

Célia Maria Gago Rodrigues Ramos

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O JARDIM
DE INFÂNCIA IDEAL: UM ESTUDO DE CASO
NUMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE
SOLIDARIEDADE SOCIAL DO ALGARVE**



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2019

Célia Maria Gago Rodrigues Ramos

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O JARDIM
DE INFÂNCIA IDEAL: UM ESTUDO DE CASO
NUMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE
SOLIDARIEDADE SOCIAL DO ALGARVE**

Mestrado em Gestão e Administração Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro

Doutora Maria Helena Martins da Cruz Horta



Universidade do Algarve


Escola Superior de Educação e Comunicação

2019

**Representações sociais sobre o jardim de infância ideal:
um estudo de caso numa Instituição Particular de Solidariedade Social do Algarve**

Declaração de autoria do trabalho

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


Celis Rodrigues Ramos

Copyright

Célia Maria Gago Rodrigues Ramos

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

Agradecimentos

Ao dar por terminado este trabalho que contribuiu para o meu enriquecimento pessoal e profissional queria deixar aqui o meu agradecimento a todos os que colaboraram e tornaram possível a sua concretização.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família que sempre me incentivou a apoiou para continuar os estudos, mesmo tendo sido lesados pela minha falta de presença ou de atenção em vários momentos desta caminhada;

Quero agradecer a todas as colegas que participaram nos inquéritos e entrevistas e que sempre me incentivaram a continuar, principalmente nos momentos em que o desânimo e a falta de tempo teimavam em surgir;

Ao Sr. Provedor que sempre se mostrou colaborador e me incentivou a prosseguir, acreditando que conseguiria chegar à fase final;

Às minhas crianças, que sem perceber, contribuíram para o enriquecimento deste estudo e foram a luz inspiradora para a sua continuação;

Quero agradecer ainda a todos os encarregados de educação que participaram neste estudo e permitiram a participação dos seus educandos;

Um bem-haja a todos os meus colegas de turma que constituíram um suporte amigo, apoiaram e incentivaram que continuássemos juntos neste percurso;

A todos os professores que leccionaram as unidades curriculares deste mestrado por terem proporcionado, com a sua mestria, a abertura de novos horizontes, despertado interesses e contribuído para que prosseguisse nesta caminhada;

Um agradecimento especial ao professor doutor António Guerreiro que me despertou para esta temática, tendo cativado desde logo o meu interesse e que com as suas palavras sábias e amigas sempre me transmitiu confiança e simplicidade, desmistificando anseios e tirando dúvidas como se de um processo muito simples se tratasse. Muito grata pelas suas orientações e incentivos que me permitiram continuar até aqui e pelo tempo despendido em prol deste estudo.

Um agradecimento igualmente especial à professora doutora Helena Horta que aceitou participar na orientação desta tese e desde sempre acarinhou todo o processo mostrando-se sempre uma colaboradora ativa e incentivando a sua concretização. Igualmente grata pelo tempo despendido, principalmente nesta fase maternal em que a necessidade de descanso costuma ser mais acentuada.

A todos um grande MUITO OBRIGADA!

Resumo

A sociedade em constante evolução está cada vez mais consciente e exigente daquilo que deseja e considera adequado em sistemas de qualidade. A educação de infância também tem sido alvo de constantes mutações e exigências em função dos períodos históricos e da evolução da concepção de infância. O presente estudo pretende dar a conhecer as representações sociais de uma comunidade educativa de uma instituição particular de solidariedade social da região do Algarve sobre o jardim de infância ideal.

Através deste estudo, pretende-se conhecer a importância que a comunidade educativa atribui ao trabalho desenvolvido no jardim de infância, assim como analisar a existência de uma relação entre o que esta comunidade considera ideal e o estipulado na legislação em vigor, referente à educação pré-escolar e ao jardim de infância. Objetivou-se saber se as características do jardim de infância têm influência nos utentes (adultos e crianças), a par com o conhecimento das interpretações das crianças acerca da sua atividade no jardim de infância e das perceções que a comunidade educativa tem da relevância dos órgãos de gestão nos serviços prestados.

Assente numa metodologia qualitativa, neste estudo foram utilizados inquéritos por questionário e por entrevista, tendo como público-alvo encarregados de educação, educadoras e auxiliares de ação educativa, um elemento do órgão de gestão e crianças do jardim de infância. Os dados foram registados em áudio e posteriormente transcritos. Após a análise do seu conteúdo foi possível realçar os indicadores referentes às representações sociais dos inquiridos acerca do jardim de infância ideal.

Os dados sobre as representações sociais da comunidade educativa em relação ao jardim de infância apontam para uma consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e demais legislações em vigor. No entanto, a busca por este ideal afigura-se como um constante desafio para os órgãos de gestão, os quais deverão estar atentos às necessidades e anseios da população, assim como dos profissionais que nele exercem a sua atividade, no sentido de efetuar os ajustes necessários em prol do bom funcionamento da instituição, da adequação das instalações e da satisfação de todos.

Palavras-chave: Infância, jardim de infância, representações sociais, educação pré-escolar.

Abstract

Society, which is in constant change, is becoming increasingly more aware and critical of what it desires and considers appropriate in quality systems. Childhood education has also been the subject of constant mutations and demands following different historical periods as well as the evolution of the conception of childhood. The present study aims at showing the social representations of an educational community, on a particular social solidarity institution in the region of the Algarve, on what concerns the ideal kindergarten.

This study aims at ascertaining the importance that the educational community assigns to the work developed in kindergartens, as well as analysing the existence of a link between what this community considers to be ideal and what is stipulated in current legislation regarding preschool education and kindergarten. The goal was to know if the features of a kindergarten influence users (adults and children), as well the knowledge of a child's view regarding their activity in kindergarten and the perceptions that the educational community has of the relevance of the management entities in the provided services.

This study is based on a qualitative methodology. Questionnaires and interview surveys were used having as target audience guardians, educators, educational action assistants, management entities and kindergarten children. Data was recorded in audio and then written down. After a content analysis, it was possible to highlight the indicators referring to respondents' social representations regarding kindergarten.

Data about the educational community social representations concerning kindergarten indicate accordance with the curricular guidelines for preschool education (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) and further current legislation. However, the pursuit of this ideal seems to be a constant challenge for the management entities, who must be alert to population needs and yearns, never forgetting the professionals who work there, in order to implement essential adjustments to the proper functioning of the institution, adjust facilities and achieve satisfaction.

Keywords: Childhood, kindergarten, social representations, preschool education.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo.....	vii
Abstract	ix
Índice	xi
Índice de tabelas	xiii
Abreviaturas	xv
Introdução	1
Capítulo 1 – A Educação de Infância	7
Educação de Infância em Portugal	7
A conceção de criança na sociedade.....	8
Breves considerações sobre a Educação de Infância	12
Qualidade na educação de infância	17
Capítulo 2 – O Jardim de infância: espaço e organização.....	21
O espaço do jardim de infância	21
Recursos humanos do jardim de infância	27
Organização do estabelecimento educativo.....	32
Avaliação da instituição educativa	38
Formação contínua dos profissionais.....	40
Capítulo 3 – Representações Sociais	43
Breves considerações históricas	43
Como se formam as representações sociais	44
Dimensões criadoras de representações sociais.....	47
As representações sociais na educação e na infância.....	48
Capítulo 4 – Enquadramento Metodológico	53
Contextualização do estudo.....	53
Questões de pesquisa e objetivos do estudo.....	53
Fundamentação da estratégia investigativa	54
Natureza da investigação	56
Participantes e procedimentos metodológicos de recolha de dados.....	57
Análise e tratamento de dados	62
Fiabilidade dos dados recolhidos	63
Capítulo 5 – Apresentação e análise interpretativa dos dados	65
Natureza e análise interpretativa dos dados	65
O jardim de infância como espaço educativo	66

Perfil dos técnicos de educação e infância	72
Influência do espaço na aprendizagem das crianças	80
Importância dos materiais utilizados no jardim de infância	86
Influência dos órgãos de gestão.....	89
Conclusões	93
Referências Bibliográficas	97
Índice de Apêndices	103

Índice de tabelas

Tabela 5.1 -	Representações sociais dos encarregados de educação sobre o jardim de infância ideal.....	67
Tabela 5.2 -	Representações sociais das educadoras sobre o jardim de infância ideal.....	68
Tabela 5.3 -	Representações sociais das auxiliares sobre o jardim de infância ideal.....	69
Tabela 5.4 -	Representações sociais das crianças sobre o jardim de infância ideal.	69
Tabela 5.5 -	Representações sociais dos encarregados de educação sobre o jardim de infância ideal.....	73
Tabela 5.6 -	Representações sociais das educadoras sobre a educadora de infância ideal.....	74
Tabela 5.7 -	Representações sociais das auxiliares sobre a educadora de infância ideal.....	74
Tabela 5.8 -	Representações sociais das crianças sobre a educadora de infância ideal.....	75
Tabela 5.9 -	Representações sociais dos encarregados de educação sobre a auxiliar de ação educativa ideal.....	77
Tabela 5.10 -	Representações sociais das educadoras sobre a auxiliar de ação educativa ideal.....	78
Tabela 5.11 -	Representações sociais das auxiliares sobre a auxiliar de ação educativa ideal.....	78
Tabela 5.12 -	Representações sociais das crianças sobre a auxiliar de ação educativa ideal.....	79
Tabela 5.13 -	Representações sociais dos encarregados de educação sobre o espaço ideal do jardim de infância.....	80
Tabela 5.14 -	Representações sociais das educadoras sobre o espaço ideal do jardim de infância.....	81
Tabela 5.15 -	Representações sociais das auxiliares sobre o espaço ideal do jardim de infância.....	82
Tabela 5.16 -	Representações sociais das crianças sobre o espaço ideal do jardim de infância.....	83
Tabela 5.17 -	Representações sociais das crianças sobre o espaço exterior ideal do jardim de infância.....	84
Tabela 5.18 -	Representações sociais das crianças sobre as cores do jardim de infância.....	85
Tabela 5.19 -	Representações sociais dos encarregados de educação sobre os materiais ideais no jardim de infância.....	86
Tabela 5.20 -	Representações sociais das educadoras sobre os materiais ideais no jardim de infância.....	87
Tabela 5.21 -	Representações sociais das auxiliares sobre os materiais ideais no jardim de infância.....	88
Tabela 5.22 -	Representações sociais das crianças sobre os materiais ideais a utilizar no jardim de infância.....	89

Abreviaturas

ANQEPE – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF - Componente de Apoio à Família

CDC -Convenção dos Direitos da Criança

EE – Encarregados de Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

RS – Representações Sociais

SNIP - Sistema Nacional Integrado de Intervenção Precoce

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

A educação em geral, e a escola em particular, é um tema sobre o qual todos temos alguma referência e gostamos de manifestar opinião. Os tempos mudaram, mas mesmo assim comparamos a escola de hoje com a escola dos tempos em que fomos alunos. O modo de ensinar e de aprender continuam a servir de referência para o que queremos ou não queremos para os nossos filhos, ou para a forma como nos posicionamos enquanto educadores, professores ou outros profissionais de educação.

A sociedade, em permanente evolução, está mais exigente e competitiva. As expectativas dos pais em relação aos seus filhos também se alteraram. Atualmente, denota-se na sociedade uma emergência do conhecimento e um interesse em querer que o seu filho seja o melhor, tenha mais capacidades, desenvolva mais vertentes do conhecimento ou mais habilidades, em áreas específicas como o desporto ou as artes.

Nas escolas surgem novas diretrizes que delineiam o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Acosta Carrillo, Ucha Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017). Os currículos são adaptados às necessidades e especificidades de cada um, num crescente movimento de escola inclusiva. Exige-se flexibilização para facilitar a operacionalização dos conhecimentos. Na educação de infância são atualizadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) com o intuito de ir ao encontro das necessidades atuais das crianças, com a intenção de que tenham a educação ideal de forma a atingir o perfil desejado, que se considera adequado para fazer face às exigências da sociedade atual e futura.

Em geral, vai-se construindo uma representação daquilo que discordamos e daquilo que acordamos ser o mais aconselhado, ou tido como ideal na educação. Esta ideologia de senso comum, quando representativa, pode considerar-se uma representação social, pois evidencia o conhecimento partilhado de uma comunidade.

Barra Nova (2013) define as representações sociais como:

formas de conhecimento compartilhado, elaboradas socialmente, que permitem ao indivíduo compreender e explicar a realidade, guiar comportamentos e ações e justificar tomadas de posição. Elas surgem da necessidade do sujeito se informar sobre o mundo que o cerca, além do esforço de se ajustar a ele, saber como se comportar, dominá-lo física e intelectualmente, identificar e resolver os

problemas que surgem (s/n).

Este conceito de representação social não está apenas associado a opiniões ou imagens sobre algo, mas a teorias coletivas sobre o real, assente em valores estruturados com base em conceitos construídos que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (Moscovici, s/d, citado por Alves-Mazzotti, 2008, p.23).

A educação é um sistema complexo, que conta com a participação de diversos intervenientes (alunos, professores, educadores, técnicos, auxiliares, famílias, entre outros) que se movem num determinado contexto e que de alguma forma mantêm conexões e esperam determinados comportamentos uns dos outros. Com base nesta ideia, assente na complexidade das dinâmicas subjacentes a uma instituição educativa, pretende-se com o presente estudo, conhecer as representações sociais que a comunidade escolar de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do Algarve tem sobre o jardim de infância (JI) ideal, incidindo sobre as crianças que frequentam a valência de educação pré-escolar, que se situam na faixa etária entre os 3 e os 6 anos.

Esta temática revelou-se pertinente pois além de proporcionar mais conhecimento sobre a infância e as condições que lhe são adjacentes, em termos de sociologia da infância e de evolução da educação de infância em Portugal, possibilita ainda conhecer mais e melhor toda a estrutura legislativa envolvente à educação de infância e às estruturas educativas que a acolhem. O presente estudo pode ainda revelar-se um contributo interessante no conhecimento daquilo que são as representações sociais daquela comunidade escolar, podendo figurar-se útil para a equipa de gestão ao conhecer os indicadores eleitos pela população escolar apontados como mais relevantes para um jardim de infância ideal. A identificação destes indicadores conduz à reflexão sobre os mesmos mostrando-se um contributo positivo para a busca de melhorias que vão ao encontro das necessidades dos utentes. Conhecendo os pontos fulcrais que esta comunidade escolar aponta como sendo essenciais, outras organizações similares podem utilizar os mesmos indicadores como base de referência para a reflexão sobre as suas estruturas educativas.

Estando envolta na matéria em estudo, enquanto investigadora e detentora de conhecimento de instituições educativas destinada à infância, considera-se relevante

deixar o meu posicionamento pessoal em relação e esta temática, dado que assumo funções de coordenação na instituição onde se desenrolou o estudo, pelo que apesar de considerar importante a postura do profissional que desempenha esse papel, para efeitos válidos, não o devo considerar na análise dos dados apresentados.

Sendo a minha formação de base a educação de infância, e pelo exercício de funções na área, seja em creche, pré-escolar ou atividades de tempos livres (ATL), aprez-me referir que, independentemente da resposta social, o importante é exercer funções com amor por aquilo que se faz. Nada mais frustrante do que passar o dia a fazer aquilo que não gostamos. Advém ainda a necessidade de sentirmos empatia por aqueles que trabalham connosco, porque trabalhar ao lado de alguém com quem não nos sentimos bem vai certamente influenciar a nossa forma de estar e causar algum desconforto que pode ser prejudicial a um bom desempenho profissional. Somos seres sociais e como tal, ao vivermos em sociedade temos de desenvolver uma postura relacional adequada e agir de forma ética nas situações que se nos deparam no dia-a-dia. O clima relacional que se estabelece entre parceiros é um dos aspetos fundamentais para o bem-estar profissional. Acresce ainda a organização dos serviços, pois este pode ser também um fator influenciador do desempenho dos colaboradores.

A organização dos tempos/rotinas do jardim de infância, os horários dos colaboradores, os horários de entradas e saídas das crianças podem influenciar a forma de atuação dos educadores, facilitando ou inibindo momentos significativos de aprendizagem. Para uma gestão eficiente dos tempos também é necessário um quadro de pessoal efetivo em número suficiente, que proporcione estabilidade e transmita conhecimento e normas adequadas a quem chega de novo. Embora os órgãos de gestão liderem os processos adaptativos e promovam formações a toda a equipa, pois estas são uma mais-valia, tanto para atualização de conhecimentos e de formas de agir, é comum os mais novos se deixarem influenciar pelos conhecimentos de quem tem mais experiência.

O espaço físico do jardim de infância também pode ter alguma influência no bom funcionamento da organização, pois espaços partilhados requerem uma gestão de recursos e tempos. Espaços de dimensão reduzida para usos comuns ou com materiais inadequados às práticas também condicionarão os tempos e forma de utilização, pelo que um jardim de infância mais atual estará certamente ao abrigo de uma legislação mais recente em que os espaços terão uma configuração mais adaptada aos tempos que

correm, permitindo certamente uma utilização mais adequada.

Os materiais utilizados e a forma como são disponibilizados para uso das crianças podem ser facilitadores de aprendizagens significativas. Na minha opinião, não são necessários materiais de custo elevado para se conseguir atingir objetivos e desenvolver competências nas crianças. Por vezes, até são os materiais mais simples, de uso diário, que permitem à criança experiências significativas. Para mim, o importante é a disposição dos materiais na sala, a organização do espaço propriamente dito, o qual deve ser trabalhado com a criança para que saiba onde os encontrar, o que precisa e para que saiba onde os colocar no fim da atividade. O método de trabalho do educador permitindo ou inibindo o envolvimento da criança na planificação das suas atividades e na construção do seu conhecimento é certamente influenciador das aprendizagens podendo marcar a diferenciação pedagógica.

O espaço exterior também tem muita influência no contexto educativo. Muitas das aprendizagens da criança são feitas fora da sala de atividades. Entendo que as atividades não letivas, como a higiene, as refeições, o recreio, têm tanta importância como as atividades letivas. A criança precisa ganhar autonomia e aprender a satisfazer as suas necessidades básicas de igual forma como precisa aprender a contar ou a identificar o seu nome num quadro de presenças.

O brincar livremente e em contacto com a natureza é um direito da criança, ao qual deve ter acesso diariamente. O espaço exterior é, em meu entender, tão importante como o espaço da sala. Ao brincar livremente as crianças estabelecem relações com os seus pares, partilham conhecimentos, aventuras, desafios, fazem descobertas, vivenciam inúmeras experiências importantes para o seu desenvolvimento, quer a nível físico, cognitivo ou social, daí a importância de o espaço exterior também ser rico em materiais que possam proporcionar aprendizagens significativas.

Mas a educação de infância é um complemento da família pelo que o trabalho realizado na instituição deve ser complementado em casa e vice-versa, daí a importância da participação das famílias no processo educativo. Quando uma criança está a apreender bases essenciais para o seu desenvolvimento é importante que o faça também tanto em casa como no jardim de infância para que não haja uma quebra entre as aprendizagens do jardim de infância e as de casa, daí que entenda que deva ser valorizado o contacto diário dos profissionais com as famílias, a partilha de informação atualizada atempadamente, seja através de registos escritos ou digitais ou outros que

evidenciem o trabalho da criança e as suas aprendizagens.

O educador trabalha normalmente num espaço integrado, em que existem outros parceiros educativos, daí que seja apologista de que devam ser valorizadas as reuniões de equipa como forma de partilha e envolvimento de todos os profissionais. As reuniões das equipas com os órgãos de gestão também devem ser periódicas como forma de otimizar os serviços e preferencialmente elevar a qualidade dos serviços prestados, pois esta comunicação parte normalmente dos gestores de topo que devem dar a conhecer aos colaboradores a missão e valores da instituição, os quais todos devem prosseguir em prol de uma boa prestação de serviços e da valorização da imagem da instituição na comunidade.

O trabalho em jardim de infância é contínuo e assenta numa preocupação constante em articular todos os vetores que contribuem para o seu bom funcionamento e pela permanente demanda de encontrar o ideal. O presente estudo tenta dar a conhecer os vários vetores identificados na estrutura organizativa do jardim de infância que contribuem para ser considerado ideal.

O primeiro capítulo assenta no conhecimento da educação de infância ao longo dos tempos. Tem início com uma breve explanação da conceção de criança na sociedade e da evolução da educação de infância a ela associada. Culmina com referências a ideais de qualidade identificados em educação de infância.

No capítulo dois pretende-se dar a conhecer os espaços essenciais de jardim de infância assim como a sua organização. Qualquer estrutura física é composta por espaço interior e exterior pelo que foi considerado de interesse conhecer o que a legislação delibera em termos de espaços, materiais e equipamentos neles utilizados. Qualquer estrutura organizativa é composta também por um quadro de pessoal que a sustenta, pelo que foi considerado relevante fazer-se uma abordagem às exigências que envolvem as diferentes categorias profissionais dos colaboradores de jardim de infância. A organização de toda a envolvência educativa assenta em bases sólidas profundamente documentadas que marcam a sua especificidade e individualidade as quais também são referidas ao longo deste capítulo. As relações que se estabelecem entre profissionais e entre estes e as famílias, e restante comunidade, assinalam a diferença no clima institucional. A avaliação, autoavaliação e formação contínua perfazem as temáticas abordadas ao longo deste capítulo.

No capítulo três dá-se a conhecer o que se entende por representações sociais e a sua génese. Enraizadas no conhecimento popular as representações sociais afiguram-se como formas de conhecer a interpretação que os sujeitos dão ao real pelo que se pretende perceber as dimensões criadoras de representações sociais. Em educação também existem representações sociais que demarcam simbolismos resultantes de interações dinâmicas estabelecidas no meio social e cultural onde são difundidas e alargadas, pelo que se perfaz uma breve análise a outros estudos realizados com base nesta temática.

O quarto capítulo dá a conhecer os objetivos que norteiam este estudo assim como a metodologia utilizada na recolha e tratamento de dados. A pesquisa empírica assentou em questionários por inquérito às famílias e profissionais de educação e a entrevistas às crianças do jardim de infância, a técnicos e a um elemento da direção da instituição. Estas pesquisas revelaram-se valiosas, permitindo articular conhecimentos validados com informações recolhidas, permitindo perceber-se a congruência existente entre ambos.

O quinto capítulo apresenta os resultados do estudo analisando-se as representações sociais dos sujeitos abordados nas diferentes categorias.

O estudo culmina com as considerações finais que manifestam as interpretações do investigador face aos resultados obtidos.

Capítulo 1 – A Educação de Infância

Neste capítulo pretendo dar a conhecer a forma como a conceção de infância evoluiu na sociedade, realçando a importância que tem sido dado ao brincar na infância, num enquadramento global da qualidade em jardins de infância.

Educação de Infância em Portugal

Estudos científicos na área da sociologia da infância têm contribuído para o conhecimento da evolução da conceção de infância ao longo dos tempos. Conhecendo a história, podemos refletir sobre ela, delineando estratégias de futuro adequadas aos tempos atuais. Em referência a Sarmento (2013), Almeida e Vilarinho (2016) valorizam a importância destes estudos na medida em que permitem uma “renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas, e, entre elas, nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches” (p. 459). Ao longo de séculos a conotação de criança teve diversas interpretações alicerçadas em padrões sociais, culturais, económicos e políticos em função do período histórico. De uma fase de quase alheamento total, a criança foi ganhando realce, destacando-se também em função das classes sociais.

Num passado que podemos considerar não muito distante, os cuidados da infância eram práticas exclusivos das mulheres. As crianças eram mantidas em casa até iniciarem uma atividade laboral, o que sucedia numa fase ainda muito precoce do seu desenvolvimento. Aliada a necessidades socioeconómicas e a propostas promissoras de trabalho *fora de portas*, a mulher foi ingressando no mercado de trabalho, o que levou à criação de instituições que acolhessem crianças. Numa fase inicial, o percurso começou com a intenção de cuidados e guarda dos mais pequenos, tendo só numa fase posterior adquirido intencionalidade educativa. A educação de infância começou assim a trilhar os primeiros passos numa caminhada que se afigurava longa.

Atualmente a educação de infância é reconhecida numa perspetiva bastante diferente daquilo que foi a sua génese. A evolução sociocultural e económica abriu caminho a novas políticas educativas. Aliadas a uma globalização que se impõem em função das necessidades sentidas pela sociedade e a uma evolução multicultural, são exigidos elevados padrões de qualidade que se têm refletido em todos os sectores, incluindo na educação.

A concepção de criança na sociedade

Ao longo dos séculos a infância esteve associada a diferentes conotações em função das vivências sociais, culturais, políticas e económicas, as quais se foram alterando em função do período histórico (Ecco, 2009).

Philippe Ariès (1978), reconhecido historiador que desenvolveu um trabalho pioneiro na análise da concepção de criança, como confirmam os estudos de Barbosa e Magalhães (s/d), Ecco (2009), Varela e Alvarez-Uria (1992) e Silva, Raitz e Ferreira (2009), afirma que durante longo período a criança esteve associada a um adulto em miniatura. Segundo o historiador a concepção de criança teve o seu surgimento por volta do século XII, época de transição para uma sociedade mais moderna. Até então a criança não era representada na arte medieval, o que indicia não a sua ausência, mas a falta de importância que lhe era dada. Na perspectiva do pesquisador, este anulamento da criança indicia a falta de sentimentos e afetos em relação aos mais pequenos. Estes foram anos de grande mortalidade infantil pelo que o desapego implicava menor sofrimento, sendo desaconselhado na época a vivência de sentimentos de amor e afetuosidade em relação às crianças. Embrionários sinais de reconhecimento da infância são conhecidos apenas a partir do final do século XVI e durante o século XVII, época em que os costumes começam a mudar e se denota alguma preocupação com o modo de vestir e a educação dos mais novos, evidenciando-se a diferenciação das classes sociais (Ariès, 1978; Barbosa & Magalhães, s/d).

A criança era considerada um cidadão sem quaisquer direitos e a infância era ainda muito reduzida, terminando por volta dos sete anos (Ariès, 1978). A falta de cultura das famílias, aliada ao baixo poder económico, e ao número muitas vezes alargado de elementos do agregado familiar, conduziam à precoce entrada no mercado de trabalho. O acesso à educação era apenas considerado para um número muito restrito da população, normalmente aqueles cujo estatuto social permitia o acesso à cultura, muitas das vezes ainda limitada aos homens. As mulheres foram durante muitos séculos consideradas seres inferiores, de menor capacidade intelectual e mais dedicadas às lides domésticas e ao cuidado das crianças pequenas (Prates, 2014).

A infância estava associada à “dependência” (Ariès, 1978, p.41) dos mais crescidos, mas não necessariamente dos adultos. Segundo o investigador, a classe nobre reconhecia a “dependência” como consequência de uma “invalidez física” atribuída à primeira idade, como eram designadas as crianças de então, as quais eram

reconhecida também pela sua “inocência e fraqueza” (Aries, 1978, p.41). Segundo os estudos de Silva, Raitz e Ferreira (2009), o reconhecimento social da infância e da adolescência só se vem a afirmar no século XVIII, numa fase em que a economia mercantil se encontra em fase de expansão.

O reconhecimento da criança foi-se alterando na sociedade começando por se fazer notar nas classes sociais mais nobres. Os mais favorecidos encetaram processos de escolarização em colégios ou em família, com recurso a preceptores, enquanto as classes mais desfavorecidas continuavam sem instrução, ficando à mercê da própria sorte ou eram conduzidas a casas de caridade que frequentavam esporadicamente (Silva, Raitz & Ferreira, 2009). O ensino era ainda muito rudimentar e estereotipado, sem pretender facultar o acesso à cultura. Destinava-se a impor hábitos de ordem e limpeza e valores morais de submissão, obediência e respeito à autoridade (Varela & Alvarez-Uria, 1992).

As ciências sociais e as ciências da educação apontam os anos 80, do século XX, como marcantes nas decisões tomadas em prol dos direitos das crianças. A criança foi tema de debate em muitos países europeus tendo sido assinada por unanimidade a 20 de novembro de 1989, pelas Nações Unidas, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC). Este documento foi determinante na afirmação da criança como cidadão pleno de direitos a qual tem a liberdade de exprimir a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito, devendo estas ser tomadas em consideração, de acordo com a sua idade e a sua maturidade como indicado no seu artigo 12.º.

Foram demarcados vários princípios que determinam direitos e liberdades às crianças, até então, muitas das vezes, vítimas de exploração, abusos e maus tratos por parte dos adultos. As crianças passaram a ter direitos que lhe eram negados como é o caso da educação, saúde, igualdade, equidade, participação, inclusão e capacitação. Os direitos e liberdades das crianças passaram a constar na agenda política dos países europeus que assinaram a Convenção dos Direitos da Criança e têm sido uma preocupação em constante evolução, no sentido de melhorar as suas condições de vida, o acesso a bens essenciais como alimentação, saúde, higiene e educação.

A nível europeu incrementaram-se os serviços prestados em prol da infância. As instituições como creches, jardins de infância, amas ou outras especialmente dedicadas à prestação de serviços a crianças pequenas começaram a ganhar ênfase nos vários países europeus, incluindo Portugal. As políticas educativas passaram a projetar a

relevância auferida à educação de infância. Em Portugal foi publicada em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo, que concretiza o acesso de todos os cidadãos à educação e em 1997 a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que considera a educação de infância como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. A conceção de criança está atualmente associada a um aprendente “ativo, e participativo com direitos a vez e a voz nos contextos em que habita” (Ferreira & Tomás, 2017, p. 1). Surge como detentora de grande potencial, podendo expressar-se através de inúmeras linguagens através das quais procura sentido para o que a rodeia. É encarada como coconstrutora do seu conhecimento, da sua identidade, cultura e valores pois uma criança aprende, escuta e comunica com os outros, sendo nesta perspetiva um ser social, com emoções, criatividade, história pessoal que lhe permitem ser detentora de uma identidade própria. Surge neste novo paradigma como um cidadão comum, detentor de um lugar na sociedade, com direitos que a sociedade deve respeitar e apoiar (Lopes da Silva, s/d).

A criança ganhou relevo na sociedade e também no seio familiar, que é fundamental para o seu bem-estar e desenvolvimento, para o seu equilíbrio emocional e para a construção da sua identidade e valores, do seu eu social e cultural. A família surge associada a um domínio privado da criança, no entanto encontra-se inserida num domínio público, pois é parte estruturante de uma rede social complexa na qual a criança está inserida. A família tem um papel importante na educação da criança, mas não é a única detentora deste papel pois a rede educativa é bem mais vasta e implica múltiplas abordagens que se pretende que sejam fomentadas de forma holística (Lopes da Silva, s/d).

É na diversidade de experiências que a criança encontra a chave para o seu conhecimento. A articulação de diferentes contextos (família, espaço educativo, sociedade) influencia as várias dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais, as quais se interligam e complementam contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento global da criança (Lopes da Silva et al, 2016).

A criança é então vista como um ser social competente, que sofre influências do meio onde está inserida, mas que também influencia o universo em seu redor. Como referido por Corsaro (2011), citado por Almeida e Vilarinho (2016), “as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares” (p. 458). Quer isto dizer que

a cultura do mundo adulto, ou da realidade na qual cada criança está inserida, pode ser ressignificada de forma criativa e crítica pelas crianças a partir das brincadeiras. Nesta perspectiva, observar e/ou participar das brincadeiras pode permitir maior aproximação com as crianças e, especialmente, nos fazer perceber de que forma elas estão elaborando suas reflexões e críticas sobre a realidade em que estão inseridas (Almeida e Vilarinho, 2016, p. 458).

O seu conhecimento do que a rodeia é apreendido pelas suas interações e as imagens que capta da realidade são resultado das suas percepções e das suas vivências. Muitas vezes a criança representa nas suas brincadeiras situações da vida diária que vivencia, que imita da vida dos adultos com quem se relaciona. O meio familiar tem nestas representações uma forte influência e contribui para a construção de competências pessoais e sociais, para o despoletar da criatividade, da autonomia, da construção de uma identidade própria que se afirma através do brincar, mas que têm por base muitas vezes o significado das vivências intra e intergeracionais (Ferreira & Tomás, 2017).

Durante anos o brincar na infância foi desvalorizado pois o fato de ser “visto apenas como elemento da cultura infantil, desvinculado de uma atividade produtiva de acordo com a concepção de lucro tão forte no sistema capitalista, acabou desvinculando o brincar da ideia de uma atividade utilizada por diferentes culturas como estratégia de apropriação da cultura humana” (Almeida & Vilarinho, 2016, p. 457).

Brincar é próprio da infância. Através do brincar a criança envolve-se de forma entusiástica e concentrada na ação que desenvolve, a qual é plena de significado para si própria. Ao brincar as crianças fazem descobertas, dão asas à sua criatividade e imaginação e aprendem fazendo e repetindo sem medo de falhar (Portugal & Oliveira, 2019).

De acordo com Conceição e Santos (2016) o papel fundamental da educação de infância é o de “valorizar as linguagens das crianças e torná-las cidadãs atuantes” sendo possível aliar o brincar ao “letramento” (p. 283), o que fará total sentido se forem utilizadas práticas pedagógicas contextualizadas, assentes em pedagogias que valorizem os interesses e as necessidades das crianças, as quais são protagonistas das suas aprendizagens.

Brincar é atualmente o *trabalho* da criança. Através dele a criança constrói o seu conhecimento e afirma-se com um aprendiz em construção. Uma construção sólida requer bons alicerces, pelo que os contextos educativos na primeira infância devem

proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, que lhe possibilite experiências diversificadas e o desenvolvimento de competências nas diversas áreas do conhecimento, das expressões e na construção da sua identidade pessoal.

Se queremos que a criança cresça de forma harmoniosa e competente temos de lhe facultar essas ferramentas, ou seja, deixá-la experimentar, inventar e reinventar ações do quotidiano permitindo-lhe compreender o mundo que a rodeia, apoiando-a social e emocionalmente mas com direito à liberdade de expressão, de escolha, de participação, valorizando a sua caminhada.

Breves considerações sobre a Educação de Infância

Infância é atualmente um termo utilizado para designar o período que decorre dos 0 aos 12 anos de idade. Em Portugal existem vários contextos educativos ao dispor das crianças desta faixa etária, assumindo diferentes tipologias e tutelas. As creches (privadas ou de solidariedade social) e as amas (legalizadas pela Segurança Social) abrangem a população infantil dos 0 aos 3 anos, as quais são tuteladas pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

As crianças dos 3 aos 6 anos, são abrangidas pela rede nacional de educação pré-escolar, podendo frequentar jardins de infância da rede pública ou da rede privada. Pertencem à rede pública os estabelecimentos educativos dependentes da administração pública central e local. Na rede privada englobam-se os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, as instituições particulares de solidariedade social (IPSS), ou outras sem fins lucrativos, que desenvolvam atividades no âmbito da educação e do ensino (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, art.º 3º).

Os jardins de infância da rede pública estão sob tutela do Ministério da Educação. Os jardins de infância da rede privada de solidariedade social recebem apoio financeiro partilhado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, em que o Ministério da Educação assegura a qualidade pedagógica de ambas as redes, pública ou privada, através de ações de supervisão, enquanto o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social apoia e fiscaliza a vertente de apoio às famílias, nomeadamente o desenvolvimento de atividades socioeducativas (art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho).

São ainda uma possibilidade educativa, os polos de educação de infância itinerante. Estes funcionam em zonas rurais, onde o número insuficiente de crianças

(menos de quinze), não permite a abertura de um jardim de infância. Em termos pedagógicos, o trabalho desenvolvido pelo educador obedece aos mesmos critérios curriculares que nos jardins de infância.

Protocolos de cooperação assinados entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social garantem a gratuidade da componente educativa em toda a rede nacional de educação de infância. Os jardins de infância devem cumprir um regime de funcionamento e um horário flexível, não inferior a oito horas, ajustado às necessidades das famílias, que comporte cinco horas de componente letiva diárias, as quais são da responsabilidade do educador de infância. Devem ainda desenvolver atividades de animação e de apoio à família, complementando o restante horário de funcionamento [disponível em dge.mec.pt/organizacao].

O presente estudo incidirá sobre as crianças dos 3 aos 6 anos que frequentam o jardim de infância de uma IPSS. Apesar de se distinguir as valências de creche e jardim de infância, ambas são orientadas pelos mesmos princípios educativos, considerando-se a existência de uma unidade em toda a pedagogia para a infância. As crianças desenvolvem-se de forma global não havendo diferenciação entre desenvolvimento e aprendizagem. (Lopes da Silva et al, 2016).

