conhecimentos e atualizar novas técnicas tendo como finalidade melhorar a sua prática profissional.

Tendo em conta os resultados obtidos, consideramos que esta investigação cumpriu os objetivos propostos, pois reflete e tenta compreender a realidade deste grupo profissional; as funções dos auxiliares de ação educativa desempenhadas diariamente e as quais de extrema importância para o funcionamento de qualidade dos contextos educativos de educação de infância.

Na realização desta investigação existiram algumas limitações, sendo este um estudo de caso devemos basear-nos nas informações observadas e nos dados recolhidos pelo que não poderemos generalizar os resultados para descrever outros contextos pois apenas nos baseamos no contexto analisado.

No decorrer desta investigação surgiram novas pistas as quais servirão para investigações futuras como por exemplo: uma investigação de carácter quantitativo de modo a comparar os auxiliares de ação educativa com/sem formação e qual a perceção que os outros agentes educativos, designadamente os educadores de infância, possuem do papel dos auxiliares de ação educativa.

Após estas breves questões de reflexão ficam as portas abertas para novos trabalhos de investigação ligados à problemática da educação de infância sendo este um contexto educativo tão rico e complexo.

## Referências bibliográficas

- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). *Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto*. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- Almeida, L. (2001). *O auxiliar da ação educativa no contexto de uma escola em mudança*. Instituto de Inovação Educacional.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: FPCE-Universidade de Coimbra.
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J. (1998). *O que é a qualidade em Portugal*. In Ministério da Educação (Ed) *Qualidade e Projeto na educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche. Ideias e práticas*. Dissertação de doutoramento não publicada, faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Barroso, J., (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.
- Bogdan, R., & Bliklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carreira, J. (2007). *A importância da formação no desempenho dos auxiliares de ação educativa*. Universidade Aberta Mestrado em Administração e Gestão Educacional: Lisboa.  
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/671/1/LC283.pdf>.

- Carvalho, M. (2007). *Avaliação no Jardim de Infância: Contributo para o Estudo da Especificidade Educativa do Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cassidy, D., Hestenes, L., Hedge, A., Hestenes, S. & Mims, S. (2005). *Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale – revised*. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 345-360.
- Clifford, R; Harms, T. (1991). *Studying educational settings*. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Conselho Nacional de Educação (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EstadoEducacao/1-Capa.pdf>
- Cryer, D. (1999). *Defining and assessing early childhood program quality*-ANNALS, AAPSS, 563, 39-55.
- Dahlberga, G.; Moss, P.; Pence, A. (2003). *A qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Doherty, G. (1991). *Quality matters in child care*. Huntsville: Jesmond Publishing.
- Felce, D.; Peny, J.(1995). *Quality of Life: its definition and measurement*. *Research in Developmental Disability*. 16 (1):51-74.
- Formosinho, J. (1997). *Lei-quadro da educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Legislação. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.min-edu.pt%2Feducacao infancia%2Fdata%2Feducacao infancia%2FDocumentos%2Fmanual\\_dqp.pdf&ei=F5SXUpSQLcbe7AaI4ICIBA&usg=AFQjCNHo7KypDy6RDIF4\\_pXzW1cpCyuew&bvm=bv.57155469,d.Yms](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.min-edu.pt%2Feducacao infancia%2Fdata%2Feducacao infancia%2FDocumentos%2Fmanual_dqp.pdf&ei=F5SXUpSQLcbe7AaI4ICIBA&usg=AFQjCNHo7KypDy6RDIF4_pXzW1cpCyuew&bvm=bv.57155469,d.Yms)

- Fukkink, G. & Lont, A. (2007). *Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies*. Early Childhood Research Quarterly.
- Gandini, L. (2008). *Espaços educacionais e de envolvimento pessoal*. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (p.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomez, G.; Flores, J.; Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, F. (2010). *A escola de mudança. Uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam ao assistente operacional*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Coimbra. Disponível em: <http://www.yumpu.com/pt/document/view/12691672/a-escola-em-mudanca-estudo-geral-universidade-de-coimbra>.
- Gonçalves, M. (2009). *Qualidade dos serviços em jardim de infância do distrito de Aveiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research* In DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Pp 105-117
- Guest, G. & Bunce, A. (2006). *How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability*. In Field Methods, Vol. 18, No. 1, February 2006 59–82. Disponível em: <http://rds.epi-ucsf.org/ticr/syllabus/courses/86/2012/11/01/Lecture/readings/How%20many%20interviews%20are%20enough.pdf>
- Harms, T. & Clifford, R. M. (2002). *Estudo de Contextos Educacionais*. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1067-1101). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Welkart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Howes, C. & Hamilton, C. (2002). *Modelos de atendimento para as crianças mais novas*. In Bernard Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (pp. 725-760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Kolb, S. (2012). *Grounded theory and the constant comparative method: valid research strategies for educator*. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1), 83-86.
- Kuzel, A. (1992). Sampling in qualitative inquiry. In *Doing qualitative research*, ed. B. Crabtree and W. Miller, 31–44. Newbury Park, CA: Sage.
- Lamb, M. E., & Sternberg, K. J. (1992). *Sociocultural Perspectives on Nonparental Child Care*. In M. E. Lamb, K. J. Sternberg, C. Hwang & A. G. Broberg (Eds.). *Child Care in Context – Cross-Cultural Perspectives* (pp. 1-23). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamb, M. E., Bornstein, M. H., & Teti, D. M. (2002). *Development in Infancy – An Introduction* (4th ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. E.U:A: Instituto Piaget.
- Marques, E. (2003). *A transição do pré-escolar para o 1º ciclo – Perspetivas de educadores e professores sobre as estratégias de transição*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação realizada na Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Escola Superior de Educação.
- Moss, P. (1994). *Defining quality: values, stakeholders and processes*, in P. Moss, & A. Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality*. Londres: Paul Chapman Publishing, Ltd.
- NAEYC (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8 – A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Disponível em: <http://www.naeyc.org/about/positions/dap7.asp>.
- Nichd Early Child Care Research Network (2000). *The relation of child care to cognitive and language development*. *Child Development*, 71(4), 960-980.

