



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**

**A QUALIDADE EM CRECHE  
NO  
CONCELHO DE ALBUFEIRA**

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE  
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

**PATRÍCIA ALEXANDRA SEQUEIRA JORGE DA SILVA**

**FARO**

**2007**

Nome: Patrícia Alexandra Sequeira Jorge da Silva

Departamento: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

Orientador: Prof. Doutora Maria Cristina de Oliveira Salgado Nunes

Data: 27 de Julho de 2007

Título da Dissertação: A Qualidade em Creche no Concelho de Albufeira

Júri:

Presidente:

Doutora Helena Luísa Martins Quintas, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Vogais:

Doutora Maria Madalena Vaz Pereira Melo, Professora Auxiliar da Universidade de Évora;

Doutora Maria Cristina de Oliveira Salgado Nunes, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

À Prof. Doutora Cristina Nunes, professora e orientadora, pela abertura de espírito revelada desde a primeira aula de Desenvolvimento da Criança. Pela disponibilidade revelada ao longo destes quase dois anos, e pelas críticas e sugestões relevantes realizadas durante a Orientação.

Aos meus colegas de Mestrado pela excelente relação pessoal que criámos e que espero que não se perca. Em especial a Paula Martins, Ana Vásquez e Helena Horta, pelo seu profissionalismo exemplar, pelo apoio nos momentos bons e menos bons, e pela sua amizade.

À Câmara Municipal de Albufeira, pelo apoio e oportunidade que me concederam para a execução deste trabalho.

Ao Centro Paroquial de Paderne, local onde exerço as minhas funções de Educadora de Infância, pela paciência, compreensão e força que sempre me incentivou para continuar este projecto. Em especial ao Sr. Pe. César Chantre, Presidente da Instituição e a todas as profissionais de educação que trabalham nesta casa, pela ajuda e intercâmbio de ideias e material para elaboração do trabalho.

A todas as Instituições que me acolheram, pela disponibilidade e apoio que me permitiram recolher a informação que em muito contribuiu para a execução desta Dissertação.

A todas as Educadoras, pais e crianças que permitiram que as observações fossem realizadas e que sem a sua colaboração este trabalho não poderia ser realizado.

À Dra. Luisa Monteiro, pela preciosa ajuda na organização do texto.

Ao meu irmão João, pelo incentivo, apoio e amizade, ao longo da elaboração deste projecto.

Aos meus pais pelo estímulo e apoio incondicional desde a primeira hora, pela paciência e grande amizade com que sempre me ouviram, e sensatez com que sempre me ajudaram. Tudo o que sou hoje a eles devo!

---

## RESUMO

Este estudo pretende contribuir para a avaliação da qualidade das estruturas educativas para as crianças entre os 4 meses e os 3 anos, nomeadamente nas IPSS estabelecidas no concelho de Albufeira.

Pretende-se, definir a qualidade e clarificar os critérios de adequação de desenvolvimento subjacentes à elaboração do instrumento utilizado para a sua avaliação.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objectivo de enquadrar teoricamente os principais conceitos envolvidos neste estudo, nomeadamente, o conceito de *creche* e o conceito de *qualidade* numa perspectiva educativa.

O *corpus* deste estudo compreende também trabalho de campo, tendo sido apurada uma amostra constituída por 6 creches, todas elas IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social), pertencentes ao concelho de Albufeira, onde foram estudadas 23 salas de actividades (7 salas para crianças de Berçário : 4 meses a 1 ano; 8 salas para crianças de 1/2 anos e 8 salas para crianças de 2/3 anos), abrangendo um total de 315 crianças, suas famílias e 66 adultos (Educadores de Infância e Auxiliares de Acção Educativa).

A recolha de dados foi realizada através da escala de avaliação global da qualidade em estruturas formais de educação, destinadas a crianças com menos de 30 meses de idade, a ITERS, ao qual aplicámos uma versão portuguesa provisória da escala (Cecília Aguiar, Joaquim Bairrão e Sílvia Barros) da *Infant/ Toddler Environment Rating Scale – ITERS* (Harms, Cryer e Clifford, 1990-1994).

Neste estudo, realizou-se ainda uma avaliação da qualidade global dos cuidados e das práticas educativas, uma avaliação das condições básicas de saúde e segurança, uma descrição das dimensões da qualidade que se poderão revelar problemáticas e, também, aquelas que se possam assumir como pontos fortes dos serviços prestados às crianças e, igualmente, uma avaliação das condições materiais.

Os resultados indicam que 50% das salas de creche revelam qualidade inadequada e que 50% das salas revelam qualidade mínima. Foram encontrados efeitos associados ao grupo etário e categoria profissional do adulto responsável pela sala.

## PALAVRAS-CHAVE:

Qualidade, Creche, escala ITERS, Crianças, Educação

**ABSTRACT**

This research aims at contributing to the assessment of the quality of educational structures for children between four months and three years old, namely in the SSPI (Social Solidarity Private Institutions) installed in the county of Albufeira.

We intend to define the quality and to clarify the adequacy patterns of development related to the elaboration of the instrument used for its assessment.

A bibliographic research was carried out with aiming to frame theoretically the main concepts involved in this research, namely the concept of *day-care* and the concept of *quality* in a educational perspective.

The whole of this research also comprehends a field study, for which a sample of 6 day-care centres, being all of them SSPIs (Social Solidarity Private Institutions) established in the county of Albufeira. Twenty-three activity rooms were studied (seven rooms for nursery infants: from four months to one-year old children; eight rooms for one to two-year old children and eight rooms for two to three-year old children), reaching, as result, three hundred and fifteen children, their families and sixty-six adults (Nannies and Auxiliary Workers).

The gathering of this data was carried out through the global quality assessment scale in formal educational structures aimed at children with less than thirty months old, the ITERS, to which we have applied a temporary Portuguese version of the scale (Aguiar, Bairrão & Barros) *Infant/ Toddler Environment Rating Scale – ITERS* (Harms, Cryer and Clifford, 1990-1994).

In this research we have also assessed the global quality of the educational care and practice, an assessment of health and security basic conditions, a description of the quality extent, which can become problematic and also those which can be assumed as strong factors in the services rendered to the children as well as an assessment of the material conditions.

The results unveil that fifty percent of the rooms of the day-care centre show an inadequate quality and that fifty percent show a minimum quality. Issues were found, related to the age group and to the professional rank of the adult responsible for the room.

**KEY-WORDS:**

Quality, Day-care center, Escale ITERS, Early Childhood, Education

---

**ÍNDICE GERAL**

<b>Introdução.....</b>	<b>2</b>
------------------------	----------

**1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO****Capítulo I: Perspectiva Histórica sobre o Desenvolvimento das  
Creches**

1.1. A Primeira Infância no Mundo.....	10
1.2. A Primeira Infância em Portugal.....	14

**Capítulo II: A Educação de Infância**

2.1. O Educador de Infância.....	22
2.2. A Formação dos Profissionais de Educação.....	25
2.3. Orientações Pedagógicas para a Primeira Infância.....	27
2.3.1 Princípio Geral e Objectivos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.....	29
2.4 A Educação de Infância nos nossos dias, em Portugal.....	30
2.5 Educação e Cuidado na Primeira Infância.....	29
2.6. As respostas Sociais em Portugal para a Primeira Infância.....	35
2.6.1 A Ama.....	35
2.6.2 A Creche.....	35
2.6.3 O Jardim-de-Infância.....	37
2.7 Características Gerais do espaço Interior e Exterior da Creche.....	38

---

2.7.1 Espaço Interior.....	39
2.7.1.1 As Salas.....	39
2.7.1.2 Decorações das Salas.....	40
2.7.2 O Mobiliário das Salas.....	41

### **Capítulo III: A Qualidade na Educação de Infância**

3.1. Definição do Conceito de Qualidade.....	46
3.2. Como Podemos Avaliar a Qualidade?.....	59
3.3. Uma melhoria e Garantia de Qualidade.....	62

### **Capítulo IV: A Primeira Infância no Concelho de Albufeira**

4.1. Caracterização do Concelho de Albufeira.....	67
4.2. A Acção Social no Concelho de Albufeira.....	68
4.2.1. Serviço de Amas.....	69
4.2.2. Creches e Creches Familiares.....	69

## **2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

<b>Capítulo V: Objectivos.....</b>	<b>76</b>
------------------------------------	-----------

### **Capítulo VI: Metodologia**

6.1 Sujeitos.....	78
6.2 Instrumentos.....	78
6.3 Procedimentos.....	84

---

6.3.1 Recolha de Dados.....	84
6.3.2 Tratamento de Dados.....	85

## **Capítulo VII: Resultados**

7.1 Caracterização da Amostra.....	87
7.2 Resultados da Qualidade Global.....	88
7.3 Resultados da Qualidade nas Diferentes Subescalas.....	89
7.4. Resultados da Qualidade nas Diferentes Salas e Creches.....	98

## **Capítulo VIII:**

<b>Discussão.....</b>	<b>105</b>
-----------------------	------------

## **Capítulo IX**

<b>Conclusões.....</b>	<b>112</b>
------------------------	------------

<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>119</b>
--	------------

<b>Anexos:.....</b>	<b>124</b>
---------------------	------------

---

**ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1: Creches da Rede Solidária e Lucrativa.....	70
Tabela 2: Creche Familiar de Rede Solidária.....	70
Tabela 3: Equipamentos e capacidade das Creches e Creches Familiares.....	71
Tabela 4: Número de crianças por equipamento.....	71
Tabela 5: Taxa de utilização nas Creches e Creches Familiares.....	72
Tabela 6: Taxa potencial e efectiva de cobertura de Creches e Creches Familiares.....	72
Tabela 7: Itens para avaliar as competências propostas.....	80
Tabela 8: Subescalas e itens da ITERS.....	82
Tabela 9: Média de crianças e adultos por sala.....	88
Tabela 10: Apresentação das subescalas por ordem decrescente.....	92
Tabela 11: Apresentação das subescalas com itens mais baixos, por ordem crescente..	93
Tabela 12: Médias e Desvio-padrão obtidos para 35 itens da ITERS.....	97
Tabela 13: Valores médios das salas para as diferentes subescalas.....	98
Tabela 14: Resultados das diferentes salas das creches.....	100

---

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Qualidade Global das Salas de Creches (IPSS), segundo a ITERS, no concelho de Albufeira.....	89
Gráfico 2: Média das subescalas segundo a ITERS.....	90
Gráfico 3: Média da subescala V – Interação.....	94
Gráfico 4: Média da subescala VI – Estrutura do Programa.....	94
Gráfico 5: Média da subescala II – Cuidados Pessoais de Rotina.....	95
Gráfico 6: Média da qualidade global das creches do concelho de Albufeira.....	99
Gráfico 7: Média da qualidade global da sala Berçário.....	101
Gráfico 8: Média da qualidade global da sala 1 / 2 anos.....	101
Gráfico 9: Média da qualidade global da sala 2 / 3 anos.....	102
Gráfico 10: Média das salas de actividades das creches do concelho de Albufeira.....	103

# **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

Desde muito cedo que nos preocupamos com a qualidade de vida das nossas crianças nas creches, nos jardins-de-infância e na escola, e talvez por isso esta tenha sido a temática que mais nos interessou e inquietou. Segundo Bairrão (1998), “quando se trata da qualidade de vida de crianças de idade pré-escolar, a qualidade pode dizer respeito à qualidade de educação que estas recebem no seu jardim de infância ou na creche ou ainda à qualidade de vida em família”(p.43). Também Felce e Perry (1995) afirmam que a qualidade de vida aparece como um conceito unificador e de grande utilidade para a avaliação dos processos de cuidados que são prestados às crianças e aos adultos no decorrer das suas vidas. Contudo, a qualidade de educação assume critérios objectivos que têm a ver com o bem-estar físico, material e social das pessoas e também com os aspectos de natureza subjectiva, ou seja, o que as pessoas pensam e sentem sobre a qualidade.

A construção de um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças até aos três anos, significa ter em conta todas as suas necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia; necessidades físicas de nutrição, cuidados corporais, descanso, movimento e protecção; necessidades cognitivas de oportunidade de opção de escolha, exploração de materiais interessantes e uma experiência de diversidade de desafios; e necessidades sociolinguísticas de comunicarem os seus desejos e descobertas a interlocutores adultos e crianças. O que os educadores de infância e auxiliares de acção educativa oferecem a bebés e crianças nas creches ou em outros contextos de grupo, reflecte as interacções e experiências que julgam ser fundamentais para apoiar crianças à medida que estas se desenvolvem como pessoas sãs, seguras e criativas.

Em suma, a creche deverá proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idade, em clima de segurança afectiva e física, durante o tempo em que se afastam do seu meio familiar, através de um atendimento individualizado, partilhando com a família os cuidados e as responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança.

Falar sobre creche, é falar sobre a criança. De um ser humano dependente, mas capaz de polarizar atenções ao seu redor. É falar sobre nós, educadores, pais, e é interrogarmo-nos sobre a nossa trajectória a partir da criança que já fomos um dia. A criança, acaba por ser o imaginário dos seus pais e da sociedade em geral. Realizam-se mil lugares para atender a criança, para aproximá-la daquele imaginário, por isso mesmo se criou a creche.

Neste caso, a creche deverá ter a missão de acolher, de ser um local de encontro e de estar aberta ao novo, ao original, ao criativo.

A creche foi criada para “cuidar” de crianças pequenas, cujas mães saem para o trabalho. Está, portanto, vinculada à emancipação da mulher na sociedade e no mundo. A creche, também está associada à transformação da família, de extensa para nuclear.

Para que as crianças aprendam e cresçam, precisam de um ambiente emocionalmente rico, que Erikson (1950) descreve como aquele que apoia a confiança; deste modo, é a partir da confiança que se gera uma relação de proximidade, e só assim as crianças conseguem adquirir a capacidade de deixar a mãe fora do alcance da visão sem ansiedade excessiva ou sentimentos de raiva, passando de uma certeza interna para algo externo previsível. É nas relações mútuas afirmativas com os pais e com os educadores, que as crianças ganham a coragem de que precisam para explorar o mundo que existe para além da mãe.

No início, a creche era considerada como um local de “guarda” da criança, hoje em dia, tem outra missão... Hoje em dia, as creches tem objectivos educacionais explícitos, com propostas pedagógicas fundamentadas nas ciências específicas com profissionais qualificados, que seguem critérios de qualidade e que fazem a avaliação do seu desempenho.

A função da creche em Portugal é essencialmente social, educativa, e política. A primeira está associada à participação activa da mulher no mundo do trabalho, a segunda apoia o desenvolvimento da aprendizagem, a construção de conhecimento e habilidades por parte das crianças, e a terceira considera a criança como cidadã desde o seu nascimento. Robert Fulghum<sup>1</sup>(1991), conseguiu formular com precisão esse carácter político de educação infantil, quando escreveu “Tudo o que preciso de saber, aprendi no Jardim de Infância”. A creche, surge então, como uma resposta social onde a criança pode ser acolhida, amada, respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente.

---

<sup>1</sup> **Tudo o que eu devia saber na vida aprendi no Jardim de Infância...**

Grande parte das coisas que preciso de saber sobre a vida, sobre o que fazer e como ser, aprendi no Jardim de Infância...

A sabedoria, afinal, não estava só no topo de uma montanha chamada Universo, mas sim na caixa de areia da minha escola.

Eis as coisas que aprendi: a compartilhar... a não fazer batota... a não magoar os outros... a arrumar o que desarrumei... e a limpar o que sujei.

A não tirar o que não me pertence, a pedir desculpa quando magoo alguém. A lavar as mãos antes de comer. A puxar o autoclismo.

Aprendi que o leite faz bem à saúde. Aprendi a aprender, a pensar e também aprendi que desenhar, pintar, cantar e dançar era bom... a dormir a sesta... a ter cuidado com o trânsito... a dar a mão, a ser solidário.

Vi a semente a crescer no copo de plástico; as raízes descem, a planta sobe embora não se saiba porquê; gosta-se.

Os peixes dourados, os hamsters e os ratinhos brancos... ( e mesmo a planta no copo de plástico ) morrem. Nós também.

E lembro-me dos livros, da primeira palavra que aprendi: Vê! É isso que tenho feito sempre.

Se todos – em todo o mundo – tivessem tomado um copo de leite às quatro da tarde, depois de terem dormido a sesta, o mundo estaria bem melhor.

Ou se houvesse uma política de base no nosso país – e em todos os outros – de devolver o que não é nosso e de limpar o que sujamos.

E também sei que é verdade, que ainda é verdade, que no mundo o melhor é dar as mãos... e ficarmos juntos!

R. Fulghum, (1991). *Tudo o que eu devia saber aprendi no Jardim de Infância* p.10. Lisboa: Difusão Cultural

As interações sociais, no que diz respeito à diversidade de parceiros e experiências, potencializa o desenvolvimento infantil da criança. Desde que as crianças encontrem contextos colectivos de qualidade, as suas interações acabam por ter um potencial elevado, e isto aplica-se a qualquer criança, independentemente da sua origem social, credo político ou religioso, desde o dia em que nasce.

O estudo a que nos propomos realizar pretende constituir um contributo para o estudo da qualidade das creche, no concelho de Albufeira.

Bronfenbrenner, foi um dos pioneiros neste tipo de estudos, fundamentando-se no modelo ecológico de desenvolvimento, em 1979. Para este autor, o desenvolvimento humano é produto de quatro componentes e das suas relações entre si: processo, pessoa, contexto e tempo. O *processo* é o mecanismo primário do desenvolvimento, que inclui as interações entre a pessoa em desenvolvimento e o meio circundante. A influência deste processo de desenvolvimento varia em função das características das outras três componentes do modelo, denominadas *pessoa* (características biológicas e disposições), *contextos ambientais* (imediatos e distais, bem como as relações entre estes contextos) e *períodos de tempo*, nos quais os processos ocorrem (Bairrão, 2001). Como já referimos anteriormente, a qualidade é definida segundo vários autores e é, mais recentemente, com Harms e Clifford (1993) que são apresentadas as componentes-chave da qualidade dos programas para as crianças de idade pré-escolar, e que constituem os critérios de acreditação, segundo os especialistas.

Muitas das investigações realizadas demonstraram que os serviços para a infância devidamente adequados e de elevada qualidade, produzem efeitos positivos a curto e longo prazo no desenvolvimento cognitivo e social das crianças (Barnett, 1995, *cit in* NAEYC, 1997).

Uma das investigações que se realizaram em Portugal sobre esta problemática foi o estudo sobre os “Contributos para o Estudo da Qualidade Em Contexto de Creche na Área Metropolitana do Porto” de Aguiar, Bairrão e Sílvia Barros (2003). Este estudo constitui um primeiro contributo para o estudo da qualidade das creches em Portugal.

Foram estudadas 30 salas de creche destinadas a crianças entre os 12 e os 36 meses, com base no instrumento que avalia a qualidade das creches nos seus aspectos estruturais e processuais. Os resultados revelam a existência de valores médios compatíveis com uma qualidade baixa no entanto verificou-se algumas salas de creche com boa qualidade. Foram encontrados efeitos associados ao grupo etário, tipo de instituição e categoria profissional do adulto responsável pela sala. Não foram encontradas associações entre a qualidade e o rácio adulto-criança, tamanho do grupo e número de adultos presentes na sala. Os dados obtidos dão origem a algumas reflexões acerca da qualidade da educação em contexto de creche e do modo de se promover uma melhor qualidade.

Desta forma, nesta investigação propomo-nos a avaliar as creches do concelho onde exercemos as nossas funções, realizar uma auto-avaliação do nosso trabalho e reflectir acerca da nossa prática pedagógica, na nossa relação com os outros (colegas, crianças e pais) e com a comunidade envolvente. É de notar que o reconhecimento da importância crítica das experiências educacionais durante os primeiros anos de vida tem contribuído para o aumento da taxa de cobertura da rede nacional de creches. Contudo, existem cada vez mais provas de que a participação em programas pré-escolares de qualidade influencia positivamente a posterior adaptação das crianças à escola e promove o sucesso escolar (Bairrão & Tietze, 1995).

Como afirma Katz (1998), qualquer que seja a avaliação que se realize, devemos estipular uma selecção de critérios e definir padrões para que estes possam atingir um

nível considerado de qualidade. A avaliação ao nível educativo é baseada nas variáveis habitualmente utilizadas, tais como o espaço por criança, as qualificações dos profissionais, as características observáveis da interacção profissionais/criança e outros índices de qualidade. Contudo, uma abordagem que se realize com perspectivas múltiplas acaba por envolver variáveis mais alargadas de inferência, onde se inclui as inferências dos sentimentos profundos das crianças, dos profissionais e dos cidadãos em relação a um dado programa.

Uma das questões que também se coloca à educação colectiva a partir dos primeiros meses de vida, é a de saber se para a criança é um momento positivo ou não. A primeira preocupação é a de saber se a creche tem consequências negativas e inevitáveis para a criança, em particular no que diz respeito à relação mãe-criança, e também saber em que condições as crianças se desenvolvem melhor. Os efeitos de cuidados não maternos e o atendimento em creche podem ser organizados segundo as áreas físicas e motoras, cognitivas, sociais e afectivas. No entanto, a creche poderá fazer com que a criança seja socialmente mais interactiva, mas as consequências dependem do tipo de qualidade e da consistência dos cuidados fornecidos às crianças, devendo ter sempre em conta as características da creche, particularmente, no que diz respeito ao número de crianças e à interacção educador-criança, características familiares e características da criança, idade, sexo, temperamento, experiências prévias, etc. Tendo o educador um papel vital na prossecução do objectivo “qualidade” através das relações que se estabelece e do desenvolvimento de um dado currículo, a organização estrutural da creche é também de elevada importância (Portugal, 1998).

## **1.ª PARTE**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I**

### **PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS CRECHES**

---

## **CAPÍTULO I – PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS CRECHES**

### **1.1. A Primeira Infância no Mundo**

Difícilmente conseguimos encontrar informação sobre como se formou a creche na Europa e no resto do Mundo. Segundo algumas referências históricas que consultámos sobre a creche, todas elas são unânimes em afirmar que esta foi criada para “cuidar” de crianças pequenas, para que as mães pudessem trabalhar. É na Europa, durante a Revolução Industrial, no séc. XVIII, com o aparecimento da mão-de-obra feminina, que surge a creche, transformando e alterando a forma de “cuidar” e educar das crianças mais pequenas. As mães operárias, deparavam-se com o problema da guarda dos filhos, os quais teriam de ficar “mal” entregues a amas de pouca confiança ou a irmãos mais velhos, acabando por ficar grande parte do tempo na rua.

Tanto o homem como a mulher trabalhavam ao mesmo tempo, as crianças ficavam muito tempo sozinhas em casa, dando origem a uma mortalidade infantil elevada, desnutrição e acidentes domésticos. Estas ocorrências despertaram a atenção da sociedade em geral. É através dos factores históricos, sociais e económicos, que são determinadas as características da creche. A creche desde sempre ficou associada às crianças pobres, dado que nas famílias mais abastadas não escasseavam amas nem as mulheres tinham que trabalhar.

Rousseau foi um dos pioneiros a debruçar-se sobre o assunto, deixando para a posteridade a célebre frase: “a criança nasce boa e torna-se má, por influencia do ambiente à sua volta, a sua educação deve ser livre de punições; em liberdade a criança descobrirá por ensaio e erro, o caminho para o bem; a infância é um período de ensaio

---

do homem”. As *Teorias de Rousseau* são marcantes para os princípios da educação, determinando as bases educativas até aos nossos dias (Rizzo, 2000).

Em 1774, em Paris, João Frederico Oberlin, apresenta uma escola para as crianças com idades entre os 2 e os 6 anos de idade, sendo esta a primeira iniciativa voltada para a primeira infância. Nesta escola, Oberlin optou por programar passeios, adaptar brinquedos, trabalhos manuais e histórias, revelando já nesta altura, algum conhecimento e afinidade com as necessidades e interesses infantis (Rizzo, 2000).

Em 1844, também em Paris, Firmim Marbeau, cria a primeira creche que em português se traduzia por manjedoura<sup>2</sup>. O principal objectivo era o de guarda das crianças, o abrigo, a segurança física e psicológica, a companhia, a protecção de adulto e os brinquedos (Rizzo, 2000).

Foi Frederic Froeber que em 1834, criou o jardim-de-infância, cujo ambiente era organizado no sentido de promover o despertar das potencialidades da criança e da cultura da liberdade de expressão, do pensamento e da criatividade. As suas ideias foram transportadas para Inglaterra e também para os Estados Unidos da América, onde viriam a formar a base de formação de novos educadores. Estes novos educadores são formados com novas concepções sobre a criança, com currículos ou actividades mediante as suas características e sobre o seu papel enquanto educadores promovendo condições que possibilitassem o desenvolvimento da criança (Rizzo, 2000).

Surge outro movimento, em 1909, em Itália, através da médica Maria Montessori, com um método influenciado pela formação católica, dando uma grande importância à formação do espírito, criando, assim, a Escola do Silêncio, onde a disciplina e a introspecção tinham realce. Concentravam-se nos objectivos das actividades e dos seus materiais específicos e não na criança em si mesma (Rizzo, 2000).

---

<sup>2</sup> Esta tradução tinha a ver com a associação que faziam dos animais às crianças. Manjedoura era o lugar onde os animais iam comer e dormir.

---

Do mobiliário da escola ao tamanho da mesma, foi um novo caminho para uma revolução de conceito de equipamentos e materiais adequados à educação das crianças.

Mais tarde, surge Freud com a ideia de que a natureza feminina é frágil e impotente, descobrindo na mulher um complexo de inferioridade em relação ao homem. Com esta teoria, gera assim uma “confusão” entre o comportamento inato e biológico e o comportamento adquirido. No entanto, o amor materno mantém-se inquestionável. A educação das crianças torna-se complexa, pois entra em moda o sentimento de culpa e de medo por parte dos pais<sup>3</sup>. Os pais acusam a escola, para não se sentirem culpados em relação à educação que vão dando aos seus filhos, o que não deixa de influenciar os próprios filhos no seu desenvolvimento (Rizzo, 2000).

Com Piaget, a educação das crianças foi modificada através do construtivismo<sup>4</sup>, como puro modelo pedagógico. Mais tarde, Vygotsky (1896-1934) defendia que as crianças constroem o seu próprio conhecimento, e que o seu desenvolvimento não é separado do seu contexto social, podendo a aprendizagem liderar o processo (Rizzo,2000).

Como nos refere Bronfenbrenner, quando os pais nos apresentam um desempenho dos seus papéis na educação dos seus filhos dentro da família, esse desempenho depende sempre das exigências dos papéis, dos stresses e dos apoios originados por outros ambientes. Tendo como base a *Teoria Ecológica do Desenvolvimento* de Urie Bronfenbrenner, as avaliações dos pais e das suas capacidades de funcionarem como pais<sup>5</sup>, e a sua visão dos filhos, estão relacionados e dependentes de factores externos, como sejam a flexibilidade dos horários de trabalho, a adequação dos serviços de

---

<sup>3</sup> Note-se os diversos complexos teorizados por Sigmund Freud, nomeadamente o de Édipo, Electra, etc.

<sup>4</sup> O trabalho de Piaget (1896-1980) centrou-se no desenvolvimento da inteligência infantil, procurando perceber o modo de construção do conhecimento humano dando origem à Epistemologia genética, um dos ramos da Psicologia actual.