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei 5/97, de 10 de fevereiro), define, no seu artigo 2.º, que:

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

As crianças aprendem e desenvolvem-se em diferentes contextos: família, escola e comunidade, sendo que todos eles são importantes para o seu percurso individual, social, cultural e cognitivo. Advém daí pensar-se que quanto mais culturalmente rico e estimulante for o ambiente em que a criança se encontra inserida mais favorecidas estarão as suas aprendizagens. Num contexto educativo, a intencionalidade pedagógica marcará a diferença, pois todo o estabelecimento educativo deverá estar organizado de forma a facilitar e potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Compete aos profissionais de educação trabalhar de forma articulada com a família, em prol do desenvolvimento holístico da criança. A educação

de infância, além de educativa, também é uma forma de interação social e cultural (Ferreira, 2004; Vasconcelos, 2009), em que a criança é encorajada a participar de diferentes formas, falando, pensando, sentindo e comportando-se em função dessas aquisições.

As interações que a criança estabelece são ecossistêmicas, pois provêm de aquisições que derivam de interações a que está sujeita no seu contexto existencial e influenciam a sua forma de atuar (Lopes da Silva et al, 2016) condicionando ou impulsionando aprendizagens significativas. Como referem Lopes da Silva et al. (2016), “muitas das aprendizagens acontecem de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que [as crianças] vivem” (p. 8). Cada um age em função das suas aquisições as quais devem ser tidas em conta num contexto educativo pois cada criança traz consigo um *background* de conhecimentos diferenciado que deve ser tido em consideração como ponto de partida para novas aprendizagens.

De acordo com Vigotsky (1998), como citado por Conceição e Santos (2016) “a zona de desenvolvimento proximal, [...], define as funções que ainda não amadureceram a partir da intervenção do adulto. Ou seja, “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (p. 283). Quer isto dizer que a inter-relação com os outros e essencialmente com os mais velhos lhes trará conhecimentos que pela repetição se irão interiorizando e fazendo parte dos conhecimentos consolidados. Brincando a criança reinterpreta as vivências adquiridas dando asas à sua imaginação. Segundo Vigotsky (2009), citado por Santos e Carvalho (2016) “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa” (p. 472).

Valorizando os seus saberes, a sua cultura própria, as suas competências únicas, os agentes educativos estão a contribuir para o desenvolvimento das crianças e para o sucesso das suas aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016). Esta construção articulada do saber, aliada à diversidade de outros saberes trazidos para o contexto educativo, através das várias crianças que constituem o grupo, ou até de forma mais lata, das famílias ou da comunidade, são uma fonte riquíssima de conhecimento e aprendizagem.

As aprendizagens realizadas ao longo de toda a infância serão a base de todo o processo evolutivo da criança. Segundo Vigotsky (2009), citado por Santos e Carvalho (2016), não nos devemos esquecer “que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo” (p. 472).

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), um contexto educativo rico e estimulante, aliado a uma pedagogia que promova a ludicidade e possibilite explorar, brincar livremente, interagir com os outros, comunicar, e que estimule a curiosidade, a resolução de problemas, a criatividade e o gosto por aprender constituem pilares essenciais para o sucesso das aprendizagens da criança.

A universalização da educação pré-escolar. Em 2015, a educação pré-escolar sofreu um incremento, a nível de abrangência, com uma alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Impunha-se agora a Lei n.º 65/15, de 3 de julho “estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade”.

Em 2016, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) também foram revistas, tendo surgido uma nova publicação para “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Este documento, criado com base na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, destina-se apenas a crianças a partir dos 3 anos até à idade de entrada na escolaridade obrigatória, e não à creche, sendo no entanto, recomendado pelo Conselho Nacional de Educação, “que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5).

Perspetivas de futuro na educação de infância. Considerando a educação de infância (dos 0 aos 6 anos) como um todo e dado que a criança é um ser aprendiz a partir do momento em que nasce, as políticas educativas inclusivas em Portugal continuam a renovar-se e adaptar-se à sociedade. De acordo com Vasconcelos (2006), “as profundas e complexas transformações sociais dos tempos de hoje exigem que se encare a educação como um processo que se inicia ainda antes da criança nascer e se prolonga até ao último suspiro de vida” (pp. 2-3). Esta interpretação faz todo o sentido na medida em que aprendemos ao longo da vida e não apenas no espaço de tempo dedicado à escolaridade.

As orientações da agenda política internacional a que Portugal está subordinada, por imposição da sua integração na União Europeia, apontam para uma ênfase cada vez maior na educação e na forma como a mesma é conduzida, tendendo a aproximar-se ao modelo integrado de Educação e Cuidado Infantil que tem vindo a desenvolver-se, segundo Vilarinho (2013), nas últimas décadas nos países da OCDE e União Europeia:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas (Delors et al., 1996, p. 2).

A construção de políticas de educação de infância implica a articulação entre múltiplos e diversificados atores e instâncias, implicando diferentes níveis de envolvimento o que torna o processo complexo. As políticas internacionais, nomeadamente europeias, são também forte influência nos diversos países, onde Portugal se inclui, implicando mudanças, exigindo o cumprimento de compromissos, acerca da educação e cuidados da infância, em função das diretrizes emanadas (Caroço, 2011).

Numa fase em que os apoios à infância são cada vez mais fomentados e se afiguram com maior qualidade e rigor, as políticas de educação de infância são cada vez mais direccionadas para a articulação entre os diversos sectores envolvidos (saúde, educação, justiça, ...). Em termos de serviços para a infância e ensino obrigatório, Moss (2016) refere que estes estão a ser instigados pelas políticas internacionais, a trabalhar no sentido de uma parceria forte e igualitária, salientando que a escola obrigatória tem muito a aprender com a educação de infância. Refere ainda, a necessidade de se criar *locais de encontro* pedagógicos permitindo a ambos os serviços dialogar e construir conjuntamente valores e práticas em prol da educação, num sentido lato, em que a mesma não se restrinja apenas aos resultados académicos, mas ao que foi conseguido. Musatti e Vandebroek (2016) defendem uma abordagem pedagógica de forma holística possibilitando uma educação atenta ao desenvolvimento global e ao bem-estar da criança, apoiando a rede complexa de relações socioculturais estabelecidas entre ela e os outros. Valorizam também o que foi conseguido ao longo do processo de aprendizagem e não apenas os resultados finais.

“Um quadro único e coerente que assegure uma abordagem comum e as mesmas condições para todos os serviços para a infância em determinadas áreas fundamentais” é defendido por Moss (2016), acerca da falta de articulação entre creche e pré-escolar, facto constatado nos princípios delineados pela comissão europeia para a infância. A articulação e coconstrução de valores e práticas são necessárias também nos níveis inferiores, nomeadamente creche e pré-escolar onde existe uma descontinuidade e desigualdade, nalguns países da Europa, incluindo Portugal. A confirmar estão as

OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) que, apesar de referirem a importância de existir uma unificação em toda a pedagogia, estão delineadas de forma a se direcionarem para crianças a partir dos 3 anos, ou seja, excluindo a creche. Identificadas estas incongruências/descontinuidades, e atendendo à postura atenta e ao trabalho colaborativo da União Europeia será expectável que no futuro as políticas venham a incidir mais na primeira infância e promovam uma maior interligação e cooperação entre os serviços envolvidos neste setor.

Qualidade na educação de infância

Atualmente, a sociedade está cada vez mais desenvolvida e exigente. A qualificação necessária a quem entra no mercado de trabalho é cada vez maior e deve obedecer a inúmeros requisitos que vão muito mais além do que conhecimentos técnicos. Competências a nível de conhecimentos, capacidades e atitudes são referências exigidas a todos os alunos à saída da escolaridade obrigatória (Oliveira Martins et al., 2017).

A apresentação, o saber estar, a forma de abordagem, a criatividade, os valores humanos entre inúmeras outras aptidões e qualidades, são requeridas hoje em dia pelas empresas e serviços aos seus colaboradores. Daí a necessidade de se iniciar, nas instituições educativas, desde a infância, a preparação para o desenvolvimento de capacidades e aptidões baseadas num perfil de base humanista, mais centrado no indivíduo e na dignidade humana (Oliveira Martins et al., 2017), onde se realça o saber e o saber fazer. O que se espera dos serviços é cada vez mais rigor e qualidade, o que se tem vindo a manifestar também nos contextos educativos.

As famílias, cada vez mais formadas e informadas, exigem cuidados mais precisos, mais qualidade, tocando até padrões de excelência. O jardim de infância, enquanto espaço educativo, é também cada vez mais pressionado a orientar-se para a qualidade. Consequência dessa pressão e de discursos políticos de excelência e de qualidade, a educação de infância tem vindo a caminhar para uma precoce “alunização e escolarização” (Ferreira & Tomás, 2017) das crianças desde tenra idade. O desconhecimento generalizado da sociedade acerca do jardim de infância e do que nele se faz, associados a exigências familiares e à representação social dos educadores de infância a funções de cuidadores e/ou assistenciais (Ferreira & Tomás, 2017; Roldão, 2017) podem ser o cerne dessa tendência.

No entanto, os profissionais de educação de infância, com os seus conhecimentos técnicos e com base na legislação em vigor e nas OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), podem fazer valer os princípios educativos que lhe estão subjacentes, fazendo emergir uma unidade em toda a pedagogia, fundamentada em requisitos legais, instituídos em defesa da criança, do seu bem-estar e das suas necessidades. As OCEPE, originalmente publicadas em 1997 pelo Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica e, atualizadas em 2016 (Lopes da Silva et al, 2016), surgiram no âmbito dessa necessidade de fazer emergir os padrões de qualidade em Portugal pois vieram colmatar uma lacuna que existia em termos curriculares nesta área da infância, emanando assim diretrizes consideradas de “boas práticas” (Ferreira & Tomás, 2016) a promover neste setor.

A qualidade em educação de infância pode ser um termo ambíguo. Para alguns a qualidade prende-se com a satisfação do cliente (Lourenço, 2012), enquanto para outros pode ter a ver com uma preocupação de melhoria dos desempenhos profissionais (Roldão, 2017). Lourenço (2012) interpreta que a qualidade de um serviço pode ser percebida pela forma como o cliente “vê o resultado e o esforço da empresa em atender às suas necessidades. Logo, a avaliação da qualidade está sujeita ao subjetivismo do cliente, tanto no momento da formação das expectativas como quando percebe o desempenho da organização” (pág. 30). Segundo Roldão (2017), a forma de melhorar a qualidade na educação de infância é reforçando a exigência e a qualidade científicas da formação dos educadores de infância e docentes do 1.º ciclo para níveis de excelência.

Citando Katz (1995), Portugal (1998) refere que a qualidade dos contextos educativos pode ser avaliada de diferentes perspetivas: na perspetiva do adulto (*top down perspective*) que valoriza determinadas características nos contextos educativos, nos equipamentos e programas; na perspetiva da criança (*botton-up perspective*), centrando a ênfase na forma como a criança experiencia o contexto; na perspetiva das famílias e educadores (*outsider perspective*) e ainda na perspetiva dos técnicos e educadores que trabalham no contexto educativo (*inside perspective*).

Portugal (1998) considera que os aspetos mais valorizados pelos adultos estão relacionados com os ratios adulto-criança, qualificações e estabilidade dos técnicos, qualidade e quantidade de equipamentos e espaço por criança, qualidade dos materiais utilizados, condições de segurança, saúde e higiene e aspetos relacionais adulto-criança. Na perspetiva das crianças a investigadora considera como aspetos valorizados pelas

crianças os que se prendem com as suas inter-relações no contexto educativo e o significado que atribui às atividades que desenvolve naquele contexto. A perspetiva da criança dependerá da forma como se sente naquele espaço, se se sente acolhida e valorizada, com sentido de pertença àquele contexto educativo, onde as aprendizagens que faz são valorizadas e se considera de interesse as propostas e oportunidades que lhe são facultadas. As famílias valorizam as relações de proximidade com os técnicos, pois permitem-lhes conhecer melhor a natureza do trabalho pedagógico e os objetivos que pretendem atingir. O referencial de qualidade pode então ser suscetível de oscilações devido à forma como cada sujeito interpreta o serviço prestado e a forma como são satisfeitas as suas necessidades.

Capítulo 2 – O Jardim de infância: espaço e organização

Neste capítulo pretendo realçar a importância da edificação dos jardins de infância e sua adequação aos fins a que se destina dando a conhecer as exigências normativas para os espaços interiores e exteriores, destinados a crianças entre os 3 e os 6 anos, e salientar a importância dos equipamentos e materiais utilizados em prol destas crianças. É ainda finalidade deste capítulo destacar a importância da organização dos serviços no funcionamento e dinamismo implementados, realçando os requisitos exigidos para a classe docente e não docente e os desafios inerentes ao cargo de direção técnica.

O espaço do jardim de infância

A necessidade de prestar um serviço de qualidade também está relacionada com a edificação das instalações onde os serviços são ministrados. Ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social delinearão as normas que as instalações de educação pré-escolar, públicas ou solidárias, devem ter quanto à sua localização, versatilidade ou variedade e tipologia, de forma a se adequarem em cada região, à área geográfica e populacional com vista a prestar um apoio mais eficiente à comunidade. O referido despacho delibera ainda os espaços mínimos exigidos e a sua caracterização, sendo mais incisivo nos estabelecimentos criados de raiz, onde as condições exigidas são superiores a outras já existentes ou anexadas.

Segundo Vasconcelos (2006), a educação de infância pressupõe espaços das crianças e não serviços para as crianças. Salienta-se nesta afirmação a maior relevância dada ao espaço físico, de utilização da criança, sobrepondo-se ao serviço prestado:

são espaços físicos (certamente), mas são espaços simultaneamente sociais, culturais, discursivos – espaços criados como serviço público, lugares de vida cívica (...). Nestes lugares, as crianças encontram-se umas com as outras e com os adultos. Tais lugares colocam o presente em primeiro plano mais do que pensarem no futuro: são parte da vida, não apenas uma preparação para a vida. São espaços para os temas de interesse das crianças, ainda que não excluam as “agendas intencionais” dos adultos. Nestes espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes de grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, co-construtoras de saberes, de identidades e de cultura, crianças que coexistem e convivem com as outras crianças, na base do que são, mais do que daquilo que possam vir a ser. Os espaços das crianças são para todas as crianças numa base democrática, cruzando diferentes grupos sociais. São espaços para a

‘criança total’ (Dewey), não para a criança seccionada de muitos ‘serviços para as crianças (Moss&Petrie, 2002, citado em Vasconcelos, 2006, p.3-4).

Perante a importância dada ao espaço utilizado pela criança importa referir que as instituições destinadas aos serviços para a infância, nomeadamente o jardim de infância, em estudo nesta investigação, assim como outros análogos, possui espaço interior e espaço exterior, o qual serve de mote para fazer uma análise às condições exigidas na legislação.

Os espaços interiores. Tendo por base o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, podemos constatar que as instalações de um jardim de infância devem conter as condições mínimas necessárias a uma boa prestação de serviços pedagógicos e assistenciais às crianças, pelo que é determinante a existência de salas de atividades, instalações sanitárias, vestiário ou espaço para colocação dos pertences da criança, sala polivalente, gabinete e espaços para arrumação de material pedagógico e de limpeza.

As dimensões, acessibilidade, luminosidade, qualidade dos materiais aplicados (quanto à sua resistência, segurança, higienização), e cor são aspetos a ter em conta em todos espaços. É evidente que as crianças necessitam de espaço, pois este será o seu lugar para brincar e realizar aprendizagens múltiplas, pelo que as dimensões exigidas para uma sala de atividades é normalmente de 2m quadrados por criança, como indicado no anexo n.º 1, do referido Despacho Conjunto.

O acesso à educação tem sido uma preocupação cada vez maior, à escala global, como forma de promover uma igualdade de oportunidades a todas as crianças (Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 1989). Em Portugal, têm sido implementadas políticas que potenciam uma igualdade de acesso à escola pública, como forma de promover o sucesso educativo. A inclusão de todos operacionaliza-se em currículos adequados a contextos específicos dos alunos (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho), devendo também ser garantida através da eliminação de barreiras arquitetónicas que condicionem o acesso aos espaços necessários às crianças com mobilidade reduzida.

As acessibilidades também são cada vez mais um imperativo, pois, se queremos educação para todos, temos de criar condições para que todos tenham facilidade em aceder aos espaços educativos. O Decreto-Lei n.º 125/2017, de 4 de outubro, veio contribuir para a implementação de acessos facilitadores aos edifícios para todos os estabelecimentos que recebem público, ao que as instituições educativas estão afetas,

indo ao encontro do já estabelecido para os jardins de infância na alínea c) do n.º 9 do Despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto.

A luminosidade natural é muito importante para o bem-estar, tanto de crianças como de adultos, posto que um jardim de infância deve ter janelas ou portas envidraçadas que permitam a entrada de luz solar de forma a recorrer-se à artificial apenas em situações esporádicas. No entanto, a possibilidade de obscurecimento total ou parcial também deve estar contemplada para os momentos mais calmos.

Materiais de impermeabilização resistentes e laváveis, pouco refletores de som e que permitam o isolamento térmico são o ideal para um local que será bastante usado, pelo que a sua comodidade também deve ser tida em conta principalmente no pavimento que se quer também antiderrapante.

Apesar de as crianças gostarem de tons vivos e fortes, estes podem fomentar uma excitação excessiva pelo que é recomendável o uso de cores claras e neutras. Os tons pastel permitem um maior equilíbrio entre a monotonia e a complexidade sensorial, no entanto a utilização de cores deriva bastante de ideias conceptuais associadas aos jardins de infância e outros espaços de uso das crianças (Teixeira, 2012).

As instalações adequadas a um jardim de infância devem então ter espaços múltiplos, diversificados que permitam a prestação de serviços pedagógicos e assistências adequados. Evidente será dizer-se que o bom estado de conservação dos espaços também será uma condição essencial, pois a deterioração e desgaste, próprio da utilização, evidenciam a necessidade permanente de manutenção em qualquer instituição.

Os espaços exteriores. O espaço exterior, deve ter dimensão superior ao dobro de cada uma das salas de atividades. É imperativo que reúna condições de segurança e permita a realização de atividades múltiplas. A sua localização deve ser de fácil acesso. De referir também a importância de um espaço coberto para possibilitar a sua utilização em diferentes condições atmosféricas (Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto).

É de extrema importância a existência de espaços exteriores que permitam o contacto da criança com a natureza. A visão da natureza é calmante e um fator de equilíbrio para as crianças pequenas (Hascom, 2018). A exploração do meio natural é benéfica na medida em que também é promotora de felicidade e ajuda a fortalecer o sistema imunológico. O facto de as crianças estarem em atividade física, de se

relacionarem umas com as outras, favorecendo a socialização, e de aguçarem a curiosidade pelo que as rodeia, através da exploração de diversos materiais naturais, estimula as aprendizagens e o domínio cognitivo (Colaço & Poeira, 2018). Alguns estudos defendem que brincadeiras em ambientes naturais podem reduzir sintomas de défice de atenção em algumas crianças (L'Ecuyer, 2017). A natureza permite-lhes inspirar a criatividade oferecendo-lhes oportunidade infinitas de brincadeiras (Hanscom, 2018), possibilitando-lhes focar-se em aspetos naturais como as plantas ou insetos que conduzem à descoberta do mundo vegetal e animal. O contacto com água, terra, lama, areia são fundamentais para o desenvolvimento sensorial. O escavar, encontrar pedrinhas, conchas, sementes, encontrar bichinhos no seu *habitat* são aprendizagens que validam a importância da natureza nos espaços utilizados pelas crianças (Colaço & Poeira, 2018).

Ter espaço para correr e brincar é um fator importante num espaço exterior. “A brincadeira ativa livre é fundamental para o desenvolvimento do corpo e da mente. Permite à criança desenvolver criatividade, capacidade e pensamento crítico, autoconfiança, regulação de emoções e sistemas sensoriais e imunes saudáveis” (Hascom, 2018, p. 96). Quanto mais espaço livre as crianças tiverem mais privacidade e possibilidades têm de deambular e descobrir novos focos de interesse. É importante poder manter a vigilância das crianças, mas também é-lhes favorável poder desfrutar dos espaços, sem a interferência permanente do adulto, o que lhes faculta as brincadeiras criativas e a interação com os pares (Hascom, 2018).

A segurança dos espaços é uma preocupação constante das políticas educativas, operacionalizado pelo Decreto-Lei n.º 203/2015, de 17 de setembro, que aprova o regulamento de segurança nos espaços de jogo e recreio, vindo reforçar as preocupações existentes neste âmbito e as boas condições dos espaços exteriores para crianças.

Muitos equipamentos como carrocéis, baloiços altos, trepa-trepas gigantes ou outros, utilizados em espaços exteriores, foram retirados por constituírem perigo para as crianças na sua utilização, no entanto alguns investigadores defendem que “o risco razoável é essencial para um desenvolvimento saudável” (Rosin, 2014, citado por Hascom, 2018, p. 140). Bilton, Bento e Dias (2017) referem que risco é diferente de perigo. As autoras esclarecem que o conceito de perigo surge associado a situações em que a possibilidade de dano ou lesão é elevada, enquanto o risco se aplica a situações que exigem a realização de escolhas de ação, cujo resultado é desconhecido, mas não

está diretamente associado a consequências negativas. Brincar no exterior oferece mais oportunidade à criança de correr riscos, mas também de aprender a resolver problemas e a superar medos. Permite-lhe utilizar o corpo por inteiro e integrar novas experiências sensoriais podendo inspirar pensamentos e ideias únicas (Hascom, 2018).

Criar espaços que permitam à criança o contacto com a natureza, como jardins e hortas também são uma possibilidade a explorar em contextos educativos. Além da consciência ecológica, estas experiências possibilitam outras aprendizagens essenciais, podendo a criança aprender conceitos transversais, interligados em todas as áreas de conteúdo, numa perspetiva holística entre brincar e aprender (Lopes da Silva et al., 2016).

Os espaços exteriores podem oferecer potenciais indeterminados, possibilitando à criança desenvolver a imaginação e a criatividade, relaxar o corpo e a mente, estabelecer relações, criar laços, abrindo-lhe novos horizontes. O mundo exterior tem formas, cores, cheiros, texturas que aguçam os sentidos. É importante deixar a criança brincar e explorar livremente os espaços, facultando-lhe um ambiente rico e estimulante que lhe possibilite a descoberta e a aprendizagem de forma holística.

O adulto desempenha aqui um papel fundamental, apoiando a criança a superar gradualmente os seus anseios, desafiando as suas capacidades, deixando-a progredir gradualmente. Perante uma situação de risco, deve manter uma vigilância constante, interferindo apenas o necessário e quando necessário, ou seja, quando o “grau de dificuldade ou risco pode induzir a elevados níveis de sofrimentos e frustração” (Bilton et al., 2017, p.68).

Com o brincar arriscado as crianças aprendem a superar medos e anseios, ganham mais confiança e autoestima, tornam-se mais autónomas e audazes. A persistência, o treino do inesperado, a resolução da situação problemática, conduzem a sensações de prazer e satisfação por parte das crianças. Segundo recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011), citado em Bilton et al. (2017), há necessidade de se promover “uma cultura onde a consciência de risco não seja tão exagerada que leve à paralisia, nem tão reduzida que conduza à irresponsabilidade” (p. 72). O adulto tem aqui um papel fundamental na avaliação do que pode ou não ser um espaço adequado para as crianças, que lhes ofereça a possibilidade de se desafiarem a si próprias, correndo riscos controlados, mas evitando situações de perigo iminente.

Equipamento e materiais no jardim de infância. O equipamento e materiais utilizados no jardim de infância são, indiretamente, determinantes para a qualidade da intervenção pedagógica dos educadores. Além de respeitarem normas de segurança, devem ser adequados à faixa etária a que se destinam, permitindo uma versatilidade de utilizações, respondendo ainda a requisitos funcionais, ergonómicos e estéticos (Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto).

Os equipamentos devem possibilitar a alteração dos espaços sempre que necessário, adaptando-se às necessidades do grupo. Em termos de visualização estética, o mobiliário deve preencher requisitos que lhe permita uma atratividade, sem exceder padrões visualmente agressivos. Os jardins de infância devem estar apetrechados com mobiliário apropriado aos fins a que se destinam. As salas de atividade devem ser compostas por mesas, cadeiras e móveis adequados em dimensão e proporção ao número de crianças a que se destinam, sendo que a legislação estipula um número máximo de 25 crianças por sala (Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto). São ainda complemento de um jardim de infância, o material didático (jogos, livros, ...), de consumo (tintas, colas, papel, ...), de apoio (equipamentos audiovisuais, computador, impressora, ...) e de exterior (baloços, escorregas, ...) seguindo a normas em vigor, conforme indicado no anexo n.º 1, do Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto.

Também é aconselhável a utilização de material de desperdício e materiais naturais (folhas, terra, conchas, areia, ...), pois as crianças necessitam do contacto com a natureza e o que nela existe para experienciarem a realidade, devendo evitar-se materiais sintéticos. A utilização de materiais naturais, como recurso para as aprendizagens das crianças, incentiva-as a usar a sua imaginação, assim como ao visualizar coisas simples, as crianças têm menos hipótese de ficar sobre estimuladas com a multiplicidade de cores ou texturas pré-concebidas (Hascom, 2018).

A exploração do meio próximo possibilita à criança interrogar-se sobre o que a rodeia, refletir, fazer aprendizagens múltiplas e diversificadas sobre o meio ambiente, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciencialização ecológica da importância do papel de cada indivíduo para a preservação do ambiente e dos recursos naturais existentes (Lopes da Silva et al, 2016).

O desenvolvimento de valores de cidadania, associados a questões ambientais, são estimulados a partir das vivências de cada um. É importante levar as crianças a refletir sobre o ecossistema em que se encontram inseridas e em como as suas ações

influenciam o mundo à sua volta, assim como o meio também as pode influenciar a elas numa interação dinâmica da relação indivíduo-natureza.

Recursos humanos do jardim de infância

Qualquer instituição tem por base uma determinada organização em que assenta toda a sua ação. Fazem parte da organização diversos intervenientes com funções e características distintas que interagem de forma dinâmica no contexto em que estão inseridos, neste caso em contexto educativo. De acordo com Lopes da Silva et. al. (2016) “a organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspetiva sistémica e ecológica” (p. 21), na medida em que os indivíduos, através das suas ações, influenciam e são influenciados pelo meio em que estão inseridos.

Para compreender estas inter-relações importa perceber a complexidade do meio, o qual é constituído por diferentes sistemas que estão em interconexão, tornando-os dinâmicos e em permanente evolução. Por um lado, temos sistemas restritos com características próprias como a sala de jardim de infância, onde se estabelecem relações criança/educador ou criança/criança, ou a casa, onde as relações são de pai/mãe/filho. Podemos ainda considerar um sistema restrito em que as relações se estabelecem entre os diversos profissionais que interagem na mesma instituição na medida em que estão confinados a um espaço próprio, institucional. Por outro lado, temos um sistema mais alargado constituído pela interação entre estes sistemas restritos, ou seja, entre famílias e o contexto de educação de infância. Ambos estão englobados em sistemas sociais ainda mais alargados, como é o caso do sistema educativo, o qual exerce influência sobre os sistemas mais restritos, interferindo no funcionamento dos jardins de infância (Lopes da Silva et. al, 2016).

Para compreender uma organização educativa importa conhecer os seus intervenientes para posteriormente entender as relações simbióticas (Sergiovanni, 2004) que se estabelecem entre eles e a forma como contribuem para o clima organizacional.

O papel dos profissionais de educação. É imperativo que uma instituição que pretenda desenvolver um serviço de qualidade, deva ser detentora de um quadro de pessoal qualificado para os serviços que presta. É evidente também que esse pessoal deve ser em número suficiente para dar resposta ao número de utentes. Segundo a legislação ainda em vigor (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho), a atividade educativa é desenvolvida por um educador de infância (n.º 2, do art.º 12.º), apoiado por

peçoal não docente, sendo este em número a estipular, por despacho conjunto dos Ministros da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (art.º 14º).

Pessoal docente. Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto foi aprovado o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, ao qual cabe a organização e avaliação do ambiente educativo, bem como toda a orientação da atividade pedagógica, através da planificação e dinamização de atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Os educadores de infância são detentores de formação superior para a profissão que exercem, pertencendo a um campo muito específico da educação. É também da sua competência “coordenar as atividades de animação educativa” (n.º 2, do art.12.º, do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 junho), prestando um atendimento de qualidade às crianças e apoiando as famílias.

Segundo Portugal (1998)

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

Definido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, especifica no n.º 2, do anexo n.º 1, que “a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos”.

O mesmo é sustentado pelas OCEPE (Lopes da Silva et. al, 2016), que apoiam toda a responsabilidade curricular no educador, referindo, no entanto, que o mesmo deve trabalhar em colaboração com toda a comunidade educativa. O estabelecimento educativo deve favorecer as dinâmicas de inter-relação entre os profissionais, nomeadamente a realização de reuniões de equipa que trabalham com o mesmo grupo de crianças, encontros periódicos entre educadores, promovendo a cooperação, assim como encontros com outros profissionais que trabalham em interligação com as crianças ou possam a elas vir a estar ligados, como os profissionais relacionados com outros

níveis de ensino ou de outros estabelecimentos educativos, garantindo a articulação e a continuidade do processo de educação de cada criança.

O educador deve ainda manter uma relação de proximidade com as famílias e outros membros da comunidade, favorecendo a articulação entre os mesmos de forma a ter maior e melhor conhecimento da cada criança e facultando o conhecimento por parte destes do trabalho desenvolvido no contexto educativo, no qual todos podem ser parte integrante, vindo a participar de forma ativa.

A estreita cooperação com as famílias e a comunidade em geral garante a visibilidade do trabalho desenvolvido pela instituição facultando a compreensão das finalidades e funções do estabelecimento educativo e os benefícios pedagógicos da educação de infância.

Pessoal não docente. Ao abrigo do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho,

o pessoal não docente integra o conjunto de funcionários e agentes que, no âmbito das respectivas funções, contribuem para apoiar a organização e a gestão, bem como a actividade sócio-educativa das escolas, incluindo os serviços especializados de apoio sócio-educativo.

Segundo a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), acreditada pelo Despacho n.º 13456/2008, de 14 de maio, aos técnicos auxiliares de educação cabe a função de “cuidar de crianças com idade até aos 6 anos, incluindo crianças com necessidades específicas de educação, durante as suas atividades quotidianas e de tempos livres, garantindo a sua segurança e bem-estar e promovendo o seu desenvolvimento adequado” (p. 2).

De acordo com a ANQEP, os técnicos de ação educativa devem ser detentores de determinadas competências de saberes-ser e saberes-fazer, que deveriam estar assentes numa formação profissional qualificada, mas que ainda não é de carácter obrigatório. O artigo n.º 37.º, da Lei 46/86, de 14 de outubro, refere que o pessoal auxiliar de educação deve possuir como habilitação mínima o ensino básico ou equivalente, devendo ser-lhe proporcionada uma formação complementar adequada. Ao pessoal não docente não é exigida formação específica, no entanto, dos responsáveis pela colocação de pessoal será esperado o bom senso de seleccionar os colaboradores em função do seu currículo e perfil para o cargo.

Direção técnica. Cada instituição deverá contar ainda com uma direção

técnica/pedagógica, que deverá ser um educador de infância ou técnico de educação devidamente reconhecido pela entidade competente que a tutela (Artigo 9.º do Diário da República, 1.ª série — n.º 167, de 31 de agosto de 2011). Neste mesmo artigo, são definidas as suas competências técnicas, as quais delineiam que o diretor técnico/pedagógico tem a responsabilidade de manter uma gestão adequada do estabelecimento educativo, assegurando o seu bom funcionamento, tentando promover uma gestão sustentada dos recursos e aprimorando a qualidade dos serviços sob uma supervisão dos serviços prestados. Deve apoiar-se nos instrumentos organizativos da instituição, nomeadamente o Regulamento Interno e o Projeto Educativo, onde estão definidas as linhas orientadoras de toda a dinâmica da instituição educativa, cooperando no cumprimento da missão da instituição.

A gestão dos colaboradores e o acompanhamento dos serviços técnicos, a promoção do envolvimento e participação das famílias e o enquadramento das práticas pedagógicas aplicadas fazem parte das suas competências, assim como assegurar a articulação com outras entidades e serviços em prol do bem-estar da criança e da promoção de ações de continuidade educativa. O diretor técnico/pedagógico deve ainda implementar programas de formação inicial e contínua, dirigidos aos profissionais como forma de manter uma permanente atualização de conhecimentos, extensível a toda a equipa da instituição educativa.

As reuniões de equipa, com os técnicos envolvidos no processo educativo, de forma a assegurar o trabalho pedagógico e a cooperação entre os profissionais, devem acontecer regularmente. A articulação com os órgãos da direção, numa ação de continuidade, assegura o conhecimento e acompanhamento da ação desenvolvida.

O diretor técnico/pedagógico, sendo um educador de infância, deve ter na sua filosofia de ação, a reflexão sobre as suas práticas, o que contribui também para a construção da sua identidade pessoal (Cavaco, 2009). Em alusão ao triplo movimento defendido por Schon (1982), Cavaco (2009), refere a importância de o educador refletir na ação de forma a ter conhecimento sobre ela, refletir sobre a ação, e sobre a reflexão na ação. Esta última reveste-se de uma pertinência acrescida na medida em que sugere um desenvolvimento pessoal do educador indicando a consolidação da sua ação participada no terreno. A autorreflexão sobre a ação pode ser entendida numa perspetiva de avaliação formativa e de desenvolvimento pessoal, levando ao crescimento do educador-diretor como profissional e como pessoa, que não se deve acomodar às

situações, mas sim continuar a apostar no seu desenvolvimento profissional (Cavaco, 2009).

Os diretores enfrentam vários desafios. Por um lado, a parte técnica/burocrática a que tem de dar resposta e, por outro lado, a relação mais humanista do envolvimento com a comunidade escolar. Sergiovanni (2004) atribui sucesso aos diretores que possuem uma boa cultura de escola, valorizando as interações entre as famílias, os colaboradores da instituição e os alunos. Defende ainda os diretores que fomentam a interação entre as equipas, envolvendo-as nos aspetos críticos da instituição, incluindo os valores em desenvolvimento, os objetivos e a missão, alimentando assim uma resolução criativa dos problemas. Com o empenho e dedicação dos colaboradores, com a sua persistência e profissionalismo os problemas são transformados em desafios. Desta forma são criados ambientes profissionais facilitadores de boas práticas de cooperação e entreajuda.

O diretor técnico/pedagógico, deverá portanto, estar atento a tudo o que o rodeia, refletindo sobre a sua atuação, numa ação consertada em prol de uma gestão eficaz e eficiente que contribua para o bom funcionamento do estabelecimento educativo e para o desenvolvimento de boas práticas educativas que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças, contribuindo para o sucesso educativo e a plena inserção numa sociedade exigente e cada vez mais rigorosa e avaliadora.

Técnicos especializados. Em benefício do desenvolvimento holístico de cada criança, as instituições poderão contar ainda com outros técnicos de saúde e educação de apoio especializado em diversas áreas como educação especial, psicologia, terapia ocupacional, terapia da fala, fisioterapeutas ou outros considerados essenciais para o bem-estar físico e psíquico das crianças, devendo estes prestar um apoio individualizado em casos específicos, como é o caso das crianças apoiadas pelo Sistema Nacional Integrado de Intervenção Precoce (SNIIP) ou na Educação Especial.

Verifica-se uma preocupação governativa acrescida na elaboração e aplicação de políticas educativas que facultem a inclusão de todas as crianças no sistema de ensino. Recomenda-se a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às necessidades individuais de cada criança, respeitando as suas diferenças, e que contribuam para o seu progresso nas aprendizagens no desenvolvimento das suas capacidades (Lopes da Silva et al., 2016).

Indo ao encontro do já delineado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), foi publicado o Decreto-Lei n.º 55/2008, de 6 de julho, que veio consolidar a aplicação de práticas inclusivas no sistema de ensino, defendendo uma “abordagem multinível”, baseada em opções metodológicas que permitem o ajuste do currículo em função das potencialidades e dificuldades de cada aluno. A seleção de medidas ajustadas a cada criança, visam o domínio de aprendizagens essenciais por parte desta, que lhe permita o sucesso educativo, na medida das suas potencialidades. A autonomia e flexibilidade curricular, efetivadas pela legislação em vigor, visam a certificação de competências dos alunos, desenvolvidas numa base estratégica de promoção para a cidadania, indo ao encontro do delineado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira Martins et. al, 2017).