- OECD – Organisation for Economic Co-Operation and Development (2001). *Starting Strong – Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Pascal, C. & Bertram, T., (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Disponível em: <http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/812/Manual%20DQP.pdf>.
- Pascal, C. e Bertram, T. (2000). *O Projeto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Sucessos e reflexões”*. In Revista do GEDEI. Infância e Educação: Investigação e Práticas, nº 2, dezembro, pp.17-30.
- Pereira, M. (2009). *A participação parental no jardim de infância*. Tese de Mestrado em administração e planificação da educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Porto. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/212/1/TME%20404.pdf>
- Phillips, D., Mekos, D., Sacrr, S., Mccartney, K. & Abbott-Shim, M. (2000). *Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers*. *Early childhood research quarterly*, 15(4), 475-496.
- Portugal, G. (2000). *Qualidade em Educação de Infância*. In Toques Formativos, ESEB, n.º4, maio.
- Portugal, G. e Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.
- Quivy, R & Champenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Román, M. & Torrecilla J. (2010). *Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação (o que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância)* in Cadernos de Educação de Infância n.º 89 Abr/10. Disponível em: [http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI\\_89\\_456.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_89_456.pdf).

- Sandall, S. e Schwartz. (2005). *Construindo Blocos. Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, tradução do original de 1995, *The art of case study research*, Sage Publications.
- Unesco (2010). *Educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- Unesco (2010). *Educación para Todos: El Informe de Seguimiento 2010: Llegar a los marginados*. Oxford: UNESCO.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In A. Silva & J. Pinto (orgs.), *Metodologias Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.
- Vieira, C. (1995). *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: Uma abordagem comparativa*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Woodhead, M. (1996). *In search of the rainbow pathways to quality in large scale programmes for young disadvantaged children*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Xavier, B. (2004). *Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura : Despacho Conjunto nº 1062/2003 DR-II Série de 27 de novembro*. Disponível em: [http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Rel\\_MEd\\_MC.pdf](http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Rel_MEd_MC.pdf)

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.

Zabalza, M. (1996). *Qualidade em educação infantil*. Espanha: Artmed.

## Legislação Consultada

Agência nacional para a qualificação e o ensino profissional - Catálogo nacional de qualificações. Disponível em:

[http://www.catalogo.anqep.gov.pt/PDF/QualificacaoReferencialRVCCPDF/197/761175\\_RVCC](http://www.catalogo.anqep.gov.pt/PDF/QualificacaoReferencialRVCCPDF/197/761175_RVCC) (retirado em: 21/02/2013)

Anexo III do D. L. nº 184/2004, de 29 de julho. Disponível em: <http://dre.pt/pdfs/2004/07/177A00/48984914.pdf>

Boletim do trabalho (2011). Disponível em: [http://bte.gee.min-economia.pt/completos/2011/bte15\\_2011.pdf](http://bte.gee.min-economia.pt/completos/2011/bte15_2011.pdf) (retirado em: 12/03/2013)

Decreto-lei nº- 1497/2008. Disponível em: <http://dre.pt/pdfs/2008/12/24500/0896008967.pdf> (retirado em: 15/05/2013)

Decreto-lei nº- 184/2004. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/GuiaProcessoDisciplinar/DL184-004%20pessoal%20n%C3%A3o%20docente.pdf> (retirado em 14/6/12)

Despacho nº5220/97 (2ª Série) de 10 de julho. Disponível em: [http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220\\_97.pdf](http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220_97.pdf)

Diário da República (1997) Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Disponível em: <http://dre.pt/pdfs/dip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

Diário da República, 1.ª série — N.º 179 — 16 de setembro de 2008. Disponível em: [http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=2596&fileName=portaria\\_1049A\\_2008.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=2596&fileName=portaria_1049A_2008.pdf)

## **Anexos**

# Anexos 1

## Guião de Entrevista

### I- Dados Informativos

1- Idade\_\_\_\_\_

2- Tem qualificação profissional?

Não  Sim  Qual?\_\_\_\_\_

### II – Questões

1. Há quanto tempo trabalha como AAE?
2. Há quanto tempo exerce a sua profissão nesta instituição?
3. Porque optou por esta profissão?
4. O que é para si ser uma AAE?
5. Quais as funções que desempenha no J.I?
6. Quais as tarefas que tem preferência em desempenhar?
7. Considera que a frequência do curso de formação foi/é importante para o desempenho da sua profissão?
8. Costuma frequentar ações de formação? Com que frequência?
9. As ações de formação que assiste são estabelecidas pela instituição ou frequentas de forma voluntária?
10. Das formações que frequentou quais as que considera mais importantes? E as menos importantes, para o exercício da profissão?
11. No exercício das suas funções quais as maiores dificuldades que sente? A quem recorre quando tem dúvidas?
12. Qual o seu papel no funcionamento da instituição?
13. De todas as suas funções, o que considera mais importante? Justifique.
  - Acolhimento de crianças;
  - Zelar pelos cuidados de segurança e higiene da instituição;
  - Apoiar a educadora nas diversas atividades pedagógicas;
  - Vigilância no horário de atividades livres;
  - Realização de jogos e atividades lúdicas com as crianças;