<sup>5</sup> Para Bronfenbrenner os pais são considerados como elementos secundários portadores de afecto, de alimento, de companheirismo, ou seja modelos comportamentais.

---

atendimento às crianças, a presença dos amigos e vizinhos que possam ajudar nas emergências, sejam elas grandes ou pequenas, a qualidade dos serviços de saúde, sociais, educativos, e a segurança nas ruas, sobretudo onde estes residem (Bronfenbrenner, 1979).

Hoje em dia são os técnicos e a comunidade que, ao lado dos pais, têm que ser parceiros na preparação e educação das crianças para que estas atinjam um desenvolvimento harmonioso. O investimento técnico e financeiro com sucesso em programas de qualidade, (quer para a infância quer de suporte social às famílias), e em ferramentas de desenvolvimento de programas de saúde mental, de formação e de informação, leva à diminuição de várias situações: existência de crianças em perigo, abandono escolar precoce, comportamentos desviantes na adolescência, situações de risco e sofrimento emocional e de mal-estar, violência doméstica, e agressividade por parte dos jovens.

A Educação de Infância é cada vez mais uma questão social e económica. Acontece que são as famílias mais abastadas que colocam os filhos nos estabelecimentos de Educação de Infância, no entanto, são as famílias mais carenciadas que necessitam fundamentalmente desse apoio. Por norma quem frequentou estabelecimentos de Educação de Infância, evidencia mais possibilidades de aproveitamento escolar. Isto, devido ao facto de as crianças que frequentaram um período pré-escolar, terem tido, anteriormente, uma adaptação à cultura escolar. Deste modo, que quem não teve a possibilidade de frequentar estes estabelecimentos, poderá ter mais dificuldades em iniciar a escola. Um fracasso inicial pode ser prejudicial (Zabalza, 2004). Zabalza afirma, também, que deveria haver um currículo pouco rígido, mais no sentido de garantir os direitos das crianças, devendo a Educação Pré-Escolar estar inserida no contexto mais amplo de uma política para a infância. Segundo o autor

---

a formação dos profissionais, é um factor muito preponderante, devendo estes serem qualificados para o trabalho. O número de profissionais do sexo masculino a trabalhar nesta área devia aumentar, até porque as crianças ganhariam mais com a diversidade de visões e experiências e o contexto escolar seria muito mais enriquecido.

## **1.2. A Primeira Infância em Portugal**

Em Portugal, a 16 de Março de 1893, foi publicado o Decreto que regulamenta o trabalho das mulheres e dos menores (idade legal de admissão: 21 e 16 anos, respectivamente, para as raparigas e para os rapazes) e instituída a Protecção da Maternidade (instalação de creches nas imediações do local de trabalho, e proibição de trabalhar durante as quatro primeiras semanas após o parto no período de amamentação). Com esta medida, preconizava-se a possibilidade da mulher estar mais tempo ligado à vida doméstica, e prolongar as suas “obrigações”, mesmo quando entrasse na vida profissional. Embora aos olhos da contemporaneidade esta situação possa parecer injusta para a mulher, a verdade é que tal lei foi conquistada à custa de sangue (só nessa altura é que se começa a falar de sindicalismo, especialmente na indústria corticeira, no Alentejo) e de sérias discussões no Parlamento, com sucessivos governos e agitação social, característicos do chamado “Terceiro Liberalismo”. As creches foram então uma espécie de depósito temporário de crianças na sua fase de total dependência. Tais creches, muito rudimentares ao nível orgânico, constatavam de espaços onde um irmão mais velho ou um familiar levava a criança para que a mãe ali se deslocasse e amamentasse. Como a medida teve maior relevo no Alentejo (e depois em Lisboa), tal significava que era impossível às pessoas deslocarem mais uma vez à

---

“creche “ para a amamentação, ficando por isso largas horas nesse espaço. Particularmente, uma pessoa passou a “olhar” por várias crianças a troco de remuneração, já que uma pessoa por criança era bastante dispendioso para as famílias.

Nos nossos dias, as características da creche já são outras, o papel de “guarda” foi substituído por objectivos educacionais e pedagógicos.

O aumento de mulheres a trabalhar fora de casa, foi a principal alteração social que afectou os cuidados prestados à criança. Portugal foi considerado o segundo país mais elevado da Europa no que respeita a estas alterações (OCDE, 1993).

Em Portugal, a educação pré-escolar surge no séc. XIX, quando a classe média se torna mais influente e começa a valorizar a educação da criança. Ao mesmo tempo, a industrialização progride, propiciando um aumento populacional nas zonas urbanas, o que implica a procura de níveis educativos mais elevados. Com as mulheres no mundo laboral, nomeadamente, no sector industrial, o funcionamento da família sofre alterações. Mas é no séc. XX, que surge um maior reconhecimento e procura da educação pré-escolar.

Durante a Monarquia, houve também dedicação à educação não-escolar, por parte das diversas entidades públicas e privadas. A educação de infância em Portugal desenvolveu-se rápida ou morosamente, de acordo com as diversas políticas dos diferentes governos, ao longo da nossa História.

Os primeiros jardins-de-infância foram criados ainda no séc. XIX, por iniciativa dos intelectuais portugueses, que mantinham contacto com as ideias progressivas europeias. Assim sendo, a Educação de Infância surge associada à classe média que se tornara cada vez mais letrada. Em 1882, foi fundado em Lisboa, o primeiro jardim-de-infância de Froebel.

---

É, no entanto, em 1910, com a Implantação da Republica, que a educação pré-escolar adquire um estatuto próprio no sistema oficial de ensino. Em 1911, cria-se a rede privada de Jardins Escolas João de Deus<sup>6</sup>, cujo modelo pedagógico é da autoria do seu fundador. Juntamente com o seu filho João de Deus Ramos, desenvolvem um método de iniciação à Leitura<sup>7</sup> e às Escolas móveis, dando origem à rede privada de jardins-de-infância ainda hoje existentes nos nossos dias. É oficialmente criado o Ensino Infantil para crianças de ambos os sexos com idades entre os 4 e os 7 anos.

A partir desta altura, foram surgindo instituições de carácter social de tipo asilar, destinadas a crianças de classes sociais mais baixas e abrangendo as grandes cidades, tendo em conta o lento progresso da industrialização. José Augusto Coelho, foi um dos pedagogos portugueses que mais se preocupou com a educação para as primeiras idades, desenvolvendo um programa para a escola infantil.

O ensino infantil, em 1919, inicia a sua integração no ensino primário oficial, através do Ministério da Educação.

Em 1968, ainda na era de Salazar, a educação pré-escolar foi extinta, devido ao baixo número de crianças que a frequentavam, e com o pretexto de que a sua diminuta expressão não justificava as despesas realizadas. Por outro lado, a existência do ensino pré-escolar punha em causa a tríade “Deus, Pátria, Família”, pois cabendo às mulheres o epíteto de “fadas do lar”, estas tinham sérias responsabilidades na educação das crianças, as quais teriam de ser talhadas depois pela “Mocidade Portuguesa”, a fim de servirem a Pátria, que era o canteiro florido de Deus, tal como referia o Cardeal Cerejeira.

Na década de 60 são oferecidas às famílias as opções das amas e das creches familiares, como alternativas às creches tradicionais.

---

<sup>6</sup> Grande Pedagogo e Poeta Português, nascido no Algarve e célebre autor da “Cartilha Maternal”

<sup>7</sup> No início do séc. XX, Portugal era um país com cerca de 75% de analfabetos.

---

É a partir dos anos 70, que surge a iniciativa privada com funções educativas, e com carácter assistencial, cabendo às Misericórdias um importante papel a desempenhar. Porém, as creches e os jardins-de-infância, tinham já surgido nos finais dos anos 60, através do Ministério da Saúde e Assistência, devido às mudanças ocorridas no país. Eram serviços de apoio às crianças, com função supletiva da família durante o horário laboral dos pais. Mesmo considerando que a família era o meio natural de educação, era importante expandir e desenvolver as creches devido ao aumento de procura, e simultaneamente aproveitar o seu carácter social e educativo.

A esta realidade social, o sistema português optou por dois tipos de resposta: uma *Assistencial*, como resposta aos pais que trabalhavam, da responsabilidade do antigo Ministério dos Assuntos Sociais, e a outra *Educativa*, da responsabilidade do Ministério da Educação, a partir de 1973.

As Escolas para formação de educadores de infância, surgem em 1973, na fase Marcelista e na Abertura do Regime, através da Lei da Reforma do Sistema Educativo (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho). É, também, à Direcção Geral de Ensino Básico que cabe a organização, a criação e o funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar, dependentes do Ministério da Educação.

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974, surge um aumento de instituições de Educação de Infância, bem como escolas de formação de profissionais. Surgem, também, iniciativas populares ligadas à progressiva tomada de consciência do papel das mulheres na sociedade portuguesa, no seu contributo activo no meio laboral e a consequente necessidade de instituições de guarda para as crianças.

Os primeiros jardins-de-infância oficiais do Ministério da Educação, surgem em 1978. No ano seguinte, em 1979, o Decreto-Lei n.º 542, de 31 de Dezembro de 1979, publica o estatuto dos jardins-de-infância, através do Ministério da Educação e do

---

Ministério dos Assuntos Sociais, com o objectivo de garantir os direitos e os deveres dos profissionais de educação e as normas de funcionamento.

Mas é em 1986, com a Reforma Educativa, que se confirma a integração da educação pré-escolar no sistema educativo. O Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, foi elaborado em 1995, com o objectivo de um maior número de crianças ter acesso a estabelecimentos que garantissem a função educativa e de guarda, disponibilizando, também, incentivos financeiros a entidades privadas para a educação pré-escolar.

Em 1996, o Ministério da Educação lança o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, com o objectivo de alargar a rede e obter parceria entre a rede pública e a rede privada. Neste seguimento, em Fevereiro de 1997, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar é publicada como forma de regulamentar a educação pré-escolar apoiando a componente pedagógica e social (guarda e cuidados infantis).

Com o objectivo de continuidade, foi criado o Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (Despacho Conjunto n.º186/ ME/ MSSS/ MEPAT/ 96), que define a rede, os princípios pedagógicos e de organização, bem como o ordenamento jurídico.

É, também, com a emigração para países estrangeiros e a migração do interior para o litoral, que se origina uma maior concentração de população nos meios facilitadores da criação da rede Pré-Escolar.

As crianças, em Portugal, têm direito à protecção da Sociedade e do Estado, e apoio ao seu desenvolvimento. Procurava-se excluir formas de abandono, de discriminação, opressão e abusos por parte da família e das instituições. O Estado

---

Português protege as crianças órfãs, abandonadas ou privadas do seu ambiente familiar normal.

Portugal foi um dos primeiros países a aderir à Convenção sobre os Direitos da Criança. A criança e o jovem têm direito a ser ouvidos e é à família que cabe a educação dos filhos. A família é valorizada, e torna-se um pilar essencial da sociedade, com direito à protecção da Sociedade e do Estado. São valores sociais de maior relevância, a Maternidade e a Paternidade.

Para o grupo etário dos 0 aos 3 anos, existem várias ofertas formais e não formais. As não formais são constituídas pela família, amigos, vizinhos, empregadas domésticas e amas não licenciadas. As formais são constituídas pelas creches, amas licenciadas, mini-creches e creches familiares. As creches familiares consistem num conjunto de amas residentes na mesma área e integradas pelo Ministério da Solidariedade ou por Instituições Particulares de Solidariedade Social e Misericórdias. As estruturas destinadas a crianças dos 0 aos 3 anos dependem exclusivamente do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Para as crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, existem os jardins-de-infância públicos, privados ou solidários, e são tutelados pedagogicamente pelo Ministério da Educação.

Em zonas consideradas rurais, podem-se organizar actividades de educação de infância itinerante, proporcionando às crianças entre os 3 e os 5 anos, actividades educacionais, que podem ter um carácter de visita à família.

A qualidade das instituições orientada para a infância é como já vimos, determinada pelo envolvimento dos pais. Se é a própria Lei que nos esclarece sobre esta necessidade, há que encontrar estratégias de construção de parcerias de forma a que os pais participem, sintam e reconheçam as instituições como suas.

---

É o próprio documento sobre o *Relatório do Exame Temático da OCDE à Educação e cuidados para a Infância em Portugal*<sup>8</sup>, que alerta sobre alguns problemas e faz recomendações ao Estado português. Considera que deverá haver uma melhor estratégia governamental para as crianças dos 0 aos 3 anos e de prestar uma especial atenção aos problemas das mulheres e mães de família. No entanto, também, reconhece o esforço realizado nos últimos anos e “encoraja os Ministérios da tutela a continuar o seu excelente trabalho em benefício das crianças e famílias”.

A educação de infância é, também, um bem cultural, para além de um bem social e educativo. A cultura apreende-se ao longo da vida, mediando entre a curiosidade intelectual e as capacidades de resolução de problemas.

---

<sup>8</sup> OCDE, 1999, Dezembro.

## **CAPÍTULO II**

### **A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

## CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

### 2.1. O Educador de Infância

Os educadores de infância são profissionais de Educação que organizam actividades educativas, tanto a nível individual como em grupo, com o objectivo de promover e incentivar o desenvolvimento físico, psíquico e emocional e social das crianças dos 0 aos 6 anos de idade.

É através dos educadores de infância, que a acção educativa das famílias se complementa junto das crianças, com o principal contributo na descoberta da sua individualidade, estimulação da sua percepção e integração no meio envolvente.

O trabalho do educador de infância em Portugal, deverá ser regido pelas Orientações Curriculares e Pedagógicas emanadas do Ministério da Educação, e realizado em instituições vocacionadas para a Educação de Infância. O seu objectivo é o de desenvolver actividades sociais indispensáveis à formação pessoal e social das crianças, no sentido de interagir, conviver e cooperar com crianças da mesma idade e de idades diferentes, através do brincar e de actividades em grupo ou individuais.

Compete igualmente ao educador de infância, ajudar as crianças a adquirir competências para a vida diária e criar hábitos de higiene fundamentais para uma vida saudável.

O desenvolvimento da comunicação e da linguagem têm especial relevo devido à importância da capacidade expressiva que têm as crianças, tanto a nível oral como gráfico, ajudando-as a articular, pronunciar com clareza e alargar o universo das palavras. Também deverão desenvolver as expressões ao nível das ideias, sentimentos e emoções, promovendo um aumento da sua capacidade de atenção e concentração.

Levá-las ao prazer de conversar, ouvir histórias e comunicar com os outros, bem como ensiná-las a respeitar, usar e partilhar livros.

Em relação às expressões criadoras, cabe ao educador de infância proporcionar às crianças um leque diversificado de actividades onde possam expressar-se livremente, com criatividade e com imaginação tanto ao nível plástico, musical, corporal como no seu dia-a-dia.

A título de exemplo, ao reconhecerem as cores, sentem o prazer de manipular diversos materiais e formas, tamanhos e texturas, aprendem a expressar-se através das danças, canções, jogos, dramatizações, ou a produzir sons e ritmos com o corpo, através da voz ou de instrumentos musicais. Brincar ao faz-de-conta, reconhecer sons, experimentar o corpo e ganhar confiança nela própria é o que o educador de infância poderá proporcionar à criança no seu crescimento diário. O nível intelectual também deverá ser estimulado para um melhor desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, para a capacidade de analisar, comparar, seriar, classificar factos, objectos e pessoas, organizando impressões mentalmente. Ajudar a adquirir noções básicas de orientação, representação do espaço, quantidade e de tempo, é outra das tarefas do profissional (*in* Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997)

O conhecimento do mundo, através da observação da natureza, desenvolve igualmente na criança valores ecológicos e de cidadania.

A integração da criança no seu contexto cultural, promove o interesse pelas tradições da comunidade e o respeito pela identidade cultural, factores estes que devem ser considerados pelos educadores de infância, através de actividades de observação de acontecimentos sociais.

O educador de infância, para além das suas funções educativas, também deverá intervir na organização do ambiente educativo da instituição onde trabalha. A

concepção, desenvolvimento e gestão de currículos, através da planificação educativa e respectiva avaliação da criança, tendo em conta o grupo e o seu meio familiar e social, é também uma das suas funções. Ter em conta a organização do espaço e dos materiais, bem como a gestão de recursos educativos, promovendo um ambiente de bem-estar e aprendizagem das crianças e sua segurança, é outra das suas tarefas. Cabe ainda ao educador de infância coordenar os outros profissionais (ex: auxiliares de acção educativa, etc.) e articular contactos com Autarquias e instituições locais. No entanto, a cooperação com a família e a comunidade nos projectos permite estabelecer uma relação pessoal de afecto, respeito e confiança com os pais, para uma acção educativa mais participativa.

Aprender a trabalhar com as crianças, compreendê-las e desfrutar com elas as suas fantasias e diversões que lhes são características, é uma clara vocação pedagógica. É necessário estar atento e ser capaz de compreender as particularidades de cada ser. A imaginação, o sentido de humor e o espírito alegre, são algumas das características que o educador de infância deverá ter para uma mais valia na sua carreira (*in* Educação e Cuidado na Primeira Infância: Grandes Desafios, 2001).

É uma profissão que compensa a nível pessoal, mas que também é desgastante devido à atenção disponibilizada.

Um educador de infância, segundo Lambie (1974), é alguém que ajuda a incutir conhecimento, motivando a criança a aprender e nunca alguém que sabe todas as respostas certas. Muito pelo contrário, um educador de infância é alguém que responde às aptidões, necessidades e interesses da criança que está disposta a aprender, proporcionando verdadeiras oportunidades de actividades iniciadas pela mesma e que contribuem para o seu desenvolvimento.

Ao longo da nossa actividade profissional, como educadores de infância, somos muitas vezes confrontados com exigências ligadas ao desenvolvimento da profissão. Esperam de nós competências concretas às quais somos convidados a reflectir permanentemente, no sentido de nos questionarmos, reorganizarmos, reformularmos, para intervir numa perspectiva de educação de qualidade. Avaliar, é uma das competências que estão expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que presume uma atitude de sistematização, pois é necessário sabermos como ocorre o desenvolvimento de uma criança, o seu processo de aprendizagem, a relação com as famílias, e não basta ter só uma impressão geral de como as coisas funcionam. É necessário que haja uma intervenção, uma observação, um recolher de informação, uma reflexão sobre ela e uma revisão de todo o processo para modificar e alargar.

## **2.2. A Formação dos Profissionais de Educação**

Na maioria da Europa, e em Portugal, os educadores de infância têm uma formação universitária de quatro anos, depois de finalizarem o ensino secundário, ficando com o grau de Licenciatura. No entanto, existe uma falha do programa na formação inicial em relação ao trabalho que se realiza na creche. Por esse motivo, ouve-se bastantes vezes, que os profissionais que trabalham com bebés e crianças mais novas, têm uma formação inferior, o que não é verdade. Ao nível das instituições, o recrutamento das auxiliares de acção educativa não é muito exigente, e acabam por não oferecer uma remuneração adequada ao trabalho realizado<sup>8</sup>. As pessoas que se candidatam raramente tem experiência ou formação na área, visto que também não é

---

<sup>8</sup> A maioria são IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social) e oferecem como remuneração o Salário Mínimo Nacional (374 Euros; 2007).

um requisito obrigatório. Os educadores de infância acabam por adaptar os seus conhecimentos e práticas pedagógicas às idades das crianças em creche, uma vez que a sua prática educativa emana de um estágio em jardins-de-infância. A formação deveria ser mais diversificada para poder abranger todas as idades, desde bebés a crianças até aos 6 anos de idade, e haver um maior equilíbrio entre a teoria e a prática. As falhas, que geralmente são apontadas pelos profissionais de educação, são em relação à falta de formação sobre o trabalho prático com os pais e com os membros da família assim como à falta de formação especializada para trabalhar com crianças portadoras de deficiências físicas ou com necessidades educativas especiais. As abordagens para a observação e avaliação das crianças e as estratégias de auto-avaliação para a promoção de uma prática reflexiva, são dados muito relevantes para o avanço da pedagogia na primeira infância.

Em resumo, um bom nível de formação e de conhecimentos básicos adquiridos, complementados pela experiência, acabam por ser os ingredientes essenciais para preparar e responsabilizar os profissionais de educação que trabalham directamente com crianças.

Em Portugal, existe um grupo de educadores de infância que trabalham com crianças de idade superior a três anos e outro grupo de educadores de infância que trabalham com crianças de idade inferior a três anos. Já se vai verificando uma exigência no aumento das Habilitações Literárias para quem trabalha com crianças pequenas. Em relação ao programa do curso de educadores de infância existem algumas lacunas, nas seguintes áreas: trabalho com os pais, com os bebés e com as crianças mais novas, educação bilingue/multicultural e especializada, pesquisa e avaliação (*in* Educação e Cuidado na Primeira Infância: Grandes Desafios, 2001).

Algumas dificuldades na participação em Formação para o desenvolvimento profissional, ordenados baixos, estrato social pouco valorizado, as más condições de trabalho e as reduzidas perspectivas de carreira, são algumas das preocupações dos que trabalham em creche, nos ATL's e estruturas de atendimento familiar.

Não obstante, a formulação de directrizes pedagógicas nacionais favorecem um nível de igualdade de qualidade através das diferentes faixas etárias e dos serviços, ajudando na orientação e no apoio dos profissionais na sua prática diária e na comunicação entre o pessoal, pais e crianças. Cada vez mais é necessário investir no pessoal, através da formação profissional e do apoio pedagógico e no próprio local de trabalho, para além da criação de condições estruturais favoráveis (rácio adulto/criança, tamanho dos grupos, etc...).

### **2.3. Orientações Pedagógicas para a Primeira Infância**

As Orientações Pedagógicas, são capitais para os profissionais que trabalham com crianças. Se existir uma orientação comum poderá ajudar a garantir um nível de qualidade igual entre diferentes serviços e em diferentes grupos de crianças, permitindo uma adaptação às necessidades e circunstâncias locais. O objectivo dos programas é favorecer o bem-estar das crianças, dando uma resposta adequada às necessidades das crianças portadoras de deficiências físicas ou com necessidades educativas especiais. Deste modo, o grupo de crianças com idades inferiores a 3 anos de idade, também deveria ter orientações pedagógicas para não correr o risco de passar ao lado de um ambiente estimulante. Para além disso, estas orientações, ajudam os profissionais de educação a clarificar as suas metas pedagógicas e a favorecer a necessidade do

progresso da criança e o seu desenvolvimento, facilitando assim a sua planificação diária, semanal ou mensal. Também pode ser um sinal de que o educador faz parte de uma classe profissional, reconhecendo a sua responsabilidade nesta etapa de aprendizagem destinada a durar a vida toda, e melhorar o estatuto daqueles que trabalham com estas idades. Estas directrizes poderão legitimar uma boa prática educativa e estimular a reflexão e o aperfeiçoamento pessoal, promovendo oportunidades para uma formação contínua e promoção profissional.

Através destas orientações, os profissionais de educação e os pais, poderão comunicar entre si e debater objectivos e métodos de actividades promovidas pela educação na primeira infância, trabalhando em prol do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança.

A aprendizagem faz-se e deve ser acompanhada desde a mais tenra idade, ou seja, a aprendizagem inicia-se desde o nascimento, (Lindsey, 1998). Antigamente, os primeiros anos de vida, eram vistos como um período de menos cuidados e agora é reconhecido como crucial para o desenvolvimento cognitivo e social. É cada vez mais evidente que, desde o nascimento, a criança inicia o “estágio” de uma aprendizagem que irá durar toda a vida. Existem várias investigações que indicam que os serviços de má qualidade prestados aos bebés são-lhes prejudiciais para toda a vida (Vandel e Wolfe, 2000), logo, a maneira como os serviços dirigidos a crianças mais novas estão estruturados, tornaram-se numa questão de importância política.

### 2.3.1. Princípio Geral e Objectivos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º. 5/97, de 10 de Fevereiro)<sup>9</sup>, “a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Os Objectivos Pedagógicos, que fundamentam todo o articulado da lei, definidos para a Educação Pré-Escolar, são:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito das suas características individuais;
- e) Desenvolver a Expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo.

Para as creches, infelizmente, não existe nenhuma lei educativa, no entanto existem Guiões Técnicos e, agora mais recentemente, um documento intitulado de *Modelo de Avaliação da Qualidade da Resposta Social Creche*, editado através do Instituto da Segurança Social (2006), sobre o qual falaremos mais adiante.

---

<sup>9</sup> In Ministério da Educação(1997).*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, (p.15). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

#### 2.4. A Educação de Infância nos Nossos Dias , em Portugal

Em Portugal, cabe ao Ministério da Segurança Social o apoio familiar, nomeadamente às amas licenciadas, creches e creches familiares, destinadas a crianças dos 4 meses aos 3 anos. Por seu turno, o Ministério da Educação é responsável pela qualidade pedagógica e pelo financiamento dos jardins-de-infância para as crianças com idades entre os 3 e os 6 anos. Actualmente, as questões políticas relacionadas com a Educação de Infância, são da responsabilidade dos Municípios, Direcções Regionais de Educação e Centros Regionais da Segurança Social.

No X Encontro Nacional da Associação de Profissionais de Educação de Infância, em 2003<sup>10</sup>, foi proposto aos associados um documento sob o título: *Pensar Educação de Infância – A Construção de Práticas de Qualidade*, no qual constavam 10 pontos que consideramos essenciais para a definição de uma política educativa de qualidade, e que nos ajuda a reflectir em relação à nossa carreira docente.

Ainda neste Encontro Nacional, concluiu-se que para uma melhoria da qualidade na Educação de Infância, era cada vez mais necessário repensar certos aspectos que poderão resolver a situação, tais como:

- a contagem do tempo de serviço para todos os educadores de infância, independentemente do contexto (creches, ATL's, jardins-de-infância, etc.);
- a articulação sistemática e uma política comum em todos os Ministérios e outras entidades com responsabilidades na área da Educação (Ministério da Educação, Ministério da Solidariedade Social, Ministério da Saúde, Câmaras Municipais, entre outros);

---

<sup>10</sup> Decorreu no Porto, Edifício da Alfândega, nos dias 8, 9 e 10 de Maio de 2003.

- a proximidade crescente, nos mais diversificados domínios (condições de trabalho, remunerações, oportunidade de formação/actualização, articulação educativa e pedagógica, etc.) entre as instituições do MSST (creches) e ME (jardins-de-infância) tal como é preconizado pelas recomendações da OCDE (1999);
- as realidades particulares dos estabelecimentos de educação (públicos e privados) nomeadamente as que já asseguram a componente à família e/ou as que desenvolvem um trabalho articulado com os restantes níveis de ensino (agrupamentos) e que no caso da rede pública se encontram “penalizadas” com a aplicação do calendário escolar em vigor;
- a necessidade crescente de investir em mecanismos de acompanhamento, supervisão/monitorização e avaliação de desempenho dos profissionais de educação para que se efective e generalize uma educação de qualidade;
- a necessidade de efectivar a equiparação ao Estatuto da Carreira Docente em vigor para o sector público e o Contrato Colectivo de Trabalho aplicado Privado, dado que existe uma legislação que o prevê.