As instituições contam com ajuda dos profissionais de educação especial, no apoio e desenvolvimento de estratégias conjuntas, que facultem a adoção de práticas adequadas, em contexto educativo, de forma a promover às crianças integradas no SNIIP, e a todas as outras que com elas se inter-relacionam, aquisições fundamentais que lhes garantam a inserção de forma justa e adequada, na sociedade.

Organização do estabelecimento educativo

Cada instituição é única e como tal tem características próprias que advêm da sua especificidade (pública, privada, solidariedade social), do contexto onde estão inseridas, do público a que se destinam, da sua dimensão, da organização e gestão dos serviços e dos recursos de que dispõem (humanos e materiais). Independentemente de todos estes fatores, cada instituição deverá assentar a sua dinâmica no Projeto Educativo e Regulamento Interno como bases sólidas para a sua atuação, de forma a proporcionar um ambiente “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016).

O Projeto Educativo define as linhas orientadoras da ação do estabelecimento educativo e deve ser elaborado e executado com a participação de todos os intervenientes no processo educativo. O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, define no ponto 2, do artigo 2.º, que “o projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares”.

O Projeto Educativo deve ser adequado às características e recursos do estabelecimento educativo e estar enquadrado de acordo com as necessidades e potencialidades da comunidade em que se insere (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro). Neste documento são definidos valores e missão do estabelecimento educativo assim como consignadas potencialidades e constrangimentos de ação. Numa visão de futuro perspetivam-se ações a desenvolver no período da sua vigência. O Projeto Educativo faz-se cumprir através de um plano de ação delineado no Plano Anual de Atividades, o qual surge em articulação com os Projetos Curriculares de Grupo, a desenvolver por cada educador com o respetivo grupo. Faz-se cumprir ainda através do Regulamento Interno, o qual define normas e regras de funcionamento da instituição bem como direitos e deveres da comunidade educativa. Todos estes documentos estão sujeitos a reformulações, sempre que necessário, de forma a adequarem-se às necessidades da instituição e dos seus utentes, visando sempre a melhoria dos serviços prestados.

A organização dos grupos, dos tempos (letivo e não letivo, horas de entrada/saída, horários dos profissionais), a gestão dos espaços comuns (biblioteca, ginásio, refeitório, ...) podem ser fatores facilitadores ou condicionadores do desenvolvimento de dinâmicas de aprendizagem. É importante que todas estas questões sejam avaliadas pela equipa de profissionais que compõem a organização educativa, para que sejam encontradas as melhores soluções, de forma a colmatar algumas dificuldades sentidas (Lopes da Silva et al., 2016). As reuniões de equipa são aqui um ponto fulcral, no entanto também é de ter em atenção a receptividade dos corpos gerentes a alterações sugeridas, pois as mudanças muitas das vezes dependem da aceitação dos dirigentes de topo.

A organização pedagógica dos tempos letivos é da competência dos educadores de infância que têm autonomia para construir o currículo em prol dos grupos de crianças que lhes são conferidos, de acordo com a sua especificidade e manifestações de interesse. É da competência de cada educador, elaborar um Projeto Curricular de Grupo, no qual são definidos objetivos e estratégias a implementar com o grupo de crianças de forma a conseguir desenvolver as suas competências de forma holística. Este tem por base informação recolhida acerca do contexto social e familiar da criança, referências do Projeto Educativo anteriormente realizado no jardim de infância, bem como outras experiências anteriormente realizadas pelas crianças no meio familiar ou noutra

contexto de creche ou jardim de infância. É a partir desta primeira avaliação ou caracterização inicial que o educador planeia a sua intervenção educativa, elaborando o Projeto Curricular de Grupo em articulação com o Projeto Educativo do estabelecimento educativo (Lopes da Silva et. al, 2016).

Numa instituição educativa todos devem trabalhar em prol do desenvolvimento harmonioso da criança, tornando-se pertinente que os tempos letivos e não letivos sejam planeados e avaliados em conjunto, com todos os intervenientes envolvidos no processo (crianças, auxiliares ou outros técnicos de apoio).

De forma a prestar um serviço diferenciado e facilitador às famílias, que pretendem que os seus educandos frequentem atividades lúdico-recreativas diversas, as instituições podem promover atividades diferenciadas, na Componente de Apoio à Família (CAF), com a colaboração de técnicos especializados em áreas como música, desporto, ciências, dança ou outras. No entanto, estas acarretam muitas das vezes uma despesa acrescida para as famílias, pois a gratuitidade do sistema de ensino, na rede pública de educação pré-escolar, consigna-se às cinco horas letivas, as quais são da responsabilidade do educador de infância.

As atividades de apoio às famílias decorrem no período não letivo, ou seja, fora do horário letivo e são comparticipadas pelas famílias. Como os jardins de infância estão abertos num período superior a oito horas, conforme acordado no início do ano com as famílias, de acordo com as efetivação das suas necessidades (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho), estas atividades funcionam com apoio de outros técnicos, que as dinamizam, mas mantendo a supervisão dos educadores de infância e dos órgãos de gestão que devem assegurar o seu funcionamento e a satisfação das famílias.

Clima organizacional. As relações que se estabelecem entre os intervenientes do processo educativo determinam o clima organizacional de uma instituição, podendo ser consideradas um elemento influenciador da eficácia do processo educativo (Nóvoa, 1992). LucBrunet (1992), referido por Nóvoa (1992), qualifica o clima organizacional em dois polos opostos: aberto e fechado, sendo que o primeiro corresponde a um trabalho participativo em que todos os elementos do quadro educativo se sentem envolvidos e o segundo a um espaço autocrático em que os colaboradores não são considerados nas tomadas de decisão/opinião, podendo tornar-se constrangedor. O ambiente pode ainda ser concebido como um campo de forças de “motivação” e de “repulsa” (Lewin, 1951, referido por Nóvoa, 1992) determinando assim a satisfação e o

rendimento dos elementos da equipa. Um ambiente educativo em que todos os atores se sentem envolvidos favorece as relações interpessoais, a coesão da equipa e estimula a implicação na tarefa advindo daí resultados mais eficazes (Nóvoa, 1992).

Parafraseando Katz (1995), Portugal (1998) refere que “o ambiente só pode ser bom para uma criança se ele for também bom para o adulto que trabalha com ela. Isto é, os adultos tratam as crianças do mesmo modo como são tratados” (p. 196). Em alusão a Taylor e Gousi (1988), Portugal (1998) refere ainda como pontos estratégicos para um bem-estar em contexto profissional os fatores saúde, segurança, funcionalidade dos espaços, conforto psicológico e satisfação estética, ou seja, um ambiente que favoreça necessidades como privacidade, estimulação sensorial, sentido de pertença e envolvimento, contribuem para a satisfação pessoal e facilitam a forma de estar.

As relações entre os profissionais e a sua comunicação. Um profissional de educação, independentemente da área de atuação ou lugar onde esteja a exercer a sua profissão, não trabalha sozinho. Por mais pequena que seja a equipa, ela existe sempre e deve funcionar como tal, valorizando-se todos os intervenientes e as relações entre eles (Lopes da Silva et al., 2016).

Independentemente da formação de cada um ou das suas capacidades em determinadas áreas, todos os elementos devem trabalhar em consonância, seguindo os mesmos objetivos. As reuniões de planificação e avaliação do trabalho desenvolvido, devem englobar os elementos envolvidos, para que todos se sintam parte integrante e importante para o bom funcionamento da instituição e do contexto educativo, sejam educadoras ou auxiliares. Pontualmente, também será importante realizar encontros entre os colaboradores indiretamente ligados às salas de atividades, fornecendo-lhes informação sobre a sua importante colaboração, para que o processo educativo decorra com normalidade, e até informar de alguns projetos que seja de interesse partilhar, incentivando assim a uma participação mais ativa. As reuniões entre elementos de outras salas ou ciclos de ensino também são importantes polos de partilha e motivação para novos projetos. Facilitam também a transição para novas etapas.

Além de toda a informação inerente ao bom desenvolvimento da atividade pedagógica, existe todo um conjunto de informação institucional que é importante ser partilhada seja sectorialmente ou globalmente. É importante que a informação chegue atempadamente a quem de direito e como tal o circuito interno de comunicação deve funcionar de forma prática e funcional.

As relações institucionais com as famílias e a comunidade. Apesar das mutações que conhecemos hoje das instituições familiares é de o senso comum percecioná-las “como um grupo, mais ou menos nuclear, de indivíduos unidos por laços habitualmente de sangue, constituindo-se como o primeiro contexto onde a criança constrói as suas primeiras experiências de interacção, isto é, onde a criança desenvolve a sua socialização primária” (Sousa & Sarmiento, 2009/2010). A legislação portuguesa define a família como primeiro e principal educador da criança sendo as instituições educativas um complemento. Durante muitos anos as instituições educativas mantiveram-se fechadas às famílias, as quais só eram chamadas a intervir por motivos negativos relacionados com problemas a resolver (Sousa & Sarmiento, 2009/2010). A evolução dos conceitos de educação tem originado novas tendências pedagógicas, recomendando-se a articulação entre os contextos educativos e familiares. Neste âmbito de complementaridade vem referido no artigo 4.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que compete aos pais e encarregados de educação:

- a) Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direcção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa;
- c) Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar;
- d) Participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direcção pedagógica da instituição, em actividades educativas de animação e de atendimento.

Lopes da Silva et. al (2016) também defendem que o estabelecimento educativo e as famílias são dois contextos sociais que devem funcionar interligados, pois ambos têm em vista a educação da mesma criança. No ponto II do Despacho nº5220/97, de 4 de agosto, é referido que

Sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias, cabendo aos pais participar na elaboração do projecto educativo do estabelecimento.

Por um lado, existe a comunicação estrutural e organizacional entre a instituição e as famílias, que se baseia essencialmente na denúncia de regras e preceitos a ser seguidos, normalmente estipulados no Regulamento Interno, para que a prestação de serviços decorra nos seus parâmetros normais. Por outro lado, existe uma comunicação

mais educativa, essencialmente entre os elementos da sala da criança e as respetivas famílias. Esta comunicação pode ter um carácter mais informal, nos encontros diários, ou formal, como acontece nas reuniões de pais ou de avaliação da componente educativa.

Paralelamente, os pais também podem ter uma participação mais ativa no desenrolar do processo educativo, colaborando em atividades, passeios, festividades ou encontrar outras formas de ação, por exemplo, convidando o grupo a deslocar-se ao seu local de trabalho e conhecer a realidade de uma determinada profissão. Esta inter-relação depende essencialmente da abertura e incentivo do educador e do seu método de trabalho, pois será difícil aos pais manter uma estreita colaboração quando o acesso à proximidade com o contexto educativo lhes é vedado (Fontes, Boissel, Veríssimo & Veiga, 2011). A cooperação educativa família-escola, assim como de outras instâncias educativas, apresenta-se cada vez mais necessária e relevante para o desenvolvimento das crianças e jovens, exigindo-se cada vez mais a participação e o envolvimento positivo das famílias na vida escolar (Sousa & Sarmiento, 2009/2010).

A comunicação com a comunidade também é muito importante do ponto de vista educacional, pois além de permitir, a quem está de fora do processo educativo, conhecer um pouco do trabalho desenvolvido a nível institucional, também pode permitir à criança conhecer outra realidade. Os projetos de intervenção comunitária são aqui uma oportunidade de conhecimento e incentivo a outras aprendizagens. As famílias e elementos da comunidade, são importantes veículos culturais e podem ser facilitadores de interligações com a comunidade educativa, contribuindo para o desenvolvimento de ações que ultrapassem as paredes da sala de atividades. O contacto com a realidade exterior conduz as crianças a aprendizagens contextualizadas e permite à comunidade ter visibilidade e compreender os “benefícios pedagógicos da educação pré-escolar” (Lopes da Silva et al., 2016).

Sousa e Sarmiento (2009/2010) defendem que o “estreitamento das relações entre escola, família e comunidade, ao implicar uma atitude de comunicação e participação dos vários actores, induz a uma cultura de cidadania e a um aprofundamento democrático, quer a nível representativo, quer participativo” (p. 149). De acordo com o Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças, e ainda consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua

educação”(p.9379).

De forma a estabelecer relações de proximidade com outras entidades, as instituições também podem celebrar acordos protocolares, assegurando assim uma colaboração mais estreita, o que pode ser facilitador do desenvolvimento de novas aprendizagens. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016) podemos afirmar que as relações e interações que se estabelecem com os diferentes intervenientes são essenciais para o desenvolvimento do processo educativo.

Avaliação da instituição educativa

A sociedade vive em constante mutação em resultado da globalização que impera à escala mundial. Os estabelecimentos educativos também têm sido alvo dessa mutação, necessitando-se, para tal, de organizações bem preparadas para fazer face às exigências. O sucesso de cada organização educativa depende da forma como esta consegue responder a todas essas exigências, obtendo os resultados ambicionados. Mas, para que se tenha noção desses resultados, cada vez mais, urge a necessidade de avaliar o desempenho organizacional, sendo que o sentido de avaliação se refere “ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou produto desse processo” (p. 9), como referido por Scriveren (1991), em Alaíz, Góis e Gonçalves (2003).

Segundo o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, os critérios de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar ou jardins de infância, devem assentar nos pressupostos da eficácia das respostas educativas e socioeducativas de apoio à criança e ao seu equilibrado desenvolvimento, na qualidade pedagógica, assim como também na qualidade técnica das infraestruturas, dos espaços educativos e socioeducativos e dos serviços prestados.

Segundo Oliveira, Clímaco, Azevedo e Oliveira (2006), a avaliação é definida como promotora de conhecimento para o desenvolvimento e melhoria do sistema e de cada escola. Com a implementação de um sistema avaliativo ponderado e intencional, a escola irá certamente detetar problemas por resolver, como também confirmar a existência de pontos fortes que a distingam. Segundo Luckesi (1996), citado por Rocha, (2008), “avaliarsignifica identificar impasses e buscar soluções” (p. 8). Assim sendo, a avaliação impõe-se como um percurso que as organizações escolares, pela sua complexidade, heterogeneidade e necessidade de se afirmarem com qualidade, devem ir trilhando.

Conscientemente, para que se tenha a referência de ter atingido determinado objetivo é necessário que o mesmo tenha sido previamente delineado, pois “avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com vista a tomar uma decisão” (Scrieven, 1991, citado por Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p.10).

De acordo com Costa e Ventura (2005),

Mais do que as pressões de um *mercado* que tudo quer medir, ou de uma administração educativa que coloca no *relatório* o fim da avaliação, queremos aqui enfatizar a dimensão aprendente das instituições educativas quando, a partir do seu interior, colocam processos de avaliação ao serviço da *melhoria* das suas práticas, dando assim sinais de inteligência organizacional e de construção de efectivas comunidades de aprendizagem (p. 48).

Estes autores referem ainda a necessidade de avaliar os contextos educativos, “não pelo simples facto de avaliar, mas para melhorar, caso contrário, a avaliação artificial, de imposição normativa, sem a participação efectiva dos actores escolares, torna-se improdutora” (Costa & Ventura, 2005, p. 152). Relevam a importância do envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação pois o processo avaliativo deve ser o mais possível “participado e democrático”.

O elemento essencial da avaliação, segundo estes autores, reside na qualidade do *feedback* entre os intervenientes, ou seja, na informação fornecida entre as partes. Os colaboradores devem estar informados dos objetivos a atingir, assim como as lideranças devem ter resposta sobre os resultados obtidos face a essas exigências.

A avaliação surge assim como uma importante fonte de recolha de informação sobre o desempenho da organização, permitindo analisar os pontos fortes e fracos, fazendo incidir esforços nas fragilidades de forma a superá-las, mantendo um planeamento e controlo eficientes, podendo melhorar continuamente o seu próprio desempenho. Quando um sistema de avaliação se encontra implementado, e passa a fazer parte da rotina de uma instituição, contribui para promover a autoaprendizagem dessa mesma organização.

Autoavaliação da instituição educativa. Uma das formas de uma instituição se conhecer melhor, para fazer uma melhoria na sua organização e funcionamento, com vista a cumprir os objetivos a que se propõe, é fazendo uma autoavaliação (Costa & Ventura, 2005, referido por Sá, 2009). De acordo com a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, no seu artigo 6.º, a autoavaliação é obrigatória, de carácter permanente,

devendo realizar-se com o apoio da administração educativa. A autoavaliação deve incidir sobre o grau de concretização do Projeto Educativo, a forma como se efetiva a educação, o desempenho dos órgãos de gestão e administração, o sucesso escolar e as práticas colaborativas da comunidade educativa.

Cada estabelecimento educativo deve então organizar um sistema de avaliação de forma a quantificar a eficiência e/ou a eficácia das suas ações, recolhendo informação, analisando e interpretando os dados de forma a chegar a conclusões acerca do seu grau de desempenho. A monitorização adequada desta informação permitirá aos seus dirigentes adequar ações futuras às necessidades sentidas, sendo assim um instrumento de melhoria contínua e de aprendizagem organizacional. Como referem Quintas e Vitorino (2013),

o processo de auto-avaliação numa escola ou num agrupamento de escolas pode constituir um meio, um instrumento fundamental de conhecimento e de caracterização de uma organização escolar e de identificação dos fatores mais importantes que permitem orientar a mudança, se necessário, concebendo e desenvolvendo planos de ação adequados à realidade de cada escola (p. 8).

A autoavaliação surge assim como uma forma de cada estabelecimento educativo poder olhar criticamente para si própria, registando os processos para poder monitorizar de forma mais eficiente e eficaz os seus recursos, melhorando o seu desempenho, o que só trará benefícios em termos de sucesso escolar, de imagem da própria escola e do sistema de ensino em Portugal.

Formação contínua dos profissionais

As mudanças ocorridas na sociedade, dita cosmopolita, têm ditado alterações a todos os níveis e implicado mudanças e adaptações do indivíduo e das estruturas organizacionais. Impõem-se cada vez mais exigências e qualificações, constantes atualizações e consequentes interdependências de competências técnicas (a nível operacional) e competências sociais (a nível cultural, formas de estar, estilos de liderança) (Ceitil, 2016).

A formação contínua passou a ser uma exigência necessária e um modo de os profissionais reforçarem algumas das suas competências e adquirirem metodologias para desenvolverem outras de forma mais precisa. Cada vez mais os profissionais têm de evidenciar comportamentos específicos, com uma certa regularidade e constância de forma, a que tais comportamentos sejam considerados competências e não meras expressões casuísticas de comportamento. Entende-se por competência “o conjunto de

aprendizagens sociais e comunicacionais, alimentadas pela aprendizagem e formação e complementadas pelo sistema de avaliação que permite mais tarde atualizar a competência e introduzir as melhorias necessárias” (Ceitil, 2006, p. 102).

Nesta medida a formação contínua e validação de competências adquiridas ao longo do percurso profissional são um caminho a percorrer pelas instituições educativas de forma a manter atualizados os conhecimentos dos profissionais (docentes e não docentes), podendo também ser encarado como um método motivacional, pois o conhecimento sobre algo pode ser gerador de interesse por práticas mais adequadas, fundamentadas em conhecimentos validados. A formação em contexto induz mais participação, por parte dos recursos humanos que, ao saberem valorizados os seus potenciais, poderão estar abertos a novas formas de pensar e agir, mais recetivos a mudanças e alterações que possam ser necessárias efetuar, contando-se mais facilmente com o seu apoio e compreensão.

Canário (2000) defende a formação como:

uma componente essencial da gestão dos recursos humanos, no interior da organização. Através de uma estratégia de formação global, participada e interativa, é possível construir uma visão partilhada do futuro da organização, das suas finalidades, dos meios de ação, dos valores que lhe estão subjacentes (p. 4).

O trabalho de todos em prol do mesmo objetivo será certamente mais produtivo. Para tal, é importante que todos estejam formados e informados, mantenham uma atualização constante das suas competências, conhecendo métodos de agir e caminhos a percorrer de forma a atingir uma capacitação cada vez maior, contribuindo assim para a melhoria da qualidade dos serviços prestados:

A construção de uma oferta formativa que possa acompanhar e servir um processo dinâmico de mudança organizacional implica uma formação concebida «por medida», em relação a um contexto e a um público preciso. Desenvolver uma dinâmica formativa significa, então, instituir modalidades de intervenção social facilitadoras da produção de mudanças individuais e coletivas (Canário, 2000, p. 4).

As instituições devem elaborar o seu plano de formação em função das necessidades sentidas pelos profissionais de forma a colmatar lacunas que possam sentir no exercício da sua função, para que possam obter melhor qualificação profissional, o que se espelhará na qualidade dos serviços prestados e, conseqüentemente, na satisfação dos clientes.

Capítulo 3 – Representações Sociais

Neste capítulo pretendo fazer uma breve abordagem ao surgimento e evolução do conceito de representação social como forma de enquadrar o campo de análise deste estudo. Sendo um conceito ambíguo, da interface entre a psicologia e a sociologia, irei fazer uma abordagem a diversos paradigmas das representações sociais. Sendo este um estudo sobre as representações sociais em jardim de infância, integro uma perspectiva sobre as representações sociais na educação de infância.

Breves considerações históricas

Numa sociedade globalizada, onde a informação nos chega pelos mais diversos canais é também auspicioso pensar-se que as opiniões e os comentários rapidamente se divulgam formando representações sociais e determinando comportamentos e práticas dos sujeitos (Alves-Mazzotti, 1994, referido por Yaegashi, Bianchini & Pires, 2018). O estudo das representações sociais parece ser o mais pertinente para conhecer como se formam estes sistemas de referência utilizados por pessoas e grupos e para interpretar a realidade quotidiana, neste caso a realidade que se assume como ligada ao processo educativo.

O termo representação social começou a ser desenvolvido no século passado por Serge Moscovici tendo como ponto de partida um conceito de “representação colectiva” de Émile Durkheim. Este investigador procurou explicar fenómenos relativos ao conhecimento, inerentes à sociedade, tais como mitos, religião, ciências, situando-se numa vertente sociológica. Moscovici desenvolveu as suas teorias numa vertente psicossociológica e procurou perceber como é que as pessoas se apropriavam do conhecimento e como formavam opiniões e atitudes (Ferreira & Brum, 2000), defendendo que a Representação Social (RS) pode ser definida como “um sistema de valores, ideias e práticas” (Souza & Cerqueira, 2014, p. 222).

Durkheim expõe as representações sociais de uma forma dicotómica. Se por um lado, as apelida de coletivas por retratarem a sociedade na sua totalidade, por outro, considera-as individuais, por se fundamentarem em consciências individuais, em certa medida determinadas pelo coletivo. Freitas e Oliveira (2017), baseando-se em Jodelet (1985), referem que as representações sociais “são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos” (p. 141). Referindo-se a Spink (1993), Freitas e

Oliveira (2017), afirmam que as representações sociais se manifestam através de imagens, conceitos, teorias ou categorias como referenciais cognitivos contribuindo para a construção de uma realidade partilhada.

Ainda de acordo com Jodelet (1989), referido em Freitas e Oliveira (2017), a representação social é sempre uma representação de algum sujeito em relação a alguma coisa ou objeto. Cada sujeito tem as suas características próprias e sua forma de apreender as coisas sejam elas concretas ou abstratas. Essas características influenciam a forma como os simbolismos dos objetos ou ações são apreendidos pelo sujeito. É assim possível compreender que esse sujeito faz a sua própria interpretação do objeto e lhe confere significações, ou seja, reinterpreta e constrói a sua própria representação em função das suas experiências pessoais.

Jodelet (1989) “considera que as representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal” (Freitas & Oliveira, 2017, p. 151). Moscovici (1989) defende que as representações sociais diferem conforme o tipo de sociedade e o local de onde os indivíduos são oriundos, “portanto cada tipo de mentalidade é distinta e corresponde a um tipo de sociedade e instituição e ou práticas que lhe são próprias” (p. 84). O autor recusa a ideia de que a representação de uma coletividade é coletiva ou que a de um indivíduo é individual. Segundo o próprio, as representações sociais são complexas e difíceis de compreender, enquadrando-se entre o campo das ciências sociais e psicológicas, sendo, portanto, necessário entender as duas vertentes para compreender melhor a sua profundidade.

Partilhando de uma definição de representação social com a comunidade científica, Jodelet (1989) diz ser “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, perante uma visão prática e concludente da construção de uma realidade comum a um grupo social” (p. 53). Reforça, afirmando ser um conhecimento de “senso comum” ou “saber ingénuo”, “natural”, distinguindo-se do conhecimento científico. Apesar disso, a autora é de opinião que deve ser objeto de estudo pois é importante conhecer a influência das representações sociais na sociedade e as contribuições que traz para o conhecimento dos processos cognitivos e das interações sociais.

Como se formam as representações sociais

Cada pessoa elabora a sua conceção da realidade baseada em simbolismos que

lhes são apresentados através das suas inter-relações ecossistêmicas. Essas concepções individualizadas, dispersas, por vezes supérfluas ou de pouca significação, sendo atos isolados e efêmeros manifestam-se em momentos de partilha com outros indivíduos e no coletivo dão origem a representações do real. As representações são partilhadas nas relações entre os indivíduos tornando-se homogêneas. Tomam assim uma “dimensão colectiva, estável e cristalizada”, tornando efêmeras as representações individuais (Rodrigues, 1978, citado por Bourguignon, 2001, p. 79).

O conceito de representações sociais é amplo e difícil de apreender porque se situa numa encruzilhada de diversas naturezas, abarcando perspectivas de âmbito sociológico, antropológico, filosófico e psicológico, o que o torna complexo e polifacetado. As representações sociais são compostas por imagens organizadas, refletidas em linguagens que esboçam atos e situações que nos são comuns:

A representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (Moscovici, 1978, citado por Bourguignon, 2001, p. 80).

Segundo Jovchelovitch (1994), referido por Ferreira e Brum (2000, p. 7), as representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais, para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além da sua própria individualidade para entrar no domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum.

A representação social surge definida por Moscovici (1976), citado em Souza e Cerqueira (2014), como “um sistema de valores, ideias e práticas” (p. 222), pelo que o seu estudo nos conduzirá ao entendimento de ideias, vivências, conhecimentos, crenças ou outros, partilhadas na sociedade e de como passam a constituir uma realidade comum. Jovchelovitch (2011), citado em Yaegashi, Bianchini e Pires (2018), defende que as representações são formadas a partir de um contexto de relações, eu-outro, “que é sempre emocional, social e cultural e, portanto, historicamente situado” (p. 29). As pessoas são seres sociais, interagem uns com os outros, apropriam-se de conhecimentos, formam ideias baseadas em vivências do seu quotidiano, as quais, ao serem difundidas na comunidade, ganham um determinado valor de senso comum que passa a ser válido

para elas enquanto elementos pertencentes a essa comunidade.

Yaegashi, Bianchini e Pires (2018), referindo-se a Moscovici (2015), sustentam que as representações não são criadas por um indivíduo isoladamente, elas são partilhadas por vários indivíduos e uma vez criadas adquirem vida própria, circulam e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. No entanto, para se analisar uma representação social é importante chegar ao seu primórdio, para se poder analisar em contexto a sua procedência, de forma a compreender o que deu aso a que surgisse e se repercutisse, pois, só assim será possível fundamentar a sua existência. Uma representação social muito enraizada na sociedade será difícil de desmaterializar pelo que se torna essencial conhecer a sua base existencial de forma a desmistificá-la e desvanecê-la, caso seja necessário.

As pessoas são seres sociais, que experienciam diversas interações recebendo influências do exterior que absorvem e transmitem no seu quotidiano por palavras, atos ou gestos, manifestando assim os seus conhecimentos e opiniões e permitindo aos outros extrair daí ilações e referências que se vão repercutindo na sociedade. Como refere Moscovici (1978), citado por Bourguignon (2008), “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p. 80).

Moscovici (1976), referido em Oliveira, Cramer, Gaio e Bonacim (2009), defende que as representações sociais são criadas no decurso da comunicação e cooperação entre pessoas e grupos. Silva (1998), citado em Oliveira et al. (2009), diz que:

as Representações Sociais, enquanto formas de conhecimento prático orientado para a compreensão do mundo e para a comunicação, são estruturas cognitivas, sociais e afetivas. Por isso, elas não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo; precisam ser entendidas a partir do contexto em que se encontram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano (p. 240).

Refere ainda que:

as Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas, e se institucionalizam. Portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais, sendo que sua mediação privilegiada é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social (p. 240).

Sendo a comunicação verbal a forma mais comum utilizada pelos indivíduos

para comunicar entre si, é de todo compreensível que esta seja o meio facilitador mais utilizado na difusão e partilha de conhecimentos, ideias, crenças, valores ou outros, que se vão repercutindo, acompanhadas de um cunho pessoal de quem as transmite, seja pelo conteúdo em si ou pela forma como o transmite. Analisar o contexto em que as partilhas ocorrem é fundamental para se entender as representações sociais desses indivíduos. Podemos assim depreender que o que é uma representação social numa determinada comunidade pode não o ser noutra, pois são povoadas por sujeitos diferentes, com vivências diferentes o que nos indica que as representações sociais podem ser comuns a várias comunidades sem, no entanto, serem generalizáveis.

Dimensões criadoras de representações sociais

Quando as pessoas se encontram e falam umas com as outras, trocam opiniões, discutem, argumentam, utilizam a linguagem verbal na sua essência. Associada está a linguagem não verbal, a que utilizamos na comunicação por gestos, emoções, modos de estar e de agir, que induzem a significações não menos importantes. Quando recebem informação pelos diversos meios de comunicação ou quando estão expostas a manifestações de natureza cultural, social, religiosa ou outras, as pessoas assimilam conceitos e formam representações individuais que vão povoando a sua mente e, por conseguinte, se vão traduzindo nas suas múltiplas linguagens ao interagir com o outro.

De acordo com Jodelet (1991), citado em Bourguignon (2001), o investigador deve estar atento a três dimensões essenciais para poder compreender as representações sociais. São elas: “as condições socioculturais em que se produzem; o conteúdo cognitivo destas representações; a experiência social dos sujeitos” (pp. 82-83).

Desta forma, é possível perceber que só conjugando articuladamente as vertentes afetiva, social e cognitiva com a linguagem e comunicação, se torna possível perceber a significação que o indivíduo dá ao que absorve da sociedade. É então importante reforçar que “as Representações Sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as Representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir” (Bourguignon, 2001, p. 83).

Esta necessidade de articulação das vertentes acima referidas com a linguagem e a comunicação vem justificar ainda mais a complexidade de que está imbuída toda a

envolvente criadora das representações sociais.

As representações sociais na educação e na infância

Alves-Mazzotti (2008) refere que

por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (p. 21).

As pessoas comentam e idealizam situações que, com o passar do tempo, passam a fazer parte de ideais que são tidas como universais numa determinada comunidade, ou seja, passam a fazer parte de representações sociais desse grupo de indivíduos.

Na comunidade educativa deverá então ser comum a existência de determinadas representações relativamente a toda a envolvimento do contexto educativo. De acordo com Alves-Mazotti (2008), as representações sociais dos sujeitos que partilham a mesma condição ou experiência social, como é o caso da comunidade educativa, podem estar associadas ao imaginário social, pois exprimem o sentido que estes sujeitos dão à sua experiência do mundo social. Nas suas partilhas com a comunidade com que se identificam, os sujeitos vão utilizando códigos e servindo-se de interpretações que recolhem dessa mesma comunidade, projetando a partir daí valores e aspirações sociais.

Criam-se representações em torno do que é conhecido, do que está visível, mas também envolvendo tudo o que não se conhece de forma mais aprofundada, criando-se opiniões sobre o que deve ser alterado. No entanto, para se propiciar mudanças na educação é necessário compreender os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa. Para que tal tenha efeitos na prática educativa importa a realização de uma pesquisa educativa dotada de um olhar “psicossocial” (Moscovici, 1990, referido em Alves-Mazotti, 1994).

A representação social pode ser interpretada como um produto, pois é elaborada a partir de uma interpretação que o indivíduo faz, tendo em conta o contexto cultural onde está inserido, mas também como um processo, na medida em que implica a transformação social de uma realidade construída com base na comunicação e vivências entre os indivíduos (Demathé& Cordeiro, 2009). Resultado de apreensões significativas sucessivas, resultantes de interações dinâmicas estabelecidas com o meio em que se encontra, o indivíduo elabora um produto que se traduzirá na sua ideia ou forma de estar que, ao ser difundida socialmente, pode ser compreendida como um processo na medida

em que pode interferir com as ideias ou formas de estar dos outros e contribuir para a sua consolidação ou transformação.

Grácio (1998), realizou estudos exploratórios sobre as representações sociais das crianças em educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico português tendo percebido que as representações sociais de criança e da infância estão intimamente ligadas às ideologias dos adultos e da sociedade em que se inserem. Sustenta que a sociedade portuguesa atribuía, na época em que foi realizado esse estudo, a professores e educadores, a função de fornecer conhecimentos, comportamentos e sistemas de valores às crianças mais pequenas. Estes conhecimentos selecionados pretendiam facilitar o progresso da criança dando-lhes indicações sobre o modo de agir assim como qualidade e atitudes morais de forma a adaptá-las ao grupo social através da comunicação de um saber e de uma saber-fazer. Sousa (2002) também realizou estudos de representações sociais em educação. Este trabalho visava perceber como a teoria da representação social tem vindo a ser apropriada por investigadores da área da educação e a especificidade que adquiriram na área da educação.

Alves-Mazzotti (2008) debruçou-se sobre as representações sociais em aspetos teóricos e aplicações à educação. Investigou “como se formam e funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade quotidiana” (p. 18). Defende que “as representações podem ser associadas ao imaginário social quando a ênfase recai sobre o carácter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social” (p. 18).

De acordo com interpretações de Alves-Mazzotti (2008), baseadas em estudos de Gilly (1989), acerca das representações sociais na educação, estas podem apresentar duas dimensões distintas, conforme comprovaram estudos realizados com docentes: por um lado, uma dimensão ligada à instrução, ou seja às atitudes dos alunos em relação ao trabalho escolar, situando-se ao nível da assimilação de conteúdos e criatividade; por outro lado, uma dimensão ligada à gestão, ou seja à conformidade com as regras sociais e morais da vida escolar. Na primeira dimensão o enfoque está totalmente no aluno e nas suas capacidades de aprendizagem e de atuação enquanto que na segunda são privilegiados objetivos coletivos, ou seja, o aluno está dependente do grupo onde está inserido, subordinado à hierarquização do docente. Numa perspetiva de coletividade o aluno perde a sua identidade passando a ser pertença de um todo no qual está

englobado.

Estudos realizados, pela referida investigadora, na perspectiva dos alunos acerca das significações atribuídas a situações escolares indiciam outras representações sociais, as quais só podem ser entendidas mediante as suas representações de escola e o entendimento das suas finalidades, as quais são vistas de diferentes formas conforme o contexto social e familiar de onde os alunos são oriundos. Alves-Mazzotti (2008) valoriza a importância dos estudos na área das representações sociais em educação principalmente os que permitem compreender situações de comunicação da criança com o adulto, pois podem ser determinantes para se entender a maneira como os alunos concebem o seu próprio papel e como se comportam do ponto de vista cognitivo.

Destaca ainda os estudos que permitem compreender a descontextualização e recontextualização dos conhecimentos que a criança adquire. Querendo com isto explicitar que, por via das interações e transmissões orais, a criança recebe informação erudita, no contexto familiar e social, mas também recebe saberes formais em contextos escolares os quais dão origem a determinadas representações que, segundo a investigadora, será importante perceber na medida em que passam por fases de seleção e reorganização da informação. Estes estudos representam importantes avanços no conhecimento do que se passa numa sala de atividade educativa “tanto do ponto de vista dos objetos do conhecimento a ser ensinado quanto dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional” (Alves-Mazzotti, 2008, p. 40) possibilitando entender questões relacionadas com o insucesso escolar.

Alves-Mazzotti (2008) faz referência a um estudo realizado em 1994, no Brasil, com crianças trabalhadoras e “de rua” acerca da “escola ideal”. As crianças abordadas retratam a escola que conhecem de um modo negativo, longe daquilo que se poderia esperar de uma escola ideal. Estes estudos mostram que as representações sociais de cada segmento sociocultural estão associadas a aspetos da sua vida. As vivências de cada um faz com que tenham as suas próprias representações sociais e os ideais, do que é disponibilizado às crianças, podem não ser o mesmo que os profissionais de educação consideram necessário. Assim, o que é desejado por uns pode não ser o que é oferecido por outros. O conhecimento das representações sociais das crianças, das suas famílias e dos profissionais de educação pode ajudar a desvendar a teia de ideais de cada um, possibilitando *construir* espaços educativos que vão ao encontro de uma maior consonância entre todos os envolvidos.

Demathé e Cordeiro (2009) realizaram um estudo sobre as representações sociais acerca da infância com o intuito de perceberem qual a representação que pais e professores tinham da mesma. Os resultados mostraram que ambos associam infância a brincadeira e alegria, mas negligenciam o desenvolvimento da criança. O contexto familiar da criança pode ser limitador das suas possibilidades de brincadeira. O excesso de preocupação leva os pais a superprotegerem os filhos, resultado de informações divulgadas pelos media.

Gonzaga e Pullin (2012) participaram num seminário com o tema Educação Infantil: representações sociais de professores de uma rede municipal do Paraná. Este trabalho pretendia identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de educação de infância, e indicava que os professores associam educação de infância ao brincar e a uma preparação para o desenvolvimento e educação da criança.

Todos estes estudos pretendem demonstrar representações sociais na área da educação e representam sustentados contributos para o conhecimento das sociedades acerca dos seus sistemas de ensino. Integrados no contexto em que foram realizados e tendo em atenção a situação económica e social da época em que foram concebidos, assim como a conceção de criança que os envolve, podem ser reveladores do estado da educação, devendo ser tomados em consideração pelos diversos agentes (políticos, educadores, professores, técnicos) envolvidos no processo educativo para o desenvolvimento de ações futuras.

Capítulo 4 – Enquadramento Metodológico

Neste capítulo contextualiza-se o estudo, apresentando as questões de pesquisa, os objetivos do mesmo, fundamenta-se a estratégia de investigação e apresentam-se os participantes envolvidos, tidos como comunidade educativa, e os instrumentos de recolha e análise de dados.

Contextualização do estudo

Ao iniciar o presente estudo partiu-se do pressuposto teórico de que as representações sociais dos indivíduos acerca da educação influenciam diretamente a sua opinião sobre o que é desejado em educação de infância. Assim sendo, será pertinente conhecer as representações sociais de uma comunidade educativa acerca do jardim de infância ideal. Identificada a questão inicial, surgiram múltiplas interrogações relativas à forma de abordagem deste estudo, nomeadamente quanto à forma de focalizar o tema a investigar, qual o delineamento mais adequado dos objetivos definidos, quais os intervenientes mais pertinentes para dar resposta às questões e as opções metodológicas mais ajustadas à sua concretização.

Após delimitar o objeto de estudo e delinear os objetivos primordiais foi mais fácil focalizar a atenção nos intervenientes mais ajustados a este mesmo estudo. Pensaram-se então as estratégias investigativas mais adequadas e a forma de as aplicar que se apresentassem mais coerentes e suscetíveis de obter resposta da maior parte dos sujeitos.

Foram construídas ferramentas de recolha de dados assentes em inquérito por questionário de respostas abertas e inquérito por entrevista semiestruturada. Os dados foram tratados de forma a obter resultados concludentes das respostas dadas pelos inquiridos.

A estratégia investigativa escolhida centrou-se numa abordagem estritamente qualitativa em que os dados recolhidos constituem uma base para análise interpretativa, descritiva e holística da informação.

Questões de pesquisa e objetivos do estudo

A evolução ao longo dos anos, da conceção de criança, foi como pudemos entender nos capítulos anteriores, acompanhada da evolução da educação. Na atualidade, a educação representa um desafio cada vez maior. A necessidade de dar

resposta às exigências europeias, acompanhada das mudanças económicas e sociais que o país tem atravessado, tem levado a incrementar sucessivas estratégias educativas, tentando colmatar fragilidades reconhecidas no sistema educativo, no sentido de se melhorar a qualidade dos serviços prestados neste setor. Têm sido significativas as mudanças ocorridas em prol da qualidade deste e de todos os outros serviços necessários à população, estando esta cada vez mais consciente e exigente dessa qualidade. Neste sentido vão-se criando opiniões e transmitindo na comunidade ideais daquilo que é desejado para nós e para os nossos filhos. Estando oficializada em Portugal a educação pré-escolar, ou seja, a correspondente à faixa etária entre os 3 e os 6 anos, idade em que as crianças frequentam o jardim de infância, e perante o exposto, surgiu a seguinte questão inicial: Quais as representações sociais que a comunidade educativa tem de um jardim de infância ideal?

Desta questão advieram como questões secundárias: (i) O que é desejado que as crianças façam no jardim de infância? (ii) Que características devem ter os profissionais que trabalham com crianças? (iii) Que condições físicas deve apresentar um jardim de infância? (iv) Quais são os materiais ideais para as crianças? (v) Que influências podem ter os órgãos de gestão na dinâmica de uma instituição?

Neste sentido, e tendo em conta a natureza deste estudo, definiu-se como objetivo geral, conhecer as atuais representações sociais da comunidade educativa de uma IPSS no Algarve, acerca do jardim de infância ideal. De forma a perceber mais detalhadamente a temática em questão foram delineados os seguintes objetivos específicos: (i) Conhecer a importância que as pessoas dão ao trabalho desenvolvido no jardim de infância; (ii) Conhecer quais as representações sociais do que é esperado dos profissionais que trabalham com as crianças de jardim de infância; (iii) Saber se a apresentação do jardim de infância tem influência nos utentes (crianças e famílias); (iv) Analisar a possível existência de uma relação entre o que a comunidade educativa considera ideal e o exigido na legislação; (v) Conhecer a perceção que a comunidade educativa tem da importância dos órgãos de gestão na qualidade dos serviços prestados.

Fundamentação da estratégia investigativa

A presente investigação pretende dar a conhecer o que, no contexto da instituição em estudo, são considerados requisitos relevantes para um jardim de infância ideal. Para tal, adotou-se uma abordagem metodológica de proximidade orientada por um paradigma qualitativo, o que, segundo Coutinho (2013), permite ao investigador

envolver-se “no mundo pessoal dos sujeitos” (p. 18), possibilitando-lhe perceber o seu ponto de vista de forma a interpretar e compreender o contexto que os envolve e o significado que dão às situações. Bogdan e Biklen (1994) defendem que a investigação qualitativa assenta em cinco características, no entanto nem todos os estudos qualitativos se pautam pela sua igual observância, podendo alguns deles ser desprovidos de uma ou mais destas características: (i) a investigação qualitativa assenta no pressuposto de que o investigador se assume como o agente da investigação e constituindo-se o ambiente natural como a fonte direta de investigação, o qual é frequentado pelo investigador como forma de melhor entender o seu contexto; (ii) os dados recolhidos pelo investigador são essencialmente de carácter qualitativo, por palavras ou imagens, sem recurso numérico; (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados do produto; (iv) os dados são analisados de forma indutiva pelo investigador; e (v) o investigador procura entender e traduzir o significado dos dados recolhidos junto dos participantes no estudo.

Segundo Coutinho (2011), estamos perante uma investigação com uma abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas cujo objetivo é penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, em que se pretende saber como estes interpretam as diversas situações e qual o significado que lhes atribuem: “investigar implica interpretar ações”. (Coutinho, 2011, p. 17). A busca pelo conhecimento da forma como os indivíduos veem a realidade e como desejariam que ela fosse é a base deste estudo pelo que compreender os seus pontos de vista e a forma como a representam constituem o paradigma desta investigação.

De acordo com Henning (2004), citado por Wet (2010), a ênfase do paradigma interpretativo está na procura da construção da análise descritiva que enfatiza a percepção interpretativa dos fenómenos sociais: “o paradigma é um esquema teórico, um modo de perceber e compreender o mundo, que nos leva à identificação de determinadas áreas problemáticas e implica também uma determinada forma de as abordarmos” (Munõz-Catalán& Monteiro, 2016, p. 24)

Compreender os fenómenos no seu contexto e no tempo em que ocorrem pode ser ilustrativo e pertinente para a compreensão dos resultados obtidos, daí que estes devam vir mencionados nas pesquisas elaboradas. Os resultados obtidos até podem não ser generalizáveis, no entanto, se os compreendermos à luz do seu contexto e da época em que ocorrem, podem ser bastante elucidativos. Como referem Bogdan e

Biklen(1994), “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos, eles podem ser generalizados” (p. 66).

Este estudo incide sobre a forma como os intervenientes consideram ser o contexto ideal de jardim de infância e as condições humanas e físicas que contribuem para essa opinião. Baseia-se numa perspetiva interpretativa em que o investigador terá de abordar os sujeitos e tentar, através de métodos de recolha seletivos, captar as suas interpretações do ideal com base na realidade apreendida.

Natureza da investigação

A natureza do problema abordado determina o tipo de pesquisa a ser elaborada. Em ciências sociais e humanas o método de estudo que tem vindo a ser mais utilizado é estudo de caso. Estudos de caso podem ser utilizados em pesquisas de cariz educacional, para analisarem e descrever uma unidade social, considerando as suas múltiplas funções e a sua dinâmica natural (Marli, 2013).

Stake (1995) diferencia três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. No estudo de caso intrínseco há interesse em estudar algo específico, implicando a utilização de diversos métodos de recolha de dados. O estudo de caso instrumental reporta-se ao aprofundamento de um caso específico, mas de uma forma mais alargada e o coletivo incorpora diferentes casos, que podem ser intrínsecos ou instrumentais.

Yin (2001) refere que “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões” (p. 21). Também Merriam (1998) entende que estamos perante um estudo de caso quando é possível delimitar o número de intervenientes. Marli (2013) refere a importância de delimitar os focos da investigação dado que “não é possível explorar todos os ângulos do fenómeno num tempo” pelo que a “seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada” (p. 99).

O presente estudo centrou-se num contexto educativo específico, tendo-se delimitado o número de participantes e identificado a questão de pesquisa. Assume requisitos de estudo de caso intrínseco, pois consiste numa “exploração de um único

fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida” (Sousa & Batista, 2011, p. 64). Estamos perante um estudo de caso intrínseco em que, segundo Stake (1995), estamos interessados no caso porque queremos aprender sobre ele em concreto. Ainda de acordo com Stake (1995) nos estudos de caso qualitativo procuramos entender o caso.

Yin (2001) defende que em investigação qualitativa se podem utilizar diversos métodos e técnicas de recolha de dados desde que sejam apropriados e permitam conhecer o caso no seu todo. Tomando em consideração o exposto, assumimos que o presente estudo assenta em pressupostos de estudo de caso, utilizando como base de recolha de dados o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. A proximidade do investigador com o contexto em causa é um fator intrínseco que impulsiona o interesse neste estudo.

Participantes e procedimentos metodológicos de recolha de dados

Câmara (2013) defende que os pesquisadores devem ter uma maior preocupação com o processo em detrimento dos resultados ou produto. Deve ser sua preocupação verificar como determinado fenómeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Baseado neste ponto de vista, devemos considerar os procedimentos metodológicos de extrema importância para a pesquisa pois são essenciais para a evolução de todo o processo investigativo:

Por tratar-se de pesquisas na área das ciências sociais inserida em instituições, a estrutura metodológica também deve ser rigorosamente planejada, considerando-se em primeiro plano, a ética do pesquisador ao engendrar-se em determinada organização. A obtenção de dados requer um redobrado cuidado do pesquisador quanto às opiniões dos respondentes e da organização. Devem imperar, portanto, a ética e o rigor científico, no caminho a ser trilhado (Câmara, 2013, p. 191).

As opções metodológicas tiveram como ponto de partida perceber, de forma geral, quais as representações sociais que a comunidade educativa, da IPSS selecionada para este estudo, tem do jardim de infância enquanto espaço educativo. Esta instituição foi escolhida para realizar este estudo por ser a única do género ao serviço de crianças de 3 a 6 anos, não havendo margem para comparação com outra análoga na mesma região, o que poderia ser influenciador para os respondentes. Por questões de ética, a instituição em questão não será identificada ao longo deste estudo, pretendendo-se manter o anonimato de todos os envolvidos nesta pesquisa. Considerando a importância

de um leque diversificado e amplo, foram considerados sujeitos de estudo, o todo corpo docente e não docente do jardim de infância, os encarregados de educação, as crianças e ainda um elemento dos órgãos de gestão. Estes sujeitos foram selecionados intencionalmente tendo em conta considerar-se serem os respondentes mais adequados às questões.

Segundo Gaskell, citado por Câmara (2013), no método qualitativo a análise à interpretação de diferentes sujeitos permite

o fornecimento de uma descrição detalhada de um meio social específico, constitui uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica (p. 181).

O questionamento de diversos intervenientes do processo educativo, através do que é considerado um método direto (Colás, 1992, referido em Aires, 2015) possibilita um leque mais vasto de pontos de vista o que pode consolidar as representações sociais que essas pessoas têm da educação de infância.

Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados (Quivy, 1998, p. 193).

A postura apresentada pelo entrevistador, o seu grau de perspicácia para a abordagem e o espaço onde as mesmas decorrem podem influenciar o decurso da entrevista.

As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. [...] As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos (Bogdan e Biklen, 1994, p. 136).

Neste estudo, além de adultos, também se pretendia alargar a recolha de dados às crianças. Apesar da tenra idade, as crianças têm opinião sobre a sua atividade, as suas experiências e o lugar onde as vivenciam. Sendo o estabelecimento educativo uma realidade onde se desenvolvem diversas atividades, e onde se estabelecem muitas relações interpessoais, será importante saber o que as crianças têm a dizer sobre o seu papel neste espaço. Como cidadãos que são, e principais envolvidos, têm todo o direito de se pronunciar sobre o jardim de infância que idealizam:

O reconhecimento às crianças do estatuto de actores sociais só faz sentido se se

fizer acompanhar da auscultação da sua voz e da valorização da sua capacidade de atribuição de sentido, quer às suas acções quer aos seus contextos de vida, ainda que expressos com características específicas, de acordo com o seu desenvolvimento (Rocha, Ferreira & Vilarinho, 2002, p. 6).

Como ponto de partida, optou-se por realizar um inquérito por questionário aos encarregados de educação, aos docentes e aos não docentes, utilizando cinco questões abertas, possibilitando assim um vasto universo de opiniões. O questionário consistia nas seguintes cinco frases-estímulo sobre o jardim de infância: (Apêndice n.º 1)

Para mim um jardim de infância deve ser:

Para mim uma educadora de infância deve ser:

Para mim uma auxiliar de educação deve ser:

Para mim o espaço do jardim de infância deve ser:

Para mim os materiais do jardim de infância devem ser:

Os questionários foram distribuídos, no final das reuniões de pais que decorreram entre o final de setembro e o início de outubro de 2018, nas respetivas salas dos seus educandos, na instituição selecionada para este estudo. Foi explicado aos encarregados de educação a importância da sua participação para se poder desenvolver este estudo e qual o seu âmbito. Foram informados de que as suas respostas seriam confidenciais e que não deveriam colocar identificação alguma ao fazer o preenchimento dos questionários. Foi-lhes garantido que o tratamento dos dados recolhidos não iria pôr em causa o seu anonimato.

Os encarregados de educação, em larga maioria, preencheram os questionários no momento, tendo devolvido logo. Alguns optaram por levar para casa e colocaram-nos posteriormente numa caixa disponibilizada para o efeito. Aos encarregados de educação que não compareceram na reunião, o questionário foi distribuído nos dias seguintes, para que se pudessem também pronunciar sobre a temática em questão. Após responderem, também lhes foi pedido que o colocassem na respetiva caixa para que não fossem identificados.

O mesmo questionário foi entregue às educadoras e auxiliares de educação do jardim de infância, nos dias seguintes às reuniões, para que preenchessem mais ponderadamente, utilizando o tempo que considerassem necessário.

Os questionários foram entregues à totalidade dos encarregados de educação das

crianças do jardim de infância, o que fez um universo de setenta e três indivíduos, tendo sido recolhidos cinquenta e oito questionários. As educadoras pertencentes ao jardim de infância são três, e as auxiliares de ação educativa são em igual número, tendo participado todas neste processo de recolha de informação.

Após análise dos dados recolhidos e tendo presente o enquadramento teórico, foram elaborados guiões de entrevistas semiestruturadas, a realizar individualmente, a um representante de cada setor educativo nomeadamente uma educadora, uma auxiliar (Apêndice n.º 2), um encarregado de educação (Apêndice n.º 3), acrescendo ainda um elemento dos órgãos de gestão (Apêndice n.º 4). Importa esclarecer que foi considerado pertinente entrevistar um elemento dos órgãos de gestão na medida em que se pretende conhecer a influência da direção na gestão da qualidade dos serviços prestados. Importa ainda referir que são apresentados três guiões das entrevistas a realizar a estes participantes por necessidade de realizar pequenas adaptações em função da especificidade de respondentes, as quais se enquadram em iguais categorias de análise.

O guião utilizado na entrevista à educadora foi o mesmo utilizado na entrevista à ajudante de ação educativa e em tudo semelhante ao aplicado ao encarregado de educação. Para o elemento do órgão de gestão o guião foi adaptado em função do cargo desempenhado pelo elemento selecionado. Estas entrevistas tinham como objetivo aprofundar os resultados obtidos no inquérito inicial, permitindo perceber se havia convergência ou não nas respostas dadas. Importa referir que para a entrevista foi selecionada a educadora com mais tempo de serviço em jardim de infância enquanto que no caso da auxiliar foi precisamente o inverso, tendo a mesma referido que gostaria de colaborar no estudo ao invés das restantes que não queriam ser entrevistadas. O encarregado de educação foi selecionado, entre várias hipóteses, por ser o que tinha mais disponibilidade de horário na data em que a entrevista foi realizada. O elemento do órgão de gestão foi selecionado por ser o dirigente de topo de toda a instituição.

Procedeu-se, posteriormente, às referidas entrevistas de forma individualizada tendo em conta a escolha do local e horário mais conveniente para os entrevistados. Em cada entrevista foi tido em consideração a seleção de um local calmo, onde houvesse menos possibilidade de haver interrupções, e de um horário que possibilitasse, tanto aos entrevistados como ao entrevistador, ter disponibilidade total para demorar o tempo que fosse considerado necessário. As entrevistas aos profissionais, docentes e não docentes, decorreram numa sala de atividades que a instituição dispõe, considerada de uso geral

para várias respostas sociais, que se encontrava disponível no horário em que as mesmas decorreram. A entrevista ao encarregado de educação decorreu no mesmo espaço, em igual período do dia, tendo em atenção a sua disponibilidade. As entrevistas foram realizadas em dias diferentes com cada entrevistado.

O elemento do órgão de gestão foi entrevistado na sua própria sala de reuniões, tendo em conta a sua disponibilidade. Pretendia-se que também não houvesse interrupções, mas tal não aconteceu pois no decorrer da entrevista verificou-se a entrada de um outro elemento da direção na sala, havendo necessidade de se fazer uma breve pausa, para se retomar o prosseguimento da entrevista logo de seguida. Para todos os entrevistados foi utilizado como recurso o guião da entrevista semiestruturada e para registo um gravador áudio.

Todos os entrevistados assinaram uma Declaração de Autorização de recolha e tratamento de dados (Apêndice n.º 5). Todos tiveram ainda oportunidade de reler a entrevista depois de transcrita e de fazer os ajustes à sua comunicação que consideraram necessários e adequados.

Foi considerado relevante inquirir as setenta e três crianças do jardim de infância. Para que tal fosse possível, foi elaborada uma minuta de pedido de autorização (Apêndice n.º 6), que foi distribuída aos encarregados de educação, conjuntamente com o inquérito por questionário, nas reuniões de pais que se realizaram na instituição em estudo. Esta distribuição foi divulgada pessoalmente e explicitados oralmente os fundamentos a que se destinava, tendo os encarregados de educação sido informados de que a entrevista que se pretendia fazer às crianças iria ser gravadas em áudio, sem recurso a imagem, e que as mesmas não iriam ser identificadas no estudo. Responderam positivamente cinquenta e quatro encarregados de educação.

As crianças do jardim de infância, com autorização do encarregado de educação, foram entrevistadas entre os meses de dezembro de 2018 e janeiro de 2019. Como sistema de registo foi utilizado um suporte áudio. As entrevistas realizaram-se em pequenos grupos, de quatro ou cinco elementos, sem nenhuma ordem específica de idades ou género. Foram colocadas questões abertas numa tentativa de tentar captar as preferências e gostos das crianças acerca do que gostariam de ter no jardim de infância e do que gostam de fazer neste espaço educativo. Foi-lhes pedido para ajudar o entrevistador a idealizar a construção de um jardim de infância novo.

Desta forma, as crianças tinham liberdade para sugerir o que gostariam de fazer, idealizar o espaço, as cores, os materiais, as educadoras e as auxiliares que desejavam que as acompanhassem e o que consideravam que elas podiam ser ou fazer. O espaço utilizado para as entrevistas foram as diferentes salas de atividades que se encontravam disponíveis no momento. Muitas entrevistas decorreram sem qualquer interferência do exterior, mas outras houve que foram interrompidas pela entrada de outros elementos exteriores (pais, funcionários ou outras crianças), levando à dispersão dos entrevistados e até do entrevistador. Por vezes o ruído exterior de crianças a brincar também interferia com a atenção dos entrevistados. Tal devia-se ao facto de as entrevistas decorrerem em espaços-tempo anteriores ou posteriores ao tempo letivo, ou seja, em momentos em que as restantes crianças se encontravam no recreio.

A utilização destas metodologias foi considerada a mais ajustada para obter as respostas necessárias, enquadrando o espaço de tempo desta pesquisa e os objetivos a que se pretendia dar resposta.

Análise e tratamento de dados

Os primeiros dados a serem recolhidos dizem respeito ao inquérito por questionário que foi distribuído aos encarregados de educação e aos profissionais a exercer funções no jardim de infância. Após a sua recolha foi feito um trabalho de categorização e análise de conteúdo (Bardin, 2009) que decorreu em duas fases: na primeira fase realizou-se um inventário isolando-se os elementos considerados relevantes e numa segunda fase procedeu-se à repartição desses elementos, impondo-lhe uma certa organização, ou seja, classificando-os, tornando-os mais facilmente legíveis e de passível interpretação.

Cada tema em questão foi associado a uma categoria, associando-se as respostas dadas em subcategorias. Por exemplo, a questão sobre as representações sociais do que deve ser um jardim de infância ideal foi associada à categoria “o jardim de infância como espaço educativo”, a qual foi dividida em duas subcategorias: a “perspetiva educacional” e a “perspetiva funcional”. A cada subcategoria correspondem ainda vários indicadores, os quais contém as respostas obtidas pelos respondentes. A título de exemplo, a “perspetiva educacional” foi subdividida nos indicadores: “desenvolvimento social”, “desenvolvimento emocional” e “desenvolvimento cognitivo”. Cada um destes indicadores contempla elementos constitutivos de um determinado conjunto por diferenciação e reagrupamento, ou seja, contém as variedades de resposta dadas pelos

participantes no questionário, estando aglutinadas as respostas iguais ou com sentido comum, possibilitando mostrar a tendenciosidade das opiniões dadas.

Os dados obtidos foram convertidos em tabelas de forma a conseguir fazer transparecer mais facilmente as respostas dadas. Para cada setor de respondentes (encarregados de educação, educadoras, auxiliares de ação educativa), foi elaborada uma tabela utilizando exatamente as mesmas categorias e subcategorias. Os domínios obtidos em cada subcategoria podem diferir conforme as representações de cada respondente, encontrando-se aí o cerne da questão, ou seja, as representações que cada setor demonstra ter das questões colocadas. As tabelas elaboradas a partir das respostas dadas encontram-se distribuídas ao longo do próximo capítulo, integradas na apresentação e análise interpretativa dos dados.

As respostas ao inquérito por entrevista, realizado aos adultos foram transcritas manualmente e encontram-se nos apêndices 7, 8, 9 e 10. Não foi necessário proceder a identificações codificadas dos entrevistados pois apenas um de cada categoria profissional participou na entrevista. A análise de conteúdo às entrevistas permitiu evidenciar as respostas dadas pelos inquiridos.

Em relação à entrevista realizada com as crianças, a opção de transcrição na íntegra foi excluída, logo no início do processo, porque desde cedo se percebeu que as crianças divagam muito nas respostas e fazem muitas pausas no seu pensamento. Para se chegar ao objetivo da questão, por vezes, era necessário fazer outras questões secundárias ou tentar aprofundar as respostas dadas. Assim sendo, para tratamento dos dados, foram elaborados quadros (Apêndice 11) com as questões fulcrais em estudo, espelhando-se nesses quadros as respostas significativas dadas pelas crianças. Cada quadro está identificado com um código lateral que identifica a entrevista de cada criança na gravação áudio, por ex:CR38;5A. Às siglas CR corresponde a denominação “criança”; Segue-se um número que corresponde ao número da gravação (38), caso seja necessário voltar a ouvir; 3A, 4A, 5A ou 6A refere-se à idade da criança, sendo o numeral a identificação da idade da criança à data em que foi entrevistada, correspondendo a letra A, a “anos”.

Fiabilidade dos dados recolhidos

Apesar de os questionários por inquérito terem sido distribuídos pessoalmente, tendo sido explicados os objetivos do estudo, a sua confidencialidade e total anonimato,

pedindo aos participantes que respondessem com maior honestidade tal não significa que o tenham feito na totalidade. Em relação às entrevistas considera-se que os inquiridos tenham respondido com a maior assertividade defendendo aquilo que são as suas opiniões, refletindo as suas representações pessoais e o conhecimento que têm da comunidade local, no entanto tal apreciação será sempre dotada de alguma subjetividade.

As crianças transmitiram as suas opiniões em relação às questões colocadas, no entanto, dado que as entrevistas se realizaram em pequenos grupos também podem ter sido influenciadas por aquilo que ouviram outros colegas manifestar anteriormente, posto que carecem da devida subjetividade de respostas.

A apresentação dos resultados e a forma como são interpretados pelo investigador refletem uma perspetiva interpretativa que está condicionada à perspicácia e modo interpretativo do próprio, que pode não ser totalmente coincidente com a intencionalidade com que os dados foram transmitidos. Sendo as representações sociais dotadas de ambiguidade, a sua apreensão poderá estar dissimulada ou não ser totalmente reconhecida atribuindo-se os indicadores a uma realidade impugnada de artificialismo.

Apesar de todos estes condicionalismos o estudo apresentado pretende ser o mais fidedigno possível em relação à recolha de dados realizada. Pretende-se ainda que os resultados apresentados reflitam a análise interpretativa daquilo que na perspetiva do investigador corresponde ao apuramento da sua veracidade.

Capítulo 5 – Apresentação e análise interpretativa dos dados

Neste capítulo apresentam-se os principais resultados, depois de sujeitos a uma análise interpretativa da informação, organizada em cinco dimensões: (i) o jardim de infância como espaço educativo; (ii) perfil dos técnicos de educação de infância; (iii) influência do espaço na aprendizagem das crianças; (iv) importância dos materiais utilizados no jardim de infância; e (v) influência dos órgãos de gestão.

Natureza e análise interpretativa dos dados

Após a recolha de dados, o tratamento e a sua análise implicam a utilização de um conjunto de técnicas de análise de conteúdo das comunicações de modo que “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (Henry & Moscovici, citados por Bardin, 2009, p. 34). Ao fazer análise de conteúdo, o pesquisador pretende compreender o sentido da comunicação, daquilo que foi transmitido, utilizando fragmentos das mensagens tomadas em consideração. Acresce ainda um duplo esforço ao procurar nesses fragmentos outra significação (Bardin, 2009) que possa encontrar paralela à primeira que lhe possibilite identificar uma outra significação ou interpretação.

Ao analisar e interpretar os dados recolhidos o investigador faz inferências com base nos indicadores de que dispõe. Pode definir-se análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009, p. 44).

Ao longo deste capítulo pretende-se fazer uma análise expositiva e interpretativa dos dados recolhidos ao longo desta investigação. Serão abordados cinco temas: (i) o jardim de infância como espaço educativo; (ii) perfil dos técnicos de educação de infância; (iii) influência do espaço nas aprendizagens das crianças; (iv) importância dos materiais utilizados no jardim de infância; e (v) influência dos órgãos de gestão.

As quatro primeiras temáticas tiveram origem em questões base lançadas no início deste estudo, tendo a última, relativa à influência dos órgãos de gestão surgido no decorrer deste estudo, afigurando-se como importante para um conhecimento mais aprofundado de todo o enquadramento das questões de pesquisa. As temáticas em questão foram constituídas como categorias no estudo, que serão analisadas tendo em

atenção as respostas dadas pelos sujeitos abordados ao longo desta pesquisa.

Como ponto de partida para esta investigação foram distribuídos questionários à comunidade educativa selecionada. Os questionários continham cinco questões abertas, permitindo uma maior diversidade de respostas que, depois de registadas, permitiram a elaboração de várias tabelas. Cada questão originou a elaboração de três tabelas sendo que uma demonstra as representações sociais dos encarregados de educação, outra das educadoras de infância e a terceira a das auxiliares de educação, tendo-se elaborado uma totalidade de 15 tabelas, resultado do inquérito por questionário. Os dados recolhidos junto das crianças também foram tratados, tendo as suas respostas sido traduzidas igualmente em tabelas, figurando na análise dos dados seguidamente exposta. A transcrição das entrevistas realizadas junto dos adultos deu origem a uma tabela de categorização onde se identificaram unidades de contexto, ou seja, excertos significativos e elucidativos das questões em estudo, que serão utilizados a título explicativo, no decorrer da análise dos dados.

O jardim de infância como espaço educativo

Numa primeira fase de recolha de informação pretendia-se conhecer as representações sociais da comunidade educativa acerca do jardim de infância ideal. Esta foi a primeira questão a ser colocada. Os inquiridos pronunciaram-se, tendo as suas respostas dado origem aos resultados que passamos a enunciar. Importa referir que o número de respostas não é coincidente com o número de respondentes, pois cada um enumerou vários itens que considerou adequados para cada questão.

Após análise às questões colocadas aos encarregados de educação acerca do jardim de infância ideal (ver Tabela 5. 1), foi possível depreender a prevalência de duas perspetivas: a educacional e a funcional. Numa perspetiva educacional, em geral é dada muita importância a questões do foro cognitivo, tendo sido considerado o jardim de infância como um *espaço de aprendizagens*, onde se potencia o *desenvolver capacidades*, um *espaço educativo, didático* com uma forte componente *lúdica*. Foi realçado *ter muitos brinquedos*, as crianças poderem *brincar* e passarem bons momentos de *brincadeira*. Associada à brincadeira surge a *diversão*. Ressaltam também questões emocionais onde o jardim de infância é equiparado a uma *segunda casa*, a algo *familiar*. É entendido também como *apoio às famílias* realçando-se características emocionais associadas como o *amor*, o *mimo* e a *proteção*. O lado socializante que privilegia a *interação com o outro* e a regulação do grupo através de *rotinas e*

regras também foi bastante destacado pelos inquiridos.

Representações sociais dos encarregados de educação sobre o jardim de infância ideal		
Perspetiva educacional		
Desenvolvimento Cognitivo	Espaço de aprendizagens/Ensino/Educador/Educativo/Didático/Desenvolver capacidades	29
	Lúdico/Bastantes jogos didáticos/Ter muitos brinquedos/Brincar/Rir/Diversão/Brincadeira	14
	Estimulação nas áreas/Estimulante/De descoberta/Explorar	4
	Crescer	2
	Preparação pré-primária	1
	Autonomia	1
	Adaptado ao desenvolvimento das crianças	1
	Boas colaboradoras	1
Desenvolvimento Emocional	2.ª casa /Familiar/Onde a criança desenvolve "um mundo" que é seu além da casa	14
	Amor/Amoroso	3
	Protetor/Mima	2
	Apoiar/Apoio às famílias	2
	Onde as crianças se sintam livres	1
Desenvolvimento Social	Socialização/Interação com os outros/Convívio/Onde se criam laços de amizade/Aprende a estar em grupo	8
	Hábitos/Rotinas/Cumprir regras/Onde se repreende/Estável	8
	Proporcionar felicidade	4
	União/Cooperação /Partilhar	3
	Respeito / Vivências sociais corretas	3
Perspetiva funcional		
Ambiente educativo	Acolhedor/Aconchegante/Confortável/Agradável/Onde as crianças de sintam bem	17
	Dinâmico/Multifacetado/Muitos espaços	6
	Alegre/Colorido	5
	Organizado	4
	Descontração	2
	Harmonia	2
	Luminoso	2
	Amplio	2
	Ar livre	2
	Espaços verdes	2
	Completo	1
	Bom ambiente físico	1
Segurança e Higienização	Higiénico/Limpo	7
	Seguro	6
	Arejado	1

Tabela 5.1 - Representações sociais dos encarregados de educação sobre o jardim de infância ideal

Na perspetiva funcional ressalta a preocupação com o ambiente educativo onde o *conforto* das crianças é o aspeto primordial a ter em conta, assim como a *higiene e segurança* do espaço. O facto de o jardim de infância ter *muitos espaços* de uso das crianças, permitindo-lhe ser *multifacetado* e possibilitar uma *dinâmica* diferenciada, indicia ser um ideal dos encarregados de educação. Também indiciam associar o jardim

de infância a um espaço *organizado*, onde reine a *descontração* e a *harmonia*, devendo ser luminoso e *amplo* com *espaços verdes* e *ar livre*.

As educadoras revelam ir ao encontro daquilo que os pais idealizam pois também demonstram preocupação ao nível do *desenvolvimento* e *aprendizagem* das crianças (ver Tabela 5.2). Também realçam a importância do *brincar* e a possibilidade de *fomentar a imaginação* e a *criatividade*. Referem a importância de se estar em *comunicação com as famílias* no sentido de lhes proporcionar *participação* do processo educativo.

Representações sociais das educadoras de infância sobre o jardim de infância ideal		
Perspetiva educacional		
Desenvolvimento cognitivo	Aprendizagem / Que demonstre preocupação com o desenvolvimento das crianças	3
	Brincar	2
	Fomente imaginação /Criatividade	2
Desenvolvimento emocional	Uma segunda casa	1
	Que gostem de voltar a cada dia	1
Desenvolvimento social	Que esteja em comunicação com a família/Proporcionar participação dos pais	2
Perspetiva funcional		
Ambiente educativo	Confortável	2
	Harmonioso	1
	Colorido	1
	Bonito	1
	Bons espaços interiores	1
	Bons espaços exteriores	1
	Que demonstre preocupação com o bem-estar das crianças	1
Segurança e Higienização	Seguro	1

Tabela 5.2 - Representações sociais das educadoras de infância sobre o jardim de infância ideal

Preocupam-se também com o *conforto* da criança demonstrando a necessidade de o jardim de infância oferecer um ambiente educativo, quereflita *preocupação com o bem-estar das crianças* e lhes transmita *harmonia*. Também é por elas referida a importância de ter *bons espaços* tantos interiores como exteriores e o facto de ser *bonito* e *colorido*. A *segurança* também foi um fator apontado como essencial num jardim de infância ideal.

As auxiliares de ação educativa tiveram uma abrangência menor nas suas respostas, no entanto demonstram ir ao encontro daquilo que foi também indicado por encarregados de educação e educadoras como sendo ideal num jardim de infância (ver Tabela 5.3). Também consideram o jardim de infância *um local de aprendizagem*, manifestam entender o estabelecimento educativo como *uma continuação das*

aprendizagens de casa, não esquecendo a vertente lúdica da *brincadeira*. Também valorizam o desenvolvimento emocional da criança considerando que deve ser *uma segunda casa para a criança*, valorizando que o ambiente educativo deve ser *acolhedor e seguro*.

Representações sociais das auxiliares de ação educativa sobre o jardim de infância ideal		
Perspetiva educacional		
Desenvolvimento cognitivo	Local de aprendizagens	1
	Continuação de aprendizagens que mantinha em casa	1
	Brincadeira	1
Desenvolvimento emocional	Uma segunda casa	1
Desenvolvimento social	Local de convívio entre crianças e educadores	1
Perspetiva funcional		
Ambiente educativo	Acolhedor	1
Segurança e higienização	Seguro	1

Tabela 5.3 - Representações sociais das auxiliares de ação educativa sobre o jardim de infância ideal

As crianças também demonstram ter as suas representações sociais sobre o jardim de infância ideal tendo-se pronunciado de forma mais ou menos equitativa como sendo o local onde elas podem *fazer trabalhos/aprender e brincar* (ver Tabela 5.4)., tendo apenas uma criança referido que também podem *ver televisão* (CR38:5A).

Representações sociais das crianças sobre o jardim de infância ideal	
Fazer trabalhos/aprender	16
Brincar	15
Ver televisão	1

Tabela 5.4 - Representações sociais das crianças sobre o jardim de infância ideal

Perante as respostas das crianças podemos inferir que elas consideram o jardim de infância um espaço onde podem fazer aprendizagens e onde podem brincar.