### **2.5. Educação e Cuidado na Primeira Infância**

A educação e o cuidado na primeira infância têm vindo a suscitar um maior interesse, nos países membros da OCDE. Reconhece-se cada vez mais que o acesso mais justo das crianças a uma educação e cuidado de qualidade, poderá fortalecer os alicerces da aprendizagem para o resto da vida, além de facilitar um apoio mais amplo às necessidades educacionais e sociais das famílias.

Actualmente, o envelhecimento da população, a baixa taxa de natalidade e o aumento de crianças que vivem em famílias monoparentais, emergem como resultado da alteração da evolução demográfica. O que aponta para que o emprego das mulheres e a educação das crianças sejam actividades interrelacionadas, são as elevadas taxas de emprego feminino e as taxas de fertilidade que são, também, bastante elevadas, em muitos países.

Segundo a OCDE (1999), os países membros querem cada vez mais possibilitar o acesso universal das crianças aos serviços, melhorar a qualidade dos mesmos, promover a coerência e a coordenação das políticas e dos serviços, explorar estratégias para garantir investimentos adequados ao sistema, aperfeiçoar a formação do pessoal e as suas condições de trabalho, desenvolver referências pedagógicas adaptadas às crianças e envolver os pais, as famílias e as comunidades.

O acesso à educação e cuidado na primeira infância, em vários países, é um direito legislado a partir dos 3 anos de idade, com o objectivo de que as crianças beneficiem deste direito, ou seja, no mínimo dois anos de serviços gratuitos antes do início da escolaridade obrigatória. Para as crianças com idade inferior a 3 anos, apesar dos esforços de ampliar os serviços e alargar o seu carácter educativo, continua a existir diferenças no seu acesso e à qualidade dos mesmos

Todas as definições de qualidade de que já ouvimos falar, diferem muito de autor para autor e de país para país, mas no entanto é necessário que existam directrizes no plano nacional sobre a qualidade, para que possam permitir que as estruturas locais correspondam às necessidades de desenvolvimento e às capacidades de aprendizagens das crianças. Em relação à definição de qualidade, existem muitos elementos comuns, em especial ao rácio adulto/criança, tamanho do grupo, estado de conservação das instalações e à formação do pessoal. Para avaliarmos essa qualidade poderemos

recorrer a tabelas padronizadas de observação, a medidas de estimativa do desenvolvimento das crianças e à definição de objectivos/metapas do programa no plano de actividades, envolvendo neste processo um vasto leque de actores. Alguns deles têm a responsabilidade de garantir a qualidade, tais como: inspectores, supervisores, coordenadores pedagógicos, pessoal, pais e, ocasionalmente, crianças. No entanto, uma aptidão para uma auto-avaliação, com validade extrema, tem como objectivo promover uma reflexão contínua e um melhoramento da qualidade.

É necessário promover a qualidade, através de documentos programáticos e orientações guiadas por objectivos, difusão da pesquisa e da informação, utilização criteriosa dos financiamentos especiais, ajuda técnica na gestão local, elevação do nível de formação do pessoal, incentivo à auto-avaliação e pesquisa aliada à prática e à participação dos pais na criação de um sistema democrático de equilíbrio de poderes.

Cada vez mais, existe uma preocupação relacionada com o acesso adequado aos serviços e à sua qualidade, por isso mesmo, enquanto uns países procuram aumentar a quantidade e a qualidade dos serviços existentes, através de auxílios directamente transferidos para os prestadores dos serviços, outros países preferem benefícios directos em favor da causa, tais como auxílios para a participação financeira dos pais e isenções fiscais.

O envolvimento da família e dos pais em particular, tem como principal objectivo a autoconstrução do conhecimento que eles têm sobre os seus filhos, incentivando a continuidade em casa; a promoção de comportamentos positivos e atitudes em relação à aprendizagem da criança e a reafirmação da sua autoridade face à comunidade. Este tipo de envolvimento dos pais, poderá incentivar a um compromisso integral na sua participação e gestão escolar. Para que isto seja realizável é necessário que sejam superados os grandes desafios da cultura, das atitudes, da língua, da logística, no

sentido de que não haja dificuldade em garantir a representação e a participação equitativa de famílias diferentes, nomeadamente, do ponto de vista étnico.

O que podemos destacar sobre a qualidade é que pode garantir que as crianças tenham oportunidades iguais de participação na educação e nos cuidados na primeira infância e, deste modo, que possam beneficiar dessas experiências tendentes à promoção do seu desenvolvimento e suas aprendizagens.

O que podemos constatar em Portugal, é que existem mais crianças com idades inferiores a 3 anos, do que o número de vagas disponível em creches; logo, a rede de cobertura é muito inferior ao que seria necessário.

Como as creches exigem dos pais uma participação financeira, as famílias mais desfavorecidas<sup>11</sup> acabam por se confrontar com dificuldades em usufruir deste serviço. Antigamente, era possível ficarem com as avós em casa, mas nos nossos dias esta solução é menos utilizada, visto que as avós ainda tem uma actividade profissional remunerada e não se encontram disponíveis para ficar com os netos. O Estado considera que a guarda das crianças com idades inferior aos 3 anos, deverá ser essencialmente uma ocupação das famílias com eventual apoio do Governo, por isso mesmo, o acesso a serviços para crianças mais novas ainda não é obrigatório.

Com a baixa taxa de cobertura de resposta para creche, os pais acabam por procurar mais serviços privados, cuja acessibilidade é determinada pela capacidade financeira. A ampliação dos serviços é vista como um apoio necessário para uma participação mais forte das mulheres no mercado do trabalho e não como um serviço público que poderá ser benéfico tanto para os pais quanto para os filhos. A noção de “guarda” vai ter que deixar de existir, para passar à noção de apoio em favor dos pais que trabalham ou são desfavorecidos, até à inclusão de objectivos educacionais,

---

<sup>11</sup> Os pais de emigrantes ou originários de minorias étnicas.

igualdade de género, integração social e apoio familiar. Cada vez mais, existe um interesse maior no carácter educacional dos serviços a favor das crianças, o qual é comprovado por várias pesquisas que mostram que os três primeiros anos de vida são extremamente importantes para fixar as atitudes e os padrões de pensamento (Shore, 1997).

## **2.6. As Respostas Sociais em Portugal para a Primeira Infância**

### **2.6.1. A Ama**

A ama é uma resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por uma pessoa competente, que por conta própria e mediante retribuição cuida de crianças que não sejam suas parentes ou afins na linha recta ou no 2º grau da linha colateral, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais. Tem como objectivos, apoiar as famílias no acolhimento das crianças, prestando continuidade nos cuidados; manter as crianças em condições de segurança e proporcionar um ambiente familiar em condições adequadas ao desenvolvimento das mesmas. Este serviço é destinado para crianças dos 4 meses até aos 3 anos.

### **2.6.2. A Creche**

A creche é uma resposta social desenvolvida em equipamento, de natureza sócio-educativa, para acolher crianças dos 4 meses aos 3 anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda, vocacionada para o apoio à criança e à família. Tem como objectivos, proporcionar o

bem estar e desenvolvimento das crianças num clima de segurança física e afectiva e proporcionar um ambiente educativo durante o seu afastamento parcial do seio familiar, através de um atendimento individualizado, em colaboração com a família nos cuidados e na responsabilidade no processo evolutivo das crianças; despistar precocemente qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o encaminhamento adequado e prevenir e compensar défices sociais e culturais do meio familiar. Este serviço é destinado para crianças dos 4 meses aos 3 anos de idade.

Para as crianças mais novas, a creche é considerada uma das suas primeiras experiências, num sistema organizado, fora do seu ambiente familiar, onde será integrada e que se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades.

No seio familiar, a partilha de tarefas convida a que tanto os homens como as mulheres dividam as responsabilidades no que diz respeito à educação dos seus filhos, exigindo ao Estado e à sociedade civil apoio e suporte familiar.

Existe, nos nossos dias, uma maior preocupação em relação aos primeiros anos de vida da criança e com a qualidade dos contextos em que ela se insere. É aqui, neste contexto, que entra a creche, sendo esta considerado um espaço centrado na criança, dando-lhe apoio e tempo para que lhe seja permitido realizar o seu próprio desenvolvimento e ao seu ritmo.

É nos seus três primeiros anos de vida, que a criança irá interiorizar as principais regras de relacionamento com os outros indivíduos, a andar, a falar e a resolver conflitos. Logo, estas experiências, poderão estar relacionadas com a qualidade dos serviços e dos cuidados que lhes são atribuídos, tendo um verdadeiro impacto no desenvolvimento futuro dessas crianças. O conceito de creche, deverá ser considerado como um espaço onde a criança possa ter um desenvolvimento global, adequado e

harmonioso com um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens. Sentimentos como o amor e a segurança deverão estar relacionados com as diversas oportunidades de brincar, aprender e desenvolver-se num ambiente seguro e protector, com o objectivo de valorizar a auto-estima, autoconfiança e a independência.

O relacionamento com as famílias é um dos aspectos mais importantes para um bom funcionamento da creche, comunicar de forma clara, de acordo com o seu nível sócio-económico, e garantir a confidencialidade das informações adquiridas. Disponibilizar informação sobre o desenvolvimento da criança e áreas de interesse ao nível do seu desenvolvimento, facilita a relação, reconhecendo a família como parceiro.

O ambiente da creche deverá ser feliz e envolvente em todas as salas, interagindo de uma forma alegre e descontraída na comunicação com as crianças. A igualdade de oportunidades ao nível das actividades propostas, o respeito à diversidade sociocultural de cada criança e a interacção com os seus pares facilita todo o processo de qualidade neste contexto de creche.

### **2.6.3. O Jardim-de-Infância**

O jardim-de-infância é uma resposta também desenvolvida em equipamento, vocacionada para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas e actividades de apoio à família. É uma resposta com intervenção integrada da Segurança Social e da Educação. Tem como objectivos, promover o desenvolvimento social e pessoal da criança, proporcionando-lhe condições de bem-estar e segurança, contribuindo para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e no sucesso da aprendizagem e desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e

de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade e apoiar a família através de fornecimento das refeições e de prolongamentos de horários com actividades de animação socio-educativa. Este serviço destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

### **2.7. Características Gerais do Espaço Interior e Exterior da Creche**

Há um conjunto de características dos espaços da creche que devem ter em atenção o seguinte:

- Os espaços interiores do estabelecimento deverão ter condições de ventilação e iluminação natural adequadas;
- Não deverão existir cheiros desagradáveis ou intensos<sup>12</sup>;
- O espaço interior deverá ser amplo, para permitir um maior movimento e deslocação das crianças;
- O espaço exterior deverá ser acessível às crianças e possuir um espaço próprio onde elas possam permanecer por períodos de tempo adequado às suas necessidades<sup>13</sup>; deverá ter condições para que as crianças possam brincar em segurança, em grupo ou individualmente; possuir equipamento de acordo com as

---

<sup>12</sup> Ex. fraldas sujas, fumo de tabaco, perfumes;

<sup>13</sup> Nunca menos de uma hora por dia;

normas de segurança<sup>14</sup>, e um local próprio onde as crianças mais velhas possam brincar separadas dos bebês.

### **2.7.1. Espaço Interior**

#### **2.7.1.1. As Salas**

- Os espaços deverão ser adaptados e as actividades devem responder às necessidades de cada criança e ao projecto pedagógico previsto;
- Especialmente para as salas de Berçário, deverá ser obrigatório o uso de calçado com sistema de protecção<sup>15</sup> no acesso às salas de actividades;
- As salas de actividades deverão ser acolhedoras e com locais de arrumação para que permita uma ampla visibilidade, possibilitar brincadeiras individuais, em pares ou em grande grupo, e a circulação das crianças nos diferentes espaços;
- Deverão existir espaços individualizados e amplos, que permitam às crianças<sup>16</sup> uma boa circulação sem qualquer risco de segurança e que as crianças mais velhas possam brincar sem interferir com as mais pequenas e menos autónomas;
- Permitir que as crianças relaxem, no desenrolar das brincadeiras mais calmas, proporcionando-lhes material específico<sup>17</sup>; este espaço poderá proporcionar actividades de relaxamento e de refúgio<sup>18</sup> e facultar às crianças que ainda não andam, a possibilidade de estarem fora dos berços, fornecendo-lhes material adequado para realizarem as suas actividades e brincadeiras;

---

<sup>14</sup> Ex: escorrega, baloiço, caixa de areia;

<sup>15</sup> Ex: pantufas de plástico, descartáveis;

<sup>16</sup> Ex: rastejar, gatinhar, andar e brincar;

<sup>17</sup> Ex: manta, almofada, mobília adaptada;

<sup>18</sup> Ex: ler, cantar, descansar;

- Deverá existir um espaço com superfície lisa e confortável para que as crianças possam brincar com os jogos de blocos;
- O espaço onde está o mobiliário de cuidados pessoais e o respectivo equipamento, deve manter-se arrumado, para uma melhor utilização aquando da prestação de cuidados<sup>19</sup>;
- Tanto o mobiliário como o material didáctico, deverão estar em condições de garantir a segurança e a autonomia das crianças<sup>20</sup>;
- Todos os espaços deverão possibilitar a realização de várias actividades e experiências;<sup>21</sup>
- Deverá estar disponível às crianças uma variada gama de brinquedos macios e de limpeza fácil;
- Os materiais didácticos similares deverão estar arrumados juntos permitindo às crianças de diferentes áreas de interesse e com espaços apropriados para cada grupo de crianças<sup>22</sup>.

### 2.7.1.2. Decorações das Salas

As salas deverão estar decoradas com materiais e cores adequados às idades das crianças:

- Os objectos expostos não deverão ser assustadores para as crianças, devendo-se expor figuras e outro material colorido<sup>23</sup>;

---

<sup>19</sup> Ex: berços de fácil acesso e desimpedidos, acessórios para a muda de fraldas sempre acessíveis, chão de fácil limpeza;

<sup>20</sup> Os brinquedos mais pesados devem ser colocados nas prateleiras mais baixas, os brinquedos similares devem ser arrumados juntos, as mesas devem estar afastadas das paredes ou do restante mobiliário permitindo a circulação das crianças;

<sup>21</sup> Mudar frequentemente os mobiles e colocá-los sobre a bancada do muda fraldas; brinquedos adequados ao grupo e espalhados pelos diferentes espaços;

<sup>22</sup> Ex: área de leitura, área de construção, área da casinha;

<sup>23</sup> Ex: fotografias, mobiles;

- O material deverá ser exposto ao nível das crianças de forma a que possam ter um acesso directo e visível<sup>24</sup>;
- Os trabalhos que as crianças realizarem deverão ser expostos para que todos possam observá-los<sup>25</sup>;
- O material exposto deverá ser revestido a plástico transparente para que possa ser protegido;
- Tanto os materiais didácticos como o mobiliário deverá ser mudado de local regularmente, para que possa permitir novos arranjos e disposições na sala, suscitando, assim, o interesse por parte das crianças<sup>26</sup>;
- O espaço deverá encontrar-se organizado e arrumado em função da criança<sup>27</sup>, permitindo que o adulto tenha uma supervisão das interacções que estão a decorrer na sala;
- A decoração das salas, sempre que possível, deverá ter a participação das crianças e ser sempre tema de diálogo com elas<sup>28</sup>;

### 2.7.2. O Mobiliário das Salas

- O mobiliário deverá estar em bom estado de conservação;
- Deverá ter número suficiente em relação ao grupo de crianças na sala, permitindo que todas as crianças participem nas actividades<sup>29</sup>;
- Deverá ser robusto, seguro e estável para poder suportar os pulos das crianças sem ceder, abanar ou desmanchar-se;

---

<sup>24</sup> Fotografias individuais ou em grupo;

<sup>25</sup> Crianças, colegas, pais;

<sup>26</sup> Ex: mobiles, fotografias, espaço para jogos, túnel para rastejar;

<sup>27</sup> Brinquedos arrumados e acessíveis às crianças e mobiliário adaptado ao seu tamanho e idade;

<sup>28</sup> Pedir às crianças que descrevam os objectos expostos;

<sup>29</sup> Ex: tomar refeições sentados, realizar actividades ao redor da mesa;

- Deverá ser apropriado ao tamanho da criança,<sup>30</sup> permitindo a autonomia adequada a cada uma<sup>31</sup>;
- O mobiliário deverá ser confortável<sup>32</sup>;
- Deverá existir mobiliário específico para cuidados especiais de rotina em número suficiente para um cuidado individualizado a mais que uma criança e em simultâneo<sup>33</sup>;
- A bancada de muda de fraldas deverá ser adequado às necessidades das crianças<sup>34</sup> e dos adultos<sup>35</sup>;
- Todos estes materiais específicos deverão ser de fácil limpeza depois de cada utilização;
- Os berços deverão ser de grades<sup>36</sup>, com distância entre elas de modo a que as crianças não fiquem entaladas nem possam cair;
- As crianças com necessidades educativas especiais<sup>37</sup> deverão ter mobiliário e equipamento adequado e adaptado;
- Os espaços de arrumação deverão ser adequados e específicos para os objectos pessoais e produtos de higiene de cada criança, garantindo a sua individualidade e segurança;
- Os espaços de arrumação dos brinquedos deverão ser abertos<sup>38</sup> e situar-se ao nível das crianças, promovendo um fácil acesso e uma maior autonomia, e também

---

<sup>30</sup> As mesas e as cadeiras devem permitir que as crianças coloquem os pés no chão, que os joelhos caibam debaixo da mesa e os cotovelos possam pousar na mesa;

<sup>31</sup> Ex: sanita adequada ao tamanho das crianças;

<sup>32</sup> Ex: as cadeiras para se sentarem à mesa devem possuir apoios, não escorregadios, para os pés e para os braços;

<sup>33</sup> Ex: bancada de muda de fraldas, bacios;

<sup>34</sup> As bancadas devem ter abas laterais para que a criança não caia quando está a trocar uma fralda e uma cobertura almofadada;

<sup>35</sup> Os adultos devem-se sentir confortáveis ao mudar a fralda à criança;

<sup>36</sup> Respeitando a legislação em vigor;

<sup>37</sup> Ex: cadeira adaptada e prato com fundo antiderrapante para uma criança com paralisia cerebral;

<sup>38</sup> Brinquedos que podem ser utilizados sem supervisão;

---

deverão ser fechados e inacessíveis se os brinquedos e os materiais necessitarem de supervisão na sua utilização;

- As caixas ou prateleiras robustas deverão ser utilizadas para manter os brinquedos organizados e separados por tipo<sup>39</sup>;

- O material lúdico-pedagógico disponível para as actividades deverá ser adequado à faixa etária das crianças, encontrar-se em boas condições de higiene e conservação, ser frequentemente mudado de sítio e guardado, permitindo a rotação pelos espaços; deverá ser não tóxico e de fácil limpeza e lavagem; deverá ser em número suficiente para envolver todas as crianças nas actividades; deverá ter diferentes texturas, de materiais diversos e de diferentes cores;

- Os materiais que são propostos diariamente deverão estimular competências e aprendizagens quer individualmente quer em grupo; permitir uma variedade de utilizações em adequadas condições de segurança; promover a sua consciência social e cultural, facultando acesso a brinquedos que permitam experimentar uma variedade geracional<sup>40</sup>, étnica e racial<sup>41</sup> e uma igualdade no desempenho de papéis<sup>42</sup>.

- Deverão existir muitos brinquedos em duplicado ou que permitam uma igual utilização por parte das crianças<sup>43</sup>;

- Deverá existir material de apoio para as crianças que estão a aprender a andar;

- Deverá existir uma vasta gama de material e brinquedos para que as crianças possam brincar de uma forma independente e segura, tais como: livros, variedade de

---

<sup>39</sup> Ex: caixas de blocos, caixas de puzzles;

<sup>40</sup> Ex: imagens e fotografias a representar pessoas em diferentes idades de interacção;

<sup>41</sup> Ex: bonecas multirraciais, livros e imagens com bonecos multirraciais;

<sup>42</sup> Ex: imagens a apresentar crianças a desempenhar papéis, independentemente do que culturalmente lhes é atribuído;

<sup>43</sup> Ex: diferentes brinquedos de puxar, diferentes bonecas de igual tamanho, diferentes triciclos, diferentes bolas;

blocos<sup>44</sup> e acessórios, puzzles, material para jogos de “faz-de-conta”<sup>45</sup> adequado ao tamanho das crianças, bonecos macios e de toque agradável à criança<sup>46</sup>, material para jogos de água e areia e um espelho.

---

<sup>44</sup> Com diferentes tamanhos, formas, encaixes e cores.

<sup>45</sup> Ex: forno pequeno, cozinha pequena, roupas e acessórios, telefone de brincar.

<sup>46</sup> Bonecos de peluche, de tecido.

## **CAPÍTULO III**

### **A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

**CAPÍTULO III - A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA****3.1. Definição do Conceito de Qualidade**

Palacios (2005) define a Educação infantil como um processo educativo que actua numa etapa transcendental no desenvolvimento psicológico e formativo das crianças; como um contexto para o estímulo do seu desenvolvimento global, como um espaço privilegiado para a compensação das limitações ligadas à sua origem sociocultural e como uma oportunidade de envolver as suas famílias, especialmente aquelas mais distanciadas da cultura escolar. Sendo assim, a educação de infância é um compromisso da sociedade com o desenvolvimento das crianças e uma esperança no futuro.

Cada vez mais, é necessário aliar a criança aos serviços educativos de qualidade, atribuindo um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação de Infância. Estes, têm que desenvolver capacidades de captar as necessidades que os bebés evidenciam antes de começarem a falar, observar as suas reacções e iniciativas, e interpretar desejos e motivações, adequando todas as actividades a cada faixa etária, quer adaptando o espaço, o tempo, os materiais e os grupos de crianças.

Hardy, Platone e Stamback (1991) consideram que todas as crianças podem aprender, mas não sob qualquer condição. Mesmo antes de se expressarem a nível verbal, os bebés e as crianças são capazes de interagir através de outras linguagens (corporal, gestual, musical, etc.) desde que acompanhados convenientemente. O que favorece a comunicação das crianças mais pequenas, são as iniciativas dos adultos, que fazem com que aprendam a aperceber-se e levar em conta os pontos de vista dos seus pares, permitindo a articulação de ideias, a complementaridade ou a resistência à

iniciativa dos seus semelhantes. A oposição dos parceiros, incita a própria argumentação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças (Machado, 1998).

Como nos diz Rocha (1999), quando estes projectos são levados em conta, não se deve perder de vista a especificidade da Educação de Infância, desde que a escola tenha como sujeito o aluno e como objecto o ensino. A creche e o pré-escolar têm como objecto as relações educativas num espaço de convívio colectivo que tem como sujeito a criança dos 0 aos 6 anos.

Desde sempre que a creche está associada à guarda, tendo em vista os direitos e as necessidades das crianças quanto à alimentação, saúde, higiene, à protecção e ao acesso ao conhecimento sistematizado e raramente ao sistema educativo.

A problemática da qualidade (em contexto) na creche, não é de fácil abordagem, dado tratar-se de um conceito subjectivo, um valor a atingir, com parâmetros pouco claros. No entanto, vários investigadores definem a qualidade sob diversos pontos de vista. Segundo Jensen (1994), a definição de qualidade e o desenvolvimento de serviços que sejam de boa qualidade torna-se num processo a longo prazo. O próprio processo é importante em si mesmo: fornece oportunidades a pessoas e grupos de interesse para trocarem ideias e perspectivas, para perceberem novas formas de ver, compreender, identificar pontos de vista comuns e áreas em que ocorrem divergências legítimas. Perde-se muito se se assume uma perspectiva estática dos critérios de qualidade.

A qualidade dos cuidados é muito importante para os bebés, dado que as interacções estimulantes com adultos responsáveis são cruciais para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, assim como o seu desenvolvimento emocional e social (Burchinal, Roberts, Nabors, & Bryant, 1996).

Para Moss (2002), o termo qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças. Tal conceito envolve subjectividades e é passível de múltiplas interpretações. A sua definição, ainda que provisória, deve configurar-se como processo democrático, contínuo e permanente, que nunca chega a um conceito final e absoluto, devendo ser constantemente revisto e contextualizado no espaço e no tempo. Mais importante do que uma definição exaustiva, é o processo da sua discussão, no qual todos os envolvidos devem participar: comunidade, educadores, famílias e crianças. Para além do âmbito técnico, o conceito deve ser visto também no seu âmbito filosófico: não é a busca da verdade absoluta, mas um campo de opções. Tomados esses cuidados, ou seja, estando claro que qualquer conceito de qualidade não é neutro e que implica opções, quando se toma o eixo da qualidade para avaliar a oferta de educação, é necessário fazer opções para desenvolver critérios “universais”, embora situados historicamente, que se prestem a nortear essa avaliação.

Zabalza (1998) afirma que os principais problemas que estão relacionados com a *qualidade de projecto*, encontram-se directamente ligados às condições de financiamento e dotação, destinadas aos programas de educação de infância. Um dos modelos mundialmente conhecidos pela sua qualidade são as escolas de infância de Reggio Emilia<sup>47</sup>, em Itália, no qual é anualmente gasto por cada criança uma verba avultada. Se o meio financeiro não abundar, dificilmente se conseguirá implementar uma qualidade de projecto.

A qualidade é um conceito socialmente construído e culturalmente variável, com significados muito particulares, produzidos através do que é referido por discurso da qualidade (Dahlberg, Moss & Pence, 1999), e pode ter significados diferentes para

---

<sup>47</sup> O Sistema de Reggio (norte de Itália) fundado por Loris Malaguzzi, é um conjunto de escolas para crianças pequenas, cujo potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado, tornando-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas educativos do mundo. *Cit in* Edwards, C. Gandini, L & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.

diferentes pessoas, dependendo dos aspectos em que se baseiam. Para Katz (1998), a qualidade em educação pré-escolar pode ser abordada através de “top-down and a bottoms-up perspectives”, tais como:

a) a abordagem orientada de cima para baixo, ou seja, a partir da perspectiva que os adultos têm dos programas pré-escolares;

b) a abordagem orientada de baixo para cima, com base na experiência vivida pelas crianças (mais difícil de avaliar);

c) a perspectiva exterior-interior dos programas, que consiste na avaliação dos programas tal como são vividos pelas famílias por eles abrangidas;

d) a perspectiva interior ao programa, que considera as formas como este é vivido pelos profissionais que o põem em prática;

e) a perspectiva exterior ou conclusiva sobre a qualidade de um programa, que tem a ver, sobretudo, com a avaliação do programa por diferentes entidades.

Bairrão (1998) refere que a qualidade relaciona-se com as características físicas e sociais dos contextos onde a educação e os cuidados ocorrem, com as características das pessoas que trabalham nesses contextos, com as características dos programas, com as políticas educativas, com os resultados da investigação, etc. Dentro da mesma linha, Bredekamp (1989, *cit in* Scarr, 1998) salienta que a qualidade de prestação de cuidados e educação às crianças implica interações com adultos num ambiente seguro, saudável e estimulante, no qual a educação e as relações de confiança se combinam para apoiar o desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual da criança. Segundo a autora, os critérios mais comuns de determinação da qualidade incluem condições de saúde e segurança, interações caracterizadas por capacidade de resposta e afecto entre crianças e adultos, currículo adequado, tamanho do grupo limitado, rácio adulto-criança

proporcional à idade, espaços interiores e exteriores adequados e formação correcta do pessoal no domínio do desenvolvimento e educação da criança.