Na opinião do elemento do órgão de gestão, um jardim de infância ideal

é um jardim de infância que cumpra aquilo que são as melhores práticas da atualidade, ou seja, aquilo que é resultado do que é conhecido, do que é estudado, do que é identificado como necessidades, como objetivos, como melhores métodos de ensino, de prática, de crescimento, de desenvolvimento e desde logo é pegar nessas bases, que acabam por ser a base do nosso trabalho e depois tentar adequá-las à instituição, adequá-las aos profissionais que nós temos, prepará-los, ajudá-los a estarem preparados para que o seu desempenho vá precisamente ao encontro destas expectativas (...) para além de cumprir isto, ir cumprir também o que são as expectativas das famílias, dos pais, da sociedade em si e, muitas vezes, de todos nós próprios (L. 11-21).

Dado as primeiras representações sociais de jardim de infância ideal apontarem no sentido de este ser potenciador de aprendizagens, foi considerado pertinente

questionar os participantes sobre a valorização dos tempos que a criança passa no jardim de infância no sentido de se perceber se seria dada prevalência à componente letiva em detrimento da componente não letiva. Quanto a isto a educadora de infância entrevistada referiu que:

se os momentos (não letivos) forem educativos são tão importantes como o tempo letivo (L.15-16).

Do ponto de vista da auxiliar de ação educativa a resposta foi no mesmo sentido:

acho que é tudo uma aprendizagem, mesmo fora da hora letiva, o facto de só brincarem livremente já estão a aprender, a higiene, a alimentação, a rotina ... (L.10-11).

O encarregado de educação também manifestou a sua opinião:

Eu, pessoalmente, dou importância às duas partes. À parte letiva, a parte de aprendizagem do mundo que os rodeia, mas também à parte da autonomia porque a alimentação, higiene requer que eles se tornem autónomos e aprendam a fazer as coisas do dia a dia porque é importante (L.12-15).

O jardim de infância é entendido por muitos encarregados de educação como algo familiar e que deve ser para a criança como uma *segunda casa*. Alguns pais também o consideram como o *apoio à família*. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), os pais/famílias e os estabelecimentos educativos são dois contextos sociais que se devem manter em estreita ligação pois ambos são coeducadores da mesma criança. Nesta linha de pensamento, a educadora defende que tanto o jardim de infância como a família

são os dois grandes intervenientes da educação da criança e se agirem em comum, havendo sempre comunicação entre ambos, esses intervenientes vão ser favoráveis para a criança porque ela percebe que há harmonia entre a casa e a escola, percebe que há uma relação, que são defendidos os mesmos valores, que são as mesmas intenções e isso faz a criança ficar mais segura (L.72-88).

Reforça ainda esta articulação referindo que:

é importante para os pais saberem o que é que as crianças fazem e haver ali um *feedback* de ambas as partes e essa comunicação é importante ... quando não é pessoalmente pois há outras formas, mesmo em mail atualmente (L.95-96).

Também a auxiliar de ação educativa manifesta a sua opinião neste sentido dizendo que:

Os pais devem acompanhar a evolução da criança na escola, e deve haver uma mútua partilha entre pais e educadores (L.69-70) (...) é importante haver uma comunicação entre pais e auxiliar ou educadora (L.80).

O encarregado de educação refere-se várias vezes a esta articulação casa-jardim

de infância dizendo:

Eu acho que é fundamental. São as primeiras pessoas que têm que educar os filhos (...) devem ir ao encontro e fazer parceria com os educadores ou com a instituição neste caso (L:66-68) (...) deve de haver um elo de ligação para que a criança esteja sempre num ambiente educativo o mais parecido possível (L.74-74). (...) se não houver comunicação entre o jardim de infância, os educadores e os pais, penso que há ali uma quebra (L.72-73).

Manifestou ainda interesse numa maior proximidade afirmando que,

na minha opinião, devia haver reuniões mais regularmente com as famílias (L.160).

Lopes da Silva et. al (2016) sustentam uma relação centrada na criança privilegiando tanto os momentos informais (orais ou escritos) como os momentos mais formais (reuniões individualizadas). Defendem o planeamento de estratégias diversificadas que permitam a participação de todos. Enquanto uns se podem deslocar ao jardim de infância para participar mais diretamente na dinamização de uma atividade, outros podem fazê-lo de outra forma, possibilitando-lhes sentirem-se incluídos no contexto educativo e garantindo que as crianças também assim o entendam. As reuniões coletivas com as famílias constituem uma referência mais organizacional e são igualmente importantes para a compreensão e desenrolar do processo educativo, no entanto, as reuniões de proximidade e as conversas informais são excelentes oportunidades para troca de opiniões sobre o contexto educativo, incentivos à participação, troca de sugestões, ficando ambas as partes a se conhecer melhor e facilitando a aproximação.

Esta é também a opinião do elemento do órgão de gestão quando afirma:

Se nós tivermos um educador que consiga olhar para as famílias, para a forma como as famílias estão estruturadas, para a forma ... para as dificuldades que as famílias possam ter, aquilo que as famílias conseguem fazer melhor, aprimorar mais, ser mais capazes e aquilo que possam fazer menos, se nós tivermos um profissional que consiga individualizar isso e consiga fazer uma leitura individual de cada família e também com o seu trabalho se consiga moldar aquela realidade e depois de se moldar conseguir intervir, conseguir levar aquela família a participar, a estar mais próximo, conseguir sensibilizar e motivar a própria família, nos desafios de educação daquela criança, nas necessidades específicas que aquela criança tenha para que possa desenvolver desde logo aquilo que já, ... que tem logo apetências naturais ou aquilo que possa não ter e precisa ser mais trabalhado. Se o profissional conseguir fazer esta leitura e esta intervenção e esta intervenção ser eficaz, logicamente isto vai-se conseguir repercutir naquilo que é a aprendizagem da criança (L.134-145).

Perante o exposto podemos depreender que todas as partes envolvidas

consideram o jardim de infância como um espaço educativo onde se aprende em todos os momentos, sejam eles considerados letivos ou não letivos. Importante será as crianças sentirem-se acolhidas e parte integrante desse contexto, sendo para tal valorizadas as relações que se estabelecem entre a instituição e mais particularmente entre os educadores e os pais/famílias. Cativar os pais será a chave para se conseguir uma maior aproximação e um maior intercâmbio educativo. Esta relação de proximidade constitui-se como uma mais-valia na potencial aprendizagem das crianças que entenderão o jardim de infância como um prolongamento da sua própria casa, sentindo um ambiente tranquilizador e estimulante para realizar novas descobertas e desenvolver potencialidades de forma holística.

Perfil dos técnicos de educação e infância

Em jardim de infância trabalham conjuntamente numa sala com as crianças a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa, que foram enquadradas neste estudo no âmbito dos técnicos de educação de infância perfazendo uma categoria de análise. Para mais facilmente se explicitar os dados recolhidos estas categorias profissionais serão abordadas separadamente.

Representações sociais sobre a educadora de infância. Na análise à questão relacionada com o perfil da educadora de infância destacaram-se ideais profissionais e pessoais. Em termos de perfil técnico destacam-se *capacidades para orientar, desenvolver as capacidades e aptidões* das crianças e uma postura de *responsabilidade, eficiência e rigor*. Segundo os encarregados de educação importa que a educadora de infância tenha *competência profissional* e apresente uma postura *responsável e consciente* (ver Tabela 5.5). Valorizam profissionais *ativos e dinâmicos*, que saibam definir *regras e limites* às crianças.

A nível pessoal os encarregados de educação dão grande destaque ao perfil relacional onde ressaltam características como *afetividade, simpatia e amizade*. Entendem que deve ser *compreensiva e atenciosa*. Também são realçadas *características comunicacionais* e de transmissão de *calma*, embora também demonstrem agrado por uma faceta *alegre e brincalhona*.

As educadoras, em representação do seu profissionalismo, consideram que devem ter bons conhecimentos de cultura geral e que devem ser *multifacetadas* (ver Tabela 5.6).

Representações sociais dos encarregados de educação sobre a educadora de infância ideal		
Perfil profissional		
Capacitação profissional	Com capacidade para orientar/Guia de aprendizagem/Ajuda as crianças a desenvolver capacidades cognitivas/Com capacidade de desenvolver aptidões/Estimule/Promotora de aprendizagens a brincar/Com competência profissional	14
	Ensine/Que ensina matéria do dia-a-dia de forma prática	6
	Educadora/com capacidade para educar	6
	Conhecimento/Técnico/Pedagógico/Com formação/Bem formada	5
	Respeite os ritmos/Respeite as características das crianças/Saiba lidar com as diferenças entre as crianças	5
	Cuidadora/Contribua para o bem-estar da criança	3
	Gestora de gostos/Gestora de talentos/Coordenadora	3
	Boa professora	1
	Ajude a tirar dúvidas	1
	Com capacidade para integrar projetos novos	1
	Estar aberta a novos métodos de ensino	1
	Postura profissional	Responsável/Consciente
Rigorosa com regras e rotinas/Saiba definir limites/Incutir regras/Chamar a atenção quando for preciso/Justa /Firme/ Rígida/Ríspida quando necessário		10
Ativa/Eficiente/Dinâmica/Trabalhadora		9
Entusiasmada/Interessada/Dedicada/Disponível/Prestável		7
Assertiva/Exemplar/Postura adequada		5
Brincar com as crianças/Interagir/Importante para as crianças		5
Apoio/Apoio à família		4
Criativa/Inovadora		3
Inteligente		2
Persistente	1	
Perfil pessoal		
Características relacionais	Afável/Amável/Afetuosa/Carinhosa/Amorosa/Doce/Meiga/Acolhedora	21
	Simpática /Sociável	16
	Amiga	12
	Atenciosa/Atenta/Preocupada	9
	Compreensiva/Empática/Sensibilidade/Humana	9
	Calma	5
	Comunicativa/Aberta/Extrovertida	5
	Brincalhona/Divertida/Alegre	4
	Educada	4
	Confiança/Confidente/Honesta	4
	Humilde/Simples	3
	Direta	1
	Transmitir bons sentimentos	1

Tabela 5.5 - Representações sociais dos encarregados de educação sobre a educadora de infância ideal

Assumem que devem ter uma postura *responsável* pois cada criança é um ser único e especial devendo a educadora *preocupar-se* em responder a essa especificidade. Em termos relacionais também destacam determinadas características realçando a *afetuosidade*, o *carinho* pelas crianças, a *compreensão* e *amizade*.

Representações sociais das educadoras sobre a educadora de infância ideal		
Perfil profissional		
Capacitação profissional	Conhecedora / Cultura geral	2
	Multifacetada	1
	Fazer sonhar as crianças	1
Postura na atividade profissional	Preocupada com cada criança como ser único e especial / Responsável/Presente	3
	Incansável/Exigente consigo própria/Prestável	3
	Organizada	1
	Reflexiva	1
	Brincalhona	1
Perfil pessoal		
Características relacionais	Afável/Atenciosa/Afetuosa	3
	Meiga/Carinhosa	2
	Amiga	2
	Paciente	1
	Curiosa	1
	Compreensiva	1
	Extrovertida	1
	Tolerante q.b.	1

Tabela 5.6 - Representações sociais das educadoras sobre a educadora de infância ideal

As auxiliares de ação educativa consideram que as educadoras devem *ensinar as crianças a fazer os trabalhos* e também *ensinar-lhes direitos e deveres para com eles e com os adultos* e *promover a autonomia*. Em seu entender as educadoras devem ser *dinâmicas* e apresentar características relacionais como a *amizade*, a *meiguice*, ser *alegres e comunicativas* (ver Tabela 5.7).

Representações sociais das auxiliares sobre a educadora de infância ideal		
Perfil profissional		
Capacitação profissional	Ensine as crianças a fazer os trabalhos na sala	1
	Ensine direitos e deveres das crianças para com eles e com os adultos	1
	Promova autonomia das crianças	1
Postura na atividade profissional	Dinamizadora/Dinâmica	2
	Recetiva	1
	Ensine regras	1
	Positiva	1
Perfil pessoal		
Características relacionais	Amiga/ Bondosa	3
	Amorosa/Meiga	2
	Alegre	1
	Comunicativa	1

Tabela 5.7 - Representações sociais das auxiliares sobre a educadora de infância ideal

As crianças utilizam como referencial a *educadora da sua sala* e entendem que ela deve *fazer trabalhos com os meninos* e *brincar*. Também a consideram a pessoa que *ajuda* e identificam-na com a *mãe* ou o *pai*. Destacam-lhe características como a *bondade* e a *simpatia*. (ver Tabela 5.8).

Representações sociais das crianças sobre a educadora de infância ideal	
Como a da sua sala	13
Que faz trabalhos com os meninos	13
Que brinca	13
Que ajuda	7
A mamã ou o papá	6
Sem opinião	5
Que ensina	3
Boa	3
Simpática	2
Outros	2

Tabela 5.8 - Representações sociais das crianças sobre a educadora de infância ideal

A capacitação profissional parece ser uma das componentes a realçar num profissional de educação. Cada educadora é um ser único e diferente. Traz consigo vivências e experiências que influenciam a sua forma de ser e de atuar, tornando-o mais acomodado ou suscetível de mudança. Ao longo do seu percurso adquire competências que influenciam a sua postura, mais ou menos reflexiva, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. A maturação de uma educadora pode passar por processos complexos de adaptação ao contexto em que se encontra inserida, interferindo na sua motivação e capacidade de resiliência às adversidades com que se vê confrontada no dia-a-dia (Cavaco, 2009).

A adaptação às normas da instituição em si, podem ser um desafio a enfrentar. A relação com os outros profissionais, com as famílias e as crianças representam outros desafios aos quais o educador tem de se adaptar. Perante tantos desafios é importante as educadoras estarem preparadas para enfrentar as incertezas, munindo-se de formação adequada que complemente os seus medos, anseios e as suas práticas.

A formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação continua a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade, o que justifica a necessidade crescente de investir em formação (Garcia, 1999, p. 11).

A educadora de infância entrevistada também considera a formação de extrema importância na valorização profissional do educador. Na sua opinião, as formações são importantes porque “temos que ir pondo a par da atualidade” (L. 48) e também “porque às vezes são partilhas de experiências, de conhecimentos e ... e então faz-nos refletir e faz-nos melhorar” (L.57-59). Na sua opinião, “é bom partilhar experiências, porque é bom delinear projetos em comum, é importante perceber o que é que está bem, o que é que está mal, ... a entreatajuda entre as pessoas da equipa” (L.63-65).

A auxiliar de ação educativa defende que “a partilha de saberes é bom para as educadoras e para as crianças” (L. 47). No ponto de vista do encarregado de educação as educadoras “devem frequentar mais formações porque o mundo está a evoluir” (L. 49).

O elemento do órgão de gestão também determina ser de igual opinião defendendo a formação como uma mais-valia, “se estamos a falar de um profissional que a própria formação dele é ensinar, então faz sentido o profissional estar formado, aprender, para poder assim ensinar” (L. 84-86).

Numa breve síntese podemos depreender, segundo os testemunhos referenciados, que a formação é entendida como necessária, pois contribui para a partilha e aquisição de conhecimentos. Num mundo em constante evolução, em que se pretende estar cada vez mais atualizado e se busca cada vez mais pedagogias diferenciadoras e inclusivas, será pertinente manter o contacto com diversas realidades, estabelecendo ligação com outros profissionais em prol de renovados conhecimentos. Segundo Roldão (2017), a formação afigura-se como uma tentativa de melhorar a qualidade institucional através de melhor desempenho profissional. Segundo Sá (1999), referido em Cavaco (2009), só indo ao encontro dos outros podemos crescer, pois apenas a aventura relacional e espontânea do encontro mútuo e de assombro perante a realidade do outro é que nos permite evoluir.

A educadora de infância na sua entrevista referiu a importância de encontros entre profissionais:

Porque é bom partilhar experiências, porque é bom delinear projetos em comum, é importante perceber o que é que está bem, o que é que está mal, ... a entre ajuda entre as pessoas da equipa (L. 63-65).

O elemento do órgão de gestão também refere as reuniões de equipa como essenciais para um desempenho de qualidade. Nas suas palavras “as reuniões deveriam até ser diárias” (L. 91), defendendo ainda que “as reuniões de equipa, desde o micro ao macro, também são fundamentais” (L. 96-97).

Neste caso entende-se que a formação com entidades exteriores é importante para a atualização de conhecimentos dos profissionais de educação, mas a partilha interna através de reuniões de equipa também é de extrema importância para o crescimento profissional do educador e para a melhoria de qualidade dos serviços prestados. A identidade profissional de um educador vai-se construindo ao longo do seu

percurso. A reflexão sobre a sua caminhada é parte inclusiva desse crescimento pois a reflexão sobre a ação contribui para uma caminhada mais sólida.

Representações sociais sobre a auxiliar de ação educativa ideal. As respostas dos inquiridos ao ideal de auxiliar de ação educativa permitiram a divisão, tal como no perfil das educadoras, em profissional e pessoal. Podemos perceber que a auxiliar é entendida pelos encarregados de educação (ver Tabela 5.9), como uma *ajudante e colaboradora da educadora*, partilhando com ela *responsabilidades e funções*, e também uma pessoa que *apoia as crianças*. Espera-se dela uma postura *responsável* e que esteja *disponível*.

Representações sociais dos encarregados de educação sobre a auxiliar de ação educativa ideal		
Perfil profissional		
Capacitação profissional	Ajuda/ acompanha a educadora/parceira/cooperante/complemento/colaboradora/ Partilha com a educadora responsabilidades e funções	18
	Apoia os alunos/Ajuda essencial para a criança/Facilita as aprendizagens das crianças/ Ajuda a tirar dúvidas/ Educadora/ Ensinar coisas novas	10
	Cuidadora/Contribui para o bem-estar da criança	4
	Interage com as crianças/comunica com as crianças	2
	Preparada para a função/Competente	2
	A segunda pessoa a ter atenção com a criança	1
	Postura profissional	Responsável
Disponível/Prestável		5
Dinâmica/Proativa		5
Motivada /Gosto pela profissão/Dedicada/Trabalhadora		4
Assertiva/Consciente		3
Gostar de crianças/Gostar de ver crianças felizes		2
Organizada		1
Perfil pessoal		
Características relacionais	Amável/Afável/Carinhosa/Amorosa/Doce/Meiga/Acolhedora/ Transmissora de bons sentimentos	20
	Amiga/Companheira/Compreensiva/Empática/Humana/Confiança/ Confidente/Ouvinte	20
	Simpática/Sociável/Comunicadora/Alegre/Brincalhona/Divertida	16
	Atenciosa/Atenta/Observadora	8
	Calma	3
	Educada	3
	Chamar a atenção quando for preciso/Justa/Rígida	3
	Ter as mesmas qualidades que a educadora	2
	Discreta/Simples	2
Orientadora	1	
Outro	Não respondeu	1

Tabela 5.9 - Representações sociais dos encarregados de educação sobre a auxiliar de ação educativa ideal

A nível relacional também se destacam características de *afetuosidade* e *simpatia*. Que seja *amiga* das crianças, atenciosa, compreensiva, alegre, mantenha a calma e seja educada.

As educadoras de infância consideram que a auxiliar de ação educativa ideal deve *trabalhar em sintonia com a educadora, fazendo uma equipa, sendo um braço*

Representações Sociais das educadoras sobre a auxiliar de ação educativa ideal		
Perfil profissional		
Capacitação profissional	Trabalhar em sintonia com a educadora. Devem fazer uma equipa/Braço direito da educadora	2
	Auxiliar educadora, crianças e pais	1
Postura profissional	Atenta/ Preocupada /Responsável	3
	Participativa/ Interessada	2
Perfil pessoal		
Características relacionais	Extrovertida/Comunicativa/ Brincalhona	3
	Amiga/Compreensiva	2
	Tolerante	1
	Prestável	1

Tabela 5.10 - Representações sociais das educadoras sobre a auxiliar de ação educativa ideal *direito* que as apoia sempre que necessário. Destacam uma postura profissional de *responsabilidade, atenção, interesse e participação*. Como características relacionais consideram que deva ser *compreensiva e amiga, ser comunicativa e brincalhona, prestável e tolerante* (ver Tabela 5.10).As auxiliares de ação educativa consideram que o ideal na sua profissão é *ajudar as crianças nas atividades em sala* e também nas *rotinas diárias*. Devem *apoiar a educadora* nas atividades e trabalharem com ela fazendo uma *equipa*. Consideram ainda que devem *brincar com as crianças promovendo a sua autonomia*, sendo uma pessoa em quem elas possam confiar. Devem ser *amigas, meigas, carinhosas, simpáticas e atenciosas* (ver Tabela 5.11).

Representações sociais das auxiliares sobre a auxiliar de ação educativa ideal		
Perfil profissional		
Capacitação profissional	Uma pessoa que ajude as crianças nas atividades da sala/Auxiliar as crianças nas suas rotinas	2
	Auxiliar a educadora em todas as atividades	1
	Deve ser como uma educadora para formarem uma boa equipa	1
Postura profissional	Brinque com as crianças	1
	Promova a autonomia das crianças	1
	Pessoa que as crianças confiem	1
Perfil pessoal		
Características relacionais	Amiga	2
	Meiga/Carinhosa	2
	Simpática/Comunicativa/ Alegre	3
	Atenciosa	1

Tabela 5.11 - Representações sociais das auxiliares sobre a auxiliar de ação educativa ideal

As crianças entendem que a auxiliar de ação educativa *ajuda os meninos* e também que *brinca*. Muitos não têm opinião, tendo demonstrado alguma dificuldade em entender quem era a auxiliar na sua sala. Alguns consideram que deve ser *como a da*

sua sala e outros identificam-na a alguém com características *como a mãe ou o pai* (ver Tabela 5.12).

Representações sociais das crianças sobre a auxiliar de ação educativa ideal	
Ajuda os meninos	14
Sem opinião	13
Brinca	9
Como a da sua sala	7
A mamã ou o papá	6
Não tem auxiliar	1
Outra	1

Tabela 5.12 - Representações sociais das crianças sobre a auxiliar de ação educativa ideal

Em termos profissionais, as representações dos inquiridos indicam considerar a auxiliar de ação educativa como a pessoa que coopera com a educadora, ajudando as crianças nas suas atividades e rotinas diárias. Não lhe são atribuídas competências pedagógicas de planificação ou organização da atividade com o grupo, no entanto é esperado da sua parte competência profissional. Chega a ser considerada *a segunda pessoa a ter atenção com a criança*. São-lhe atribuídas várias características relacionais que deve assumir neste papel como segundo educador.

Assumindo esta perspetiva de segundo educador podemos considerar que a relação que a criança estabelece com os profissionais que estão presentes no seu dia-a-dia pode influenciar o seu modo de estar. Segundo a auxiliar a criança “deve-se sentir confortável, deve-se sentir amada também, compreendida” (L. 19). A educadora também defende que “a relação afetiva é sempre positiva” (L. 72). No ponto de vista do encarregado de educação a criança também tem preferências “a criança é como todos nós. Tem preferências, tem gostos (...) se calhar vai mais ao encontro da personalidade de um educador ou de uma pessoa do que de outra” (L.62-63).

Segundo o elemento do órgão de gestão as características relacionais são um fator a ter em conta aquando da admissão dos colaboradores para serviço na instituição:

para termos os melhores colaboradores numa instituição ou numa empresa de facto tem de se ter um cuidado na sua seleção. De facto, recrutar aqueles que nos parecem melhores, que nos parecem mais adequados, que nos parecem os melhores para cumprir os nossos objetivos e logicamente essas características relacionais são um aspeto entre muitos outros a ter em conta (L.120-125).

Considerando que tanto as auxiliares de ação educativa como as educadoras de infância, embora com funções distintas, são educadores da criança podemos afirmar que a forma como se relacionam com ela está na base de uma boa interação entre ambas as

partes. Cavaco (2009) também defende que a relação afetiva que se estabelece entre educador/criança é o primeiro passo para a motivar a criança a gostar de ir para o jardim de infância e gostar de aprender. Considera o educador um motivador porque estimula, encoraja, orienta, acarinha a criança, realçando no profissional inúmeras características relacionais de extrema importância para que o processo de vínculo da criança ao jardim de infância se fortaleça. O educador também pode ser encarado como um agente do desenvolvimento na medida em que a sua proximidade à criança lhe permite estabelecer com ela uma relação de confiança, compreensão e respeito. O lado humanista do educador poderá marcar a diferença nesta relação criança/educador. Se queremos crianças felizes um dos fatores a ter em consideração é qualidade relacional que estabelece com os profissionais de educação com quem se relaciona.

Influência do espaço na aprendizagem das crianças

A nível de espaço destacam-se preocupações a nível educacional e funcional.

Representações sociais dos encarregados de educação sobre o espaço ideal do jardim de infância		
Perspetiva educacional		
Desenvolvimento Cognitivo	Brincadeira/Lúdico/Lazer/Diversão/Aprendizagem pelo brincar	13
	Aprendizagem/Conhecimento/Desenvolvimento de capacidades/Educativo/Didático	8
	Adequado às idades	3
	Criativo	2
	Experiências	1
Desenvolvimento Emocional	Onde as crianças se sintam bem/felizes	4
	Familiar/2. ^a casa	2
	Permita controlo de autoestima	1
	Que transmita algo positivo	1
Perspetiva funcional		
Ambiente físico	Acolhedor/Aconchegante/Confortável/Agradável/ Harmonioso	31
	Amplo/Aberto/ Ar livre/ Exterior onde possam brincar	14
	Organizado/Arrumado	9
	Colorido/Alegre/Bonito	8
	Diversificado/com áreas	4
	Interativo/Dinâmico/adaptado a cada fim	3
	Iluminado	3
	Com condições a todos os níveis	1
	Com material necessário ao desenvolvimento	1
Segurança e Higienização	Limpo/Higiene	17
	Seguro	12
	Arejado	3
	Saúde	1

Tabela 5.13 - Representações sociais dos encarregados de educação sobre o espaço ideal do jardim de infância

Numa perspetiva educacional podemos perceber que, na perspetiva dos

encarregados de educação (ver Tabela 5.13), existe uma maior preocupação em relação às condições do espaço, que permita às crianças *brincar e realizar aprendizagens*, permitindo-lhes *sentir-se bem* e serem *felizes*. Para isso, contribui sentirem-se em casa, num ambiente *familiar*.

Numa perspetiva funcional, as preocupações estão ligadas ao *conforto* da criança, à *higiene* e *segurança*.

As educadoras de infância também consideram que o espaço deve ser *apelativo* e *familiar*, mas elegem sobretudo características funcionais como a dimensão, a *dinâmica*, a *organização*, a *cor* e a *iluminação* (ver Tabela 5.14). A *segurança* e *higiene* também são apontadas como essenciais.

Representações sociais das educadoras sobre o espaço ideal do jardim de infância		
Perspetiva educacional		
Desenvolvimento cognitivo	Apelativo	1
Desenvolvimento emocional	Familiar	1
Perspetiva funcional		
Ambiente físico	Boas dimensões	1
	Colorido	1
	Dinâmico	1
	Diverso	1
	Iluminado	1
	Aberto	1
	Mobiliário adequado	1
	Organizado	1
Segurança e higienização	Seguro	1
	Limpo	1

Tabela 5.14 - Representações sociais das educadoras sobre o espaço ideal do jardim de infância

As auxiliares de ação educativa têm como representação social de um espaço ideal em jardim de infância (ver Tabela 5.15), o que permita *estimular o desenvolvimento das crianças* e onde elas se *sintam felizes*. Em termos de características funcionais, destacam o *conforto* e a *organização*. Consideram que o jardim de infância deve ter *diversas áreas, salas amplas, com muitos jogos e espaço onde brincar*. Também referem a *luminosidade* e a *beleza* como fatores importantes. Surge referência à importância de ter um *ginásio* e *espaço exterior* equipado que permita o *contacto com a natureza* e outros elementos naturais como terra, areia e árvores.

Pelas representações sociais dos respondentes podemos depreender que entendem o espaço do jardim de infância como um estímulo importante para o desenvolvimento de aprendizagens das crianças. A forma como está organizado, os

materiais que comporta e a facilidade com que as crianças os utilizam são fatores a ter em conta.

Na perspetiva da educadora o espaço é um meio privilegiado de aprendizagem

se for um meio apelativo, que eles gostem de brincar que se sintam à vontade, que vejam espaços para explorar, para se divertirem com os amigos, para se desafiarem, é muito mais positivo para eles, para as crianças (L.107-109).

Refere ainda que

se for um espaço em que a criança se consegue organizar, consegue escolher as atividades que prefere ou mesmo aquelas que não gosta tanto, ser aliciada a cumpri-las, ... a desafiar-se a si próprio, vai contribuir para o seu desenvolvimento (L. 112-114).

Representações sociais das auxiliares sobre o espaço ideal do jardim de infância		
Perspetiva educacional		
Desenvolvimento cognitivo	Deve estar preparado para estimular o desenvolvimento das crianças	1
Desenvolvimento emocional	Onde as crianças se sintam felizes	1
Perspetiva funcional		
Ambiente físico	Acolhedor/Proporcionar conforto	3
	Diversas áreas	2
	Organizado/Arrumado	2
	Alegre	1
	Bonito	1
	Com muita luz	1
	Onde brincar	1
	Muitos jogos	1
	Salas amplas	1
	Ter ginásio	1
	Ter um parque com areia	1
	Espaço exterior equipado e que permita o contacto com a natureza (terra, árvores)	1
	Segurança e higienização	Arejado
Proporcionar segurança		1

Tabela 5.15 - Representações sociais das auxiliares sobre o espaço ideal do jardim de infância

A visão da auxiliar de ação educativa vai ao encontro de uma organização espacial privilegiando o fácil acesso aos materiais

é importante haver uma certa organização no pré-escolar, nos espaços em si, para a criança obter mais facilmente aquele jogo ou aquela brincadeira, que esteja mais ao acesso dele, mais ao nível dele para que possa brincar melhor (L. 88-90).

O encarregado de educação aprecia a organização do espaço como forma de organização que estimula as rotinas e a ordem:

se os espaços na sala ou na instituição, estiverem bem localizados e sempre no mesmo sítio, criam as rotinas nas crianças e elas precisam, hoje em dia, bastante de rotinas para se orientarem (L. 86-88).

Na ótica do elemento do órgão de gestão, o espaço exterior é importante assim como tantas outras *nuances*envolventes numa instituição educativa:

o espaço interior é importante, o espaço exterior, as condições de trabalho, o conforto, a comodidade, tudo, os profissionais, tudo é importante” (L. 168-169).

Salientou algumas características que considera ser importantes num espaço ideal, referindo:

eu acho que não há espaços ideais, mas devemos procurar o espaço ideal. Tem de ser um espaço que seja de fácil acesso, luminoso, confortável, ... que seja um espaço que é fácil procurar e obter... concentração... ambiente de trabalho, ambiente de aprendizagem, mas ao mesmo tempo que ali ao lado tenha o outro extremo que é a parte lúdica, a parte de diversão, de poder brincar, de poder... ao ar livre usufruir do... do sol do inverno, ... de um fresco no verão e ... e que consiga juntar os vários extremos que muitas vezes a vida tem, e só por ter extremos é que ela é mais preenchida e mais completa (L. 188-195).

Segundo o elemento do órgão de gestão é desejável que o espaço “consiga ser o mais polivalente, o mais capaz das diversas necessidades que uma criança possa ter nesta fase de crescimento” (L.197-198).

Segundo as crianças o espaço ideal deve ser maioritariamente *grande*. Em termos de salas as opiniões dividem-se entre muitas e poucas, não sendo muito significativa a diferença apontada (ver Tabela 5.16).

Representações sociais das crianças sobre o espaço ideal do jardim de infância	
Grande	26
Muitas salas	19
Poucas salas	14
Pequeno	8
Muito espaço	4

Tabela 5.16 - Representações sociais das crianças sobre o espaço ideal do jardim de infância

Somatizando as diferentes interlocuções, podemos depreender que são defensoras de que o espaço e forma como está organizado, pode influenciar a forma de estar da criança e conseqüentemente as suas aprendizagens.

Segundo Lopes da Silva et al. (2016), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens”. As autoras salientam

ainda que a organização do espaço é da responsabilidade do educador que o reinterpreta, em função da dinâmica do grupo e da sua intencionalidade pedagógica, podendo readaptá-lo sempre que necessário. A forma a que corresponde essa organização influencia o desenvolvimento da autonomia e a independência da criança, devendo esta organização ser trabalhada com as crianças, dando-lhes a oportunidade de fazer escolhas.

De acordo com a legislação em vigor, todas as instituições devem ter um espaço interior adequado, mas também contemplar espaço exterior onde as crianças possam desenvolver outras brincadeiras, potenciando aprendizagens diferenciadas das que ocorrem em sala de atividades.

Acerca do espaço exterior a educadora entrevistada neste estudo refere mais-valias que o contacto com a natureza potencia:

O ouvir os passarinhos, o ter contacto com as árvores, e depois também o poder fazer outro tipo de jogos, outro tipo de situações que dentro de uma sala de atividades não será possível (L. 116-118).

A auxiliar salienta a alegria da criança na utilização desse espaço: “o espaço exterior eles adoram. A brincadeira livre ... acho que é o preferido deles” (L. 92-93). O encarregado de educação defende que “o contacto com a natureza, (...) é importante” (L. 127) considerando que um jardim de infância deve estar equipado com materiais que as crianças gostam: “parques de areia com escorregas, com casinhas para brincarem, são de extrema importância, pois as crianças gostam de brincar ao faz-de-conta” (L. 94-96). Na análise feita pelo órgão de gestão o exterior é analisado numa perspetiva diferente: “embora o espaço exterior seja importante (...) não é o mais importante” (L. 172-173).

Representações sociais das crianças sobre o espaço exterior ideal do jardim de infância	
Rua/Parque	9
Areia	6
Piscina	4
Relva	3
Flores	3
Árvores	2
Terra	2
Sol	1

Tabela 5.17 - Representações sociais das crianças sobre o espaço exterior ideal do jardim de infância

As crianças pronunciaram-se em relação ao espaço exterior indicando aquilo que consideram que deve ser essencial na sua composição (ver Tabela 5.17) tendo apontado elementos como *areia*, *relva*, *flores*, *árvores*, *terra*, *sol*. Alguns referem ainda a necessidade de existência de uma *piscina*.

Na análise às representações sociais aos inquiridos podemos depreender que o espaço exterior é entendido como uma valorização para o desenvolvimento da criança. Potencia atividades livres e de exploração por parte da criança, privilegiando brincadeiras e oportunidades para o desenvolvimento de atividades físicas diversificadas, como correr, trepar, jogar à bola ou outras. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016) “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção que o espaço interior” (p. 27). Compete ao educador refletir sobre as potencialidades dos espaços e contribuir para que a sua organização seja criteriosamente pensada, tendo em atenção os potenciais que pode desenvolver na criança, atendendo à utilização dos materiais e equipamentos disponibilizados, tendo em atenção critérios de qualidade e segurança.

A apresentação dos espaços físicos da instituição (interiores e exteriores), podem até ser influenciadores da escolha da instituição ideal das famílias. Segundo a educadora “quando os pais visitam um espaço, se acham que ele é bonito, se é cuidado, se há interesse pelo bem-estar das crianças, se é seguro, isso também é uma influência na escolha dos pais” (L. 124-126). A opinião do encarregado de educação também se direciona no mesmo sentido:

hoje em dia, os pais, por vezes, olham mais ao aspeto físico do que a outras coisas, olham para ali e dizem “ah, aquilo tem aspeto um pouco mais velho, ah, não sei, ali talvez não, vamos para um mais moderno”. Antigamente, pelo que eu também oiço dos meus pais e de amigos dos meus pais, não ligavam tanto a isso. Mas hoje em dia, sim, ligam muito às paredes e às pinturas e ao aspeto. Assim que olham é a primeira visão, é o que dá no olho (L. 101-106).

O elemento do órgão de gestão também afirma estar “convencido que escolhem pelo espaço, ... estou convencido que sim” (L. 168).

Representações sociais das crianças sobre as cores do jardim de infância	
Amarelo	8
Rosa	5
Azul	5
Roxo	3
Verde	3
Vermelho	3
Às cores	3
Branco	1
Arco-íris	1

Tabela 5.18 - Representações sociais das crianças sobre as cores do jardim de infância

As crianças gostam de espaços coloridos e elegem cores do seu agrado para os espaços do jardim de infância denotando-se uma grande variedade de possibilidades de

escolha (ver Tabela 5. 18).

Perante o exposto não é só para as crianças que o espaço deve estar apelativo, mas também para os pais, que elegem em primeira instância a instituição que os seus filhos irão frequentar. A apresentação cuidada dos espaços, a sua organização, as cores, também podem exercer efeito de atratividade. O conforto e a segurança que aparenta parecem ser tidas em conta na escolha dos pais.

Representações sociais dos encarregados de educação sobre os materiais ideais no jardim de infância		
Perspetiva pedagógica		
Função educativa	Didáticos/Educativos/Pedagógicos/Facilitem a aprendizagem/Incitem a apreensão sensorial de conhecimento/Uteis para aprendizagem cognitiva e motora	20
	Adequados à idade das crianças/Escolhidos conforme as necessidades das crianças	14
Atratividade/ Ludicidade	Estimulantes/Atrativos/Interessantes	10
	Práticos/Simples	7
	Fácil manuseamento	5
	Coloridos	3
	Divertidos	1
	Confortáveis	1
	Brinquedos	1
	Interativos	1
Perspetiva funcional		
Qualidade	Seguros	12
	Duráveis/Qualidade/à prova de criança e amigos da criança/ Bom estado/Capazes	7
	Reutilizáveis/Reciclados/Que as crianças já não usem em casa	3
	Moldáveis/Maleáveis	2
	Novos/Modernos	2
	Naturais	1
	De tamanho que não possam ser engolidos	1
	Plástico	1
Quantidade	Diversificados/Variados	11
	Suficientes (n.º)	1
Utilização prática	Limpos/Fácil limpeza	8
	Fácil acesso	2
	Identificados	2
	Usados e estimados pelas crianças	1
	Renovados (de vez em quando)	1
	Arrumados	1
Outro	Sempre que precisar é só pedir	1
	Idênticos aos existentes	1
	Sem resposta	1

Tabela 5.19 - Representações sociais dos encarregados de educação sobre os materiais ideais no jardim de infância

Importância dos materiais utilizados no jardim de infância

Na análise às representações sociais dos materiais ideais para o jardim de infância (ver Tabelas 5.19, 5.20 e 5.21), encarregados de educação, educadores e

auxiliares de ação educativa, destacam a importância da sua *funcionalidade educativa/pedagógica* e *adequação à faixa etária*, assim como a atratividade e *interesse* que despertam nas crianças.

Numa perspectiva funcional a ênfase recai em preocupações com a *qualidade* e a *quantidade* destacando-se a *segurança*, *diversidade* e *número suficiente* dos materiais. Também se manifestam preocupações com a facilidade de *limpeza* dos materiais.

Com a diversidade de brinquedos e outros materiais didáticos existentes no mercado é necessário ser assertivo na seleção dos materiais a eleger para utilização no jardim de infância. Segundo a educadora

há muitos materiais que são educativos, mas não precisa de ser como antigamente que se falava muito nos preços, mas desde que eles sejam duradouros e sejam educativos, são positivos para a criança. Estou a lembrar-me de molas, que é uma coisa tão simples e é uma ... é um objeto que é muito educativo, o fazer a pinça, o podermos criar jogos com molas, é importante uma seleção, mas às vezes não é preciso selecionar jogos didáticos caros (L. 142-147).

Representações sociais das educadoras sobre os materiais ideais no jardim de infância		
Perspetiva pedagógica		
Funcionalidade educativa	Educativos/Pedagógicos/Didáticos	3
	Adaptados à idade e necessidade	1
	Que promovam experiências às crianças	1
	Materiais de apoio a crianças com necessidades educativas especiais	1
Atratividade/Ludicidade	Atrativos	1
	Realistas	1
	Sensoriais	1
	Modernos	1
Perspetiva funcional		
Qualidade	Resistentes	1
	De desgaste	1
Quantidade	Diversificados	2
	Suficientes (n.º) /Os necessários à sala	2
Utilização prática	Práticos	1
Outro	Elementos da natureza	1

Tabela 5.20 - Representações sociais das educadoras sobre os materiais ideais no jardim de infância

Segundo a auxiliar de ação educativa “conforme as idades assim os equipamentos que deve-se utilizar” (L. 112), considerando o vetor idade/capacidades da criança uma das variáveis a ter em conta na seleção dos materiais.

Representações sociais das auxiliares sobre os materiais ideais no jardim de infância		
Perspetiva pedagógica		
Funcionalidade educativa	Jogos educativos/Didáticos	3
	Adequados às idades	2
	Música	1
	Jogos eletrónicos interativos	1
Atratividade/Ludicidade	Apelativos/Atrativos	2
	Coloridos	1
Perspetiva funcional		
Qualidade	Resistentes	1
Quantidade	Diversificados	1
Utilização prática	Organizados	1
	Material de consumo (papel, lápis, cola...)	1
Outro	Mobiliário adequado	1

Tabela 5.21 - Representações sociais das auxiliares sobre os materiais ideais no jardim de infância

Na opinião do encarregado de educação, em termos de materiais a utilizar no jardim de infância, “é melhor a qualidade e não a quantidade” (L. 143), defendendo ainda a utilização de material reciclado pois considera que com “material reciclado, estamos a proteger o ambiente e também faz com que eles aprendam” (L. 129-130).

De acordo com o elemento do órgão de gestão “o jardim de infância deve ter materiais que nos proporcionem o crescimento, a aprendizagem, a diversão e muitas outras necessidades” (L. 205-207).

As crianças destacam os brinquedos como materiais primordiais a existir num jardim de infância. Dão inúmeras sugestões mais específicas de materiais que consideram essenciais tanto para interior como para exterior (ver Tabela 5.22). Fazem pouca diferenciação entre brinquedos a utilizar no interior ou no exterior evidenciando que a sua utilização pode ser considerada em ambos os espaços.

Perante o exposto, podemos considerar que todos os adultos inquiridos consideram que os materiais a utilizar no jardim de infância devem ser selecionados atendendo a diversos critérios como a qualidade, a idade das crianças, a riqueza de aprendizagens que podem proporcionar, atendendo a questões de segurança, o que vai ao encontro do delineado nas orientações curriculares para a educação pré-escolar.

A escolha dos materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de material reutilizável (...), bem como material natural (...), podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade (Lopes da Silva et. al., 2016).

Representações sociais das crianças sobre os materiais a utilizar no jardim de infância	
Materiais/Equipamentos sugeridos para utilização interior	
Brinquedos	21
Carros/Garagem	15
Jogos	10
Casinha	9
Materiais de desgaste (tintas, lápis, papel...)	7
Outros	7
Bonecas/Bebés	5
Livros	5
Cadeiras /Mesas	4
Utensílios (pratos, copos, pentes...)	4
Roupa e acessórios	3
Cabeleireiro	3
Animais	2
Plasticina	1
Computador	1
Materiais/Equipamentos sugeridos para utilização exterior	
Jogos/Brinquedos	20
Escorrega	11
Bicicletas/Motas	7
Baloiços	6
Baldes e pás	6
Animais diversos	5
Bonecas	4
Carrinhos e afins	2
Balancé	2
Casinha	1
Legos	1
Carrocel	1
Campo de futebol	1
Espaço para correr	1

Tabela 5.22 - Representações sociais das crianças sobre os materiais a utilizar no jardim de infância

A educadora, em função do seu grupo e dos projetos em desenvolvimento, deverá ter a sensibilidade de ir introduzindo os materiais que considerar adequados e que correspondam aos interesses e necessidades das crianças de forma a potenciar o desenvolvimento das suas capacidades (Lopes da Silva et. al., 2016).

Atendendo às inúmeras sugestões de materiais sugeridos pelas crianças pode-se considerar que elas são excelentes colaboradoras em matéria de opinar. Sendo o jardim de infância um espaço de utilização da criança será importante construir com elas o espaço, permitindo-lhes dar sugestões, criar, mantendo-as envolvidas e tornando o processo de organização e manutenção muito mais participado e criativo. As crianças têm preferências e interesses a ser aproveitados em benefício de novas aprendizagens.

Influência dos órgãos de gestão

Qualquer estabelecimento educativo é gerido por alguém em particular, ou por uma equipa composta por elementos responsáveis pela sua gestão e funcionamento.

Apesar de diariamente ser a educadora ou a auxiliar quem estabelece uma relação de maior proximidade com as famílias, toda a organização da estrutura educativa está assente num suporte, mais ou menos sólido, que a sustenta, pretendendo-se conhecer as representações sociais dos colaboradores, encarregados de educação e gestão acerca da importância dos órgãos de gestão numa organização educativa.

Em entrevista ao elemento do órgão de gestão este defendeu que para se atingir objetivos é necessária uma relação de proximidade entre a gestão e o colaborador, fomentada pelo diálogo e pela comunicação entre as partes. Considera que:

é importante que se fale com os colaboradores, com as pessoas, pondo ... pondo em cima da mesa, e deixando muito claro aquilo que são as expectativas que nós queremos, o que é que as motiva, o que é que elas precisam, que condições têm e as que não têm, o que é que dão mais valor, o que é que dão menos valor, para que possamos ir um pouco à relação individual entre a instituição e o colaborador de forma que possamos correr atrás destas premissas (L. 270-275).

No seu ponto de vista defende a estabilidade profissional como premissa sustentável para o equilíbrio de uma instituição referindo a necessidade de manter

um quadro de pessoal estável no sentido de que o colaborador sinta ... que está numa instituição que conta com ele, que gosta do seu trabalho, uma instituição que lhe põe os desafios em cima da mesa, que desafia, que motiva a cumprir, a ir mais longe, que dá o *feedback* do desempenho, que depois volta a reavaliar e volta a redefinir objetivos, metas (L. 283-286).

Considera a avaliação de desempenho uma mais-valia e confessa que “gostava de ter os serviços avaliados, o desempenho” (L. 291-292). Refere que

um profissional não deve ter medo da avaliação, ou melhor um bom profissional até ... devemos-lhe explicar o que queremos com a avaliação de forma que ele perceba, mas deve até achar que a avaliação é efetivamente uma mais-valia, ou seja é uma visão externa de terceiros, de diferentes terceiros, sobre aquilo que é o seu trabalho, e aquilo que é a sua... que é o seu desempenho (L. 298-302).

Consultada a educadora sobre a avaliação e desempenho, a mesma considerou ser “mais um estímulo para o trabalhador dar o seu melhor” (L. 194). Em relação à possibilidade de tal avaliação ser feita pelos pais, a educadora referiu: “se calhar sim, para ter algum *feedback* dos pais se eles...pronto, a fim de melhorar mais qualquer coisa, perceber melhor a opinião dos pais, até pode ser positivo” (L. 208-209).

A auxiliar de ação educativa admite que a avaliação “é bom ... para os colaboradores sentirem onde podem melhorar, saberem onde podem estar menos bem” (L. 152-153), no entanto em relação ao facto de a mesma poder a vir a ser feita pelas famílias respondeu: “Acho que não há necessidade” (L. 159), no entanto, após ponderar

um pouco até assentiu: “Sim ..., também pode ser” (L. 167).

O encarregado de educação perante a possibilidade de avaliação dos colaboradores manifestou que “se calhar por um lado podia ser uma mais-valia, sim, avaliar as pessoas com quem as crianças estão no dia a dia” (L. 169-170), e refletindo referiu que “o educador podia ser avaliado. Era uma mais-valia” (L. 172-173).

Na relação com as famílias o elemento do órgão de gestão refere a necessidade de se estabelecer uma relação de proximidade em prol de acatar sugestões e solicitações que beneficiem os serviços prestados referindo que:

todos os dias nos cruzamos com os pais, com as famílias, etc., etc. e vamos recolhendo todas as opiniões que nos são dadas. E não é um recolher para pôr num saco roto, mas é um recolher para tomar nota das opiniões e...e... sendo boas sugestões e bons comentários, implementá-las” (L. 390-393).

A auxiliar de ação educativa também manifestou a importância da proximidade com as famílias como forma de conhecer a sua opinião referindo que “através de algum *feedback* dos pais consegue-se perceber se uma instituição corresponde às expectativas deles” (L. 170-171).

Mas a imagem que uma instituição transmite, do trabalho que desenvolve junto dos utentes, das famílias, da comunidade em geral, não se confina ao seu espaço físico, transmite-se também para o exterior, para toda comunidade local ou até numa dimensão mais alargada, regional ou nacional. Desta feita importa conhecer quem são os transmissores desta imagem.

Segundo a educadora “nós somos a imagem (...) são as pessoas que cá trabalham que passam a boa imagem ... se for o caso a má imagem” (L. 234-236).

Na opinião da auxiliar de ação educativa

quem está em contacto com as crianças e com os pais é que transmite mais a imagem da instituição. A direção ... se calhar nem tanto porque não está em contacto diretamente com os pais, mas claro que certas decisões podem influenciar os pais (L. 185-188).

O encarregado de educação considera que “É como a imagem física, é logo a primeira opinião que eles têm” (L. 178-179), defendendo ainda que:

uma instituição que seja muito fechada à comunidade, que é só ali dentro das quatro paredes, nem as pessoas podem falar, terem uma ideia, nem a instituição se dá a conhecer, o que se faz, as festividades ... não se mostra e aquelas instituições que são abertas à comunidade eu acho que é uma mais-valia, aprendem com a comunidade mas também a comunidade com elas (L. 185-189).

O elemento do órgão de gestão deu grande relevância à importância da imagem que se transmite para o exterior afirmando:

a imagem é importantíssimo, e este ano tem sido uma das coisas que nos tem condicionado muito a atuação em termos de dedicação, é conseguirmos trabalhar cada vez mais a imagem que nós passamos, ou seja, cada vez mais temos as portas mais abertas para que quem não conhece, quem não tem aqui as vivências do dia a dia, consiga ver mesmo de fora o que se passa cá dentro (L.412-416).

Após esta exposição de opiniões podemos depreender que os operacionais que se encontram mais próximos das famílias consideram que são eles os maiores transmissores da imagem da instituição porque “dão a cara” no dia a dia, e que pelas suas ações, atitudes, modo de apresentação transmitem uma imagem positiva ou negativa que passará a fazer parte das representações sociais de quem conhece a instituição, ou transmite opinião sobre ela. No ponto de vista do elemento da gestão há todo um trabalho de topo a realizar, que conduz à transmissão da imagem que a instituição passa para o exterior. Assume que este trabalho deve ter origem nos órgãos superiores de uma instituição, sendo de extrema importância que seja realizado, deixando transparecer o quotidiano de uma instituição com clareza, de forma a que quem está no exterior tenha cada vez maior perceção daquilo que é realizado no seu interior. Só com a “abertura das portas” à comunidade é possível transmitir cada vez mais uma imagem de proximidade.

Conclusões

A busca do ideal afigura-se cada vez mais uma procura incessante nas nossas vidas. As exigências impostas pelo sistema e por nós próprios aos serviços que utilizamos, e à nossa vida em particular, têm ditado um padrão de qualidade e rigor em tudo o que está à nossa volta. Procura-se cada vez mais o ideal em tudo o que fazemos e queremos. Esta nova forma de encarar a vida tem vindo a refletir-se na nossa opinião sobre o que nos rodeia. Estamos cada vez mais reflexivos e participativos. O apelo a constantes avaliações de serviços, comentários, partilhas de opiniões, vão dando voz a todos os cidadãos, mesmo aqueles que não estavam habituados a manifestar-se. Esta participação obriga-nos a ser mais reflexivos, a pensar sobre os serviços, a forma como estamos a ser atendidos, a qualidade dos bens que nos disponibilizam a forma como estão apresentados, a sua qualidade e inúmeras outras questões que cada um imagina quando lhe é solicitada participação em algo do género.

Atendendo a esta busca incessante da perfeição, foi este o fundamento do presente estudo: conhecer as representações sociais de jardim de infância ideal de uma comunidade educativa do interior algarvio. Assente em cinco questões base – *Para mim um jardim de infância deve ser; Para mim uma educadora de infância deve ser; Para mim uma auxiliar de educação deve ser; Para mim o espaço do jardim de infância deve ser; Para mim os materiais do jardim de infância devem ser* –, pode-se depreender que o ideal é uma questão subjetiva, que pode assumir formas diferenciadas dependendo do interlocutor. Não há um ideal manifestamente igual para todos, mas sim indicadores fragmentados de pontos de referência que são considerados relevantes para a existência de uma instituição educativa ideal. Em termos genéricos, pode-se depreender que os inquiridos têm como representação social do jardim de infância um espaço onde as crianças podem desenvolver as suas capacidades cognitivas e realizar novas aprendizagens tendo por base uma atividade lúdica que os envolva. Indiciam dar tanta importância aos tempos letivos como aos não letivos, considerando ambos momentos de aprendizagem. Manifestam muita relevância pela felicidade e conforto da criança considerando a relação estabelecida com os profissionais primordial nesta dicotomia adulto-criança. A relação de proximidade estabelecida entre a instituição e mais propriamente entre o educador e as famílias é entendida como fator facilitador de aprendizagens e também de estabilidade afetiva da criança. O acompanhamento em proximidade do processo educativo pelas famílias manifesta o seu interesse na atividade

da criança levando-a a mostrar-se mais interessada e participativa.

As educadoras de infância são entendidas como alguém que detém competência profissional para exercer a profissão, devendo estas ser detentoras de conhecimentos não se enfatizando muito o seu teor. Há uma tendência para focar o profissionalismo do educador e uma manifesta valorização da formação e atualização de competências, as quais são extensíveis também à auxiliar de ação educativa. O educador não trabalha sozinho, estando sempre envolto numa equipa, mais ou menos alargada, que trabalha em prol de toda uma comunidade educativa. Neste âmbito, são valorizados todos os trabalhos realizados em equipa, assim como a partilha permanente entre os elementos que a constituem. Defendem-se reuniões regulares e até diárias em benefício da componente pedagógica e de toda a envolvência educativa.

As representações sociais de auxiliares de ação educativa enquadram-se no âmbito das profissionais que colaboram com a educadora, sendo entendidas como o seu “braço direito”. É-lhes associado um perfil profissional no qual se exige competência técnica inferior à da educadora, mas da qual se espera uma relação adulto-criança em tudo igual à que é esperada com a educadora. Salientam-se os seus valores humanistas e pretende-se até uma colaboração com a criança de bastante proximidade e ajuda.

O espaço indicia ser algo bastante relevante num jardim de infância até porque tudo indica ser um dos fatores tidos em conta pelas famílias aquando da seleção da instituição ideal para os seus filhos. Pelas representações sociais dos inquiridos espera-se que o espaço do jardim de infância seja facilitador de aprendizagens. Isto pressupõe uma certa organização e atratividade que cativa as crianças. Alguns sugerem que as cores e os materiais disponíveis podem surtir efeito sobre a primeira imagem que se tem de um espaço ideal, tendo as crianças também feito bastantes alusões às cores não se focando sobre nenhuma em especial. Para as crianças, o espaço exterior parece ser um fator aliciante pois indiciam gostar de brincar ao ar livre. No entanto, dado que este estudo foi realizado durante o inverno, considera-se que este espaço saiu um pouco dissimulado, dado que as brincadeiras da época se restringiam muito a espaços interiores, posto que este fator pode ter influenciado as respostas dos inquiridos. Estou convicta de que se as crianças tivessem sido abordadas noutra época em que beneficiavam de mais contacto com o exterior, os resultados obtidos junto delas poderiam ter sido diferentes. No entanto, referem dar primazia à utilização de materiais naturais como areia, relva, terra, entre outros, tendo referido também a importância de

ter no exterior outros brinquedos como bonecas, carrinhos ou jogos.

Em relação aos materiais considerados ideais para utilização num jardim de infância, as respostas refletiram fatores educativos. Salientam-se padrões de qualidade superiores à quantidade, no entanto também se consideram educativos muitos outros materiais que favorecem o desenvolvimento de competências práticas e criativas, que não sendo de intuito pedagógico, estimulam e contribuem para a aprendizagem da criança (por exemplo, molas da roupa).

Os órgãos de gestão são importantes numa organização, consolidando toda a ação do estabelecimento. No entanto, as colaboradoras auscultadas consideram que a imagem que a instituição transmite para o exterior assenta muito na postura dos profissionais e no seu modo de se relacionarem com as famílias. A imagem é, no entanto, muito valorizada denotando-se na gestão uma necessidade de cada vez maior abertura ao exterior, de transmitir à comunidade que a instituição é um prolongamento da própria comunidade, a qual a pode utilizar e conhecer cada vez mais de perto, sentindo-a como sua.

Em suma, podemos considerar que a busca pelo ideal se afigura constante. As mutações da sociedade implicam adaptações nas instituições as quais se veem numa busca incessante pela satisfação dos seus utentes, tentando responder da melhor forma às suas exigências e necessidades. Embora o jardim de infância ideal possa parecer uma utopia, as equipas de gestão têm responsabilidades inerentes às suas funções, de motivar os seus colaboradores e juntos se empenharem numa busca incessante pelas respostas mais adequadas a dar a toda a comunidade, apostando num serviço efetivo de maior qualidade. As representações sociais desta comunidade indiciam ideais de jardim de infância que, embora não possamos considerar generalizáveis porque cada comunidade é única, tem características próprias, e o que é ideal neste local pode não ser noutra contexto educacional. Todavia, podemos inferir que o que é uma representação social desta comunidade pode ter a mesma representação noutra comunidade similar. Podemos até considerar que o que é desejável nesta comunidade, o pode ser em muitas outras, pois advimos que todas as famílias desejam o melhor para as suas crianças e que as instituições educativas também desejam satisfazer os seus utentes oferecendo-lhes serviços de excelência.

Desta feita, devemos considerar que as instituições têm um permanente desafio epistemológico, refletindo sobre aquilo que são as suas práticas quotidianas e

enquadrando a possibilidade de novos paradigmas organizacionais que respondam às necessidades da comunidade em que se encontram inseridas. O trabalho de uma instituição em prol dos seus utentes nunca estará terminado. Deverá estar sempre em constante reflexão permitindo a renovação e adequação, de forma a ir ao encontro do legalmente disposto, assim como das necessidades dos seus utentes.

Sem pretensão de ter conseguido mais do que levantar algumas pistas sobre o jardim de infância ideal, o qual poderia noutra ótica ser abordado de outra forma completamente diferente, o presente estudo, apesar de não ser generalizável, pode representar um contributo em termos de representações sociais acerca de instituições educativas para a infância. Os resultados obtidos podem ser importantes suportes a ter em conta numa outra instituição educativa, a qual deverá ter o cuidado de os analisar e adequar à luz da sua realidade e do seu contexto.

Considero que este trabalho teria sido ainda mais enriquecedor se fosse aplicado a toda a instituição incluindo as restantes respostas sociais o que pode indiciar ainda um projeto futuro. O facto de me considerar ainda numa fase muito embrionária de investigador pode ter sido condicionante dos resultados obtidos pois a perspicácia para seleccionar as temáticas mais propícias ou para dirigir de forma mais exploratória as entrevistas pode ter limitado os resultados obtidos no estudo. O tempo que nos escapa a cada dia que passa, aliado à necessidade de conciliar a vida privada, profissional e os estudos académicos são uma das maiores fraquezas que assolaram a continuidade desejável deste estudo. Apesar de todas estas limitações considero que foi um esforço muito proveitoso, que me possibilitou abrir novos horizontes e veio colmatar lacunas de conhecimento e de autonomia de pesquisa que vinha sentindo desde longa data. O trabalho realizado com o apoio dos orientadores foi uma grande mais-valia pois permitiu-me reconhecer a necessidade de rigor e simultaneamente de contínua busca pelo conhecimento. Trouxe sem margem para dúvida, um maior enriquecimento pessoal e um desejo de querer fazer mais e melhor. A nível profissional despertou-me para uma visão mais abrangente de toda a envolvência educativa e para a necessidade de estar ainda mais atenta às necessidades e interesses de todos os envolvidos no processo educativo de forma a ir sempre procurando satisfazer os ideais de todos à luz da legislação e da ambição de quem tem uma missão para cumprir e deseja sempre fazer mais e melhor em prol da comunidade educativa.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas – pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, M. & Vilarinho, E. (2016). O brincar na escola infantil: sentidos e significados para crianças e professoras. In Irene Cortesão et al (Org.). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*. (pp. 457-465). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Alves-Mazzotti, A. J. (1994). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em aberto*. Brasília, n.º 61, 60 - 78.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. *Múltiplas Leituras*, v.1, n.º 1, 18 - 43.
- Ariès, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. (Tradução Dora Flaskman). Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2.ª Ed.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Barra Nova, T. B. (2013). *Representações sociais de escola das crianças: uma análise a partir de seus desenhos*. 36ª Reunião Nacional da ANPED – Goiânia-GO.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto Editora.
- Bourguignon, J. A. (2001). A pesquisa sobre representações sociais no contexto do serviço social. *Emancipação*, 1 (1), 77-88.
- Câmara, H. R. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), 179-191.
- Canário, R. (2000). Gestão da escola: Como elaborar o plano de Formação? *Cadernos de Gestão e Organização Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Escolar.
- Caroço, I. (2011). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal: da Lei-Quadro a 2007*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Cavaco, N. (2009). *O profissional e a educação especial – uma abordagem sobre o autismo*. Editorial Novembro.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Colaço, H. & Poeira, V. (2018). Há vida na Horta. *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de infância.n.º 113, 16-18.
- Conceição, A. & Santos, M. (2016). O lugar do brincar e do letramento em uma turma de educação infantil da rede municipal de Salvador – Brasil. *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*. (pp. 281-290). Porto: Escola Superior de Educação de

Paula Frassinetti

- Costa, J. A. & Ventura, A. (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Infância e Educação – Investigação e práticas*, n.º 7, 148 - 161.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2ª ed.). Lisboa: Almedina.
- Delors J., Al-Mufti I., Amagi I., Carneiro R., Chung F., Bronislaw G., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições Asa.
- Demethé. T. M. & Cordeiro M. H. (2009). Representações Sociais Sobre Infância: um estudo com pais e educadoras de educação infantil. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 16, n.º 17, 119-133.
- Ecco, C., (2009). Resenhas. *Caminhos*. Goiânia, v. 7, n. 2, 351-356.
- Ferreira, M. (2004). *A Gente Gosta é de Brincar com os outros Meninos: Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Afrontamento.
- Ferreira, S. & Brum, J. (2000). As Representações Sociais e Suas Contribuições no Campo da Saúde. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. Porto Alegre, v. 20, 5-14.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017). Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de infância*. Associação de Profissionais de Educação de infância, n.º 112, 19 - 33.
- Fontes, I., Boissel, M., Veríssimo, L. & Veiga. E. (2011). Relação família – escola: percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.10, 157-174.
- Freitas, M. R. & Oliveira, C. R. (2017). Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada! As representações sociais do mercado municipal de Uberlândia. *Revista de administração IMED*. Passo Fundo, vol. 7, n.º 1, 136-156.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Oliveira Martins, G., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha, M. L., Encarnação. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V. & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonzaga R. & Pullin E. (2012). Educação Infantil: Representações Sociais de Professores de uma Rede Municipal. *IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*.
- Grácio, M. L. (1998). Representação social da criança em educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico portugueses. *Análise Psicológica*, 2 (XVI), 285-300.
- Hascom, A. J. (2018). *Descalços e felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Infante, M. J. (2008) Educação pré-escolar: olhares do passado e do presente.

Itinerários, 2.^a série, nº 7.

- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In Denise Jodelet (Dir.). *Les Représentations sociales*. (pp. 47-78). Paris: Presses Universitaires de France.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade – Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Lisboa: Planeta Manuscrito.
- Lopes da Silva, M. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Lopes da Silva, M. I. (Trad.), (s/d). *Crianças e serviços para a infância: desenvolvimento de uma perspetiva europeia: 10 princípios*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Lourenço, S. (2012). *A satisfação e a qualidade na educação de infância*. Viseu: Instituto Superior Técnico de Viseu.
- Marli, A. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Educação e contemporaneidade*. Revista da Faeeba, Salvador, vol.22, n.º 40, 95-103.
- Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco. Califórnia.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire (pp. 79-103). In Jodelet, Denise (Dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Press Universitaire de France.
- Moss, P. (2016). Serviços para a infância e escola obrigatória: uma parceria forte igualitária. *Crianças e serviços para a infância: desenvolvimento de uma perspetiva europeia: 10 princípios*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Munõz-Catalán, M. C. & Monteiro, R. (2016). Afrontando la controversia en la investigación cualitativa. Discusión sobre la naturaleza de los elementos metodológicos en la investigación en educación. *Omnia*, n.º 4, 23-30.
- Musatti, T. & Vandebroek, M. (2016). Abordagem pedagógica: holística e polivalente. *Crianças e serviços para a infância: desenvolvimento de uma perspetiva europeia: 10 princípios*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Coleção temas da educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, A. R. Cramer, L., Gaio, L. E., & Bonacim C. A. G. (2009). Estudo das relações de género e representações sociais em uma organização hospitalar. *Nucleus*, v.6, n.º 2, 235-258.
- Oliveira, P., Clímaco, M. C., Azevedo, J. M. & Oliveira, J. F. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2002). *Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios* (G. Teixeira) – Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde.

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2015). *Educação para todos 2000-2015 progressos e desafios*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Paris.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Oliveira, G. (2019). *Serei(a) do Jardim*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Prates, M. (2014). *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância*. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Quintas, H. & Vitorino T. (2013). Avaliação externa e auto-avaliação das escolas. Luísa Veloso (Org.). *Escolas e Avaliação Externa*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rocha, C. (2008). *Avaliação – Processo em Construção*. Projeto (Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE): UEL - Universidade Estadual de Londrina.
- Roldão, M. C (2017). Formar para a excelência profissional - pressupostos e roturas nos níveis iniciais da docência. *Cadernos de Educação de infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância. n.º 112, 43 - 52.
- Sá, V. (2009). A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais” *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 17, n.º 62, 87-108.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Lisboa: Edições Asa.
- Sousa C. (2002). Estudos de representações sociais em educação. *Psicologia da Educação*, 14/15, 285-323.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2009/2010). Escola – Família- Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, n.º 17-18, 141-156.
- Souza. R. C. & Cerqueira, T. C. (2014). Representações Sociais do ensino e aprendizagem em Educação a Distância. *Psicologia e Saber Social*, n.º 3, 220-246.
- Silva, F., Raitz, T. & Ferreira, V. (2009). Desafios da sociologia da infância: uma área emergente. *Psicologia & Sociedade*, n.º 21 (1), 75-80.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Teixeira, I. F. F. (2012). *A cor como caracterizadora do espaço: a importância da cor nos jardins de infância*. Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2006). *A Educação de Infância - propostas de reflexão para um Debate Nacional sobre Educação – Lisboa: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Lisboa*.
- Vasconcelos, T (2009). *A Educação de infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto.

- Varela, J. & Alvarez-Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. N.º 6, 1-17.
- Vilarinho (2012). Políticas educativas para a infância: o caso da Educação Pré-Escolar em Portugal (1995-2010). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal(1977/1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vilarinho, E. (2013). O direito das crianças à Educação pré-escolar pública de qualidade: Análise crítica da implementação do modelo de educação e cuidado infantil em Portugal. *Revista Pedagógica*, v. 15, n.º 31, 281-300.
- Yaegashi, S., Bianchini L. & Pires J. (2018). Representações sociais de académicos de pedagogia sobre o estágio supervisionado em educação infantil. *Conhecimento & Diversidade*, v. 10, n. 20, 26-37.
- Yin, Robert (2001). *Estudo de Caso –Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman.

Legislação consultada

- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*. I Série-A. N.º 34 (1997). Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. *Diário da República*. I série-A. N.º 294. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro do Diário da República. I Série. N.º 237 (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 65/2015 de 3 julho. *Diário da República*. N.º 128/2015/ I Série. Assembleia da República. Acedido a 6 de janeiro de 2019.
- Lei n.º 85/09, de 27 de agosto. *Diário da República* N.º 166/09 - I Série. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. *Diário da República*, N.º 29, I Série, Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola.
- Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, N.º 129, I Série. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. *Diário da República*. Série I - A. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento.
- Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho. *Diário da República* n.º 177- I Série – A. Estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 203/2015, de 17 de setembro. *Diário da República* n.º 182 - I Série I. Aprova o regulamento que estabelece as condições de segurança a observar na

localização, implantação, conceção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, respetivo equipamento e superfícies de impacto.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201 – I Série - A. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro. *Diário da República*. N.º 300 - Série I. Aprova o Estatuto dos Jardins de Infância.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. *Diário da República*, n.º 178, II Série. Aprovação das Orientações Curriculares. Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação.

Despacho n.º 13456/2008, de 14 de maio, *Diário da República*. 2.ª Série - N.º 93. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas e instrumentos que asseguram o seu financiamento.

Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto. Define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático.

Despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Parecer n.º 8/2008 de 24 de novembro. *Diário da República* N.º 228/2008 - II série. Parecer sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.

Índice de Apêndices

Apêndice 1	105
Apêndice 2	107
Apêndice 3	110
Apêndice 4	113
Apêndice 5	115
Apêndice 6	116
Apêndice 7	117
Apêndice 8	123
Apêndice 9	128
Apêndice 10	133
Apêndice 11.....	145
Apêndice 12.....	153

Apêndice 1



O presente questionário insere-se num estudo a realizar no âmbito de uma tese de mestrado em Gestão e Administração Escolar, no ano letivo 2018/2019, na Universidade do Algarve, sobre a temática das Representações Sociais.

As respostas a este questionário são anónimas e confidenciais. A participação dos inquiridos é voluntária. Os dados serão tratados de forma a manter o anonimato dos participantes. Não deve escrever o seu nome em nenhum espaço deste questionário.

Aceito responder a este questionário

Não aceito responder a este questionário

Ao aceitar responder ao presente questionário declaro fazê-lo na qualidade de:

Encarregado de educação

Educador de infância

Auxiliar de ação educativa

QUESTIONÁRIO

Para mim um Jardim-de-infância deve ser:

Para mim uma educadora de infância deve ser:

Para mim uma auxiliar de ação educativa deve ser:

Para mim o espaço de jardim-de-infância deve ser:

Para mim os materiais do jardim-de-infância devem ser:

Data: ____/____/____

Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 2

GUIÃO DE ENTREVISTA (a profissionais da educação)

Entrevistador: Célia Rodrigues Ramos

Entrevistada: Educadora de Infância ou Auxiliar ação Educativa

Data: A designar (preferencialmente mês março)

Local da entrevista: Preferencialmente a sala de atividades

Recursos: Preferencialmente dois gravadores áudio

Bloco de questões (categorias)	Bloco de questões (subcategorias)	Objetivos específicos	Questões
O jardim de infância como espaço educativo	Perspetiva educacional	Depreender a magnitude que é dada ao jardim de infância enquanto espaço educativo	1 – Na sua opinião, a metodologia utilizada pelo educador, pode ser diferenciadora no processo de aprendizagem? 2 – O tempo letivo, ou seja, o tempo em que a criança se encontra em atividades orientadas pela educadora, tem maior importância que o tempo não letivo, como o almoço, a higiene, as brincadeiras livres? Porquê? 3 - A sociedade está cada vez mais competitiva e exigente. Isso tem-se refletido na educação de infância?
	Perspetiva emocional	Compreender a importância que é atribuída ao jardim de infância no desenvolvimento de competências socio-emocionais da criança	4 – O jardim de infância deve ser uma segunda casa para a criança? 5 – Os conflitos entre as crianças e as contrariedades que vivencia podem ser positivos para o seu desenvolvimento emocional? Em que medida? 6 – Considera que a criança dá mais valor às atividades que desenvolve ou às relações que estabelece?
Perfil dos técnicos de educação de infância	Capacitação profissional	Perceber a amplitude que é dada à formação profissional	7- Considera importante a participação dos profissionais de educação em ações de formação? 8- Na sua opinião o espírito colaborativo de planificação, experimentação e avaliação entre educadores contribui para o desenvolvimento profissional? 9- Considera importante a realização regular de reuniões de equipa? 10- O educador pode ser um bom conselheiro dos pais?