Para muitos autores, a qualidade poderá associar-se ao valor, à excelência, ao reconhecimento da obra bem determinada. A palavra qualidade é atribuída como um selo de garantia à realidade a que esta se aplica. A qualidade é uma ambição, um desejo de perfeição, um objectivo que está próximo mas que nunca se consegue alcançar (Marchesi & Martín, 2000).

Mortimore (1991) define a qualidade como aquela que promove o progresso das crianças numa ampla gama de jogos intelectuais, sociais, morais e emocionais, tendo em conta o seu nível socioeconómico, o seu meio familiar e a sua aprendizagem. Para além destes objectivos, a qualidade educativa passa pelo contributo à participação e à satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento pessoal das crianças e influencia com a sua oferta educativa o seu meio social.

Existem alguns **critérios de qualidade** que poderemos ter em conta, tais como:

- Ao realizar a planificação, o educador deverá ter em consideração o interesse da criança, procurando a família como fonte de informação acerca das capacidades e competências da criança;
- Estabelecer relações de qualidade, quer com as outras crianças, quer com os adultos;
- Incluir todas as crianças, para que possam ter um sentimento de pertença, de valorização e de importância para algo, através das relações afectivas calorosas entre a criança e o adulto;
- Compreender a aprendizagem da criança, através do brincar, da interacção, da exploração, da criatividade e da resolução de problemas.

Planificar, arranjar, avaliar e rearranjar é um processo contínuo na busca da qualidade e daquilo que melhor se adequa às crianças em questão, logo, o ambiente da creche não é definitivo. Para além do ambiente físico, o programa, o currículo da creche (plano de desenvolvimento e de aprendizagem) ou os princípios educativos subjacentes, são igualmente importantes.

Através do documento lançado pelo Instituto de Segurança Social, denominado “Gestão da Qualidade das Respostas Sociais – Creche” (2005), é necessário que os Profissionais de Educação, responsáveis pelas crianças, tenham critérios de qualidade, nas suas intervenções diárias:

- Planificar o seu trabalho, tendo sempre em conta o interesse da criança. Neste caso, deverá haver uma maior aproximação da família para que a informação seja o mais fiel possível;

- Promover a qualidade das relações que se vão estabelecendo com a criança, quer com o adulto, quer com os seus pares;

- Incluir a criança em todas as actividades, valorizando-a para algo, construindo um respeito mutuo através das relações afectivas que se vão formando entre a criança e o adulto responsável por ela;

- Fomentar a aprendizagem através do brincar, da interacção, da exploração, da criatividade e da resolução de problemas.

Recapitulando, a educação de infância tem lugar em creches e jardins-de-infância, como primeira etapa da educação formal. Não existe a obrigatoriedade, por parte da família, em colocar os seus filhos na creche, mas existe uma responsabilidade em relação ao direito das crianças que necessitam de atendimento. Para além de um direito da criança, é também um direito da família e da exigência da vida actual, no qual a mulher trabalha e participa na vida social em igualdade de direitos.

Este direito à educação de infância inclui não só o acesso, mas também a qualidade que lhe é oferecida. É necessário questionar qual o tipo de educação que se pretende para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária, até que ponto é que a educação de infância chega a todos os segmentos sociais respondendo às exigências contemporâneas de aprendizagem, e se respeita o direito das crianças e dos seus educadores, no seu desenvolvimento enquanto seres humanos. Mediante alguns estudos que foram surgindo, chegou-se à conclusão que a qualidade da educação não pode ser avaliada sem se considerar a cultura da escola e o seu ambiente de interacções onde se faz muito mais para além de produzir aprendizagens.

Desde que se iniciou o debate sobre a qualidade da educação de infância, que a abordagem psicológica foi abordada. Sempre se falou nos efeitos negativos da separação entre a mãe e a criança e sempre se reforçou que a creche deveria centrar-se, principalmente, nos aspectos afectivos do desenvolvimento infantil. Só a partir da década de 60, é que as teorias da privação cultural<sup>48</sup> deslocaram o foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, visto este como um investimento no futuro educativo.

Para o efeito, foram utilizados testes psicológicos e os resultados foram considerados positivos em algumas experiências, principalmente nos Estados Unidos da América, onde se reforçaram argumentos em defesa da expansão da oferta da educação pré-escolar para crianças com idades inferiores a 6 anos.

A continuidade desta ideia favoreceu um amadurecimento às abordagens no campo da psicologia do desenvolvimento; passou-se a valorizar o papel da mulher na sociedade e a valorizar as experiências vividas pelas crianças no quotidiano das

---

<sup>48</sup> As Teorias da privação cultural, significam que existe uma privação da própria cultura, que marca uma falta de interacções sociais significativas vividas pelo indivíduo dentro da sua própria cultura, e que provoca um atraso ou impedimento no seu desenvolvimento (Feuerstein,1979).

instituições de educação de infância. Todos estes factores contribuem para a construção de concepções de qualidade mais integradas e que procuram incentivar melhorias no atendimento em diversos países. A avaliação da qualidade, também passou a dar maior atenção aos contextos familiares e locais, emergindo desses trabalhos um consenso a respeito da importância da formação em serviço e da participação das famílias.

Surgiu, assim, um pouco por toda a parte uma significativa produção de textos, materiais de apoio, vídeos e instrumentos de trabalho. É o caso da NAYEC 1997<sup>49</sup>, nos Estados Unidos; do Departamento de Educação da Califórnia, através da produção de materiais adequados para a formação de educadores de crianças dos 0 aos 3 anos; dos sistemas de Avaliação de Qualidade na Austrália e na Nova Zelândia e o trabalho da Fundação High Scope.

Na Europa, em 1991, surge uma nova perspectiva, de ordem política, social e cultural, através de um documento sobre a qualidade dos serviços às crianças, elaborado por investigadores da Rede Europeia de Atendimento Infantil, coordenado por Peter Moss. A Rede já tinha sido criada anteriormente em 1986, fazendo parte do *Programa de Igualdade de Oportunidades da Comunidade Europeia*, com o objectivo de incentivar meios de garantir uma participação igualitária das mulheres e de outros grupos discriminados pela sociedade (Moss, 2002).

Com a oferta de um atendimento à primeira infância de boa qualidade, antes da escolaridade obrigatória, ganha-se uma conotação política positiva, no contexto em que os direitos das famílias e dos seus filhos eram reconhecidos. O diverso contexto europeu caracterizado pela sua cultura, língua, identidades nacionais e regionais, exige então uma adopção de uma perspectiva mais sensível às diferenças das tradições e às várias modalidades nacionais de oferta de atendimento educacional. É no Norte de

---

<sup>49</sup> National Association for Early Childhood Education.

Itália e na Escandinávia, através das suas experiências consolidadas e reconhecidas pela qualidade, que surge a inspiração e apoio à formulação de uma concepção de qualidade mais avançada, atenta às questões das desigualdades sociais e ao mesmo tempo voltada para o respeito à diversidade cultural.

Pouco tempo depois, é necessário uma revisão da experiência e da reflexão sobre a qualidade dos serviços de infância. É então levada à Rede Europeia uma reflexão teórica com o objectivo de problematizar a elaboração de propostas pedagógicas e critérios de qualidade que são baseadas num tipo de racionalidade identificada como ocidental moderna (Dahlberg, Moss e Pence, 1999). Quanto a esta questão, está presente a crescente inquietação com os grupos sociais de origem étnica, cultural e religiosa diversa dos povos europeus. Assim sendo, os problemas dos confrontos entre diferentes identidades contribuem para uma maior ênfase na necessidade de uma relativização de perspectivas na definição de padrões de atendimento educacional. Durante um debate em S. Paulo, no Brasil<sup>50</sup>, realizado em 2000, Peter Moss, faz uma breve síntese sobre a qualidade infantil. Segundo Moss, a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores; e definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades de partilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências; o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes que incluem alunos, famílias e profissionais; as necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir. Definir qualidade, portanto, é um processo dinâmico, contínuo, que requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo.

Todos os estudos realizados sobre educação, parecem discutir, questionar e apontar novos métodos, estratégias, e meios para uma melhoria da qualidade da mesma.

---

<sup>50</sup> II Copedi – Congresso Paulista de Educação Infantil.

Podemos concluir que a qualidade não se traduz num conceito único, universal e absoluto, de tal modo, que os diferentes sectores da sociedade e as diferentes políticas educacionais poderão torná-lo completamente diverso. Sobre os problemas relativos às reformas educacionais implementadas, Sacristá (1996) diz-nos que a maioria das características estruturais das reformas educacionais actuais é um meio para obter uma melhor qualidade. No entanto, é de notar que em tempos de crise de expansão e escassez de recursos, a invocação à qualidade é a palavra de ordem para justificar as reformas educacionais. Um dos principais problemas é que os documentos oficiais não especificam o que será uma melhor qualidade, principalmente em circunstâncias de crise financeira ao nível social; o discurso sobre a qualidade limita-se a certas interpretações mais específicas e com argumentos mais técnicos (Sacristá, 1996). É de salientar que uma boa educação tem um custo elevado, portanto, falar em qualidade na educação implica necessariamente discutir recursos para o seu financiamento (Pinto,2000). Moss (2000), ainda considera que o termo qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças. Mais importante do que “arranjar” conceitos, é o processo da sua discussão, no qual todos os parceiros devem estar envolvidos: educadores, famílias e crianças.

No documento “Qualidade dos serviços para crianças pequenas: um documento de reflexão”, Jensen<sup>51</sup>(1994), relata-nos que o trabalho procurou definir a qualidade com base nas necessidades das crianças, consideradas a partir de valores que correspondem ao que os autores entendem como direitos da criança. Uma dimensão filosófica importante do documento é que a definição de qualidade é relativa. Ela será marcada pelos nossos valores, que reflectem as nossas crenças, que nunca são objectivas. Então,

---

<sup>51</sup> Representante da Dinamarca na Comissão Europeia de atendimento à criança.

o documento explicitou quais os valores e os objectivos que perseguimos para que o cuidado e a Educação Infantil sejam de qualidade (Jensen, 1994).

Para muitos autores, discutir qualidade é entrar no campo dos valores, como se a solução viesse de alguma fórmula específica. Neste enquadramento, Jensen (1994) afirma que a definição de qualidade e o desenvolvimento de serviços considerados de boa qualidade, é um processo a longo prazo. Este processo fornece oportunidades a todas os profissionais para troca de ideias e perspectivas, percepção de novas formas de ver, compreender e identificar pontos comuns e algumas divergências legítimas. A discussão sobre os critérios e as concepções de qualidade, podem ter um impacto desejado nas práticas políticas e nos programas de educação de infância. Ao longo da história, a infância e todas as ideias, valores e conceitos que giram à sua volta, têm-se construído e transformado. Os sentimentos e as preocupações das crianças nem sempre foram os mesmos, e nem sempre foram objecto de atenção no mercado de consumo actual. Estes sentimentos, valores e atenção foram-se alternando à medida que se alternava a própria dinâmica económica e social.

Podemos analisar e discutir certas características das crianças e também os seus direitos, iguais para todas, mesmo que se tenha a ideia de que os conceitos e os valores se tenham transformado, ao longo da história. Podemos realçar, também, a questão dos direitos das crianças, ainda que estejamos longe de entendê-los; no entanto, há uma forte vontade de reivindicá-los. Podemos pensar na qualidade através do atendimento à criança relacionando-se a ideia de garantia e efectivação dos seus direitos, já consagrados universalmente, e bem definidos legalmente, através da Declaração Universal dos Direitos da Criança.

A relação entre qualidade e quantidade é muito relevante nos nossos dias. Se olharmos de um modo mais político, o que nos vem à ideia acerca da qualidade da

educação, tem a ver com a lei da oferta e da procura, tendo o Estado a obrigatoriedade de “oferecer” um maior número de estabelecimentos possíveis, originando assim a ideia de quantidade.

No contexto do atendimento da criança nas creches, o ponto de vista é polêmico. Ora vejamos: por um lado, não temos a noção dos estabelecimentos necessários, visto que a inscrição por parte das famílias não é obrigatória, e por outro lado, existe o dever do Estado em oferecê-la. Ou seja, como não temos a noção de quantas famílias necessitam de colocar os seus filhos numa creche, torna-se muito mais difícil exigir ao Estado o seu “dever” de oferecer vagas a todos os que precisam.

Sendo assim, um maior número de estabelecimentos é necessário, como também, os períodos de atendimento compatíveis com as necessidades de cada família. Necessitamos de boas escolas para todos e não de centros de excelência para alguns privilegiados, não podendo a questão da qualidade correr o risco de ficar isolada, reafirmando as políticas vigentes e o seu carácter marcado pela exclusão.

No que concerne ao atendimento às crianças pequenas, no que diz respeito à qualidade, as opiniões proliferam o importante é que se discutam, sejam elas já existentes ou pretendidas. O rácio adulto/criança é um dos aspectos mais relevantes quando se trata de definir critérios de qualidade para a educação de infância.

Já em 1979, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, salientava a importância do critério rácio adulto/criança num trabalho de Alastair Heron, no qual se estabelecia critérios de qualidade para programas de Educação de Infância nos países em desenvolvimento.

Será necessário realçar que para obtermos uma escola de qualidade precisamos de obter profissionais especialmente preparados, quer ao nível da aprendizagem, quer ao nível do desenvolvimento infantil.

Afinal, qual será o significado da palavra “cuidar” e qual a relevância de uma discussão sobre a qualidade da educação infantil?

Kulmann Jr.(1998) criticava as instituições que mais pareciam “depósitos” de crianças, não respeitando os seus direitos e as suas características essenciais. É então que surgem as creches, como um modelo educativo mais fortalecido, até porque eram equipadas com o objectivo de uma mera assistência. O que é certo, é que a creche durante muito tempo ficou longe dos currículos da pedagogia (e em certos casos dura até hoje), ficando a ideia de que a precariedade do atendimento oferecido pelas instituições de Educação de Infância se deve à sua história. O tal “cuidar” que até nos nossos dias ainda é usual ouvir-se, é entendido apenas como um atendimento a necessidades de saúde, alimentação e segurança, voltada para uma população social mais baixa.

Temos um leque de possibilidades para se discutir, avaliar ou propor padrões de qualidade na educação infantil. Existem creches e profissionais muito empenhados, criando alternativas interessantes de trabalho, mesmo com o desgosto da falta de investimento por parte do Estado e de todas as dificuldades com que se vão deparando diariamente. Muito, porém, há ainda a fazer para que a creche ofereça melhores condições de atendimento.

De um modo geral, podemos afirmar que **a qualidade é um contexto socialmente construído, sujeito a constantes negociações, dependente do contexto; baseia-se em direitos, necessidades, procuras, conhecimentos e possibilidades; a definição de critérios de qualidade está constantemente condicionada por estas diferentes perspectivas.**

### 3.2. Como Podemos Avaliar a Qualidade?

Como já temos vindo a constatar, as definições de qualidade variam de país para país, em conformidade com as prioridades, as visões e as perspectivas dos diferentes actores (políticos, pais, crianças e profissionais de educação). A qualidade também pode variar segundo o meio, a cultura ou o país (Moss & Pence, 1994). As várias noções de qualidade acontecem devido à existência de representações e construções sociais diferentes, relativas à infância e à sociedade. Reggio Emilia, defende que a **imagem das crianças** é um ponto fundamental e básico, pois é considerada como a pedra angular da experiência através da prática, da teoria e da pesquisa, originando crianças criativas, fortes e poderosas (Edwards et al. 1993). Esta afirmação, acaba por ser uma contraposição à ideia de que as crianças eram recipientes vazios que deveriam ser preenchidos, com conhecimentos, o mais cedo possível. Este contraste revela a necessidade de nos tornarmos conscientes dos tipos de construções políticas ou culturais sobre a infância, assim como o seu impacto sobre os seus indicadores de qualidade evidenciados pelos diferentes actores. São os factores políticos e económicos que determinam as definições nacionais sobre a qualidade nos sistemas de educação e cuidados na primeira infância, através do estatuto socioeconómico, a cultura da família, a idade da criança, as opiniões do poder político e da assistência social (Bush & Phillips, 1996).

O ideal seria encontrar uma orientação que permitisse aos serviços de educação concentrar os objectivos da qualidade, e ao mesmo tempo responder às necessidades das crianças. Neste caso, deveríamos-nos centrar nos cuidados prestados pelos pais, na contribuição da instituição no desenvolvimento e bem-estar da criança, aprendendo a viver em sociedade e partilhar os seus valores, incluindo o respeito pela autonomia e

independência. Quando se faz avaliações sobre a qualidade há a tendência de enfatizar a qualidade de vida no interior da instituição e o desenvolvimento social da criança.

A educação e os cuidados das crianças mais novas, está dividida entre dois Ministérios, Ministério da Segurança Social e o Ministério da Educação e é compartilhada por diferentes sectores. As creches continuam a ser subsidiadas e para além disso não são reconhecidas como parte integrante dos serviços educativos, logo, os padrões elevados de qualidade a favor da primeira infância não se aplicam aos serviços para crianças com idades inferiores a três anos.

Algumas pesquisas realizadas por diversos investigadores, revelam-nos que as definições de qualidade nem sempre são unânimes, mas que no entanto existem certos pontos que poderão contribuir, a curto ou a longo prazo, para a obtenção de resultados positivos por parte das crianças.

Ao nível do **sistema**, inclui: níveis de investimentos adequados, políticas coordenadas e normas reguladoras, gestão coordenada e eficaz, níveis adequados de formação profissional e melhores condições de trabalho, referências pedagógicas e diversas directrizes.

Ao nível do **programa**, inclui: duração e intensidade dos programas, um adequado rácio adulto/criança, uma adequada concepção de instalações físicas, tais como a qualidade dos ambientes internos e externos.

A qualidade poderá ser definida através das **contribuições estruturais**, poderá ser definida pelos termos de **processo** (aspectos sanitários e de segurança, às iterações entre adultos e crianças, às parcerias com os pais, assim como à aprendizagem e às ocasiões de convivência social que lhe são oferecidas) e pela aquisição de conhecimentos ou de **resultados** (medir os progressos obtidos pelas crianças nas áreas de desenvolvimento pessoal e de aprendizagem). Existe cada vez mais, uma tendência

para reconhecer os objectivos de qualidade a favor das crianças, de uma forma mais detalhada e sob medida ( Kagan & Cohen, 1997).

Tal como se modificam as concepções de qualidade, também era de se esperar que o processo pela qual a qualidade é definida seja dinâmico e contínuo, no sentido de se modificar através do tempo e dos programas, envolvendo todos os interessados numa qualidade de educação e cuidados na primeira infância, a pensar nas crianças.

A situação mais problemática situa-se no grupo etário inferior aos três anos de idade, sendo este grupo o menos favorável em termos de acesso e qualidade. Se existisse, para estas idades, uma política coerente, normas reguladoras unificadas, uma coordenação entre Ministérios, estruturas de gestão eficazes, referências pedagógicas e um sólido corpo profissional, de certeza que iríamos no bom caminho para nos equiparmos ao pré-escolar e sermos vistos com outros olhos, numa perspectiva educativa e não numa perspectiva de “cuidado”.

As medidas de avaliação de qualidade mais conhecidas, são, precisamente, a ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale), uma escala de avaliação do ambiente educativo destinadas a grupos de crianças com menos de 30 meses, e a ECERS (Early Care Environment Rating Scale), escala de avaliação do ambiente educativo destinado à infância (Harms, Clifford e Cryer, 1999). Estas escalas foram desenvolvidas por investigadores, nos Estados Unidos, com o objectivo de avaliar a qualidade do ambiente físico, interactivo e pedagógico dos serviços destinados às crianças.

Para além de muitas vantagens, estas escalas também nos oferecem alguns riscos, se não houver o cuidado de adaptá-las às modalidades de educação das crianças, nem aos ideais educativos do país ou até mesmo grupo, onde vão ser utilizadas. Para que tal

não aconteça, devemos, contudo, continuar a ter em consideração que o desenvolvimento da criança está associado a um contexto de tempo e de espaço.

Afinal, a qualidade pode ser vista como uma resposta adequada às necessidades das crianças, e a sua avaliação pode ser considerada subsidiária da responsabilidade e do pessoal. Seguindo esta linha de pensamento, a avaliação da qualidade passa por uma confiança na responsabilidade no plano local e, em relação à qualidade profissional do pessoal, passa por uma norma nacional. Estas ideias pressupõem que o Estado e as autoridades locais realizem um bom investimento no financiamento do pessoal e nas referências pedagógicas que servirão de apoio ao seu trabalho.

O ponto principal, para uma melhor qualidade na infância, passa por uma formação inicial minuciosa, pelos cursos de formação contínua e por um investimento em instrumentos de auto-avaliação dos profissionais de educação.

Ao avaliarmos a qualidade, entramos num processo de discussão e de avaliação permanentes, envolvendo vários intervenientes<sup>52</sup>. Poderá haver um maior controlo desta avaliação, através de equipas de pesquisa a nível nacional, estudos, inspecções, informações e formações dirigidas aos pais com a finalidade de avaliar as instituições dirigidas à primeira infância e as suas práticas. Mas este é um processo muito complicado, que por norma costuma ferir muitas susceptibilidades.

### **3.3. Uma Melhoria e Garantia de Qualidade**

Por norma deverá ser o Estado a definir e a garantir a qualidade, através de objectivos, normas e recursos gerais com a finalidade de desenvolver a qualidade

---

<sup>52</sup> Crianças, pais, os profissionais de educação, os técnicos responsáveis pelos serviços educativos.

pretendida. No entanto, existe uma grande tendência para se retirar das suas responsabilidades de gestão, passando a garantir uma orientação mais flexível.

Existe uma frequência acrescida da avaliação e da garantia da qualidade, através do envolvimento e participação de um amplo grupo de intervenientes<sup>53</sup> na área da primeira infância.

É através das pesquisas nacionais e da consulta local dos pais, que se poderá garantir a qualidade. Variáveis como a facilidade de acesso, a adequação aos horários de funcionamento, a eficácia da administração e a distribuição das vagas, a sensibilidade às diferentes culturas, religiões e língua das famílias, a percepção dos pais quanto à felicidade dos filhos, o fornecimento de refeições, assim como o carácter amável e instrutivo das relações com os educadores, são fundamentais para garantir a qualidade dos serviços. Os pais são um factor inalienável para uma melhoria da qualidade na primeira infância, através do seu envolvimento no trabalho da instituição.

Uma das maiores preocupações, em relação às crianças com idades inferior a três anos, que frequentam os serviços da primeira infância<sup>54</sup>, situa-se em ter conhecimento dos dados reais quanto ao número de frequentadores, à sua utilização diária e à qualidade dos programas. Muitas das vezes, a falta de formação dos auxiliares de educação e a insuficiência de recursos, acaba por originar uma instituição de guarda ou de atenção às crianças, o que nos nossos dias seria impensável existir.

Cada vez mais, chegamos à conclusão que é necessário reconhecer a importância de se desenvolver **objectivos** para orientar o sistema em direcção à primeira infância, alimentando os desenvolvimentos e as aprendizagens globais das crianças.

Por razões de equilíbrio, o **regulamento** deverá ser aplicado em todos os serviços, tanto no sector público como no privado, abrangendo as creches, o pré-escolar

---

<sup>53</sup> Pais, profissionais de educação e às vezes as próprias crianças.;

<sup>54</sup> Creches ou amas;

e até serviços extra-escolares, reconhecendo que os diferentes serviços e as diferentes faixas etárias possam exigir diferentes padrões de qualidade.

Ao definir e garantir a qualidade dos serviços, deveria haver uma dimensão participativa e democrática, afectando diferentes grupos de crianças, pais e profissionais que trabalham na primeira infância.

As **referências pedagógicas**, também poderão ajudar a orientar a prática e a garantir padrões entre diferentes modalidades de serviços sempre a favor da primeira infância, promovendo uma continuidade na aprendizagem das crianças, e atenuar a transição delas até ao 1º Ciclo. No entanto, é de salientar que o efeito destas referências torna-se mais positivo se o desenvolvimento global da criança e o seu bem-estar, forem suficientemente flexíveis para permitir que os educadores experimentem diferentes abordagens metodológicas e pedagógicas.

Para garantir que os serviços satisfaçam padrões uniformes entre regiões e sectores, podemos utilizar a **inspecção** e a **vigilância da qualidade**.

Como poderá o Estado melhorar a qualidade na educação de infância?

O Estado poderá produzir legislação e regulamentos, fornecer financiamento e uma gestão adequada, organizar programas destinados à primeira infância, promover a formação e definir as condições de trabalho para os adultos que trabalham com as crianças<sup>55</sup>, garantir os mecanismos adequados na pesquisa, recolha de dados e avaliação.

Com a colaboração de todos os parceiros<sup>56</sup>, o Estado, através dos Ministérios da Segurança Social e da Educação, poderá orientar o sistema acerca de formulação de padrões de qualidade, códigos de ética, directrizes, recomendações; difusão na pesquisa

---

<sup>55</sup> Ex: Creches e Jardins-de-Infância

<sup>56</sup> Governos regionais e locais, parceiros sociais, associações profissionais e associações de pais

e da informação junto do público alvo<sup>57</sup>; utilização de financiamentos especiais; apoiar uma implantação de competências técnicas no plano da gestão local; implantação de uma cultura de qualidade no sistema; estabelecer um sistema democrático onde os pais possam ter acesso aos poderes de decisão.

O principal objectivo consiste em estabelecer uma política e referências pedagógicas com a finalidade de satisfazer as necessidades das crianças, das suas famílias e fortalecer a motivação e a formação dos profissionais de educação.

---

<sup>57</sup> Pais e profissionais que trabalham com a primeira infância.

## **CAPÍTULO IV**

### **A PRIMEIRA INFÂNCIA NO CONCELHO DE ALBUFEIRA**

**CAPÍTULO IV - A PRIMEIRA INFÂNCIA NO CONCELHO DE ALBUFEIRA****4.1. Caracterização do Concelho de Albufeira**

Albufeira é um concelho inserido no distrito de Faro, fazendo parte de um dos 16 Municípios que o constituem. Cidade e sede de concelho, dista 39 Km de Faro, 250 Km de Lisboa, e cerca de 70 Km da fronteira com Espanha, mais propriamente, Ayamonte.

Faz fronteira com o concelho de Silves<sup>58</sup>, com o concelho de Loulé<sup>59</sup> e com o Oceano Atlântico.

Cinco freguesias constituem o concelho de Albufeira, sendo elas: Albufeira, Ferreiras, Guia, Paderne e Olhos de Água, ocupando uma área de 140,70 Km<sup>2</sup> e cerca de 2,82% da área da região algarvia.

Existe uma distribuição da população pelo seu território bastante desigual, causando para as freguesias do litoral uma grande expressão urbana e as do interior do concelho com um povoamento mais disperso e de cariz rural, sobretudo na freguesia de Paderne.

Desde sempre que este concelho se dedicou à Agricultura e à Pesca, perdendo estas raízes ao longo dos tempos, dando lugar à Indústria Turística. Sendo Albufeira uma cidade privilegiada nos seus 30 Km de Costa, dividida por 23 praias e com as acessibilidades que tem, em principal destaque a Auto-Estrada A2, bem como a Via do Infante, fez com que nestes últimos tempos houvesse um grande processo de densificação urbana com o seu aumento de Turismo nacional e estrangeiro.