	Capacitação relacional	Perceber a atenção que é dada à inter-relação educador-criança - família	11 – A relação que se estabelece entre o educador e a criança pode influenciar o modo de atuação da criança e a sua aprendizagem? 12- Considera relevante a participação dos pais no processo educativo? 13- A comunicação que se estabelece entre o jardim de infância e o meio familiar é importante para o acompanhamento do processo educativo?
Influência do espaço na aprendizagem da criança	Perspetiva educacional	Constatar a importância que é atribuída ao espaço físico para a aprendizagem da criança	14 – O aspeto físico do jardim de infância poderá ter influência no modo de estar da criança? 15 – A organização do espaço educativo onde a criança desenvolve a sua atividade, pode influenciar as suas aprendizagens? 16 - Que importância considera que tem para a criança o espaço exterior?
	Perspetiva funcional	Percecionar a relevância que é atribuída à funcionalidade do espaço para a aprendizagem da criança	17 – As condições físicas do jardim de infância terão influência na escolha dos pais? - Na sua opinião devemos deixar a criança experienciar espaços ou atividades que envolvam algum risco? 18 - Considera importante a participação das crianças em tarefas de arrumação, higiene e limpeza dos espaços?
Importância dos materiais utilizados	Perspetiva pedagógica	Entender a importância que é dada à qualidade dos materiais utilizados no jardim de infância	19 - A seleção de materiais a utilizar no jardim de infância deve ser pensada tendo em conta o contexto educativo? 20 - Dada a evolução dos tempos, os brinquedos a utilizar pelas crianças devem ser mais tecnológicos? 21 - Os materiais reciclados e os materiais naturais como folhas, paus, terra, entre outros, devem fazer parte dos recursos a utilizar?
	Perspetiva funcional	Entender a importância que é dada à funcionalidade dos materiais	22 – A existência de muitos brinquedos é sinónimo de boas brincadeiras? 23 - Os materiais utilizados no jardim de infância devem ter características que permitam à criança reinventar outras brincadeiras? Pode dar-me um exemplo? 24 - Considera relevante a facilidade de limpeza dos brinquedos no jardim de infância?

Importância dos órgãos de gestão	Desempenho da equipa	Perceber a relevância que as decisões dos órgãos diretivos têm no desempenho profissional	<p>25 – Na sua opinião a visão, missão e valores da instituição têm sido claramente definidos de forma a que todos os colaboradores prossigam esses objetivos?</p> <p>26 – Considera que existe por parte da direção, receptividade de sugestões dos colaboradores para aplicação de melhorias?</p> <p>27 – Considera que a avaliação de desempenho é importante para o dinamismo e satisfação dos colaboradores?</p> <p>28 – A estabilidade ou instabilidade no quadro de pessoal pode influenciar o desempenho da equipa?</p> <p>29 – Considera que devam ser avaliados os serviços prestados às crianças?</p>
	Imagem que projeta para o exterior	Perceber a relevância que as decisões dos órgãos diretivos têm na imagem da instituição	<p>30 - Considera importante ter uma perceção da imagem que a instituição tem na comunidade?</p> <p>31 – O contacto da instituição com a comunidade é favorável para o seu reconhecimento junto da população?</p> <p>32 – O desempenho dos profissionais pode contribuir para a mudança de imagem da instituição?</p> <p>33 – As decisões dos órgãos diretivos podem alterar a imagem da instituição</p>

Apêndice 3

GUIÃO DE ENTREVISTA (aos pais)

Entrevistador: Célia Rodrigues Ramos

Entrevistado: Mãe ou Pai

Local da entrevista: Preferencialmente a sala de atividades

Recursos: Preferencialmente dois gravadores áudio

Data: A designar (preferencialmente mês março)

Bloco de questões (categorias)	Bloco de questões (subcategorias)	Objetivos específicos	Questões
O jardim de infância como espaço educativo	Perspetiva educacional	Depreender a magnitude que é dada ao jardim de infância enquanto espaço educativo	1 – Na sua opinião, o método de trabalho usado pelo educador, propondo atividades de sua iniciativa ou desenvolvendo atividades do interesse da criança, pode ser diferenciador no processo de aprendizagem? 2 – Na sua opinião o tempo letivo, ou seja, o tempo em que a criança se encontra em atividades orientadas pela educadora, tem maior importância que o tempo não letivo, como o almoço, a higiene, as brincadeiras livres? Porquê? 3 – A sociedade está cada vez mais competitiva e exigente. Acha que isso se está a refletir na educação de infância?
	Perspetiva emocional	Compreender a importância que é atribuída ao jardim de infância no desenvolvimento de competências socio-emocionais da criança	4 – O jardim de infância deve ser uma segunda casa para a criança? Porquê? 5 – Os conflitos entre as crianças e as contrariedades que vivencia podem ser positivos para o seu desenvolvimento emocional? Em que medida? 6 – Considera que a criança dá mais valor às atividades que desenvolve ou às relações que estabelece?
Perfil dos técnicos de educação de infância	Capacitação profissional	Perceber a amplitude que é dada à formação profissional	7 - Considera que os profissionais devam frequentar ações de formação de forma a atualizar as suas práticas ou o facto de terem formação de base deve ser considerado suficiente? 8 - O educador pode ser um conselheiro dos pais?

	Capacitação relacional	Perceber a atenção que é dada à inter-relação educador-criança - família	<p>9 – Na sua opinião, a relação que se estabelece entre o educador e a criança pode influenciar o modo de atuação da criança e a sua aprendizagem?</p> <p>10 - Considera relevante a participação dos pais no processo educativo?</p> <p>11 - A comunicação que se estabelece entre o jardim de infância e o meio familiar é importante para o acompanhamento do processo educativo?</p>
Influência do espaço na aprendizagem da criança	Perspetiva educacional	Constatar a importância que é atribuída ao espaço físico para a aprendizagem da criança	<p>12 – O aspeto físico do jardim de infância terá influência no modo de estar da criança?</p> <p>13 - A organização do espaço educativo onde a criança desenvolve a sua atividade pode influenciar as suas aprendizagens?</p> <p>14 - Que importância considera que tem para a criança o espaço exterior? Pode dar-me um exemplo?</p>
	Perspetiva funcional	Percecionar a relevância que é atribuída à funcionalidade do espaço para a aprendizagem da criança	<p>15 – As condições físicas do jardim de infância terão influência na escolha dos pais?</p> <p>16 - Na sua opinião devemos deixar a criança experienciar espaços ou atividades que envolvam algum risco?</p> <p>17 - Considera importante a participação das crianças em tarefas de arrumação, higiene e limpeza dos espaços?</p>
Importância dos materiais utilizados	Perspetiva pedagógica	Entender a importância que é dada à qualidade dos materiais utilizados no jardim de infância	<p>18 – Na sua opinião as crianças devem utilizar materiais reciclados e materiais naturais como paus, terra, folhas, conchas ou outros nas suas atividades?</p> <p>19 - Dada a evolução dos tempos, os brinquedos a utilizar pelas crianças devem ser mais tecnológicos?</p>
	Perspetiva funcional	Entender a importância que é dada à funcionalidade dos materiais	<p>20– A existência de muitos brinquedos é sinónimo de boas brincadeiras?</p> <p>21- Os materiais utilizados no jardim de infância devem ter características que permitam à criança reinventar outras brincadeiras?</p> <p>22- Considera relevante a facilidade de limpeza dos brinquedos em jardim de infância?</p>

Importância dos órgãos de gestão	Impacto junto das famílias	Perceber a relevância que as decisões dos órgãos diretivos têm nas famílias	<p>23 – Considera que as famílias devem ser sempre informadas de decisões que digam diretamente respeito às crianças e respetivas famílias? Porquê?</p> <p>24 – Na sua opinião, os pais também devem ser convidados a participar em decisões da instituição?</p> <p>25 – Considera que devam ser avaliados os serviços prestados às crianças e respetivas famílias?</p>
	Imagem que projeta para o exterior	Perceber a relevância que as decisões dos órgãos diretivos têm na imagem da instituição	<p>26 - Considera importante ter uma perceção da imagem que a instituição tem na comunidade?</p> <p>27 – Na sua opinião, o contacto da instituição com a comunidade é favorável para o seu reconhecimento junto da população?</p> <p>28 – A forma como os órgãos diretivos desempenham as suas funções pode contribuir para a mudança de imagem da instituição?</p>

Apêndice 4

GUIÃO DE ENTREVISTA (Elemento do órgão de gestão)

Entrevistador: Célia Rodrigues Ramos

Entrevistado: Preferencialmente o Provedor

Data: A designar (preferencialmente mês março)

Local da entrevista: A designar, mas provavelmente o gabinete da direção

Recursos: Preferencialmente dois gravadores áudio

Bloco de questões (categorias)	Bloco de questões (subcategorias)	Objetivos específicos	Questões
O jardim de infância como espaço educativo	Perspetiva educacional	Depreender a magnitude que é dada ao jardim de infância enquanto espaço educativo	1 – O que é para si um jardim de infância ideal? 2- A sociedade está cada vez mais competitiva e exigente. Considera que isso se esteja a refletir na educação de infância?
	Perspetiva emocional	Compreender a importância que é atribuída ao jardim de infância no desenvolvimento de competências socio-emocionais da criança	3- Considera que o jardim de infância deva ser uma segunda casa para a criança? 4 – Na sua opinião, o jardim de infância enquanto espaço que promove a interação entre as crianças contribui para o seu desenvolvimento emocional?
Perfil dos técnicos de educação de infância	Capacitação profissional	Perceber a amplitude que é dada à formação profissional	5- Considera importante a formação contínua dos profissionais de educação? 6- Considera importante a realização regular de reuniões de equipa?
	Capacitação relacional	Perceber a atenção que é dada à inter-relação educador-criança - família	7 – As características relacionais das pessoas que trabalham com crianças devem ser tidas em conta aquando da sua admissão? 8 – Considera que a relação que os educadores estabelecem com as famílias pode ser diferenciadora para o processo de aprendizagem das crianças?
Influência do espaço na aprendizagem da criança	Perspetiva educacional	Constatar a importância que é atribuída ao espaço físico para a aprendizagem da criança	9 – As condições físicas do jardim de infância terão influência no modo de estar e nas aprendizagens da criança? 10 - Que importância é dada pela direção ao espaço exterior?
	Perspetiva funcional	Percecionar a relevância que é atribuída à funcionalidade do espaço para a aprendizagem da criança	11 – As condições físicas do jardim de infância terão influência na escolha dos pais? 12 – O que considera ser um espaço adequado para as crianças?
Importância dos materiais utilizados	Perspetiva pedagógica	Entender a importância que é dada à qualidade dos materiais utilizados no jardim de infância	13 - Considera importante uma seleção cuidada dos materiais a utilizar no jardim de infância? 14 - Dada a evolução dos tempos, denota mais interesse nos profissionais por equipamentos mais tecnológicos?

	Perspetiva funcional	Entender a importância que é dada à funcionalidade dos materiais	15 – Que importância considera que deva ser dada à segurança de espaços e equipamentos? 16 - Considera relevante a facilidade de limpeza dos equipamentos e materiais utilizados no jardim de infância?
Importância dos órgãos de gestão	Desempenho da equipa	Perceber a relevância que as decisões dos órgãos diretivos têm no desempenho dos profissionais	17 - Na sua opinião a visão, missão e valores da instituição têm sido claramente definidos de forma a que todos os colaboradores prossigam esses objetivos? 18 - A comunicação dentro da organização educativa e a forma como é feita, é um fator relevante para o desempenho profissional? 19- Considera que a avaliação de desempenho é importante para o dinamismo e satisfação dos colaboradores? 20 – A estabilidade ou instabilidade no quadro de pessoal pode influenciar o desempenho da equipa? 21 – Considera que devam ser avaliados os serviços prestados às crianças?
	Satisfação das famílias	Entender a importância que é dada à satisfação das famílias	22- Considera que as famílias devam ser sempre informadas de todas as decisões que lhes digam respeito a elas e aos seus educandos? 23- Considera que as famílias devam ter oportunidade de participar nas decisões da direção? 24- Atribui significado a sugestões que possam advir das famílias?
	Imagem que projeta para a comunidade	Depreender a magnitude que as decisões dos órgãos diretivos têm na imagem da instituição	25 - Considera importante ter uma perceção da imagem que a instituição tem na comunidade? 26 – O contacto da instituição com a comunidade e com outras entidades é favorável para o seu reconhecimento junto da população? 27 – As decisões dos órgãos diretivos podem alterar a imagem da instituição? 28 – O papel dos diretores técnicos e pedagógico é importante enquanto mediador entre os órgãos de direção e a equipa?
	Relação com os órgãos da tutela	Perceber a influência dos órgãos da tutela na gestão da instituição	29 – Considera que as diretrizes emanadas dos órgãos da tutela (Ministério da Educação e Segurança Social) são comunicadas às instituições atempadamente de forma a que seja possível estar sempre tudo politicamente correto? 30 – Qual a sua opinião acerca das visitas de acompanhamento dos órgãos da tutela à instituição?

Apêndice 5

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____ abaixo assinado, declaro que autorizo a utilização e divulgação dos dados recolhidos através de entrevista desde que seja mantido o anonimato e a confidencialidade. Declaro que autorizo a gravação da entrevista de forma a facilitar a recolha dos dados. Tomei conhecimento de que os dados recolhidos irão fazer parte de um estudo a utilizar numa Dissertação de Mestrado em Gestão e Administração Escolar a realizar no ano letivo 2018/2019 subordinada ao tema “Representações Sociais de um Jardim de infância Ideal”.

(A educadora de infância)

(Célia Ramos)

Apêndice 6



DECLARAÇÃO

Declaro que autorizo não autorizo a participação do meu educando

num estudo sobre as Representações Sociais de Jardim-de-infância, no âmbito de uma tese de mestrado em Gestão e Administração Escolar, a realizar no ano letivo 2018/19, na Universidade do Algarve, sabendo que a sua participação irá ser gravada em áudio, sem suporte de imagem, sendo depois transcrita para análise de dados, num universo da totalidade das crianças de jardim-de-infância participantes. Serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos junto das crianças.

O Encarregado de Educação

Data ____/____/____

Apêndice 7

Transcrição de entrevista (a Educadora)

1. Identificação do Entrevistado	(Educadora de Infância mantida em anonimato)
Data da entrevista:	12 março 2019
Nome do entrevistador:	Célia Ramos
Tipo de entrevista:	Presencial, semiestruturada
Hora de início:	14.20h
Hora de Término:	14.41h
Duração:	21min. 39 seg.
Local:	Ludoteca do infantário
Nome do entrevistado substituído por:	Sem substituição

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA A EDUCADORA DE INFÂNCIA

1 – Na sua opinião, a metodologia utilizada pelo educador, pode ser diferenciadora no processo de aprendizagem?

Ed: Pois, claro que sim (risos) ... agora convém especificar, não é?

- **Sim, se puder ...**

Porque é a maneira como vai cativar cada criança, ... que vai ... ajudar conforme as necessidades das crianças e ser mais apelativa ou menos apelativa, se dá mais voz ou menos voz à criança, acho que ... acho que sim.

2 – O tempo letivo, ou seja, o tempo em que a criança se encontra em atividades orientadas pela educadora, tem maior importância que o tempo não letivo, como o almoço, a higiene, as brincadeiras livres? Porquê?

Ed: Eu acho que depende, não é? Não tem de ser, mas também depende sempre da forma como é encarado. Eu sempre disse que a nível de creche a muda da fralda é um momento muito importante, se a educadora ou a auxiliar forem falando com a criança (isto é para jardim de infância, não é? (risos)) ..., mas se os momentos forem educativos são tão importantes como o tempo letivo.

3 - A sociedade está cada vez mais competitiva e exigente. Isso tem-se refletido na educação de infância?

Ed: Um bocadinho. Às vezes o espírito deles, das crianças, eu noto nas crianças ... às vezes vamos ganhar, vamos ser melhores, vamos ver quem ganha, vamos ver se eu consigo isto mais do que tu, nota-se que as próprias crianças, sobretudo os mais crescidos, já têm um pouco essa competitividade.

E as exigências dos pais?

Há, pois, os pais!... Por acaso este ano não tem sido muito. (risos) Mas há anos em que já há ali muito ...um já faz melhor do que o outro, este já escreve melhor, o meu ainda não, e o que é que... já se nota um ... também, sim.

4 – Considera que o jardim de infância deve ser uma segunda casa para a criança?

Ed: Pois é (risos), quando não é a primeira casa!

- **(risos) E porquê?**

Porque eles passam muito tempo, passam aliás mais tempo no jardim de infância do que em casa e então ser daí muito importante, mas os pais é que se devem esquecer um pouco da responsabilidade que têm.

5 – Os conflitos entre as crianças e as contrariedades que vivencia podem ser positivos para o seu desenvolvimento emocional? E em que medida?

Ed: Eu acho que sim porque a partir daí vamos aprender muitas coisas. Quando

há conflitos na sala ... quando há esse tipo de situações para-se um pouco, e ... no meu caso faço o grupo pensar, refletir sobre o que é que aconteceu, porque é que aconteceu, se devemos fazer, não devemos fazer, e se acontecer algo parecido como é que devemos de reagir.

6 – Considera que a criança dá mais valor às atividades que desenvolve ou às relações que estabelece?

Ed: Nem sei, acho que é mais às relações porque estão muito preocupados, é o grupo das amigas, e ..., mas uma coisa leva à outra (risos). Através das atividades também, não é? Estabelecem relações, promove mais relacionamento, menos, a nível de jogos que às vezes promovem, a afetividade e isso.

7- Considera importante a participação dos profissionais de educação em ações de formação?

Ed: Acho. Porque a educação tem mudado, há várias formas de ver as coisas, a sociedade mudou e então também temos que ir pondo a par da atualidade, como é que é visto, em tudo, todas as áreas, desde a saúde...

- Está tudo mais exigente?

D: É.

8- Na sua opinião o espírito colaborativo de planificação, experimentação e avaliação entre educadores contribui para o desenvolvimento profissional?

Ed: Contribui, é preciso é que haja tempo para isso (risos).

- O tempo é um entrave?

Ed: Pois o tempo é um entrave (risos). Eu acho que sim, se houver uma partilha, e através dessas formações vê-se muito isso, não é? Aí está a importância das formações porque às vezes são partilhas de experiências, de conhecimentos e ... e então faz-nos refletir e faz-nos melhorar.

9- Considera importante a realização regular de reuniões de equipa?

Ed: Sim.

- Porquê?

Ed: Porque é bom partilhar experiências, porque é bom delinear projetos em comum, é importante perceber o que é que está bem, o que é que está mal, ... a entre ajuda entre as pessoas da equipa. Acho que só é bom.

10- O educador pode ser um bom conselheiro dos pais?

ED: Pois pode (risos), porque é quem passa mais tempo com a criança e às vezes assiste a certas situações em que percebe que algo se passa em casa e então consegue dar umas dicas ou poder ajudar cada criança.

11 – A relação que se estabelece entre o educador e a criança pode influenciar o modo de atuação da criança e a sua aprendizagem?

Ed: Pois a relação afetiva é sempre positiva se a criança sente que a educadora gosta dela, que a apoia, pois é óbvio que vai-se sentir mais confiante e mais à vontade para se expressar... verbalmente ou ... para participar nas atividades ou para tudo.

12- Considera relevante a participação dos pais no processo educativo?

Ed: Sim, claro. ...Porque, ou não? riso)

- Em que medida?

Ed: (risos) Porque são os dois grandes intervenientes da educação da criança e se agirem em comum, havendo sempre comunicação entre ambos esses intervenientes vai ser favorável para a criança porque ela percebe que há harmonia entre a casa e a escola, percebe que há uma relação, que são defendidos os mesmos valores, que são as mesmas intenções e isso faz a criança ficar mais segura. Era isso? Respondi? Se respondi à pergunta?

- **Sim, sim, respondeu à pergunta.**

13- A comunicação que se estabelece entre o jardim de infância e o meio familiar é importante para o acompanhamento do processo educativo?

Ed: Pois é nesse sentido. Se o meio escolar (não sei se estou a perceber bem a pergunta) consegue cativar a família, promove atividades, promove situações em que há interligação pois é sempre favorável.

- **A comunicação diária, por exemplo, se é um fator positivo? A as educadoras verem todos os dias os pais ou não?**

Ed: Sim.

- **Caso não os vissem diariamente ou só muito esporadicamente se isso seria facilitador ou se seria um fator que não iria contribuir para as aprendizagens, e para o conhecimento dos pais do processo educativo?**

Ed: Pois é importante para os pais saberem o que é que as crianças fazem e haver ali um feedback de ambas as partes e essa comunicação é importante, e pronto, quando não é pessoalmente pois há outras formas, mesmo em mail atualmente.

- **Há outras formas de comunicar com os pais no dia a dia.**

Ed: Exato, pois é emails. Ainda ontem mandei dois emails aos pais para os pôr a par, às vezes para lembrar coisas, como a data da visita de estudo, (risos)... mandei para lembrar que é uma data para não se esquecerem, para irem planeando o dia, como é que fazem, pronto, para ir pondo a par ... portanto, aqueles pais que eu não encontro pessoalmente, foi uma forma de chegar até eles, de os fazer lembrar, ... como meio de comunicação para se irem organizando e outras situações também. O email funciona também...

14 – O aspeto físico do jardim de infância poderá ter influência no modo de estar da criança?

Ed: Eu acho que sim, se for um meio apelativo, que eles gostem de brincar que se sintam à vontade, que vejam espaços para explorar, para se divertirem com os amigos, para se desafiarem, é muito mais positivo para eles, para as crianças.

15 – A organização do espaço educativo onde a criança desenvolve a sua atividade, pode influenciar as suas aprendizagens?

Ed: Pois claro, se for um espaço em que a criança se consegue organizar, consegue escolher as atividades que prefere ou mesmo aquelas que não gosta tanto, ser aliciada a cumpri-las ... a desafiar-se a si próprio, vai contribuir para o seu desenvolvimento.

16 - Que importância considera que tem para a criança o espaço exterior?

Ed: Pois ... já falei um bocadinho do espaço ... pois tem bastante, o contacto com a natureza, o ouvir os passarinhos, o ter contacto com as árvores, e depois também o poder fazer outro tipo de jogos, outro tipo de situações que dentro de uma sala de atividades não será possível.

- **Em geral eles gostam de brincar do exterior?**

Pois é mesmo esse contacto, esse ar fresco.

- **Ou será que eles preferem estar na sala de atividades?**

Ed: O meu grupo gosta muito de ir à rua.

17 – As condições físicas do jardim de infância terão influência na escolha dos pais?

Ed: Eu acho que sim. Quando os pais visitam um espaço, se acham que ele é bonito, se é cuidado, se há interesse pelo bem-estar das crianças, se é seguro, isso também é uma influência na escolha dos pais.

- **Na sua opinião devemos deixar a criança experienciar espaços ou atividades que envolvam algum risco?**

ED. Algum, algum risco sim. Ainda há pouco tempo fomos a uma formação em que... em que o sociólogo falava mesmo nisso, deixar correr algum risco, claro que não é risco de poder-se magoar, mas isso o perigo pode estar em qualquer lado, mas o saltar, o pular o trepar.

-Será um risco controlado?

Ed: Pois, é isso mesmo.

18 - Considera importante a participação das crianças em tarefas de arrumação, higiene e limpeza dos espaços?

Ed: Sim, claro que não é fazer essas tarefas só porque sim, mas o ajudar a limpar uma mesa e se está muito sujo e foram eles especialmente que a sujaram, ir buscar uma vassoura, arrumar o que desarrumaram, contribuir, acho que como o espaço também é deles, então eles contribuem para que o espaço mantenha-se limpo e arrumado.

19 - A seleção de materiais a utilizar no jardim de infância deve ser pensada tendo em conta o contexto educativo?

Ed: Sim, ... embora às vezes, há muitos materiais que são educativos, mas não precisa de ser como antigamente que se falava muito nos preços, mas desde que eles sejam duradouros e sejam educativos, são positivos para a criança. Estou a lembrar-me de molas, que é uma coisa tão simples e é uma ... é um objeto que é muito educativo, o fazer a pinça, o podermos criar jogos com molas, é importante uma seleção, mas às vezes não é preciso selecionar jogos didáticos caros. Às vezes (risos)

- Não têm de ser necessariamente os jogos que existem nos catálogos?

Ed: Sim, sim, é o que eu tenho percebido, que há ali outros jogos, com pauzinhos, com ... com molas, conseguem ser jogos bastante mais didáticos do que outros que veem no catálogo, muito caros.

20 - Dada a evolução dos tempos, os brinquedos a utilizar pelas crianças devem ser mais tecnológicos?

Ed: Eu acho que não têm de ser mais, temos que acompanhar a tecnologia, não desprezar visto que em casa já se nota que passam muito tempo junto, aos tablets, aos telemóveis, aos computadores, não se deve dar muito ênfase porque eles já passam muitas horas em casa junto aos écrans, mas temos que acompanhar a tecnologia e mostrar as suas formas uteis de utilizar que sejam ... pronto do dia a dia precisas, como ir à internet pesquisar qualquer coisa, um tema, falamos de uma canção ... então deixa lá ouvir melhor, vamos lá pesquisar, uma experiência qualquer, vamos procurar, pronto ver as coisas positivas da internet neste caso, mas não recorrer frequentemente ao computador em vez de um jogo de tabuleiro, por exemplo.

28 - Os brinquedos reciclados e os materiais naturais como folhas, paus, terra, entre outros, devem fazer parte dos recursos a utilizar?

Ed: Devem, pois é o que estava já há pouco a dizer, às vezes coisas banais do nosso dia a dia podem ser interessantes e esses materiais naturais são ótimos para estarem no cantinho das ciências e poderem ser usados para colagens, como experiências, ... para fazer muita coisa.

21 - A existência de muitos brinquedos é sinónimo de boas brincadeiras?

Ed: Muitos não (risos)

- É um excesso?

Ed: Quando é muitos brinquedos não brincam se calhar desarrumam mais do que brincam.

22 - Os materiais utilizados no jardim de infância devem ter características

que permitam à criança reinventar outras brincadeiras? Pode dar-me um exemplo?

Ed: Mesmo as roupas que eles vestem interpretam personagens e brincam, criam as suas próprias histórias, as suas próprias recriações da vida doméstica, ou do dia a dia. Aquele objeto que está ali, o menino ou menina quando vestem a saia são ... qualquer coisa. São uma senhora, são uma cabeleireira ... pronto, é um ponto de partida. É só uma saia, mas ... pode-se transformar num vestido como eu já vejo (risos), é uma saia, mas pode ser um véu de uma noiva, pode ser um vestido uma saia de uma senhora, de uma velhota, de uma bruxa, pode ser qualquer coisa.

23 - Considera relevante a facilidade de limpeza dos brinquedos no jardim de infância?

Ed: Não é o mais importante, mas convém ser laváveis, porque se angariam muitas porcarias e muitos micróbios pois também não é positivo, não é bom ..., mas depende.

24 – Na sua opinião a visão, missão e valores da instituição têm sido claramente definidos de forma a que todos os colaboradores prossigam esses objetivos?

Ed: Aí já é desta parte desta instituição (risos). Eu acho que sim.

25 – Considera que existe por parte da direção, recetividade de sugestões dos colaboradores para aplicar as melhorias?

Ed: Sim. É claro que se calhar ainda não houve possibilidade de se conseguir transmitir tudo e eles melhorarem tudo, mas tem vindo a ser percorrido um bom caminho.

26 – Considera que a avaliação de desempenho é importante para o dinamismo e satisfação dos colaboradores?

Ed: Sim ... é mais um estímulo para o trabalhador dar o seu melhor.

27 – A estabilidade ou instabilidade no quadro de pessoal pode influenciar o desempenho da equipa?

ED: Sim.

- De que maneira?

Ed: Se a pessoa não se sente realizada, ou não se sente feliz, não consegue desempenhar o seu melhor trabalho ... não se sente satisfeita, não se sente motivada para o fazer.

28 – Considera que devam ser avaliados os serviços prestados às crianças?

Ed: Não percebi essa.

- Se os serviços prestados às crianças devem ser avaliados? Também deve haver uma forma de avaliar os serviços? De se criar alguma forma de avaliar ou se deve ser criada alguma forma de avaliar os serviços, como os serviços de alimentação , os serviços prestados às famílias, aos pais, se haveria necessidade de se fazer algum género de avaliação, ou inquéritos de satisfação?

Ed: Isso se calhar sim, para ter algum feedback dos pais se eles ... pronto, a fim de melhorar mais qualquer coisa, perceber melhor a opinião dos pais, até pode ser positivo, não tinha pensado nisso, nessa parte de avaliar os serviços (risos)

29 - Considera importante ter uma perceção da imagem que a instituição tem na comunidade?

Ed: Pois também. Vem de ao encontro a essa pergunta, não é? De avaliar um bocadinho ...

- Em parte pode ser (risos) Se a instituição tem uma boa imagem no

exterior, o que é que em geral a comunidade pensa?

Ed: A gente às vezes vai comentando.

- O que é que se vai comentando?

ED: Nessas tais reuniões de equipa a gente às vezes comenta, ... comentários que ouviu, que ouviu falar não é, nem que sejam negativos, sejam positivos, não é ... como foi o Carnaval: - Aí os fatos da Santa Casa são sempre os mais bonitos! É uma imagem que a casa mostra, não é?

- E os colaboradores ficam contentes por ouvir...

Ed: Pois

- ... o comentário positivo, é motivante!

- Poisé. É motivante. Exato, ao fim e ao cabo é isso ... é importante.

-É um comentário positivo, é importante!

Ed: É importante

30 – O contacto da instituição com a comunidade é favorável para o seu reconhecimento junto da população?

Ed: Sim... promovem muitas atividades. A instituição ganha também. Se tem muitas festividades, tem muitas formas de se mostrar à comunidade, o Boletim, através do Site, na Agenda Cultural de S. Brás também vem várias atividades, contactos da Casa ... acho que sim.

31 – O desempenho dos profissionais pode contribuir para a mudança de imagem da instituição?

Ed: Pois claro ... nós somos a imagem ao fim e ao cabo (risos) por mais bonita ou feia que a instituição se mostre fisicamente a nível de infraestruturas, mas ... são as pessoas que cá trabalham que passam a boa imagem ... se for o caso a má imagem, não é? Porque a empatia das pessoas passa lá para fora, pois ... vai por boca, não é?

- Portanto, depende daquilo que as pessoas fazem, do acolhimento, do trabalho realizado?

Ed: Sim, ... o que se consegue passar, o que os pais apreendem, e depois acabam por daí passar a palavra, não é?

32 – As decisões dos órgãos diretivos podem alterar a imagem da instituição?

Ed: Pois pode. Pois se eles têm regras mais rígidas ou MENOS rígidas isso tudo é uma imagem, não é? A começar logo pelo horário... não é? O facto de serem tão permissivos acaba por ser uma má imagem.

- Os horários, são os horários de...

Ed: Os horários de entrada, não haver um limite (risos). Já está? Olha ... foi rápido!

(A educadora apercebeu-se que tinha chegado à última pergunta)

- Não há um limite de horário ... de entrada?

Ed: Um horário de entrada. Como há um horário estipulado, é até às nove e meia, mas se uma criança aparecer sem avisar às onze, entra e se calhar essa demasiada permissividade por parte da instituição também não é benéfica. É porque não se dá importância ... a imagem que pode passar é que não se dá importância às atividades realizadas.

- Portanto, o horário devia ser mais controlado?

Ed: Devia. É uma das coisas que eu acho.

- E chegamos ao fim do nosso inquérito. Muito obrigada.

Apêndice 8

Transcrição de entrevista (a Auxiliar de Ação Educativa)

2. Identificação do Entrevistado	(Auxiliar de Acção Educativa mantida em anonimato)
Data da entrevista:	14 março 2019
Nome do entrevistador:	Célia Ramos
Tipo de entrevista:	Presencial, semiestruturada
Hora de início:	14.25h
Hora de Término:	14.43h
Duração:	18min. 04 seg.
Local:	Ludoteca do infantário
Nome do entrevistado substituído por:	Sem substituição

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA À AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA

1 – Na sua opinião, a metodologia utilizada pelo educador, pode ser diferenciadora no processo de aprendizagem?... O método de trabalho que o educador usa pode influenciar a forma de aprendizagem das crianças?

Auxiliar: Sim, sim. Tem de se ir ao encontro de cada criança, assim é o método que cada educadora deve de aplicar no dia a dia.

2 – O tempo letivo, ou seja, o tempo em que a criança se encontra em atividades orientadas pela educadora, tem maior importância que o tempo não letivo, como o almoço, a higiene, as brincadeiras livres? Porquê?

Auxiliar: Não ... acho que é tudo uma aprendizagem, mesmo fora da hora letiva, o facto de só brincarem livremente já estão a aprender e a higiene, a alimentação, a rotina é bom, é vantajoso para a criança.

3 - A sociedade está cada vez mais competitiva e exigente. Isso tem-se refletido na educação de infância?

Auxiliar: Sim, sim os pais estão muito ... a nível de papel, de mostrar o que foi feito ao longo do dia.

- Querem mais trabalhos?

Auxiliar: Sim, querem mais trabalhos.

4 – O jardim de infância deve ser uma segunda casa para a criança?

Auxiliar: Sim. Deve-se sentir confortável, deve-se sentir amado também, compreendido e ... sentir que é estimulado, ... que é compreendido.

5 – Os conflitos entre as crianças e as contrariedades que vivencia podem ser positivos para o seu desenvolvimento emocional? E em que medida?

Auxiliar: Sim, é importante também haver frustrações ... para eles aprenderem a lidar com a frustração, saberem lidar com o parceiro, há diferenças, compreender o colega.

- É positivo!

Auxiliar: É positivo.

6 – Considera que a criança dá mais valor às atividades que desenvolve ou às relações que estabelece?

Auxiliar: Hum!...

- A questão de fazerem trabalhos na sala, será que eles gostam mais de fazer trabalhos, atividades ou de estar com os colegas, de brincar com os colegas...

Auxiliar: Sim, acho que gostam mais de estar com os colegas na idade do pré-

escolar,

- **Sim?**

Auxiliar: Sim. Acho que gostam dos dois, mas que têm preferência pela atividade livre e espontânea da criança.

7- Considera importante a participação dos profissionais de educação em ações de formação?

Auxiliar: Sim, sim para estar a par das novas metodologias, pronto, para irem acompanhando a evolução dos tempos, das tecnologias, para ir mostrando outras coisas às crianças, a evolução.

8- Na sua opinião o espírito colaborativo de planificação, experimentação e avaliação entre os educadores contribui para o desenvolvimento profissional?

Auxiliar: Da criança ou do adulto?

_ Do adulto. O facto de trabalharem em conjunto, fazerem trabalhos em conjunto, as educadoras e auxiliares, umas com outras, se beneficia o desenvolvimento profissional de ambas as partes, tanto de educadoras como de auxiliares?

Auxiliar: Sim, sim a partilha de saberes é bom para as educadoras e para as crianças.

9- Considera importante a realização regular de reuniões de equipa?

Auxiliar: Sim para haver uma organização do projeto, para haver uma organização do tempo, de espaço, de tudo, de equipamentos, para falarem ... do que têm, do que não têm.

10- O educador pode ser um bom conselheiro dos pais?

Auxiliar: Sim, sim porque tem mais contacto com a criança, porque estudou sobre o desenvolvimento das crianças e às vezes os pais, sendo de primeira viagem, têm algumas incertezas e o educador vai ajudar a reforçar, a desmistificar algumas dúvidas...

- E o auxiliar, também pode ser um bom conselheiro?

Auxiliar: Sim, sim, pela sua experiência, e às vezes ... não querendo fazer comparações com outras crianças, mas ter a experiência de contacto com crianças e ...

- Também pode aconselhar os pais em certas situações.

Auxiliar: - Sim.

11 – A relação que se estabelece entre o educador e a criança pode influenciar o modo de atuação da criança e a sua aprendizagem?

Auxiliar: Sim, ... se um educador, for compreensivo, amigo ajuda mais a criança e se desenvolver, a ter iniciativa...

-Eu quando digo educador, também digo auxiliar, encaixam os dois na mesma perspetiva? Tanto um como outro pode ajudar se tiver uma relação próxima com a criança, é isso que se entende?

Auxiliar: Sim, sim, sim.

12- Considera relevante a participação dos pais no processo educativo?

Auxiliar: Sim, considero relevante. Os pais devem acompanhar a evolução da criança na escola, e deve haver uma mútua partilha entre pais e educadores.

13- A comunicação que se estabelece entre o jardim de infância e o meio familiar é importante para o acompanhamento do processo educativo?

Auxiliar: Ah... Não percebi bem a pergunta.

- Se a comunicação que se estabelece, acaba por ser um bocadinho a linha da anterior, a comunicação entre o jardim de infância e a família se é

importante para o acompanhamento do processo educativo, da evolução da criança. Os pais contactarem e terem conhecimento das avaliações, do trabalho desenvolvido, do desenvolvimento da criança, do seu modo de estar no jardim de infância. Se é importante os pais terem conhecimento e a comunicação entre um e outro, entre ambas as partes, se é benéfica?