É de salientar que, principalmente no Verão, a população de Albufeira aumenta dez vezes mais que o número da população residente, sendo esta uma causa de

---

<sup>58</sup> A Oeste

<sup>59</sup> A Norte e a Este

problemática sazonal. Mesmo assim, fora da época de Verão, o Turismo tem vindo a crescer, com população das mais variadas nações ou culturas.

Albufeira tem uma população residente na ordem dos 31.543 indivíduos (INE,2001). Dos 16 concelhos algarvios, Albufeira está na sexta posição de maior número de população residente. Desde os Censos de 1991 para 2001, Albufeira aumentou de população residente em 50,6%, com especial destaque para as freguesias de Ferreiras e Olhos de Água.

Segundo os dados consultados nos Censos de 2001 (INE,2001), verifica-se um aumento significativo de população no concelho de Albufeira, e ao mesmo tempo um rejuvenescimento da população em detrimento da diminuição da população idosa. O que é curioso, é que Albufeira tem uma Taxa de Natalidade bastante superior à média nacional: só no ano de 2004, nasceram em Albufeira 458 crianças. Diante destes dados podemos afirmar que segundo as tendências actuais das variáveis demográficas, tanto na Natalidade como na Mortalidade, e com o aumento da população em idade activa, o concelho pode desenvolver a sua própria economia e melhorar as condições sociais que lhes são associadas.

#### **4.2. A Acção Social no Concelho de Albufeira**

A dinâmica da Acção Social pretende abordar as respostas sociais existentes no concelho de Albufeira, através de equipamentos e serviços sociais à família, dando apoio a situações verificadas de famílias e indivíduos em situação de carência ou vulnerabilidade social.

Albufeira tem uma população residente estimada em 38.167 habitantes<sup>60</sup>, com 21% de crescimento demográfico desde a última operação censitária. Apresenta-nos 6.372 residentes com idades até 14 anos<sup>61</sup>, representando estes 16,7% da sua população residente. Para as crianças com idades entre os 0 e os 3 anos, estima-se um valor de 1.258<sup>62</sup>, verificando-se para estas idades, uma necessidade de equipamentos de apoio à família e à infância.

#### **4.2.1. Serviço de Amas**

Não se conhece ao certo o número de amas não licenciadas no concelho, mas sabemos da existência de um número elevado de prestadores de serviços de amas sem licenciamento e sem avaliação de qualidade dos serviços prestados. No entanto, é de saber que o Centro Distrital de Segurança Social de Faro, tem em curso uma acção de âmbito distrital com vista a promover o licenciamento de 24 amas numa primeira fase.

#### **4.2.2. Creches e Creches Familiares**

Existem nove equipamentos de Creche e Creche Familiar, sendo duas delas entidades privadas com fins lucrativos e seis pertencentes a Instituições Particulares de Solidariedade Social<sup>63</sup>.

Apresentamos, então, a Listagem dos Equipamentos existentes no Concelho de Albufeira:

---

<sup>60</sup> 31.543 indivíduos, de acordo com os dados dos Censos 2001

<sup>61</sup> 5.266 indivíduos em 2001

<sup>62</sup> 1.040 indivíduos em 2001

<sup>63</sup> IPSS

**Tabela 1: Creches da Rede Solidária e Lucrativa**

Equipamento CRECHE	Rede	Capacidade	Número Utentes	Lista de Espera
Jardim dos Palhacinhos	Lucrativa	20	20	10
O Barquinho Dourado	Lucrativa	40	40	0
Gente Miúda – Centro Paroquial de Paderne	Solidária	45	45	10
S. José de Ferreiras – Centro Paroquial Paderne	Solidária	32	32	10
Búzio – Fundação António Silva Leal	Solidária	25	25	0
Os Amendoinhas – Fundação António Silva Leal	Solidária	99	99	87
Quinta dos Pardais – Santa Casa Misericórdia de Albufeira	Solidária	50	64	124
Tempos de Infância – Santa Casa Misericórdia de Albufeira	Solidária	45	50	90

Fonte: Diagnóstico Social do Concelho de Albufeira, 2006

**Tabela 2: Creche Familiar de rede solidária**

Equipamentos CRECHE FAMILIAR	Rede	Capacidade	Número Utentes
Búzio – António Silva Leal	Solidária	48	48

Fonte: Diagnóstico Social do Concelho de Albufeira, 2006

Podemos analisar a capacidade instalada nos equipamentos existentes e as respectivas taxas de utilização de cobertura e de procura.

**Tabela 3: Equipamentos e capacidade das Creches e Creches Familiares**

Valências	Equipamentos				Capacidade Instalada			
	Rede Solidária	Rede Pública	Rede Lucrativa	Total	Rede Solidária	Rede Pública	Rede Lucrativa	Total
Creche / Creche Familiar	7	0	2	9	344	0	60	404

Fonte: Diagnóstico Social do Concelho de Albufeira, 2006

**Tabela 4: Número de crianças por equipamento**

Valências	Número de Clientes / Utentes				Número médio de utentes por equipamento			
	Rede Solidária	Rede Pública	Rede Lucrativa	Total	Rede Solidária	Rede Pública	Rede Lucrativa	Total
Creche / Creche Familiar	363	0	60	423	50	0	30	47

Fonte: Diagnóstico Social do Concelho de Albufeira, 2006

Verifica-se que a capacidade instalada nos equipamentos existentes é de 358 utentes<sup>64</sup>, sendo o número de utilizadores de 366, o que representa uma taxa de utilização global de 102,2%. É de aferir que são os equipamentos da rede solidária que apontam uma maior procura, apresentando uma taxa de utilização de 10,7% em relação à capacidade instalada.

<sup>64</sup> Estes números são relativos ao ano de 2006.

**Tabela 5: Taxa de utilização nas Creches e Creches Familiares**

Valências	Taxa de Utilização			
	Rede Solidária	Rede Pública	Rede Lucrativa	Total
Creche / Creche Familiar	105,5%	0,0%	100%	104,7%

Fonte: Diagnóstico Social do Concelho de Albufeira, 2006

Em relação à capacidade dos equipamentos de creche e creche familiar, podemos verificar uma taxa potencial de cobertura de apenas de 34,4%. No entanto, com a sobrelotação dos equipamentos da rede solidária, verifica-se uma taxa de cobertura ligeiramente superior de 35,2%.

**Tabela 6: Taxa potencial e efectiva de cobertura de Creches e Creches Familiares**

Valências	Taxa potencial de cobertura				Taxa efectiva de cobertura			
	Rede Solidária	Rede Pública	Rede Lucrativa	Total	Rede Solidária	Rede Pública	Rede Lucrativa	Total
Creche / Creche Familiar	27,3%	0,0%	4,8%	32,1%	28,9%	0,0%	4,8%	33,6%

Fonte: Diagnóstico Social do Concelho de Albufeira, 2006

Podemos analisar que existe a duração de listas de espera nas quais estão inscritas 369 crianças<sup>65</sup>, e que este valor é quase o mesmo número de crianças a frequentar os equipamentos existentes<sup>66</sup>. Podemos verificar, ainda que a oferta de serviços nestas valências dá resposta apenas a cerca de metade da procura. No entanto, também desconhecemos o número de famílias que optam por não proceder à inscrição das crianças nos equipamentos existentes, procurando uma resposta nas amas não licenciadas. Com todo este cenário podemos afirmar que é importante um aumento de

<sup>65</sup> 321 para Creche e 48 para Creche Familiar.

<sup>66</sup> 423 crianças.

prestação de serviços para a infância no concelho de Albufeira, nomeadamente na freguesia de Olhos de Água, onde não se verifica nenhum equipamento de valência creche.

Para o grupo etário dos 3 aos 6 anos, existem oito jardins-de-infância da rede pública e cinco da rede privada, que abrangem 695 crianças, sendo que 32% se encontram nos jardins-de-infância em Albufeira, 18% nas freguesias de Ferreira, Guia e Olhos de Água. A freguesia com menor incidência é Paderne, que ocupa 13% do total das crianças.

## **2.ª PARTE**

### **ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO V**

### **OBJECTIVOS**

**CAPÍTULO V - OBJECTIVOS**

Este estudo pretende contribuir para a avaliação da qualidade das estruturas educativas para as crianças entre os 4 meses e os 3 anos, nomeadamente nas IPSS estabelecidas no concelho de Albufeira.

Pretende-se, assim, definir a qualidade e clarificar os critérios de adequação de desenvolvimento subjacentes à elaboração do instrumento utilizado para a sua avaliação.

São objectivos deste estudo:

- Avaliar a qualidade global dos cuidados e das práticas educativas;
- Avaliar as condições básicas de saúde e segurança;
- Descrever as dimensões da qualidade que se poderão revelar problemáticas e, também, aquelas que se possam assumir como pontos fortes dos serviços prestados às crianças;
- Avaliar as condições materiais, tais como: Mobiliário e sua disposição para as crianças, cuidados pessoais de rotina, escuta e conversação, actividades de aprendizagem, interacção, estrutura do programa e necessidades do adulto.

## **CAPÍTULO VI**

### **METODOLOGIA**

---

## Capítulo VI – Metodologia

### 6.1. Sujeitos

A amostra do presente estudo foi constituída a partir de 6 creches, pertencentes a IPSS's<sup>67</sup> através de uma pesquisa pelo concelho de Albufeira. As creches tinham salas de Berçário (4 meses a 1 ano), salas de 1/2 anos e salas de 2/3 anos, excepto uma das creches que não tinha Berçário. O conjunto das salas resultou num total de 23 salas observadas, profissionais de educação (educadoras de infância e auxiliares de acção educativa) que efectuavam as suas actividades em creche e as crianças que as frequentavam.. A amostra foi seleccionada em Albufeira, devido à conveniência geográfica, e como forma de interesse para o Município.

### 6.2. Instrumentos

A escolha dos instrumentos de recolha de dados utilizados foram ao encontro dos objectivos do presente estudo, ou seja, a qualidade da creche. Assim sendo, foi seleccionado um instrumento: a escala ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale – Harms, Cryer & Clifford, 1990).

Ao utilizarmos a ITERS, aplicámos uma versão provisória portuguesa (Aguiar, Bairrão & Barros, 2002) da escala (Harms, Cryer & Clifford, 1990). A ITERS é uma escala de avaliação global da qualidade de estruturas formais de educação para crianças com menos de 30 meses de idade. Pode ser aplicada em qualquer instituição educacional que ofereça serviços de educação para a infância; o observador/avaliador

---

<sup>67</sup> Instituições Particulares de solidariedade Social

---

pode ser interno ou externo ao grupo, com alguma prática no trabalho directo com crianças, tendo como objectivo observar um grupo de crianças e a sua educadora, durante um período de duas horas ou mais. Alguns dos itens aplicados<sup>68</sup> necessitam de informação adicional para além da observação, a qual pode ser obtida com a educadora, através de uma entrevista. É considerada uma medida da qualidade de processo (Vandell & Wolfe, 2000), e a sua dimensão da qualidade a mais vivida e sentida pelas crianças (Cryer & Burchina, 1997).

Esta definição de *qualidade*, através da ITERS, integra resultados de investigação, valores profissionais e conhecimentos práticos, tendo como base os *Crítérios para Programas de Educação para a Infância de Qualidade*<sup>69</sup>, definidos pela “National Academy of Early Childhood Programs”<sup>70</sup>, e com as exigências e objectivos do Programa Nacional de Credenciação da “Child Development Associate – CDA”<sup>71</sup>. Através da CDA, a ITERS fornece vários Itens para avaliar as competências propostas, como nos mostra a Tabela 7.

---

<sup>68</sup> Ex: saúde, segurança e necessidades do adulto

<sup>69</sup> “Criteria for Quality Early Childhood Programs”.

<sup>70</sup> NAYEC, 1984, in Harms, Cryer e Clifford, 1999).

<sup>71</sup> CDA – National Credentialing Program ( 1984, in Harms et al., 1999).

**Tabela 7: Itens para avaliar as competências propostas**

Competências CDA	Itens da ITERS
1. Estabelecer e manter um ambiente seguro, saudável e de aprendizagem:	
Segurança	13, 14, 29
Saúde	7, 8, 9, 10, 11, 12
Aprendizagem	1, 2, 3, 4, 5, 28, 29
2. Promover a competência motora e intelectual:	
Motricidade	17, 18, 19, 20, 21
Cognição	17, 19, 21, 23
Comunicação	15, 16
Criatividade	19, 20, 21, 22, 23
3. Apoiar o desenvolvimento social e emocional e fornecer orientação positiva:	
“Self”	6, 26, 31
Social	24, 25
Orientação	25, 27
4. Estabelecer relações positivas e produtivas com famílias	6, 31, 35
5. Assegurar um programa bem conduzido, intencional, que responda às necessidades dos participantes	28, 29, 30
6. Assumir um compromisso com o profissionalismo	30, 32, 33, 34

Fonte: Harms, Cryer & Clifford (1999)

Esta norma é baseada numa definição global de creche, onde estão relacionadas as condições de saúde, higiene e segurança, organização do espaço, interacção<sup>72</sup>, actividades, materiais, horário e condições para pessoal e pais. Naturalmente, é muito

<sup>72</sup> Adultos e pares

diffícil incluir todos os indicadores de qualidade ou de alta qualidade, que vêm referidos em várias compilações editadas sobre qualidade.

A *National Association for the Education of Young Children*<sup>73</sup>, define um programa de elevada qualidade garantindo um ambiente seguro e educativo, promovendo o desenvolvimento físico, social, emocional, estético, intelectual e da linguagem das crianças, sendo ao mesmo tempo sensível às necessidades das famílias. Como apoio nesta definição a NAEYC<sup>74</sup>, assinala programas que contribuem para o desenvolvimento da criança como programas adequados, descrevendo princípios para a implementação de práticas correctas nos serviços de educação para a infância. Estes princípios são destinados a gestores ou técnicos de administração pública ou privada, educadores, professores, pais, políticos, assim como a todos aqueles que tomam decisões sobre a prestação de cuidados e educação das crianças mais novas.

A Iters é uma escala ordinal ou intervalar que avalia “dimensões de qualidade” e que nos permite distinguir dois grupos etários: do nascimento aos 11 meses, e dos 12 aos 30 meses. Esta escala é constituída por 35 itens, organizados em sete categorias: Mobiliário e a sua disposição para as crianças, Cuidados pessoais de rotina, Escuta e conversação, Actividades de aprendizagem, Interacção, Estrutura do programa e Necessidades do adulto.

---

<sup>73</sup> NAEYC, 1998

<sup>74</sup> NAEYC, 1997

**Tabela 8: Subescalas e itens da ITERS**

Subescalas e itens da ITERS <sup>75</sup>	
<p><b>I. Mobiliário e sua disposição para as crianças</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Móveis para cuidados de rotina</li> <li>2. Móveis usadas nas actividades de aprendizagem</li> <li>3. Mobiliário para relaxamento e conforto</li> <li>4. Arranjo da sala</li> <li>5. Material exposto para as crianças</li> </ol> <p><b>II. Cuidados Pessoais de rotina</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Chegada/Partida</li> <li>7. Refeições/Refeições ligeiras</li> <li>8. Sesta</li> <li>9. Fraldas/Hábitos de Higiene</li> <li>10. Cuidados Pessoais</li> <li>11. Práticas de Saúde</li> <li>12. Política de Saúde</li> <li>13. Práticas de Segurança</li> <li>14. Políticas de Segurança</li> </ol> <p><b>III. Escuta e Conversação</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>15. Uso informal da linguagem</li> <li>16. Livros e figuras</li> </ol>	<p><b>IV. Actividades de Aprendizagem</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>17. Coordenação olho-mão</li> <li>18. Jogos de actividade física</li> <li>19. Arte</li> <li>20. Música e movimento</li> <li>21. Blocos</li> <li>22. Jogo do “faz-de-conta”</li> <li>23. Jogos de areia e água</li> <li>24. Consciência cultural</li> </ol> <p><b>V. Interação</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>25. Interação com os pares</li> <li>26. Interação criança/educadora</li> <li>27. Disciplina</li> </ol> <p><b>VI. Estrutura do Programa</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>28. Plano de actividades diárias</li> <li>29. Supervisão de actividades diárias</li> <li>30. Cooperação entre o pessoal</li> <li>31. Procedimento para crianças excepcionais</li> </ol> <p><b>VII. Necessidades do adulto</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>32. Necessidades pessoais do adulto</li> <li>33. Oportunidades para desenvolvimento pessoal</li> <li>34. Área de reunião de adultos</li> <li>35. Procedimentos para com os pais</li> </ol>

Fonte: Harms, Cryer & Clifford (1999)

As descrições da Tabela 8, direccionam as observações que se vão realizar junto do grupo de crianças que está a ser avaliado, possibilitando ao observador a escolha da cotação que irá ser atribuída na escala de 1 a 7, indicativo da qualidade do atendimento que se está a oferecer no momento da observação: (1) Inadequado, (3) Mínimo, (5) Bom, (7) Excelente. Qualquer uma destas cotações só poderá ser atribuída quando todas as condições descritas naquela cotação estiverem presentes, com excepção da pontuação (1), que será atribuída se qualquer parte da descrição não se verificar na situação observada. As pontuações intercalares (2, 4 e 6), são utilizadas quando todas as outras condições da pontuação inferior e pelo menos a metade das condições da

<sup>75</sup> Fonte: Harms, Cryer e Clifford (1999)

---

pontuação superior se verificarem. A decisão da escolha na cotação que se irá atribuir a cada item da escala, é tomada na observação de grupo, *in loco*, no entanto, existe a necessidade de esclarecer algumas dúvidas através da entrevista com a educadora, na aplicação da cotação mais adequada.

A ITERS foi elaborada com o principal objectivo de ser abrangente, podendo ser utilizada por todo o pessoal da instituição, sendo assim de fácil utilização, como uma medida de qualidade dos serviços, sendo útil para planificar e promover a qualidade. No domínio da investigação, a ITERS adequa-se perfeitamente.

Esta é uma medida que tem sido muito utilizada em investigação de prestação de cuidados à infância, acabando por ter importantes vantagens, devido às boas propriedades psicométricas e à relativa facilidade na determinação da fidelidade (Vandell e Wolfe, 2000). Possibilita, também, a realização de comparações entre estudos, o uso alargado da ITERS, mas, no entanto, também, nos apresenta algumas limitações. O resultado global compósito combina aspectos do ambiente físico, experiências sociais e condições de trabalho para o pessoal. Algumas destas características podem influenciar o funcionamento intelectual e o bem-estar socio-emocional das crianças, e o seu resultado subestimar efeitos de determinadas subescalas mais específicas. Outra limitação da ITERS, é o facto de ser específico a um determinado cenário, o que não nos permite comparar diferentes tipos de cuidados ou serviços para a infância. E por fim, a última limitação, é o facto de não podermos utilizar esta medida para avaliar cuidados prestados em casa, por amas, avós, etc...(Vandell e Wolfe, 2000).

---

### 6.3. Procedimentos

#### 6.3.1. Recolha de Dados

Os procedimentos da recolha de dados foram efectuados em três momentos distintos.

No **1º. Momento**, numa fase de preparação para o estudo, seleccionaram-se as creches que reuniam as salas de actividades com crianças dos 4 aos 30 meses de idade. Em seguida foi entregue a cada um dos responsáveis dos referidos estabelecimentos, uma carta explicativa sobre o estudo e que visava um pedido de autorização para a realização da dita observação (Anexo A). Entretanto foi realizado um curso de formação sobre a escala, para que se pudesse utilizá-la em conformidade, antes do início da observação nas salas de actividades, nas diferentes creches. Participámos, então, numa sessão de treino<sup>76</sup> orientada pelas responsáveis da tradução portuguesa da ITERS. Este treino incluiu a instrução directa sobre a utilização da escala, complementada com observação de vídeo<sup>77</sup>, observação directa numa instituição e discussão sobre o sistema de pontuação.

No **2º. Momento** (aplicação da ITERS), depois de obtida a autorização dos diferentes intervenientes do estudo passou-se à fase seguinte, que foi uma breve apresentação às educadoras e auxiliares que intervêm no estudo, sobre o que se iria suceder e explicar que actuassem de forma natural no desempenho das suas funções.

O elemento responsável pela recolha de dados em cada sala de actividades permaneceu, entre 3 a 9 semanas, em cada instituição, dependendo do número de salas de creche existentes. Com base nas informações obtidas e recolhidas ao longo

---

<sup>76</sup> Curso de Formação de Avaliação do Ambiente de Creche, com a duração de 15 horas, entre 20 e 28 de Outubro de 2005, organizado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto e acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

<sup>77</sup> Proporcionam oportunidades para praticar a utilização da escala e do sistema de pontuação.

deste período, através das observações (Anexo B) e dos questionários (Anexo C) às educadoras de infância e às auxiliares de acção educativa responsáveis pelo grupo de crianças, foi possível completar a ITERS. Os nossos dados foram recolhidos no ano lectivo de 2005-2006, mais propriamente, entre os meses de Janeiro e Junho de 2006.

No **3º. Momento** (Aplicação da ITERS), nesta última fase foi efectuada a cotação dos Itens e foram escolhidas duas creches, nomeadamente, a que obtivesse valores mais altos e a que obtivesse valores mais baixos (Anexo D).

### **6.3.2. Tratamento de Dados**

Os dados foram codificados e tratados no programa EXCEL. Utilizaram-se medidas de estatística descritiva (frequências absolutas, médias e desvio padrão) e inferencial (correlação de pearson e t test) para analisar as relações entre as variáveis estudadas.

## **CAPÍTULO VII**

### **RESULTADOS**

---

## CAPÍTULO VII – RESULTADOS

### 7.1. Caracterização da Amostra

Participaram neste estudo 6 creches do Concelho de Albufeira (pertencentes a 3 Instituições Particulares de Solidariedade Social), onde foram estudadas 23 salas de actividades (7 salas de Berçário, 8 salas de 1 / 2 anos e 8 salas de 2 / 3 anos). Estas 23 salas abrangem um total de 60 adultos ( educadoras de infância e auxiliares de acção educativa) e 301 crianças. Estas instituições foram seleccionadas a partir de uma listagem fornecida pelo Departamento dos Assuntos Sociais da Câmara Municipal de Albufeira, tendo a maioria um protocolo de colaboração com o Município. Depois de contactadas nenhuma se recusou a participar e todas elas reuniam as condições necessárias para que fosse realizado o estudo. Em todos os casos foi realizado um contacto escrito prévio, com posterior confirmação telefónica. Os responsáveis de cada creche participante identificaram o adulto responsável pelas salas incluídas no estudo: a educadora ou auxiliar de acção educativa que passava mais tempo com o grupo de crianças da sala. Todas as salas de Berçário observadas eram da responsabilidade de auxiliares de acção educativa (embora com supervisão de uma educadora de infância) e as restantes salas eram da responsabilidade de educadoras de infância.

O tamanho do grupo (número de crianças por sala) variava entre 8 e 25 ( $M=13,1; DP=4,85$ ) e o número de adultos oscilava entre 2 e 3 ( $M=2,5; DP=0,51$ ). O rácio adulto-criança (número de crianças por adulto) variava entre 2/3 e 3/20.

Foram utilizados apenas 33 itens da ITERS, não tendo sido utilizados os itens 31 (Procedimentos para crianças excepcionais) e 23 (Jogos para água e areia), visto que o primeiro só se aplicava a uma sala e o segundo apresentava uma variância nula.

Também, através da Tabela 9, podemos observar a média de crianças e adultos por cada tipo de salas de actividades das creches observadas.

**Tabela 9: Média de crianças e adultos por sala**

Salas de Actividades	Média do N.º Crianças presentes na sala	Desvio Padrão da média das crianças presentes na sala	Média do N.º Adultos presentes na sala	Desvio Padrão da média dos adultos presentes na sala
Berçário	8	3	2,3 Auxiliares de Acção Educativa	0,49
Sala 1 / 2 anos	10,4	3,46	2,6 Auxiliares de Acção Educativa e Educadores de Infância	0,52
Sala 2 / 3 anos	13,4	4,03	2,5 Auxiliares de Acção Educativa e Educadores de Infância	0,53

## 7.2. Resultados da Qualidade Global

A média da qualidade global das salas de actividades das creches estudadas, segundo a ITERS, variam entre os valores 1,6 e 6,4, registando-se uma qualidade média de 3,1 o que revela a existência de uma qualidade global que Harms, Cryer e Clifford (1990) descreveriam como mínima.

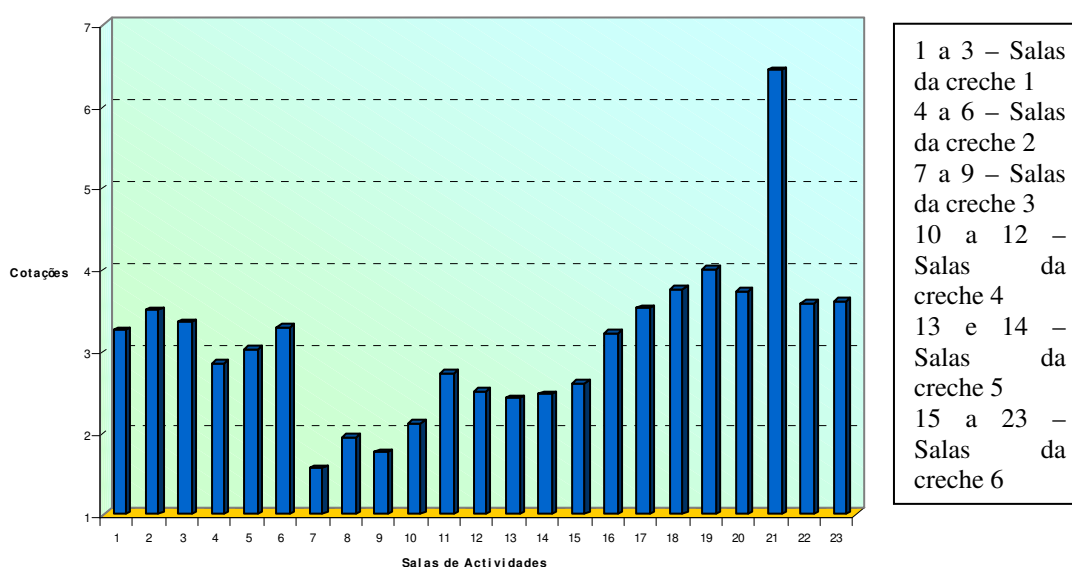
Ao comparar as médias obtidas nas diferentes salas para a qualidade global, verificamos que existe uma diferença estatisticamente significativa ( $p=0,000$ , correspondente a  $t= 14,87$ , para 22 g.l., no t test).

Não encontramos nenhuma associação entre as variáveis independentes (n.º de crianças por sala, n.º de adultos por sala, idade da educadora e tempo de serviço da

educadora) e os resultados obtidos nas diferentes subescalas da ITERS (Anexos E e F).

No gráfico que se segue, é possível verificar-se o índice médio de qualidade das diferentes salas de actividades.

**Gráfico 1: Qualidade Global das Salas de Creches (IPSS), segundo a ITERS, no concelho de Albufeira**

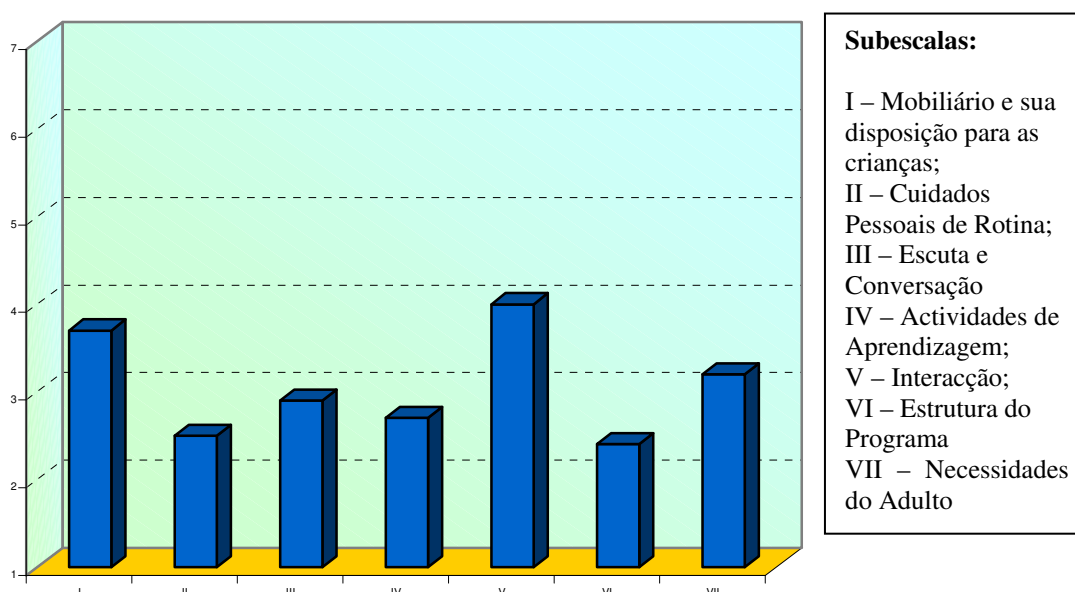


### 7.3. Resultados da Qualidade nas Diferentes Subescalas

No gráfico 2, é possível observar as médias das subescalas da ITERS, e podemos verificar que a subescala V – A Interação, é a mais elevada com uma média de 4,0 (DP=0,50), o que significa que a interação adulto/criança e com os seus pares está cada vez mais presente e com um maior grau de importância no dia-a-dia das crianças e dos adultos que trabalham com ela. Enquanto, que o valor mais baixo situa-se na subescala VI – Estrutura do Programa, com uma média de 2,4

( $DP=1,59$ ), no qual podemos verificar que tanto o plano de actividades diárias, a supervisão de actividades diárias e a cooperação entre o pessoal deverão ser temas mais aprofundados uma vez que se trata do empenho e dinâmica do profissional de educação, a fim de assegurar um programa bem conduzido, intencional e que responda às necessidades dos participantes.

**Gráfico 2: Média das subescalas segundo a ITERS**



Analisando o Gráfico 2, ainda é possível salientar-se alguns aspectos mais notórios:

A subescala com valor superior de qualidade é a da “Interacção” com uma média de 4,0 ( $DP=0,50$ ), seguindo-se a subescala do “Mobiliário e sua disposição para as crianças”, com uma média de 3,7 ( $DP=0,33$ ), o que sugere que existe uma preocupação com a segurança e o bem-estar das crianças, com o objectivo de apoiar o desenvolvimento social e emocional, fornecendo orientação positiva no “self”, com os outros e nas orientações estabelecidas.

As subescalas “Escuta e conversação” e “Actividades de aprendizagem” e “Cuidados pessoais de rotina”, apresentam valores médios de 2,9 (DP=1,63) e 2,7 (DP=0,91) e 2,5 (DP=0,77), respectivamente. É de realçar que em todas as creches as actividades deveriam ser programadas com o objectivo de desenvolver na criança competências, como por exemplo, a hora do conto, a educação musical e a educação física. Durante este tipo de actividades podemos promover a competência motora e intelectual, através da motricidade, cognição, comunicação e criatividade.

A subescala VI - “Estrutura do Programa” é a de valor médio mais baixo, de 2,4 (DP=1,59), salientando-se que o item 31, “Procedimento para crianças excepcionais”, não foi valorizado devido ao facto de só uma sala de creche apresentar crianças com estas características. No entanto, através desta subescala, podemos estabelecer um ambiente seguro, saudável e de aprendizagem, respondendo às necessidades das crianças e estabelecendo relações positivas e produtivas com as famílias, o que não se verificou neste estudo.

Outra subescala, que também apresenta um valor médio, é a subescala VII - “Necessidades do Adulto”, cujo valor é de 3,2 (DP=0,44). Nesta subescala estão avaliados itens sobre necessidades pessoais do adulto, oportunidades para desenvolvimento pessoal, área de reunião de adultos e procedimentos para com os pais. Este resultado sugere que já existe um investimento na área dos profissionais, mas que deverá ser ainda maior para uma melhor promoção nesta vertente (formação contínua), pois só assim poderemos estabelecer relações com as famílias e assumir um compromisso com o profissionalismo. Todos estes dados poderemos verificar na Tabela 10, abaixo referida.

**Tabela 10: Apresentação das subescalas por ordem decrescente**

	Subescala	Média	Desvio Padrão
1º.	V-Interacção	4,0	0,50
2º.	I - Mobiliário e sua disposição para as crianças	3,7	0,33
3º.	VII - Necessidades do adulto	3,2	0,44
4º.	III - Escuta e conversação	2,9	1,63
5º.	IV - Actividades de aprendizagem	2,7	0,91
6º.	II - Cuidados pessoais de rotina	2,5	0,77
7º.	VI - Estrutura do Programa	2,4	1,59

O item da escala que se destaca pelo facto de apresentar uma média significativamente superior às restantes, é a número 25, “Interacção com pares”, pertencente à subescala V – Interacção, e apresenta um valor médio de 4,5 (DP=1,5) com condições de existência perto do Bom, neste parâmetro. O item que apresenta a média mais baixa de toda a escala, 0,2 (DP=0,83), é o número 31, “Procedimentos para crianças excepcionais”, e pertence à subescala VI – Estrutura do Programa. Existem mais dois itens que se realçam pelo seu valor baixo, 1,2 (DP=1,13) e 1,4 (DP=0,51), respectivamente do item 23 “Jogos de areia e água” da subescala IV – Actividades de aprendizagem, e do item 14 “Política e Segurança”, da subescala II – Cuidados pessoais de rotina. O que é realmente curioso, é que quatro dos diferentes itens obtém o mesmo resultado, 1,7 (existência de condições de “inadequado” nestes parâmetros), são eles: o item número 7 “Refeições/Refeições ligeiras”<sup>78</sup>(DP=1,25), o item número 9 “Fraldas/hábitos de higiene”<sup>79</sup>(DP=1,18) ambos da subescala II –

<sup>78</sup> O Serviço de alimentação não é higiénico, ou seja, o prestador de cuidados não lava as mãos antes de preparar a comida ou dar de comer, os bebés não são pegados ao colo para serem alimentados com o biberão. Nem todos os bebés e crianças que comem com as mãos têm as mãos lavadas.

<sup>79</sup> As condições básicas sanitárias não estão presentes, isto é, o prestador de cuidados não lava as mãos depois de mudar as fraldas ou de as verificar; as fraldas não são mudadas vezes suficientes, crianças deixadas demasiado tempo na casa-de-banho.

“Cuidados especiais de rotina”; o item número 16 “Livros e figuras”<sup>80</sup>(DP=1,1), da subescala III – Escuta e conversação, e o item número 24 “Consciência cultural”<sup>81</sup>(DP=0,75) da subescala IV – Actividades de aprendizagem, como se pode observar na Tabela 11.

**Tabela 11: Apresentação das subescalas com os itens mais baixos, por ordem crescente**

Subescala	Itens	Média	Desvio Padrão
VI - Estrutura do programa	31	0,2	0,83
IV - Actividades de aprendizagem	23	1,2	1,13
II - Cuidados pessoais de rotina	14	1,4	0,51
II - Cuidados pessoais de rotina	7	1,7	1,25
II - Cuidados pessoais de rotina	9	1,7	1,18
III - Escuta e conversação	16	1,7	1,1
IV - Actividades de aprendizagem	24	1,7	0,75

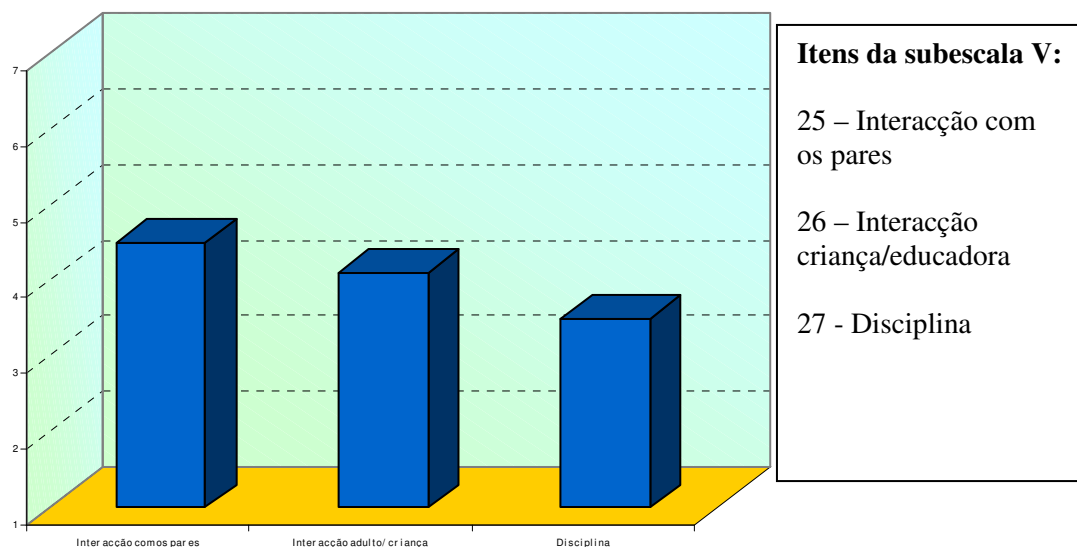
Em seguida, no Gráfico 3, serão apresentados os valores médios da subescala V – Interacção, tendo sido esta a média mais elevada de todas as subescalas com descritores a indicarem para o Bom, mesmo com tão pouca quantidade de itens por avaliar. No entanto, podemos verificar que ainda assim, existem salas de actividades onde os valores são abaixo do valor mínimo indicado (como por ex. a

<sup>80</sup> Menos de 4 livros para bebés/crianças acessíveis diariamente durante a maior parte do dia, o prestador de cuidados não nomeia objectos ou figuras para os bebés/crianças.

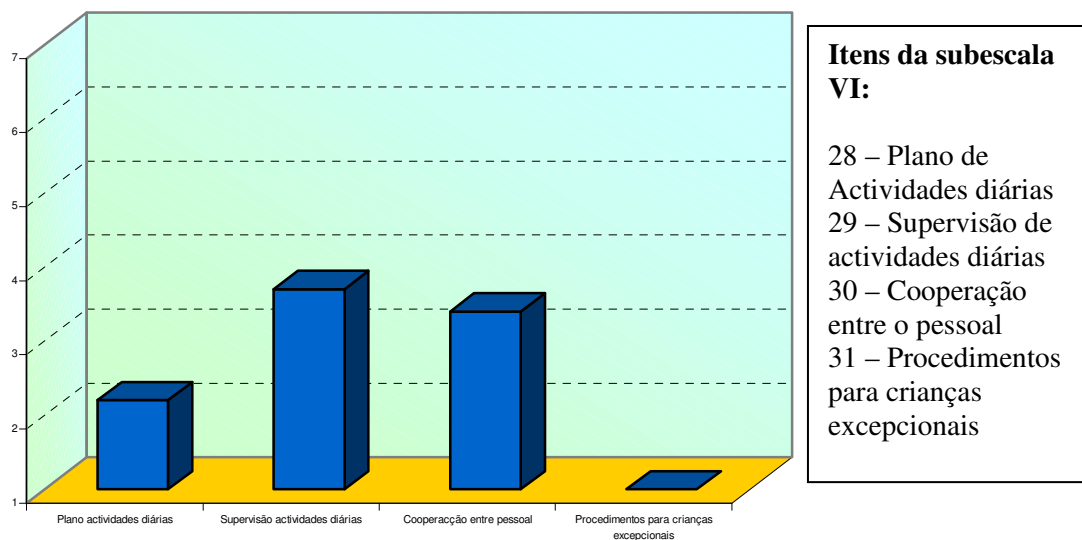
<sup>81</sup> Todas as bonecas, livros e imagens visíveis são de uma só raça; pouca ou nenhuma evidência de variedade étnica e racial nos brinquedos; pouca ou nenhuma evidência de variedade étnica e racial nos livros e nas imagens.

sala 9, com 1,7), e temos 2 salas com valores iguais, acima do valor mínimo, com descritores a caminharem para a excelência (como ex. a sala 19 e a 21, que por sinal são as duas da mesma instituição).

**Gráfico 3: Média da subescala V - Interação**

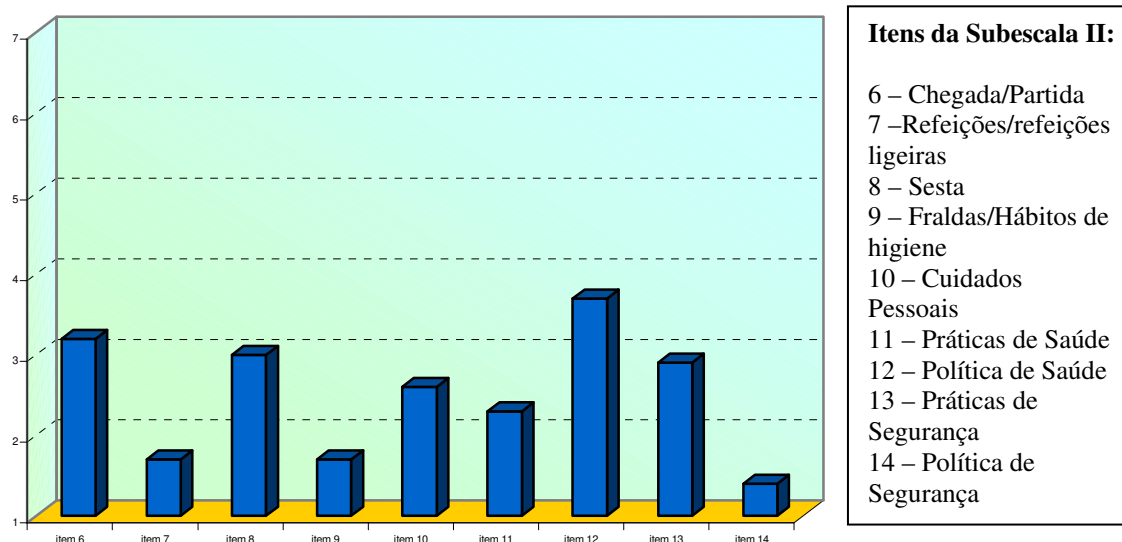


**Gráfico 4: Média da Subescala VI – Estrutura do Programa**



O item com cotação mais baixa, o item VI – Estrutura do Programa (plano de actividades diárias, supervisão de actividades diárias e cooperação entre o pessoal) indica-nos que as actividades de aprendizagem apropriada não são planificadas e nem executadas com cada criança diariamente, que existe pouca ou nenhuma supervisão tendo em conta as necessidades de aprendizagem de cada criança, que existe pouca ou nenhuma planificação em conjunto com os prestadores de cuidado que trabalham na mesma sala, que as instituições na maioria não promovem interações positivas entre os membros do pessoal, podendo organizar acontecimentos sociais encorajando a presença do grupo em encontros profissionais, o que nos deixa bastante desolados porque consideramos que o trabalho realizado com crianças deverá ser muito bem planeado e com objectivos concretos.

**Gráfico 5: Média da subescala II – Cuidados Pessoais de Rotina**



No gráfico 5, estarão representados os valores médios da subescala II – “Cuidados pessoais de rotina”, no qual podemos avaliar as condições básicas de

saúde e segurança nas creches observadas. Ao analisarmos o gráfico podemos concluir que o item com a cotação mais baixa é o item 14, com uma média de 1,4 (DP=0,51) de cotação, que nos indica que não existe nestas creches procedimentos de segurança (regras para evacuar/recolher bebés e crianças e exercícios de salvamento) e que, também, não existe procedimentos de emergência escritos. No entanto, verificámos que as instalações foram sujeitas a inspecções oficiais de segurança de fogos e que os planos de saída de emergência encontravam-se afixados nas paredes das creches. O item 12, “Política de saúde”, é o item mais elevado desta subescala, com uma média de 3,7 (DP=1,15), onde podemos concluir que existe uma preocupação por parte dos prestadores de cuidados de serviços em fazer registos sobre a saúde dos bebés e crianças, em obter as informações de emergência para cada bebé/criança (telefone dos pais, médico e dentista, autorização escrita para cuidados médicos), informar os pais acerca de doenças de outras crianças da creche, solicitar autorização escrita dos pais ou do médico responsável e instruções exactas para administrar medicamentos, o prestador de cuidados fazer exames médicos com regularidade e relatar suspeitas de abusos de crianças. Apenas 11 itens apresentam médias que indicam a existência de qualidade mínima, são elas: Arranjo da sala, Material exposto para as crianças, Chegada/partida, Sesta, Política de saúde, Arte, Disciplina, Supervisão de actividades diárias, Cooperação entre o pessoal, Necessidades pessoais do adulto e área de reunião de adultos. Existem mais 17 itens que apresentam médias que revelam uma qualidade pobre ou inadequada, e 7 itens com médias muito próximas do considerado Bom, como podemos verificar na Tabela 12.

**Tabela 12: Médias e Desvio-padrão obtidos para os 35 itens da ITERS**

Resultados por Ítem (ITERS)	Média	DP
1. Móveis para cuidado de rotina	4,0	1,43
2. Móveis usadas nas actividades de aprendizagem	4,0	1,54
3. Mobiliário para relaxamento e conforto	3,9	1,55
4. Arranjo da sala	3,4	1,41
5. Material exposto para as crianças	3,3	0,98
6. Chegada/partida	3,2	1,30
7. Refeições/refeições ligeiras	1,7	1,25
8. Sesta	3,0	1,09
9. Fraldas/hábitos de higiene	1,7	1,18
10. Cuidados pessoais	2,6	1,16
11. Práticas de saúde	2,3	0,93
12. Política de saúde	3,7	1,15
13. Práticas de segurança	2,9	1,1
14. Política de segurança	1,4	0,51
15. Uso informal da linguagem	4,0	1,21
16. Livros e figuras	1,7	1,1
17. Coordenação olho-mão	4,2	1,37
18. Jogos de actividade física	2,6	1,41
19. Arte	3,1	1,93
20. Música e movimento	2,6	1,44
21. Blocos	2,9	1,7
22. Jogo do “faz-de-conta”	2,9	1,53
23. Jogos de areia e água	1,2	1,13
24. Consciência cultural	1,7	0,75
25. Interação com os pares	4,5	1,4
26. Interação criança/educadora	4,1	1,4
27. Disciplina	3,5	1
28. Plano de actividades diárias	2,2	1,24
29. Supervisão de actividades diárias	3,7	1,1
30. Cooperação entre o pessoal	3,4	0,8
31. Procedimentos para crianças excepcionais	0,2	0,83
32. Necessidades pessoais do adulto	3,5	1,44
33. Oportunidades para desenvolvimento pessoal	2,9	0,73
34. Área de reunião de adultos	3,7	1,21
35. Procedimentos para com os pais	2,8	1,24

## 7.4. Resultados da Qualidade nas Diferentes Salas e Creches

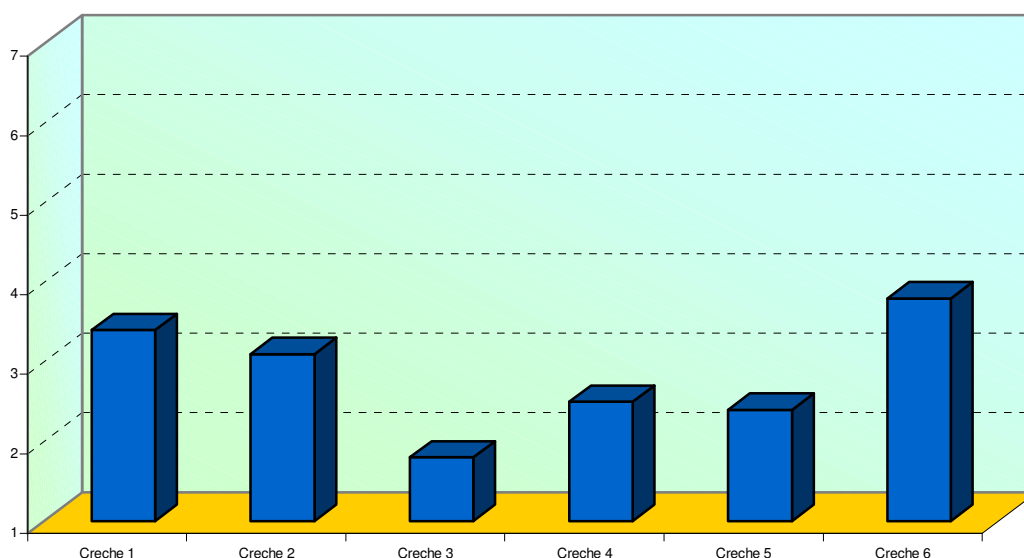
Tabela 13: Valores médios das salas para as diferentes subescalas

Sala	Subescalas da ITERS							Global
	I X (DP)	II X (DP)	III X (DP)	IV X (DP)	V X (DP)	VI X (DP)	VII X (DP)	X (DP)
1	4,8 (1,1)	3,8 (1,1)	3,0 (1,4)	2,0 (1,2)	3,3 (0,6)	2,3 (1,7)	2,5 (1,0)	3,0 (1,1)
2	4,0 (1,4)	2,8 (1,6)	4,0 (1,4)	3,3 (1,5)	5,3 (1,5)	3,0 (2,2)	3,0 (0,8)	3,6 (0,9)
3	3,4 (1,7)	2,8 (0,8)	4,5 (0,7)	3,8 (1,6)	4,0 (1,0)	2,5 (1,9)	2,8 (1,0)	3,4 (0,7)
4	3,8 (0,8)	2,9 (1,4)	2,0 (1,4)	1,4 (1,1)	3,7 (1,2)	2,3 (1,7)	2,8 (0,5)	2,7 (0,9)
5	4,0 (1,0)	2,3 (1,2)	3,5 (2,1)	2,8 (0,9)	4,0 (1,0)	2,5 (1,9)	2,8 (1,3)	3,1 (0,7)
6	4,0 (0,7)	2,2 (1,3)	3,5 (2,1)	3,4 (1,3)	4,7 (0,6)	2,5 (1,9)	3,5 (1,0)	3,4 (0,8)
7	1,8 (0,8)	1,3 (0,7)	1,5 (0,7)	0,9 (0,6)	2,0 (1,0)	1,5 (1,3)	1,8 (1,0)	1,5 (0,4)
8	2,6 (0,9)	1,3 (0,7)	2,0 (1,4)	1,8 (0,9)	2,3 (0,6)	2,5 (1,3)	2,0 (0,8)	2,1 (0,4)
9	2,4 (0,5)	1,4 (0,7)	1,5 (0,7)	1,8 (0,5)	1,7 (0,6)	1,5 (1,0)	1,8 (1,0)	1,7 (0,3)
10	2,6 (0,5)	1,7 (0,7)	2,0 (1,4)	1,3 (1,2)	3,0 (0,0)	1,8 (1,5)	2,5 (1,0)	2,1 (0,6)
11	3,0 (0,7)	2,1 (0,8)	3,5 (0,7)	2,5 (1,3)	4,0 (0,0)	2,5 (1,7)	2,5 (1,0)	2,9 (0,7)
12	2,6 (0,5)	1,8 (1,0)	4,5 (0,7)	2,3 (0,9)	3,0 (0,0)	2,3 (1,5)	2,8 (0,5)	2,7 (0,9)
13	2,2 (0,4)	2,1 (0,9)	2,5 (2,1)	2,0 (1,6)	3,7 (0,6)	1,8 (1,5)	2,8 (0,5)	2,4 (0,6)
14	2,4 (1,1)	3,1 (1,5)	3,5 (2,1)	2,6 (1,4)	5,7 (1,5)	2,5 (2,1)	2,8 (0,5)	3,2 (1,1)
15	3,8 (0,4)	2,0 (1,0)	2,0 (1,4)	1,4 (1,3)	3,7 (0,6)	1,8 (1,5)	4,0 (0,0)	2,7 (1,1)
16	4,6 (0,9)	2,4 (0,7)	2,0 (1,4)	2,1 (1,6)	5,0 (0,0)	2,0 (1,8)	4,3 (0,5)	3,2 (1,3)
17	4,6 (0,9)	2,6 (1,1)	2,5 (2,1)	2,0 (1,7)	3,7 (0,6)	2,3 (2,2)	4,3 (1,0)	3,1 (1,0)
18	5,0 (0,0)	2,7 (1,3)	3,0 (1,4)	4,1 (1,0)	4,0 (1,0)	2,8 (2,1)	4,3 (0,5)	3,7 (0,9)
19	4,8 (0,4)	3,0 (1,5)	3,0 (2,8)	4,0 (1,9)	6,0 (1,0)	2,8 (2,2)	4,5 (1,9)	4,0 (1,2)
20	4,4 (0,9)	2,9 (1,4)	3,0 (2,8)	3,8 (1,4)	4,7 (1,5)	2,8 (2,1)	4,5 (0,6)	3,7 (0,8)
21	6,0 (0,0)	4,2 (1,7)	3,5 (3,5)	4,6 (1,5)	6,0 (1,0)	4,3 (2,9)	4,5 (1,3)	4,7 (0,9)
22	4,2 (1,1)	2,9 (0,6)	3,0 (2,8)	3,5 (1,5)	4,7 (0,6)	2,5 (1,7)	4,3 (1,0)	3,6 (0,8)
23	5,0 (2,3)	3,0 (1,2)	3,5 (2,1)	4,0 (2,1)	4,7 (0,6)	2,5 (2,1)	3,8 (1,5)	3,8 (0,9)
p=	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
t =	16,14	16,07	15,01	11,88	16,47	19,48	16,72	14,87
gl.	22	22	22	22	22	22	22	22

Como podemos observar na tabela 13, existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios obtidos nas diferentes salas para todas as subescalas.

No Gráfico 6, abaixo representado, indica-nos a média da qualidade global das creches do concelho de Albufeira, sendo a creche 6 a que mais se destaca pelo mais elevado resultado apresentado, com uma média de 3,8 (DP=1,1), apresentando descritores entre mínimo e bom, e a creche 3 com um resultado médio no valor de 1,8 (DP=0,2), com descritores de qualidade considerados inadequados.

**Gráfico 6: Média da qualidade global das creches no concelho de Albufeira**



Podemos, também, verificar, segundo este gráfico, que em seis creches, existem três, que não chegam aos descritores mínimos, e que apenas três estão pouco acima do considerado descritor mínimo, o que se revela muito preocupante.

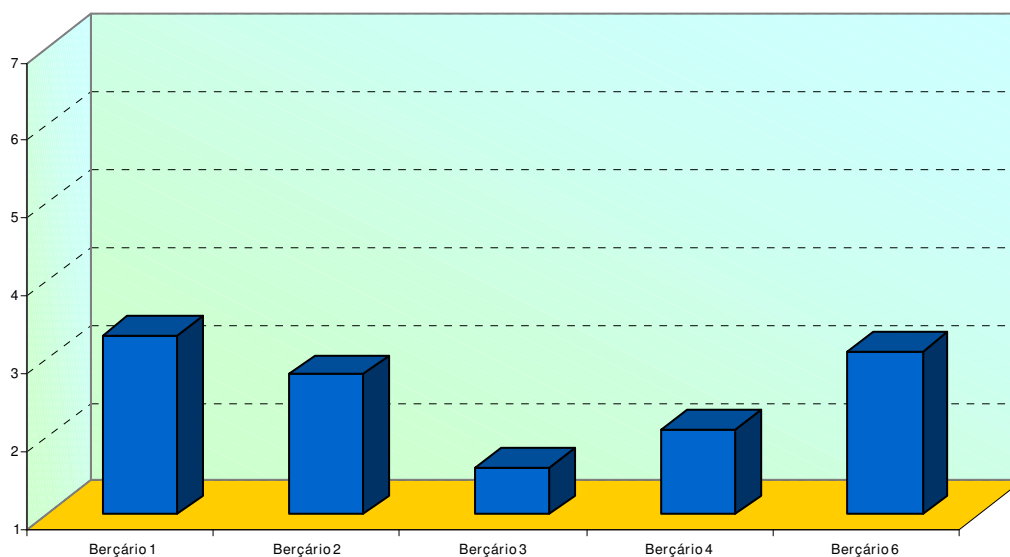
Note-se que 50% das salas revelam uma qualidade considerada inadequada (com um resultado inferior a 3) e, também, 50% das salas revelam uma qualidade mínima (com uma média global entre 3,1 e 3,8), sem que se verifiquem, na nossa amostra, salas consideradas de boa qualidade (com um resultado global igual ou superior a 5).

A qualidade das salas acabam por variar em função do grupo etário a que se destinam. A qualidade média das salas destinadas a crianças do Berçário, entre os 4 e os 12 meses de idade é de 2,6 (DP=0,71), enquanto que a qualidade média destinada a crianças entre os 1 / 2 anos é de 2,9 (DP=0,69), e finalmente a qualidade média das salas das crianças entre os 2 / 3 anos também é de 3 (DP=0,94); nota-se aqui um aumento das médias nas salas à medida que aumentam os grupos etários, como podemos verificar na Tabela 14.

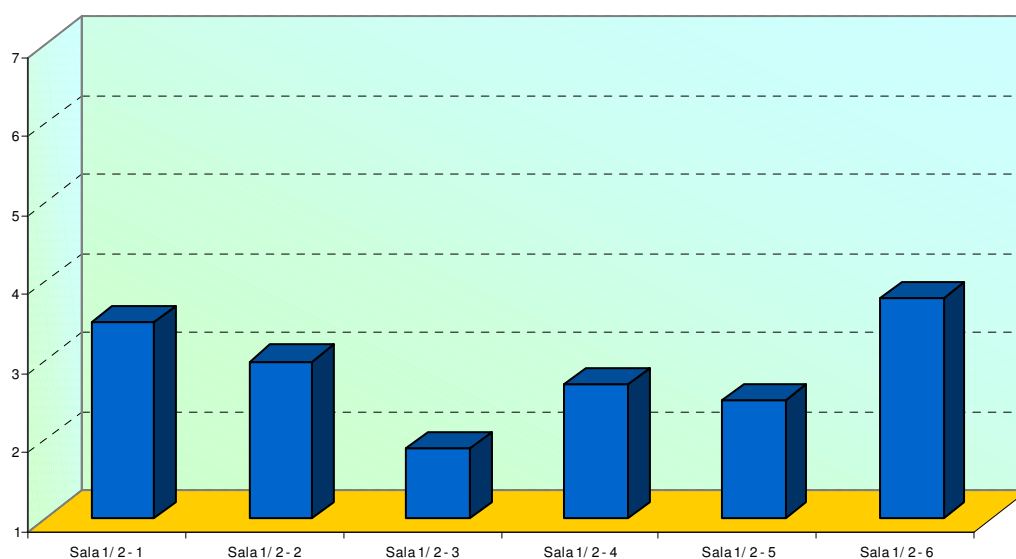
**Tabela 14: Resultados das diferentes salas das creches**

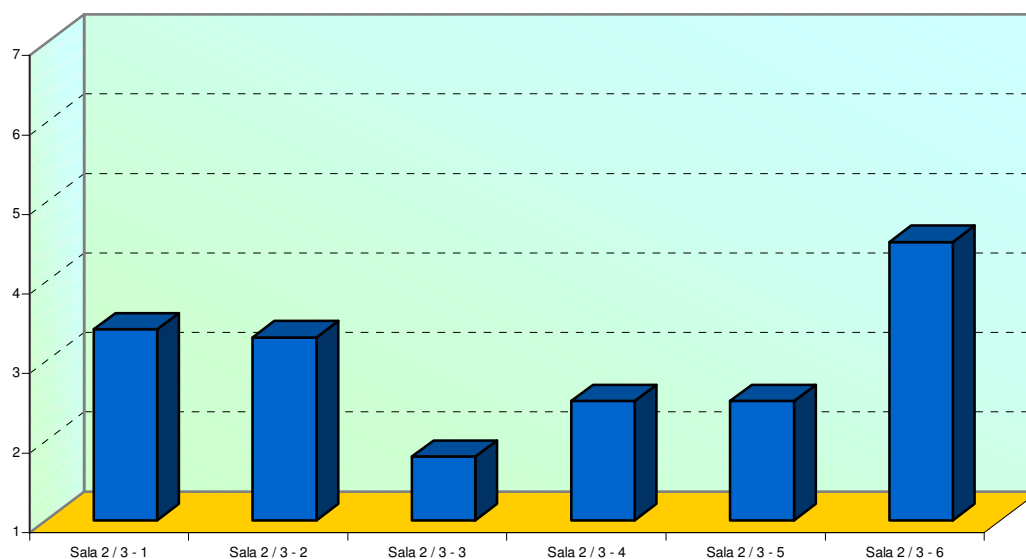
Salas de Actividades	Média	DP
Berçário	2,6	0,71
Sala 1 / 2 anos	2,9	0,69
Sala 2 / 3 anos	3	0,94

Neste caso, a qualidade das salas não poderá variar em função do tipo de instituição, pois todas elas pertencem ao mesmo tipo de instituições IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social), mas poderá variar consoante o número de crianças e consoante a presença ou não de uma educadora de infância na sala.

**Gráfico 7: Média da qualidade global da sala Berçário**

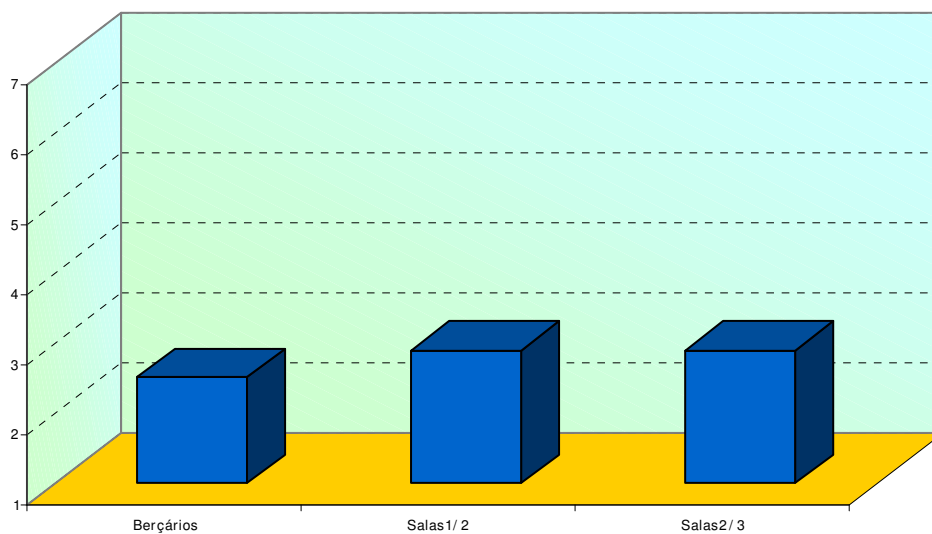
Podemos verificar, no Gráfico 7, que nem todas as creches têm sala de Berçário e que em cinco salas de actividades só duas se verificam com um valor considerado adequado, sendo a creche 1 representante do resultado mais elevado ( $M=3,3; DP=1,06$ ) e as restantes com valores completamente inadequados, sendo a creche 3 representante do valor mais baixo ( $M=1,6; DP=2,4$ ).

**Gráfico 8: Média da qualidade global da sala 1 / 2 anos**

**Gráfico 9: Média da qualidade global da sala 2 / 3 anos**

Relativamente à média da qualidade global das salas de 1 / 2 anos, verifica-se que a creche 6 representa o resultado mais elevado ( $M= 3,8$ ) e a creche 3 o resultado mais baixo ( $M=1,9$ ), como podemos observar no Gráfico 8. Nas salas de 2 / 3 anos, já existe um aumento significativo de salas com valor adequado (50%), como podemos verificar no Gráfico 9. Como podemos constatar, a creche 6 ( $M= 4,5$ ), é a creche considerada com a média mais elevada que indica a existência de qualidade mínima mas muito próxima do construto do Bom e a creche 3 ( $M=1,8$ ) é apresentada com uma média que revela uma qualidade pobre ou de cuidados considerados inadequados.

Como poderemos analisar no Gráfico 10, as salas de actividades das creches no concelho de Albufeira têm uma média (média das médias globais) de 2,8 (min. 2,6 e máx. 3), o que se pode considerar que se situa muito próximo dos valores adequados.

**Gráfico 10: Média das salas de actividades das creches do concelho de Albufeira**

Neste caso, podemos concluir que à luz desta escala de observação e de avaliação, as salas de actividades das creches do concelho de Albufeira, têm que ser vistas de uma forma mais adequada, orientadas para uma qualidade não só física, mas essencialmente humana, dando oportunidades aos adultos de se educarem e de se formarem adequadamente para estas idades tão específicas, apostando mais numa formação contínua.

## **CAPÍTULO VIII**

### **DISCUSSÃO**

---

**CAPÍTULO VIII - DISCUSSÃO**

As crianças entre os 4 e os 36 meses de idade que frequentam as salas de creches do concelho de Albufeira, de um modo geral, frequentam salas consideradas de qualidade mínima, dando resposta a necessidades de guarda e às necessidades de desenvolvimento básicas. No entanto, podemos concluir que 50% das salas revelam uma qualidade considerada inadequada e que as outras 50% das salas revelam uma qualidade mínima. Estes resultados médios revelam a inexistência de cuidados caracterizados pela ausência de plano de actividades diárias, supervisão de actividades e cooperação entre o pessoal; e também pela ausência ou negligência de cuidados pessoais de rotina a ter com as crianças<sup>82</sup>. Não foram observadas salas consideradas de elevada qualidade, que possam dar resposta às necessidades adequadas de desenvolvimento das crianças ou que possam proporcionar cuidados personalizados.

Com os resultados obtidos reforçam-se as inquietações e as preocupações acerca dos cuidados prestados às crianças mais novas.

Vários estudos sobre a qualidade, principalmente nos Estados Unidos da América (Whitebook, Howes & Philips, 1989; Howes, Philips & Whitebook, 1992; Layzer, Goodson & Moss, 1993; Galinsky *et al.*, 1994, *cit in* NAYEC, 1997) revelaram que existem poucos serviços considerados de pouca qualidade, mesmo tendo em consideração os potenciais efeitos positivos dos serviços de elevada qualidade estejam bem documentados. Demonstraram então que 15% das salas eram consideradas de elevada qualidade capazes de promover a saúde e o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, e que cerca de 12 a 20% das crianças frequentavam salas de creches

---

<sup>82</sup> Chegada/partida, Refeições/refeições ligeiras, Sesta; Fraldas/hábitos de higiene, Cuidados pessoais, Práticas de saúde, Política de saúde, Práticas de segurança e Política de segurança.

---

consideradas de qualidade mínima ou inadequada, consideradas perigosas para a sua segurança ou saúde e prejudiciais para o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Verifica-se que estas salas apresentam 12% de qualidade inadequada em oposição aos 50% de qualidade da nossa amostra. A qualidade média verificada no presente estudo ( $M=2,8$ ) é considerada inferior à das salas de creche dos Estados Unidos da América. No entanto, comparando a nossa amostra com a do estudo nos Estados Unidos da América, podemos constatar que esta variabilidade de resultados pode estar directamente ligada ao facto do tamanho e características da amostra ser reduzido. Revela-se então problemático e limita as possibilidades de se detectar possíveis efeitos da qualidade e de se associar a outras variáveis. Verificámos também que em Portugal o estudo sobre os “Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto” (Aguiar, Bairrão & Barros, 2002), revelaram a existência de valores médios compatíveis com uma qualidade baixa, não se tendo verificado salas de creche com boa qualidade, o qual também foi verificado no nosso estudo. Também foram encontradas associações entre a qualidade e rácio adulto-criança, tamanho do grupo e número de adultos presentes na sala. Com os resultados obtidos neste estudo podemos reflectir sobre a qualidade da educação nas creches e como podemos promover uma melhor qualidade.

No nosso estudo também foi possível encontrar efeitos associados ao grupo etário e categoria profissional do adulto responsável pela sala, como nos mostram as tabelas e gráficos relativos aos diferentes resultados das salas das creches. Podemos observar que as salas do Berçário e as destinadas a crianças entre os 1/2 anos apresentam uma qualidade inferior às salas de creche destinadas a crianças entre os 2/3 anos. Este resultado pode ser considerado preocupante, pois está provado que as crianças mais novas estão mais dependentes dos aspectos do ambiente. Este efeito pode estar

associado ao facto de as salas de Berçário estarem orientadas por auxiliares de acção educativa e pelo facto das educadoras de infância terem tido na sua formação inicial em Educação de Infância uma maior ênfase na faixa etária do jardim-de-infância e negligenciando a valência de creche e o trabalho desenvolvido com as crianças mais novas. Por este motivo, parece haver mais facilidade em trabalhar as práticas adequadas em grupos de crianças dos 2/3 anos de idade, visto que também se trata de uma faixa etária mais próxima daquela que para a qual receberam formação e treino específicos.

Existem estudos que provam que há uma tendência para uma melhoria na qualidade da prestação de cuidados à medida que as crianças vão crescendo. É notório o facto da qualidade das salas de creche portuguesas serem de média global inferior às salas de jardim-de-infância<sup>83</sup> (*cit in* European Child Care and Education, ECCE Study Group, 1997). Em Portugal, os resultados das médias globais destinadas a crianças dos 3 aos 6 anos de idade indicam uma qualidade considerada mínima ( $M=4,31; DP=0,55$ ), não existindo salas com pontuações médias abaixo do 3, e existindo algumas delas consideradas até de boa qualidade (*cit in* European Child care and Education, ECCE Study Group, 1997) (avaliadas pela Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS, Harms & Clifford, 1980). Um “quadro” completamente oposto ao das salas de creche.

A análise ao tipo de Instituição não se pôde realizar já que todas as creches observadas pertencem a IPSS, no entanto é de revelar que as creches com médias de qualidade mais elevadas têm protocolos de cooperação com a Câmara Municipal de Albufeira e que de alguma forma as ajuda a atingir uma qualidade considerada mínima.

Contudo, podemos constatar que no que se refere à avaliação da qualidade em jardins-de-infância no nosso país através da ECERS, não existem muitas diferenças

---

<sup>83</sup> Os jardins-de-infância são avaliados através da escala ECERS, Early Childhood Environment Rating Scale (Harms & Clifford, 1980).

---

entre jardins-de-infância oficiais metropolitanos, jardins-de-infância oficiais não metropolitanos, jardins-de-infância privados sem fins lucrativos e jardins-de-infância privados com fins lucrativos (FPCEUP, 1999).

No que diz respeito à formação profissional do adulto responsável pelas salas de creche deste estudo, podemos constatar que as salas de creche orientadas por educadoras de infância apresentam uma qualidade superior às salas orientadas por auxiliares de acção educativa. Estes resultados querem dizer que cada vez mais se deve apostar na formação contínua e na qualificação dos profissionais de educação, sendo esta uma mais valia para as instituições que têm pessoal com treino especializado nos cuidados às crianças mais novas.

Num estudo, mais recente, realizado em salas de creche na Área Metropolitana do Porto, através da escala ITERS, foi revelado que a média global de qualidade era considerada inadequada ( $M=2,55; DP=0,42$ ). A qualidade das salas variava em função do grupo etário a que se destinavam, em função do tipo de instituição (IPSS e instituições com fins lucrativos) e em função da categoria profissional ou formação do adulto responsável pela sala.

No que concerne aos resultados obtidos às salas de creche no concelho de Albufeira, através dos itens, podemos constatar vários aspectos a ter em conta, em função dos critérios definidos pela ITERS. Podemos considerar que estas salas não apresentam as condições básicas de higiene, saúde e segurança, não existem planificações de actividades diárias ou mensais afixadas na sala e não se verificam condições necessárias para a realização de jogos de areia e água. Aferiu-se que alguns dos materiais não têm em conta a questão da multiculturalidade e existem poucos ou nenhuns livros nas salas (itens com valores abaixo de 2). Verificamos então alguma inadequação nas subescalas ao nível dos cuidados pessoais de rotina (políticas de

---

segurança, refeições/refeições ligeiras e fraldas/hábitos de higiene), estrutura do programa (plano de actividades diárias, procedimento para crianças excepcionais) actividades de aprendizagem (jogos de areia e água e consciência cultural) e escuta e conversação (livros e figuras).

Os resultados considerados mínimos constatámos nas subescalas interacção, necessidades do adulto e mobiliário e sua disposição para as crianças (valores médios entre 3 e 4).

No entanto, estão asseguradas as condições mínimas de conforto e de interacção adulto/criança, assegurando com esta relação as necessidades básicas do desenvolvimento. Como aspectos positivos destacamos também a interacção com os seus pares e a disciplina. Verificamos ainda que através do item “Necessidades do adulto”, existe cooperação entre o pessoal e as condições de trabalho para a realização de reuniões de adultos. Podemos concluir que ainda assim na nossa amostra existem creches consideradas de qualidade adequada (entre 3,1 e 3,8).

Apesar destes dados nos apresentarem um “quadro” negativo, não nos podemos esquecer que estes resultados são realizados à luz desta escala de avaliação de qualidade. O modo como a escala é utilizada limita-nos muito na avaliação realizada, senão vejamos: o sistema de pontuação é bastante rigoroso valorizando as questões básicas de higiene e segurança e fornecimento de materiais básicos. Se uma destas condições não for verificada nas várias dimensões de qualidade, nenhum indicador de qualidade é considerado para efeitos de avaliação, logo, podemos encontrar itens com existência de indicadores de qualidade boa ou excelente e ser-lhe atribuída uma pontuação inferior. Este sistema de pontuação da ITERS parece não valorizar a experiência diária das crianças na sua qualidade, e negligenciar informação que é de facto muito importante como por exemplo no domínio dos processos a nível educativo.

O presente estudo realizado apresenta algumas limitações, pois a amostra é só utilizada no concelho de Albufeira, e isso reduz o seu tamanho, e o tipo de instituições é o mesmo em todas as creches não havendo forma de comparar dados com as creches particulares do concelho. Quanto à fidelidade dos resultados da ITERS é de referir que não foi possível compara-los com outros observadores.

Estes resultados obtidos comprovam que existe uma grande necessidade em melhorar a qualidade dos serviços prestados às crianças mais novas. Para promovermos uma qualidade na prestação de cuidados a crianças desta faixa etária é urgente informar à comunidade em geral as creches de boa e má qualidade, assegurar apoios e financiamentos e investir na formação dos profissionais de educação.

Para que possamos conhecer a realidade do nosso país ao nível da qualidade das creches, é necessário realizar mais estudos deste tipo, para podermos avaliar a qualidade de vida das nossas crianças mais novas.

## **CAPÍTULO IX**

### **CONCLUSÕES**

---

## CAPÍTULO IX - CONCLUSÕES

Através dos resultados obtidos, podemos verificar que existe a absoluta necessidade de melhorar a qualidade dos cuidados prestados às crianças mais novas.

Com a pretensão geral de que a criança obtenha um óptimo desenvolvimento físico, mental e emocional, é cada vez mais importante e essencial detectar precocemente as alterações que possam surgir, sejam elas sensoriais, motoras ou psíquicas. No entanto, sabemos também que os factores ambientais desfavoráveis podem prejudicar o desenvolvimento da criança, e é através da detecção precoce que se torna possível estabelecer um programa de estimulação e habilitação da criança, através do apoio e orientação tanto dos pais como dos educadores, evitando assim problemas secundários e favorecendo o desenvolvimento das suas potencialidades.

São os educadores que mais tempo passam com as crianças, e que devem estar mais atentos, para detectar sinais de alerta o mais cedo possível, pois com este tipo de intervenção é possível ajudar a recuperar ou reabilitar a criança atempadamente. Os primeiros anos de vida são extremamente importantes para o desenvolvimento futuro da criança, que se torna num processo em constante evolução. Logo, existe a necessidade de criar esforços sistemáticos no sentido de melhorar o processo educativo, bem como os aspectos estruturais e as características dos prestadores de cuidados, através da mobilização de recursos adicionais (Vandell & Wolfe, 2000).

A primeira infância, em Portugal, infelizmente só se inicia no jardim-de-infância, senão vejamos o aspecto do reconhecimento profissional: só às educadoras de infância do pré-escolar é permitida a contagem de tempo de serviço, só às educadoras de infância do pré-escolar é permitida uma redução de horário de 7 para 6 horas (com uma hora fora da sala de actividades para planificação), e os rendimentos mensais são de

---

acordo com a tabela nacional do Ministério da Educação, tendo em conta o tempo de serviço e as suas habilitações literárias, enquanto que às educadoras de infância que trabalham em creche, não lhes é permitida a contagem de tempo de serviço, o número de horas nunca é menos de 7 horas por dia, sem a planificação incluída, os rendimentos mensais são de acordo com a tabela da Segurança Social, tendo em conta as IPSS, e muitas das vezes sem ter em consideração as habilitações literárias do profissional de educação. Tudo isto não faz muito sentido, visto que a Segurança Social obriga a que haja educadores de infância nas salas de actividades a partir de 1 ano de idade, logo, deveria haver equiparação ao Estatuto da Carreira Docente do Ministério da Educação. Para além disso, não obriga a que haja educadores de infância na sala do berçário (4 meses a 1 ano), apesar de estar mais do que provado cientificamente que as crianças deste grupo etário precisam de um cuidado especial no sentido de despiste ou orientação para um melhor desenvolvimento tanto motor como psicológico.

Se queremos creches e jardins-de-infância de qualidade, porque não uma rede educativa para as duas valências? Cada vez mais a creche deixa de ser um recurso de guarda para ser um recurso educativo, cujas bases do desenvolvimento são todas desenvolvidas nesta faixa etária, e se nós não as valorizarmos, nunca poderemos criar homens e mulheres seguros e saudáveis.

Através desta investigação fomos capazes de observar vários tipos de creches, sendo umas consideradas melhores que as outras, mas o ideal seria que todas elas fossem tão boas como as outras e que houvesse dificuldade na escolha da melhor. Verificámos, também, que nem sempre são os recursos físicos que se destacam, mas sim os recursos humanos, e o que nos assusta mais é observar que nem todo o pessoal é qualificado para estar ao serviço de crianças tão pequenas, e que só o facto de se gostar de crianças não basta para realizarmos este tipo de trabalho. A maior parte dos

educadores que encontramos, deparavam-se com o problema do apoio que tinham nas salas de actividades, pois a maioria dos auxiliares não tinha formação específica, e as instituições nem sempre lhes dava oportunidades de formação devidos aos seus horários de trabalho (e na opção de pós-laboral nem todos aceitavam devido aos seus compromissos familiares). Assim sendo, uma das propostas para uma melhoria na qualidade das creches, será a **melhoria das condições de trabalho** e das **qualificações** dos prestadores de cuidados, e eventualmente uma maior aposta no treino e na formação específica na primeira infância, para melhor assegurar ambientes seguros para as crianças, e também, para uma melhoria nos conteúdos dos currículos utilizados diariamente nas creches. Outras abordagens mais abrangentes, acabam por defender **mudanças nas políticas, estratégias de financiamento e práticas de creditação** ou credenciação nos regulamentos dos serviços nacionais de prestação de cuidados à infância. Estas sugestões de mudanças, dependem claramente das opções do governo a nível de legislação, de apoio a investigações e divulgação dos seus resultados, criação de novos programas a nível nacional, etc..

Para melhor promovermos a qualidade na primeira infância é necessário, também, **ajudar os pais na escolha** e na identificação das creches de boa qualidade, informar a população em geral dos riscos que se corre em relação às creches de qualidade pobre, assegurar as condições de financiamento e apoios adequados através das Autarquias e dos Ministérios e, muito importante, um maior aumento do **investimento nos recursos humanos**, para melhor garantir a sua formação, competência e estabilidade no trabalho.

O objectivo principal deste estudo consistiu numa avaliação da qualidade nas creches do concelho de Albufeira, definindo-a e clarificando-a através dos critérios de adequação de desenvolvimento subjacentes à elaboração do instrumento utilizado para a sua avaliação, a escala ITERS. Após a investigação, foi possível verificar que as

---

creches com um melhor nível de qualidade potenciam melhores resultados ao nível das interacções entre o adulto (educadora ou auxiliar/criança), potenciando adultos mais responsáveis e afectivos. O adulto que presta cuidados e que promove interacções afectivas com as crianças, pode perfeitamente desempenhar as suas funções, tanto a nível educativo, como de apoio e orientação, e desenvolver nas crianças uma capacidade de maior competência tanto a nível social como a nível cognitivo. Ao observarmos estas interacções, foi-nos possível analisar um padrão de comportamento sobre os educadores, ou seja, se por um lado podemos discutir as variadíssimas estratégias de acção por parte dos educadores para que estes possam melhorar o desempenho das suas funções, por outro podemos potenciar um reforço de atitudes.

Nestes resultados obtidos deparámo-nos que em relação aos recursos físicos, existem boas condições, visto que a maioria destas creches observadas têm protocolos de cooperação realizados com a Câmara Municipal, que se comprometeu em apoiar tanto a nível financeiro (espaços exteriores e interiores, incluindo todo o material didáctico e mobiliário), como a nível de recursos humanos, colocando educadores do seu quadro de pessoal a realizarem destacamento em algumas destas instituições. O item que aborda este tipo de recursos foi o 2º mais elevado, apresentando uma média de 3,7, sendo ele o item I – “Mobiliário e conforto”, tendo em conta mobílias para cuidados de rotina, mobílias usadas nas actividades de aprendizagem, mobiliário para relaxamento e conforto, arranjo da sala, material exposto às crianças; e também o item IV – Actividades de aprendizagem (coordenação olho-mão, jogos de actividade física, arte, música e movimento, blocos, jogo de “faz-de-conta”, jogos de areia e água e consciência cultural), com uma média de 2,7, sendo que este valor poderá estar relacionado com o facto de alguns destes recursos serem cedidos pela Câmara Municipal, mas nem sempre serem utilizados e aproveitados da melhor forma pelos

---

técnicos da instituição. Cabe então às instituições olharem e estimarem estes recursos cedidos para se obter uma melhor qualidade para todos.

Segundo o rigor desta escala, podemos observar que as crianças mais novas do Concelho de Albufeira frequentam salas de creche de qualidade considerada mínima, mas que possuem condições mais que suficientes para serem consideradas de qualidade excelente. Todos nós, políticos, investigadores, escolas de formação em Educação de Infância, profissionais de educação, comunidade e pais, temos que colaborar e assumir a responsabilidade de uma promoção da qualidade nas creches, como prioridade nacional.

Cada vez mais se justifica estudos de qualidade em creche, mesmo que não sejam realizados especificamente para estudos científicos, mas com o objectivo de aprofundar a temática da qualidade das creches portuguesas, devido à importância que estas têm na influência no desenvolvimento e educação das crianças.

É importante ainda referir que as recentes normas (Gestão da qualidade das respostas sociais – creche, do Instituto da Segurança Social) sobre a creche, trouxeram um enquadramento mais legalizado e uma maior abertura para a importância da educação das crianças mais novas. No entanto, continua a existir várias lacunas nos serviços, e para que todas as creches tenham um serviço de alta qualidade em benefício das crianças, é necessário efectuar-se um maior investimento na educação. Para além disso, é necessário investir na relação entre os pais e a creche, encontrando-se estratégias para promover esta parceria; investir na formação dos profissionais de educação, em serviço, pois só com as diversas especializações e sensibilizações dirigidas para a primeira infância, é que teremos uma educação mais justa e adequada às necessidades das mesmas. Cada vez mais, os educadores deverão ser responsáveis, e

promover as verdadeiras relações entre adulto/criança, com uma visão de mudança, no sentido de promover a criança como um construtor activo na sua educação.

Muitos dizem que o pré-escolar representa a primeira etapa da educação e o suporte para toda a vida, mas nós diremos sempre que a creche é a primeira etapa da educação e que os três primeiros anos de vida são

A garantia de uma vida mais sustentada e consciente a todos os níveis, no percurso existencial do indivíduo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

**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 Investigação e Práticas, GEDEI, (5), (pp.7-28).
- ALVES, J. F.( 2002). *Para que servem os meus olhos? Notas sobre o trabalho feminino na Indústria têxtil de Guimarães* (32), (pp.61-79). In: Fórum Universidade do Minho.
- APEI ASSOCIAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFÂNCIA (2003). *A Construção das Práticas de Qualidade*. In X Encontro Nacional da Associação de Profissionais de Educação de Infância, Lisboa.
- BAIRRÃO, J. (1998). *O que é a qualidade em educação pré-escolar? Qualidade e projecto na educação pré-escolar*, (pp. 43-88) . Ministério da Educação.
- BAIRRÃO, J. (2001). *The impact of a pre-school and family socialization settings on child's development*. Comunicação apresentada no Congresso Europeu de la Asociación Mundial de educadores Infantiles, Santiago de Compostela.
- BAIRRÃO, J.& TIETZE, W. (1995). *A Educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BAIRRÃO, J.& VASCONCELOS, T. (1997). *A Educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica*. Inovação (10), pp. (1, 7-19)
- BOND, T. J.; LAMBIE, D. Z.& WEIKART D. P. (1974). *Home Teaching with Mothers and Infants*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *Contexts of child rearing: Problems and prospects*. American Psychologist, (34),( pp. 844-850).
- BURCHINAL, M.R., ROBERTS, J. E., NABORS, L. A., & BRYANT, D. M. (1996). *Quality of center child care and infant cognitive and language development*. Child Development, (67), (pp.606-620).
- BUSH, J.& PHILIPS, D. A. (1996). *International Approaches to Defining Quality*. In: Kagan, S. L.; Cohen, N. E. *Reinventing Early Care and Education: a Vision for a Quality System*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CASSIDY, D. J.; BUELL, M. J., PUGH-HOESE, S.& RUSSEL, S. (1995). The effect of education on child care teacher's beliefs and classroom quality: year one evaluation of the Teach early childhood associate degree scholarship program. *Early Child Hood Research Quarterly*, 10,(pp.171-183).

- 
- CLIFFORD, R. M.; CRYER, D.& HARMS, T. (1990). *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- CORRÊA, B. C. (2003). Considerações sobre Qualidade na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 119, (pp.85-112).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Educação de Infância em Portugal – situação e contextos numa perspectiva de Promoção de Equidade e combate à Exclusão* – série: Estudos e Relatórios.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Qualidade e Avaliação da Educação* – série: Seminários e Colóquios.
- DAVIDSON, F. & MAGUIN, P. (1983). *As Creches – Realização, Funcionamento, Vida e Saúde da Criança*. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.& PENCE, A. ( 1999 ). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1999): *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal, Relatório Preparatório para o Exame Temático da OCDE*. Lisboa: DEB.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.& FORMAN, G. (1999). *As cem Linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- ERIKSON, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton
- EUROPEAN CHILD CARE AND EDUCATION (ECCE) Study Group (1997). *European Child Care and Education: Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programs on children's, Research and Development*. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research
- FULFHUM, R. (1991). *Tudo o que eu devia saber na vida aprendi no Jardim de Infância* p.10. Lisboa: Difusão Cultural
- FEUERSTEIN, R. (1979). *The dynamic assessment on retarded performers: The learnind potencial assesement, devicy theory, instrument, and techniques*. Baltimore

- HADDAD, L. (1997). *Ecologia do atendimento Infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. (Tese Doutorado). São Paulo: Feusp.
- HARDY, M.; PLATONE, F. & STAMBAK, M.. ( 1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : Cresas : ESF/INRP
- HARMS, T.; CRYER, D.& CLIFFORD, R. M. (1999). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. Retirado do web site de Frank Porter Graham Child Development Center, The University of North Carolina at Chapel Hill: [www.fpg.unc.edu/~ecers/iters.html](http://www.fpg.unc.edu/~ecers/iters.html)
- INSTITUTO DA SEGURANÇA SOCIAL (2005). *Modelo de Avaliação da Qualidade da resposta social creche*. Área de Cooperação e Rede Social, Área de Investigação e Conhecimento, Departamento de Protecção Social e Cidadania, Gabinete da Qualidade. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.
- INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (2001). *Educação Infantil: A Creche, um bom começo*. Brasília: CIBEC/INEP
- JENSEN, J. J. (1994). *Educação Infantil na Comunidade Europeia*. In Simpósio Nacional de Educação Infantil I. Brasília: Anais.
- KAGAN, S. L& COHEN, N. E. (1997). *Not by Chance: Creating an Early Care and Education System for America's Children. The Quality 2000 Initiative*. New Haven, CT: Bush Center in Child Development and Social Policy, Yale University.
- KATZ, L. (1998). *Cinco perspectivas sobre a qualidade. Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação ( pp.15-40).
- KATZ, L.& CHARD, S. (1989). *A Abordagem de projecto em educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian
- KUHLMANN Jr., M. *Educação Infantil e Currículo*. In Faria, A. L.; Palhares, M.S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. (1999). Campinas: Autores Associados; FE/Unicamp. São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC.
- LINDSEY, G.(1998). *Brain Research and Implications for Early Childhood Education*. (75), nº. 2. Childhood Education

- MACHADO, M. LUCIA de A.(1998). *A Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projectos*. (Tese de Doutoramento). PUC/SP.
- MARCHESI, A.& MARTÍN, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- MOSS, P. (2002). *Reconciliando a Infância: crianças, instituições e profissionais*. In: M. L. Machado. *Encontros e Desencontros em educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOSS, P.& PENCE, A.(1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services: New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NÚCLEO EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR,(2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR,(1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PRÉ-EECOLAR, (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.(2006). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: DF. Vol. 1
- MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO (2006). *Diagnóstico Social do Concelho de Albufeira*. Co-financiado pelo fundo Social Europeu e Estado Português.
- NAEYC (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington: Nayec
- OCDE (2000): *Early Childhood Education and Care Policy in Portugal, OCDE Country Note*. Paris: OCDE, Documento Policopiado
- OECD ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2001). *Starting Strong: Early Childhood, Education and Care*. (Tradução Brasileira, UNESCO, 2002 – Edição Brasileira).

- PALACIOS, J. (2005). *A Educação Infantil como esperança no futuro*. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, (40),(pp. 5-8). Brasília: Ministério da Educação – Coordenação Geral de Educação Infantil – DPE/SEB.
- PAPALAIÁ, D. E.; OLDS, S. W.& FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Portugal: Editora McGraw-Hill
- PINTO, J. M. R. (2000). *Os Recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas*. Brasília: Plano.
- PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora
- POST, J.& HOHMANN, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RIZZO, G. (1999). *Creche – Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento*. Bertrand Brasil
- ROCHA, E. A. C. (1999). *A Pesquisa em Educação Infantil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações.
- ROCHA, M. B. P.; COUCEIRO, MADEIRA, M. E.& REIS M. I. (1996). *Guiões Técnicos N.º 4 : Creche (Condições de Implantação, Localização, Instalação e Funcionamento)*. Lisboa: Direcção Geral da Acção Social, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- SACRISTÁN, J. G. (1996). *Reformas educacionais: utopia, retórica e prática*. In: Silva, T. T. Gentile. *P. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE
- SHORE, R. (1997). *Rethinking the Brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- SPODEK, (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VANDELL, D. L.& WOLFE, B. (2000). *Child Care Quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington: DC.
- ZABALZA, M. A.(1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed
- ZABALZA, M. (2004). *A Educação Infantil não é uma questão apenas pedagógica, mas social e económica*. *Jornal A Página da Educação*, (135), (pp.15).

# **ANEXOS**

## **ANEXO A**

---

### **Carta de Apresentação às Instituições**

Ex.mo. Sr. Presidente

Da *Instituição*

Albufeira

Assunto: Tese de Mestrado

Eu, Patrícia Alexandra Sequeira Jorge da Silva, aluna de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação de Infância, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e sob orientação científica da Prof. Doutora Cristina Nunes; vem por este meio requerer a sua autorização para a realização de entrevistas às educadoras de infância, auxiliares de acção educativa e pais, bem como algumas observações naturalistas nas salas de actividades da valência de creche pertencentes a esta *Instituição* para a realização da minha investigação para a tese de mestrado. O objectivo principal deste trabalho é estudar as interacções entre crianças e adultos nas creches do Concelho de Albufeira.

A requerente compromete-se, por sua honra:

- a) A garantir a preservação da confidencialidade dos dados recolhidos;
- b) A não recolher a identidade das crianças;
- c) A não utilizar os dados pessoais obtidos para outros fins que não os desta investigação.

Com os melhores cumprimentos,

Albufeira, 2 de Janeiro de 2006

A requerente,

Patrícia Jorge Silva

## **ANEXO B**

---

### **Folha de Registo da ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale)**

FOLHA DE REGISTO DA ITERS (Infant/Todler Environment Rating Scale)

Nome da Instituição	N.º total de crianças da sala	N.º de crianças inscritas (em meses)	Nome do cotador
Nome da Educadora	N.º de adultos presentes	Data	Estatuto do cotador

<b>1. Mobílias para cuidados de rotina</b> 1 2 3 4 5 6 7	<b>3. Mobiliário para relaxamento e conforto</b> 1 2 3 4 5 6 7	<b>5. Material exposto para as crianças</b> 1 2 3 4 5 6 7	<b>6. Chegada/Partida</b> 1 2 3 4 5 6 7	<b>8. Sesta</b> 1 2 3 4 5 6 7	<b>10. Cuidados Pessoais</b> 1 2 3 4 5 6 7
---	---	--	--	----------------------------------	---

<b>2. Mobílias usadas nas actividades de aprendizagem</b> 1 2 3 4 5 6 7	<b>4. Arranjo da sala</b> 1 2 3 4 5 6 7	<b>7. Refeições/reições ligeiras</b> 1 2 3 4 5 6 7	<b>9. Práticas/hábitos de higiene</b> 1 2 3 4 5 6 7	<b>11. Práticas de saúde</b> 1 2 3 4 5 6 7
--	--	---	--	---

Total _____ Mobiliário e sua disposição para as crianças itens 1-5
---

12. Política da saúde  
1 2 3 4 5 6 7

14. Política de segurança  
1 2 3 4 5 6 7

15. Uso informal da linguagem  
1 2 3 4 5 6 7

Total \_\_\_\_\_  
Escuta e conversação  
Itens 1.5 - 1.6

18. Jogos de actividade física  
1 2 3 4 5 6 7

20. Música e movimento  
1 2 3 4 5 6 7

13. Práticas de segurança  
1 2 3 4 5 6 7

Total \_\_\_\_\_  
Cuidados pessoais de rotina  
Itens 6-14

16. Livros e figuras  
1 2 3 4 5 6 7

17. Coordenação olho-mão  
1 2 3 4 5 6 7

19. Arte  
1 2 3 4 5 6 7

21. Blocos  
1 2 3 4 5 6 7

22. Jogos do "faz-da-  
conta"

1 2 3 4 5 6 7

24. Consciência cultural

1 2 3 4 5 6 7

25. Interação com os  
parés

1 2 3 4 5 6 7

27. Disciplina

1 2 3 4 5 6 7

28. Plano de  
actividades diárias

1 2 3 4 5 6 7

30. Cooperação entre o  
pessoal

1 2 3 4 5 6 7

23. Jogos de arca e  
égua

1 2 3 4 5 6 7

Total \_\_\_\_\_  
Actividades de  
Aprendizagem  
Itens 17-24

26. Interação criança/  
educadora

1 2 3 4 5 6 7

Total \_\_\_\_\_  
Interação  
Itens 25-27

29. Supervisão de  
actividades diárias

1 2 3 4 5 6 7

31. Procedimento para  
crianças  
excepcionais

1 2 3 4 5 6 7

Total \_\_\_\_\_  
Estrutura do Programa  
Itens 25-31

33. Oportunidades para  
desenvolvimento  
pessoal

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

35. Procedimentos para  
com os pais

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

32. Necessidades  
Pessoais do  
Adulto

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

34. Área de reunião de  
adultos

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Total \_\_\_\_\_  
Necessidades do adulto  
Itens 32-35

**TOTAIS**

**A. Resultado total**  
(Incluir todos os itens avaliados)

**B. Número de Itens**  
avaliados

**C. Média dos resultados**  
nos Itens  
(resultado total  
dividido pelo número de  
Itens avaliados)

Outros comentários:

## **ANEXO C**

---

### **Perguntas ITERS – Questionário às Educadoras de Infância**

PERGUNTAS ITCS

(2) MOBÍLIAS USADAS NAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAGEM

- Utiliza outros brinquedos ou materiais além dos que observei? Se sim, onde estão arrumados? Será possível mostrar-me? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(5) MATERIAL EXPOSTO PARA AS CRIANÇAS

- Acrescenta ou muda o material exposto na sala, como imagens na parede? Com que frequência? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(6) CHEGADA/PARTIDA

- Se nem a chegada, nem a partida são observadas, pergunte: Pode descrever o que acontece quando as crianças chegam e partem? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- É possível o pessoal falar com os pais no momento da chegada ou da partida? Que tipo de assuntos são discutidos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(7) REFEIÇÕES/REFEIÇÕES LIGEIRAS

- Tem possibilidade de falar com os pais acerca da alimentação dos seus filhos? Que tipo de assuntos discute? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(8) SESTA

- Se a sesta não é observada, pergunte: Uma vez que, não estive para observar a sesta, como é que esta decorre? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Onde dormem as crianças? \_\_\_\_\_

- Os colchões e os lençóis de cada criança estão identificados ou a distribuição é aleatória? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Quem supervisiona a sesta? Como é feita a supervisão? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- O que faz se uma criança está cansada antes da hora da sesta? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- O que faz se uma criança acorda mais cedo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(9) FRALDAS/HÁBITOS DE HIGIENE

- Há alguma colaboração com os pais ao nível do treino do controlo dos esfínteres? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Partilha com os pais informações sobre o controlo dos esfínteres da criança? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(10) CUIDADOS PESSOAIS

- Todas as crianças têm roupa extra para quando é necessário? \_\_\_\_\_

(11) PRÁTICAS DE SAÚDE

- Tem informação relacionada com a saúde disponível para os pais? Pode dar-me alguns exemplos?  
\_\_\_\_\_

(12) POLÍTICA DE SAÚDE

- Que tipo de registos estão disponíveis acerca da saúde das crianças? Existe para cada criança o registo das vacinas? \_\_\_\_\_

- Tem para cada criança informações para situações de emergência (telefone dos pais, do médico)?  
\_\_\_\_\_

- São registados problemas especiais de saúde (como alergias, perdas auditivas, etc)? Essa informação é usada na planificação? \_\_\_\_\_

- Os pais são informados acerca das doenças das outras crianças? \_\_\_\_\_

- Os pais são informados acerca das regras para frequência durante a doença? \_\_\_\_\_

- Quais os procedimentos para administração dos medicamentos às crianças? \_\_\_\_\_

- Os prestadores de cuidados fazem exames médicos com frequência (exemplo, microradiografia)?  
\_\_\_\_\_

- A instituição tem apoio de um médico ou enfermeiro? \_\_\_\_\_

- Há algum tipo de colaboração com os pais em relação a questões de saúde? \_\_\_\_\_

- Os prestadores de cuidados relatam suspeitas de abusos às crianças? \_\_\_\_\_

(13) PRÁTICAS DE SEGURANÇA

- Há material de primeiros socorros disponível? \_\_\_\_\_

- Há um telefone que pode usar para pedir ajuda em caso de emergência? E transportes? \_\_\_\_\_

- Onde estão os números de telefone para emergências? \_\_\_\_\_

- Que medidas de segurança para as crianças são usadas nos transportes? \_\_\_\_\_

- Os pais são informados em caso de acidente? \_\_\_\_\_

- São partilhadas com os pais algumas informações sobre segurança? \_\_\_\_\_

(14) POLÍTICA DE SEGURANÇA

- Estão disponíveis por escrito os procedimentos de segurança e emergência? \_\_\_\_\_

- São efectuadas simulações para treinar procedimentos de emergência? Com que frequência? \_\_\_\_\_

- Todo o pessoal tem formação em primeiros socorros? \_\_\_\_\_

(- Está permanentemente disponível uma pessoa com prática em primeiros socorros?) \_\_\_\_\_

- As instalações foram sujeitas a inspecções de segurança? \_\_\_\_\_

- Há pessoal suficiente para substituições em casos de emergências? \_\_\_\_\_

(16) LIVROS E FIGURAS

- Com que frequência utiliza livros e figuras com as crianças? \_\_\_\_\_
- Acrescenta ou troca os livros que estão acessíveis para as crianças usarem? \_\_\_\_\_
- Se não observado perguntar: Quando utiliza os livros ou figuras, todas as crianças têm de participar? \_\_\_\_\_

(17) COORDENAÇÃO OLHO/MÃO

- Tem materiais extra para motricidade fina que utiliza com as crianças? \_\_\_\_\_

(18) JOGOS DE ACTIVIDADE FÍSICA

- Há áreas usadas por este grupo para jogo físico activo, incluindo espaço no interior e no exterior? Se sim, e não é observado, perguntar: Pode mostrar-me essas áreas? Com que frequência são utilizadas e durante quanto tempo? \_\_\_\_\_
- Que equipamentos são utilizados para jogos de actividade física? \_\_\_\_\_
- Com que frequência são acrescentados ou mudados os equipamentos para actividade física? \_\_\_\_\_

(19) ARTE

- São utilizados materiais de arte com as crianças? Que materiais são usados? \_\_\_\_\_
- Com que frequência é utilizado cada tipo de material de arte com as crianças? \_\_\_\_\_

(20) MÚSICA E MOVIMENTO

- Utiliza música com as crianças? Como? Com que frequência? \_\_\_\_\_
- Tem outros brinquedos ou instrumentos musicais que as crianças podem usar? \_\_\_\_\_
- Que tipos de música são utilizados com as crianças? Pode dar-me alguns exemplos? \_\_\_\_\_

(21) BLOCOS

- Além dos blocos que tem na sala, existem outros que possa utilizar com as crianças? Descreva. \_\_\_\_\_

(23) AREIA E ÁGUA

- As crianças utilizam areia e água? Com que frequência? \_\_\_\_\_
- Há outras actividades ou materiais utilizados com a areia e água além do que vi hoje? Pode-me falar acerca disso? \_\_\_\_\_

(24) CONSCIÊNCIA CULTURAL

- Há actividades usadas para ajudar as crianças a ter consciência da diversidade? Pode dar alguns exemplos? \_\_\_\_\_

(28) PLANO DE ACTIVIDADES DIÁRIAS

- Está disponível um plano escrito de actividades diárias que possa ser consultado? \_\_\_\_\_

(30) COOPERAÇÃO ENTRE O PESSOAL

- Tem oportunidade de partilhar informação sobre as crianças com outros elementos do pessoal que trabalham com o seu grupo? Quando e com que frequência isto acontece? Sobre que tipo de coisas conversam?

\_\_\_\_\_

- Tem algum tempo para planificação em conjunto com a(s) educadora(s)/ auxiliar(es) da mesma sala? Com que frequência? \_\_\_\_\_

- Como decide com a(s) educadora(s)/ auxiliar(es) da mesma sala o que cada uma faz? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- A instituição organiza acontecimentos em que pode participar, com os outros elementos do pessoal? Exemplos?

\_\_\_\_\_

(30) PROCEDIMENTOS PARA CRIANÇAS EXCEPCIONAIS

- Pode descrever como tenta satisfazer as necessidades das crianças com deficiência/incapacidade no seu grupo? \_\_\_\_\_

- Tem alguma informação das avaliações da criança? E recomendações de outros profissionais? Como as utiliza?

\_\_\_\_\_

- Está envolvida com os pais no sentido de ajudar a decidir como satisfazer as necessidades das crianças? Descreva? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(32) NECESSIDADES PESSOAIS DOS ADULTOS

- Tem algum tempo livre durante o dia, afastado das crianças? Quando é que isto acontece? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Geralmente onde guarda os seus objectos pessoais, como o casaco e a carteira? Como é que isso funciona?

\_\_\_\_\_

- Há algum espaço para o descanso do pessoal? \_\_\_\_\_

- É possível realizar refeições/refeições ligeiras na instituição? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(33) OPORTUNIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL

- É fornecida ao pessoal alguma formação? Há algum apoio para participar em conferências ou cursos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- O que é feito com novos profissionais (orientações)? \_\_\_\_\_

- Há reuniões do pessoal? Com que frequência? \_\_\_\_\_

- Há recursos e biblioteca profissional na instituição? \_\_\_\_\_

- O seu trabalho e dos outros profissionais é de alguma forma supervisionado? Como é que isto é feito? \_\_\_\_\_

- O tempo de planificação e de reuniões é pago? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(34) ÁREA DE REUNIÕES DOS ADULTOS

- Onde decorrem as reuniões de pequeno e grande grupo? \_\_\_\_\_

- (Descreva o espaço e o mobiliário.) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(35) PROCEDIMENTOS PARA COM OS PAIS

- É dada aos pais alguma informação escrita acerca do programa? O que é incluído nessa informação? \_\_\_\_\_

- Há alguma forma de os pais serem envolvidos na sala dos seus filhos? Dê exemplos? \_\_\_\_\_

- Há reuniões de pais? \_\_\_\_\_

- Os pais podem observar a sala antes de inscreverem as crianças? Como é que isto decorre? \_\_\_\_\_

- Os pais participam na avaliação do programa? Como? Com que frequência? \_\_\_\_\_

- O que faz quando lhe parece que os pais estão a ter dificuldades? Encaminha-os para outros profissionais? \_\_\_\_\_

- Os pais participam nas tomadas de decisão acerca do programa? Se sim, como? \_\_\_\_\_

- Está disponível informação para os pais sobre como educar as crianças? \_\_\_\_\_

## **ANEXO D**

---

### **Quadro dos Dados Globais das Creches Observadas**

## **ANEXO E**

---

### **Correlações entre as diferentes variáveis**

Correlations

		N_cria	Media_glob
N_cria	Pearson Correlation	1	-0,299625579
	Sig. (2-tailed)		0,164840213
	N	23	23
Media_glob	Pearson Correlation	-0,299625579	1
	Sig. (2-tailed)	0,164840213	
	N	23	23

Correlations

		Media_glob	N_adult
Media_glob	Pearson Correlation	1	-0,328014036
	Sig. (2-tailed)		0,126510181
	N	23	23
N_adult	Pearson Correlation	-0,328014036	1
	Sig. (2-tailed)	0,126510181	
	N	23	23

Correlations

		Media_glob	Idad_Edu
Media_glob	Pearson Correlation	1	-0,27296351
	Sig. (2-tailed)		0,207604156
	N	23	23
Idad_Edu	Pearson Correlation	-0,27296351	1
	Sig. (2-tailed)	0,207604156	
	N	23	23

Correlations

		Media_glob	Tem_ser
Media_glob	Pearson Correlation	1	-0,304575355
	Sig. (2-tailed)		0,157635298
	N	23	23
Tem_ser	Pearson Correlation	-0,304575355	1
	Sig. (2-tailed)	0,157635298	
	N	23	23

## **ANEXO F**

---

### **Comparação de médias por subescalas**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
I-Mobiliário e disposição para crianças	23	3,73913	1,110994285	0,231658322

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
I-Mobiliário e disposição para crianças	16,14071	22	0,000000	3,739130435	3,258700479	4,21956039

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
II-Cuidados pessoais rotina	23	2,482609	0,740793293	0,15446608

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
II-Cuidados pessoais rotina	16,07219	22	0,000000	2,482608696	2,162265653	2,802951738

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
III-Escuta e conversação	23	2,847826	0,909979803	0,189743905

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
III-Escuta e conversação	15,00879	22	0,000000	2,847826087	2,454321312	3,241330862

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
IV-Atividades aprendizagem	23	2,657609	1,072789344	0,223692041

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
IV-Atividades aprendizagem	11,88066	22	0,000000	2,657608696	2,193699795	3,121517596

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
V-Interacção	23	4,095652	1,192201272	0,24859115

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
V-Interacção	16,47545	22	0,000000	4,095652174	3,580105684	4,611198664

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VI-Estrutura do programa	23	2,369565	0,583239217	0,121613784

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VI-Estrutura do programa	19,48435	22	0,000000	2,369565217	2,117353667	2,621776768

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VII-Necessidades adultos	23	3,228261	0,925991617	0,193082599

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VII-Necessidades adultos	16,71958	22	0,000000	3,22826087	2,827832067	3,628689672

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Média global	23	3,082174	0,994073148	0,20727858

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Média global	14,86972	22	0,000000	3,082173913	2,652304449	3,512043377