Auxiliar: Sim, sim, é importante haver uma comunicação entre pais e auxiliar ou educadora.

14 – O aspeto físico do jardim de infância poderá ter influência no modo de estar da criança?

Auxiliar: Sim, também influencia, um lugar limpo, bem iluminado, com cores vivas, é sempre mais atrativo, mais acolhedor do que um lugar com pouca luz natural. Então, acho que é benéfico para a criança sentir-se mais em casa, ... ter ... mais atrativos.

15 – A organização do espaço educativo onde a criança desenvolve a sua atividade, pode influenciar as suas aprendizagens?

Auxiliar: Sim, é importante haver uma certa organização no pré-escolar, nos espaços em si, para a criança obter mais facilmente aquele jogo ou aquela brincadeira, que esteja mais ao acesso dele, mais ao nível dele para que possa brincar melhor.

16 - Que importância considera que tem para a criança o espaço exterior?

Auxiliar: Aí, eles adoram! (risos) O espaço exterior eles adoram. A brincadeira livre ... acho que é o preferido deles.(risos)

17 – As condições físicas do jardim de infância terão influência na escolha dos pais?

Auxiliar: Sim, também. Para além também da parte humana, das educadoras, das auxiliares, mas os equipamentos e ... o espaço acho que é importante.

18 - Na sua opinião devemos deixar a criança experienciar espaços ou atividades que envolvam algum risco?

Auxiliar: Com, com acompanhamento, não é? ... de um adulto. Mas sim, deve-se dar novas experiências às crianças, mas com alguma orientação.

19 - Considera importante a participação das crianças em tarefas de arrumação, higiene e limpeza dos espaços?

Auxiliar: Sim, é uma preparação ... para o futuro da criança, para o bem da criança, para manter a sala organizada, para quando voltar a outro brinquedo, outro jogo, saber onde está, saber-se orientar e é importante para o futuro, mesmo na escola, como partilha com os colegas como em casa.

21 - A seleção de materiais a utilizar no jardim de infância deve ser pensada tendo em conta o contexto educativo?

Auxiliar: ... sim, deve-se pensar nos materiais, não é?

- Se os materiais devem ser pensados de acordo com o espaço para onde são utilizados e de acordo com a idade para a qual são adquiridos?

Auxiliar: Sim, sim, conforme as idades assim os equipamentos que deve-se utilizar.

22 - Dada a evolução dos tempos, os brinquedos a utilizar pelas crianças devem ser mais tecnológicos?

Auxiliar: Também, mas acho que precisa-se também da parte prática, de manipular com as mãos, é muito necessário, não é só tecnologias e passar o dedo no tablet. Não. Acho que a criança tem de desenvolver muito a motricidade fina, o recorte ... através do recorte, através do manuseamento das coisas, da criação, do contacto com a natureza, acho que é muito importante.

23 – Vai ao encontro da pergunta seguinte que diz: os materiais reciclados e os materiais naturais como folhas, paus, terra, entre outros, devem fazer parte dos recursos a utilizar?

Auxiliar: Pois claro, é, e é uma maneira de também de reciclarmos e não estar só a fazer gastos e a criança ter contacto e através... de um pau fazer uma obra dali... ou de papel que já não presta pode fazer figuras..., desenhos, bonecos, fazer, criar, não é só ter tudo pronto.

24 – A existência de muitos brinquedos é sinónimo de boas brincadeiras?

Auxiliar: Não, nem sempre, porque depois eles têm tanta coisa e às vezes não se focam, não se concentram em fazer melhor aquele jogo, já estão pensando no outro, ou nem arrumam nem se focam para desenvolver, por exemplo, um puzzle, deixam às vezes a meio e já estão pensando em fazer outro. Por isso às vezes muitos jogos não é cem por cento benéfico.

25 - Os materiais usados no jardim de infância devem ter características que permitam à criança reinventar outras brincadeiras?

Auxiliar: Sim, é bom ..., é bom não ter só as brincadeiras já prontas. Eles podem criar novas brincadeiras através de alguns jogos ou de materiais, ou de caixas, ou de outras coisas e reinventar. É bom para o desenvolvimento cerebral deles.

26 - Considera relevante a facilidade de limpeza dos brinquedos no jardim de infância?

Auxiliar: Ah Muito, muito desinfetado, não. Um meio termo. Claro que ... os brinquedos não têm que estar desinfetados com álcool porque eles também têm de estar em contacto com algumas bactérias para criar as suas defesas..., mas o normal, limpos normal.

27 – Na sua opinião a visão, missão e valores da instituição devêm sido claramente definidos de forma a que todos os colaboradores prossigam esses objetivos?

Auxiliar: A visão...

- A missão e os valores da instituição...

Auxiliar: Devem ser ...

- Sim, se devem ser definidos de forma a que todos os colaboradores tenham esses objetivos em mente? Qual é a missão, da instituição, o que é que se pretende atingir?

Auxiliar: Sim, sim devem. Devem todos saber quais os valores da instituição.

28 – Considera que existe por parte da direção, recetividade de sugestões dos colaboradores para aplicação de melhorias?

Auxiliar: Sim, sim.

29 – Considera que a avaliação de desempenho é importante para o dinamismo e satisfação dos colaboradores?

Auxiliar: Sim, é bom ... para os colaboradores sentirem onde podem melhorar, saberem onde podem estar menos bem e haver uma avaliação. Acho que sim.

30 – A estabilidade ou instabilidade no quadro de pessoal pode influenciar o desempenho da equipa?

Auxiliar: Pode. Convém haver uma estabilidade, uma boa equipa. Uma boa equipa forma-se com uma boa cooperação entre os membros.

31 – Considera que devam ser avaliados os serviços prestados às crianças?

Auxiliar: Acho que não há necessidade. Uma avaliação dos serviços prestados? Mas..., avaliar os serviços prestados?

- Os serviços prestados, ... se funciona bem os serviços que a instituição presta às crianças, se funciona bem ...

Auxiliar: É a própria instituição é que tem de fazer a avaliação?

- Sim se a própria instituição deveria fazer uma avaliação aos serviços que presta ... ou pôr aos pais a disposição de avaliar, ou os colaboradores de avaliarem, ou até as próprias crianças?

Auxiliar: Sim ..., também pode ser (risos)

32 - Considera importante ter uma perceção da imagem que a instituição tem na comunidade?

Auxiliar: Sim, através de algum feedback dos pais consegue-se perceber se uma instituição corresponde às expectativas deles.

33 – O contacto da instituição com a comunidade é favorável para o seu reconhecimento junto da população?

Auxiliar: É..., é favorável ..., hum..., acho que sim.

- Portanto, se a instituição tiver mais contacto com a comunidade será mais facilmente reconhecida, pela positiva ou pela negativa. Será favorável ou não, não é?

Auxiliar: Pois, acho que sim.

- Será favorável então?

Auxiliar: Favorável.

34 – O desempenho dos profissionais pode contribuir para a mudança de imagem da instituição?

Auxiliar: Sim, sim, claro... que se um funcionário não tiver boas atitudes, boas morais, bons valores, vai transmitir uma má imagem.

35 – As decisões dos órgãos diretivos podem alterar a imagem da instituição?

Auxiliar: Acho, que... talvez. Acho que mais quem está em contacto com as crianças e com os pais é que transmite mais a imagem da instituição. A direção ... se calhar nem tanto porque não está em contacto diretamente com os pais, mas claro que certas decisões podem influenciar os pais.

- Muito Bem. Chegamos ao fim da nossa entrevista. Muito obrigada.

Apêndice 9

Transcrição de entrevista (a Encarregado de Educação)

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA A ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	
Identificação do Entrevistado	(Encarregado de Educação mantido em anonimato)
Data da entrevista:	13 março 2019
Nome do entrevistador:	Célia Ramos
Tipo de entrevista:	Presencial, semiestruturada
Hora de início:	14.41h
Hora de Término:	15h
Duração:	19min. 23 seg.
Local:	Ludoteca do infantário
Nome do entrevistado substituído por:	Sem substituição

1 – Na sua opinião, o método de trabalho usado pelo educador, propondo atividades de sua iniciativa ou desenvolvendo atividades do interesse da criança, pode ser diferenciador no processo de aprendizagem?

EE: Na minha opinião penso que sim e penso que seja uma mais valia, porque hoje em dia, uma educadora que vai ao encontro das expectativas, dos interesses e dos ritmos de cada aluno é muito importante para a aprendizagem deles. Eu falo pelo meu filho, pelo menos eu em casa ouvia: - Hoje fiz isto, gostei muito de fazer, fiz aquela atividade porque eu pedi para fazer ... eu acho que é uma mais valia, sim.

2 – Na sua opinião o tempo letivo, ou seja, o tempo em que a criança se encontra em atividades orientadas pela educadora, tem maior importância que o tempo não letivo, como o almoço, a higiene, as brincadeiras livres? E porquê?

EE: Eu, pessoalmente, dou importância às duas partes. À parte letiva, a parte de aprendizagem do mundo que os rodeia, mas também à parte da autonomia porque a alimentação, higiene requer que eles se tornem autónomos e aprendam a fazer as coisas do dia a dia porque é importante p´ra nós.

3 – A sociedade está cada vez mais competitiva e exigente. Acha que isso se está a refletir na educação de infância?

EE: Sim. Penso que sim. Eu concordo que hoje em dia eles estão a aprender as coisas cada vez mais rápido e assuntos cada vez mais cedo, o que pode não ser uma coisa má. Eu penso que há situações em que até seja bom porque eles aprendem e desenvolvem a linguagem de outra maneira, o vocabulário de outra maneira. Eu penso que sim.

4 – O jardim de infância deve ser uma segunda casa para a criança? E porquê?

EE: Sim. ... A segunda casa sim, eu penso que a primeira educação deve ser a dos pais, é o essencial embora nem sempre aconteça nos dias de hoje, mas sim deve ...a primeira educação é a dos pais, em casa, a família, os avós. No jardim de infância também, eles desenvolvem bastante com as outras crianças, com as outras pessoas, atividades diferentes do que se faz em casa, brincadeiras também, que é importante, jogos e atividades a todo o nível, tecnológicos, jogos de tabuleiro, brincadeiras na rua, parque infantil, pronto.

5 – Os conflitos entre as crianças e as contrariedades que vivencia podem

ser positivos para o seu desenvolvimento emocional? E em que medida?

EE: Eu acho que sim. Eu acho que hoje em dia está a haver cada vez mais conflitos entre as crianças, mas, na minha perspectiva alguns são bons. Faz com que as crianças comecem a saber lidar com ... com essas situações, com a frustração, que em hoje dia elas têm dificuldade em ... em lidar com essa frustração, exatamente, pelo menos eu falo pelo meu filho ... e é um ponto que tem sido muito difícil de se lidar com essa situação, que é importante e que é muito difícil de se conseguir. Eu estou a passar por isso mesmo. (risos)

- E o jardim de infância ajuda nessa parte?

EE: Ajuda, ajuda bastante sim.

6 – Considera que a criança dá mais valor às atividades que desenvolve ou às relações que estabelece?

EE: Eu penso que depende de criança para criança. Se calhar há crianças que ligam mais às atividades e há outras que ligam mais à parte social, das relações, mas eu acho que deveriam dar a importância metade – metade, porque é importante as atividades, sim, de aprendizagem mas as relações também trazem muita aprendizagem, porque eles vão viver em sociedade, como qualquer um de nós e têm de aprender a socializar-se para o bem e para o mal e penso que no jardim de infância isso é importante e eles aprendem a fazer tudo isso.

7 - Considera que os profissionais devam frequentar ações de formação de forma a atualizar as suas práticas ou o facto de terem formação de base deve ser considerado suficiente?

EE: Não, eu penso que eles devem frequentar mais formações porque o mundo está a evoluir, os dias de hoje cada vez estão a evoluir mais rápido e devem de acompanhar essa evolução. Porque o que era há vinte, trinta anos já não é agora e o que é agora daqui a vinte anos também não irá ser igual. Devem sempre de complementar com formações.

8 - O educador pode ser um conselheiro dos pais?

EE: Sim, penso que sim. ... Porque ele, o educador, a educadora passa a maior parte do tempo durante o dia em que eles estão acordados com as crianças e eles é que os conhecem, tão bem como os pais, e em certas situações ainda melhor e penso que poderão incentivar os pais e aconselhar a ir nesta direção ou noutra direção, nalguns casos, em certos assuntos.

9 – Na sua opinião, a relação que se estabelece entre o educador e a criança pode influenciar o modo de atuação da criança e a sua aprendizagem?

EE: Sim, penso que sim porque ... a criança é como todos nós. Tem preferências, tem gostos, não direi que gosta mais, mas se calhar vai mais ao encontro da personalidade de um educador ou de uma pessoa do que de outra, ..., penso que influência, pronto, porque nós quando gostamos de alguém aconselhamo-nos mais com essa pessoa, vamos mais pelas ideias ou conselhos dessa pessoa e com a criança é a mesma coisa.

10 - Considera relevante a participação dos pais no processo educativo?

EE: Sim, muitíssimo, claro. Eu acho que é fundamental. São as primeiras pessoas que têm que educar os filhos e pronto, eu acho que sim e devem ir ao encontro e fazer parceria com os educadores ou com a instituição neste caso.

11 - A comunicação que se estabelece entre o jardim de infância e o meio familiar é importante para o acompanhamento do processo educativo?

EE: A comunicação sim, sim, claro. Vai de encontro a tudo o que eu mais ou menos estive a dizer, sim porque se não houver comunicação entre o jardim de infância, os educadores e os pais, penso que há ali uma quebra ... não direi

quebra na educação mas sim, uns dizem que vão ao encontro mais a umas coisas outros vão ao encontro mais a outras, eu penso que deve de haver um elo de ligação para que a criança esteja sempre num ambiente educativo o mais parecido possível.

12 – O aspeto físico do jardim de infância terá influência no modo de estar da criança?

EE: Talvez, pois de hoje em dia, pronto, as instituições mais antigas quando não são remodeladas têm outro aspeto, desde bonecos de pinturas, de móveis, de ... não sei (risos) de paredes, mesmo as paredes, umas com mais rachas outras com menos, e depois há as mais modernas, têm outra linha, têm outra disposição de móveis onde estão as atividades expostas. Eu penso que não é o mais importante, mas poderá ter alguma importância, mas na minha opinião não é o mais importante.

13 - A organização do espaço educativo onde a criança desenvolve a sua atividade pode influenciar as suas aprendizagens?

EE: Sim, porque se os espaços na sala ou na instituição, estiverem bem localizados e sempre no mesmo sítio, criam as rotinas nas crianças e elas precisam hoje em dia, bastante de rotinas para se orientarem.

14 - Que importância considera que tem para a criança o espaço exterior?

EE: Acho que é de extrema importância (risos).

-Pode dar-me um exemplo?

EE: Sim, pronto, eu acho que uma instituição que tem pouco espaço exterior, ou nenhum, ou só um pátiozinho, eu penso que as crianças, não direi que vai influenciar o seu desenvolvimento, mas é muito importante. Por exemplo os parques infantis, os parques de areia com escorregas, com casinhas para brincarem, isso são de extrema importância, pois as crianças gostam de brincar ao “faz de conta” e, falo pelo meu filho, ele adora brincar na areia, adora fazer castelos, adora fazer bolos, e isso coloca-os felizes, por um lado, vai ao encontro dos interesses deles mas também os desenvolve na parte da capacidade da fantasia, do faz de conta como eu disse e isso desenvolve a capacidade deles, o desenvolvimento.

15 – As condições físicas do jardim de infância terão influência na escolha dos pais?

EE: De hoje em dia penso que sim. Eu acho que hoje em dia os pais por vezes olham mais ao aspeto físico do que a outras coisas, olham para ali e dizem “ah, aquilo tem aspeto um pouco mais velho, ah, não sei, ali talvez não, vamos para um mais moderno”. Antigamente, pelo que eu também oiço dos meus pais, e de amigos dos meus pais, não ligavam tanto a isso. Mas hoje em dia sim, ligam muito às paredes e às pinturas e ao aspeto. Assim que olham é a primeira visão, é o que dá no olho. (riso)

16 - Na sua opinião devemos deixar a criança experienciar espaços ou atividades que envolvam algum risco?

EE: Também, sim. Tanto para eles perceberem os perigos, como...eu acho que sim, porque tudo o que seja “Ai, não vás para ali porque podes cair”, “Ai, não faças assim porque te aleijas”, eles têm que também, por vezes, é importante isso acontecer, não com gravidade, claro que não, mas para eles perceberem que “olha para ali já não posso ir porque me aconteceu aquilo no outro dia”, eles têm que experimentar para aprenderem, porque a nossa vida é mesmo assim, o dia-a-dia é assim, é feito de bons momentos e daqueles momentos de perigo, em que não estamos à espera, e com eles vai ser igual.

- **Será uma forma de se aprenderem a defender.**

EE: Também, sim, exatamente. No mundo que temos hoje, é preciso aprenderem a defender-se cada vez mais cedo.

17 - Considera importante a participação das crianças em tarefas de arrumação, higiene e limpeza dos espaços?

EE: Sim. Eu em casa, por exemplo, coloco o meu filho a limpar a mesa, a pôr a mesa a tentar fazer a cama e isso é de extrema importância. São atividades do dia a dia e quando crescerem vão ser adultos, têm que se desenrascar e fazer as tarefas do dia a dia e porque não começar cada vez mais cedo, no jardim de infância e em casa.

18 – Na sua opinião as crianças devem utilizar materiais reciclados e materiais naturais como paus, terra, folhas, conchas ou outros nas suas atividades?

EE: Sim ... sim, sim. Porque o contacto com a natureza, na minha opinião é importante e cada vez se fala mais nisso e penso que para além de fazer trabalhos bonitos, porque sim, faz trabalhos bonitos, é um material reciclado, estamos a proteger o ambiente e também faz com que eles aprendam. Aquele papel vai agora para o lixo, mas vai ser reutilizado, é importante, tem tudo a ver com a natureza.

19 - Dada a evolução dos tempos, os brinquedos a utilizar pelas crianças devem ser mais tecnológicos?

EE: Pois hoje em dia a tecnologia está no auge, mas eu não concordo. Sim, um bocadinho sim. Os tablettes, os telemóveis, as play stations e essas coisas, tudo o que é tecnológico, é a tal história de seguir a evolução, sim, mas eu não concordo, prefiro jogos de tabuleiro, jogos mais à antiga porque desenvolvem mais as capacidades, na minha opinião.

20– A existência de muitos brinquedos é sinónimo de boas brincadeiras?

EE: Não ... (risos), não. Por exemplo, vou dar um exemplo pessoal. O meu filho tem muitos brinquedos, eu compro, a avó compra, oferecem-lhe, e vejo que se ele tivesse menos brinquedos, brincava, entretinha-se mais do que com muitos. Ele brinca com um, passado cinco minutos está noutra, passado cinco minutos está noutra e acho que isso não é saudável para eles. Acho que menos um bocadinho. É melhor a qualidade e não a quantidade.

21- Os materiais utilizados no jardim de infância devem ter características que permitam à criança reinventar outras brincadeiras?

EE: Sim, claro que sim, para elas poderem explorar, inventar, criar, eu acho que sim, devem ser reutilizados. Fazem o propósito do brinquedo, mas depois o faz de conta e a imaginação, até onde a imaginação deles os levar.

22- Considera relevante a facilidade de limpeza dos brinquedos em jardim de infância?

EE: Sim. Os brinquedos passam por muitas mãos, pelo chão onde se pisa e ... penso que sim, os brinquedos têm que ser fáceis de limpar e periodicamente sempre limpos para uma melhor higiene e mesmo para os inculcir já na parte da limpeza, para eles perceberem que em contacto com o chão, com as mãos, pronto, com outro tipo de higiene é muito importante haver a limpeza e com uma periodicidade regular.

23 – Considera que as famílias devem ser sempre informadas de decisões que digam respeito às crianças e respetivas famílias? Porquê?

EE: Eu penso que sim, a família tem de ser sempre informada, na minha opinião, porque são os primeiros educadores, eles é que “mandam na criança” e devem

ser sempre informados de qualquer problema, de qualquer decisão, seja para o bom ou seja para o menos bom e na minha opinião deviam haver reuniões mais regularmente com as famílias, mesmo nesse propósito, para explicar o que se faz, como se faz, como se deveria fazer porque isso é uma parte importante na educação das crianças e que se devia começar a fazer com mais regularidade.

24 – Na sua opinião, os pais também devem ser convidados a participar em decisões da instituição?

EE.:

25 – Considera que devam ser avaliados os serviços prestados às crianças e respetivas famílias?

EE: Ora bem ... (risos) sim, se calhar por um lado podia ser uma mais valia sim, avaliar as pessoas com quem as crianças estão no dia a dia, sim, mas depois também há outra parte, também há famílias que deviam ser avaliadas, porque temos todo o tipo de famílias hoje em dia, com outras maneiras de pensar, mas sim, o educador podia ser avaliado. Era uma mais valia. Penso que sim.

26 - Considera importante ter uma perceção da imagem que a instituição tem na comunidade?

EE: Sim. Eu penso que as pessoas quando inscrevem o seu filho, o seu mais que tudo, digamos assim, numa instituição vão logo pedir informações a familiares a amigos. “O que é que tu achas? o que é que não achas? Já ouviste falar bem ou mal?” É como a imagem física, é logo a primeira opinião que eles têm. Se ouvirem uma coisa menos boa, se calhar vão inscrever, mas estão mais reticentes ou com o pé atrás, ou mais atentas ao que se irá passar. Se ouvirem bem, então se calhar “vou logo, vou logo”. De hoje em dia, eu falo por colegas minhas que oiço, acho que sim, que pedem logo opinião e vão logo informar-se sobre as instituições.

27 – Na sua opinião, o contacto da instituição com a comunidade é favorável para o seu reconhecimento junto da população?

EE: Sim, claro, claro que sim. Uma instituição que seja muito fechada à comunidade, que é só ali dentro das quatro paredes, nem as pessoas podem falar, terem uma ideia, nem a instituição se dá a conhecer, o que se faz, as festividades ... não se mostra e aquelas instituições que são abertas à comunidade eu acho que é uma mais valia, aprendem com a comunidade mas também a comunidade com elas.

28 – A forma como os órgãos diretivos desempenham as suas funções pode contribuir para a mudança de imagem da instituição?

EE: Sim, por um lado claro que sim porque as decisões partem da direção, dos órgãos da direção. Pode haver decisões que os pais não concordam outras os pais vão ao encontro, mas acho que órgãos de direção é que regem as regras da instituição, regem como é que se faz, eles é que mandam na instituição. Eu penso que sim, podem influenciar, são os superiores.

E terminamos aqui a nossa entrevista, muito obrigada pela sua participação.

Apêndice 10

Transcrição de entrevista (a Elemento do órgão de gestão)

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA A ELEMENTO DO ÓRGÃO DE GESTÃO	
Identificação do Entrevistado	(Mantido em anonimato)
Data da entrevista:	23 maio 2019
Nome do entrevistador:	Célia Ramos
Tipo de entrevista:	Presencial, semiestruturada
Hora de início:	14h.17mn
Hora de Término:	15h.13mn
Duração:	56mn51sg
Local:	Sala das reuniões da direção
Nome do entrevistado substituído por:	Sem substituição

1 – O que é para si um jardim de infância ideal?

P – Bom, acho que o jardim de infância ideal acaba por ser também aquilo que nós queremos muitas vezes para a nossa casa, para uma instituição que gerimos, para o que queremos para a nossa vida, até o que nós queremos para nós próprios, de facto é ser ideais em tudo, ou seja, sermos os mais perfeitos, os mais corretos, cumprirmos aquilo que são os nossos objetivos e muitas vezes também os objetivos dos outros de maneira que se preste um serviço de excelência. Portanto, acho que para um jardim de infância ou para a própria vida, acho que todos nós procuramos aquilo que é o excelente, aquilo que é o melhor, aquilo que é o melhor trabalho para todos e desde logo acho que é isto que esta casa procura, que é serviços de excelência, serviços que toquem o ideal. Desde logo termos um jardim de infância ideal, é um jardim de infância que cumpra aquilo que são as melhores práticas da atualidade, ou seja, aquilo que é resultado do que é conhecido, do que é estudado, do que é identificado como necessidades, como objetivos, como melhores métodos de ensino, de prática, de crescimento, de desenvolvimento e desde logo é pegar nessas bases, que acabam por ser a base do nosso trabalho e depois tentar adequá-las à instituição, adequá-las aos profissionais que nós temos, prepará-los, ajudá-los a estarem preparados para que o seu desempenho vá precisamente ao encontro destas expectativas que acabei de enunciar, enfim, que acabam por ser... e que possa também este trabalho desenvolvido pelos profissionais, possa também para além de cumprir isto ir cumprir também o que são as expectativas das famílias, dos pais, da sociedade em si e muitas vezes de todos nós próprios enquanto seres. Eu acho que o jardim de infância ideal é precisamente este que se preocupa com isto, em saber fazer uma leitura de todos estes vetores e de outros, de muitos outros vetores, consegue fazer esta leitura e consegue desenvolver com os seus profissionais com a sua prática, o seu trabalho do dia a dia para de facto atingir a excelência, atingir este patamar de jardim de infância ideal, sendo certo que será certamente uma utopia isto, mas sendo certo que também temos de ter esta utopia no nosso horizonte, para que consigamos também ter, ter ... fazer uma análise crítica, daquilo que fazemos e daquilo que podemos fazer no sentido de melhoria, no sentido de seguir mais longe, de atingir outros objetivos, de querer fazer sempre cada vez mais e melhor. Eu acho que o jardim de infância ideal poderá ser todo aquele que cumpre isto, que procura isto constantemente, que se

preocupa. Até diria que é..., que é completamente obcecado por correr atrás destes trabalhos de melhoria e quem fizer isso, acho que se não é, pode vir a ser um jardim de infância de excelência. Portanto, acho que pode ser isto, para mim é isto.

2- A sociedade está cada vez mais competitiva e exigente. Considera que isso se esteja a refletir na educação de infância?

P – Claro que sim... e muito. Essa sociedade mais exigente, às vezes digo que essa exigência começa em nós próprios. Nós hoje somos muito mais exigentes. A exigência não é uma coisa que vem de fora para dentro, mas é precisamente ao contrário, que vai de dentro para fora, começa em nós próprios. Nós próprios somos muito mais exigentes no dia a dia, desde logo para connosco, mas também muito com os outros e nós próprios impomos esse dinamismo, esse grau de exigência à própria sociedade e portanto... isto começa, este grau de exigência começa em cada um de nós e reflete-se naquilo que nós chamamos a sociedade e a sociedade somos precisamente todos nós e portanto nós não estamos excluídos disto, estamos é muito incluídos nisto e fazemos parte do todo. Eu acho que está, que está, que estamos e não estamos num patamar de topo, ou seja, não estamos a atingir um grau de exigência, amanhã vamos ficar menos exigentes ou a partir de agora vamos ficar menos exigentes, não. Eu acho que é precisamente ao contrário. Estamos ainda num grau muito ascendente, onde não se sente muitas vezes a compreensão, ou solidariedade, ou a tolerância mas aparecem é muitas vezes os valores contrários a estes em que de facto podemos concluir isto, a sociedade está cada vez mais exigente por nós todos cada vez estamos mais exigentes connosco próprios e principalmente, com os nossos pares pois é mais fácil exigir dos outros do que de nós próprios, nós próprios darmos mais qualquer coisa, ou mais um impulso ou mais compreensão.

3- Considera que o jardim de infância deve ser uma segunda casa para a criança?

P – Eu acho que o jardim de infância, precisamente, devia de ser uma segunda casa, devia ser mesmo só uma segunda casa e não uma primeira casa... se fosse uma segunda casa ...se fosse uma segunda casa significava que havia uma primeira casa bem mais robusta, bem mais sólida, bem mais aconchegante, bem mais confortável, bem mais educadora, mais construtora, bem mais casa, no fundo será isso, se houvesse uma primeira casa era bem mais casa, nós seríamos uma segunda casa e faz sentido sermos uma segunda casa, sermos um complemento e não ao contrário, mas a verdade é que quem está um bocadinho atento a estas coisas, ou conhece estas coisas por dentro, sabe que é precisamente ao contrário, muitas vezes esta é uma primeira casa, somos primeiros em muitas situações e ... e nalgumas situações até somos primeiros em tudo e não somos segunda casa. Acho que o nosso papel, o papel que faz sentido, que tem lógica, é sermos uma segunda casa e não a primeira, mas... eu estou convencido que somos primeira casa demasiadas vezes.

4 – Na sua opinião, o jardim de infância enquanto espaço que promove a interação entre as crianças contribui também para o seu desenvolvimento emocional?

P- Claro que sim. Evidente que sim. Desde logo..., desde logo porque nós estamos a trabalhar uma faixa etária que o efeito, ... o dito efeito esponja, nesta idade é multiplicador, a esponja é enorme, porque tudo o que se faz, tudo o que..., tudo o que se faz, tudo o que acontece, tudo o que se diz, todas as

práticas que se observam sejam positivas, ou sejam menos positivas são absorvidas por estas esponjinhas que são pequenas no seu aspeto físico, mas são esponjas enormes porque tudo, tudo é absorvido por elas e daí o nosso papel, esse papel, sem dúvida que passa muitíssimo, eu diria que passa totalmente, todos os segundos, todos os passos, tudo o que acontece no campo das emoções e nos outros campos todos, tudo o que acontece é absorvido por estas esponjas enormes, que no fundo é uma característica da idade e da fase e do ciclo de aprendizagem, de crescimento, etc., etc... que é normal, agora claro que as emoções são fortemente aqui desenvolvidas, absorvidas, trabalhadas e afins.

5- Considera importante a formação contínua dos profissionais de educação?

P- A formação contínua é importantíssima, de todos os profissionais, de todos, todos, todos. Não há nenhuma profissão que, na minha opinião, possa dizer que não tem nada a aprender. Precisamos todos de aprender muita coisa. Todos os dias muito... A formação contínua é obrigatória, é necessária, é desejável, é precisa, é fundamental. A formação contínua. E se estamos a falar de um profissional que a própria formação dele é ensinar, então faz sentido o profissional estar formado, aprender, para poder assim ensinar. Hoje estar treinado, continuar treinado ou afinado para ensinar. Portanto, se em todas as profissões a formação contínua é fundamental, num profissional que a profissão dele é ensinar, faz sentido treinar e estar bem formado, portanto, é ... eu diria que é obrigatória mesmo, a formação dos profissionais.

6- Considera importante a realização regular de reuniões de equipa?

P- Muito. Eu diria que as reuniões deveriam até ser diárias. Nós trabalhamos em equipa, precisamente, somos muitos e muitos ... e muitos, para que as coisas corram bem, tem que todos os dias se fazer a afinação da equipa, porque as equipas de um dia para o outro variam, hoje a complexidade do trabalho, os desafios todos e da própria vida, que nos deparamos todos os dias com uma série de coisas, as próprias coreografias das equipas mudam diariamente. Eu acho que as reuniões de equipa, desde o micro ao macro, também são fundamentais. E micro refiro-me por exemplo a práticas institucionais e práticas até empresariais que muitas vezes ao início da jornada de trabalho há um *briefing* matinal, em que num período de quatro, cinco minutos, não períodos muito longos, quatro cinco minutos, a equipa se reúne e define a estratégia consoante o número de pessoas que tem, trabalhadores naquele dia, as tarefas e as missões, os objetivos que quer cumprir naquele dia, se prepara nesses cinco minutos, afinando aquilo que é de pormenor, aquilo que é necessário para que aquele dia decorra o melhor possível, em benefício a quem prestamos o serviço, ou da missão que temos para aquele dia. E portanto a reunião desde o micro que é esta reunião de *briefing* matinal, ou de *briefing* no final do dia, em que no final do dia nos mesmos cinco minutos devemos fazer uma reunião de conclusão, numa equipa perfeita, um trabalho que seja possível organizar e orientar, que no final do dia antes de fechar a porta ou antes de fechar o nosso expediente, fazer o briefing e rapidamente tirar conclusões, o que é que foi muito positivo, o que é que pode ser melhorado e etc., etc. Portanto, desde o micro, e há empresas que fazem esta prática, ou macro, que é fazer, sei lá... que é fazer uma reunião anual, ou uma reunião de seis em seis meses com todo o pessoal é fundamental, assim como reuniões intercalares de equipa, de, de ... entre pares, entre colaboradores com a mesma função, etc. etc. Portanto as reuniões de equipa são efetivamente muito importantes e são fundamentais.

(Fomos interrompidos durante curtos minutos por um elemento da direção)

7 – As características relacionais das pessoas que trabalham com crianças devem ser tidas em conta aquando da sua admissão?

P- Sim, claro que sim. As características relacionais devem ser um dos grandes pilares a ter em conta na admissão de um profissional. Isto aqui, rapidamente me recordo da primeira pergunta não é, se nós idealizarmos um trabalho de excelência temos de ter o cuidado de ao recrutar os nossos colaboradores, também recruta-los com esta base da excelência e para termos os melhores colaboradores numa instituição ou numa empresa de facto tem de se ter um cuidado na sua seleção, de facto recrutar aqueles que nos parecem melhores, que nos parecem mais adequados, que nos parecem os melhores para cumprir os nossos objetivos e logicamente essas características relacionais são um aspeto entre muitos outros a ter em conta...

E - Não só o que tem o melhor currículo?

P - Não só o que tem o melhor currículo, é evidente. E ... nós precisamos de bons currículos mas também precisamos de boas pessoas, pessoas que se relacionem bem, que saibam,... que saibam, ... saibam estar ... saibam ser e saibam também construir esses mesmos... essas mesmas formas de estar nos outros, e de ser e portanto é, sem dúvida que é, a grosso modo, é uma das mais importantes.

8 – Considera que a relação que os educadores estabelecem com as famílias pode ser diferenciadora para o processo de aprendizagem das crianças?

P- Claro, também considero que sim. Se nós tivermos um educador que consiga olhar para as famílias, para a forma como as famílias estão estruturadas, para a forma ... para as dificuldades que as famílias possam ter, aquilo que as famílias conseguem fazer melhor, aprimorar mais ser mais capazes e aquilo que possam fazer menos, se nós tivermos um profissional que consiga individualizar isso e consiga fazer uma leitura individual de cada família e também com o seu trabalho se consiga moldar aquela realidade e depois de se moldar conseguir intervir, conseguir levar aquela família a participar, a estar mais próximo, conseguir sensibilizar e motivar a própria família nos desafios de educação daquela criança, nas necessidades específicas que aquela criança tenha para que possa desenvolver desde logo aquilo que já, ... que tem logo apetências naturais ou aquilo que possa não ter e precisa ser mais trabalhado. Se o profissional conseguir fazer esta leitura e esta intervenção e esta intervenção ser eficaz, logicamente isto vai-se conseguir repercutir naquilo que é a aprendizagem da criança. Agora eu diria que este é um trabalho muito difícil, que é um trabalho que não é de sala, é um trabalho de corredor, de reunião, de improvisado, de pequenos contactos, eventualmente de grandes contactos provocados, etc., etc. que é um trabalho que foge muitas vezes daquilo que é fundamental. Mas eu diria que é um trabalho que é também necessário, é necessário e que daí se este trabalho for de facto bem feito, se o profissional tiver essas aptidões, essas apetências, essas capacidades de fazer isso é um trabalho que logicamente vai-se repercutir naquilo que é a criança e a aprendizagem da criança e aquilo que ela precisa de desenvolver na sua fase de desenvolvimento.

9 – As condições físicas do jardim de infância terão influência no modo de estar e nas aprendizagens da criança?

P – Eu acho que sim ... tudo tem influência, mas ... eu acho que também nos cabe e cabe aos profissionais, ... se conseguirmos no conteúdo... no conteúdo, no dia a dia, tirar o foco dessas ... dessas ... dessas valências, ou dessas

necessidades que o espaço físico possa ter, ou desses desequilíbrios, tanto positivos como negativos que o espaço possa ter, se conseguimos que o profissional, ou o educador, ou a equipa consiga desenvolver e consiga passar para segundo plano, para terceiro, ou quarto ou quinto plano o espaço físico em si, ele pode ter mais ou menos importância. Terá importância tem, mas no fundo terá a importância que a gente,... que o profissional, ou que a equipa, ou que a instituição consiga ... dar, ou deixar ele ter por sua autonomia, ou por sua iniciativa própria, embora o espaço não tenha essa capacidade, essa faculdade, mas o desejável é que tenha, que tenha influência mas o mínimo possível.

10 - Que importância é dada pela direção ao espaço exterior da instituição?

P – Eu acho que o ... a importância é a mesma que damos ao espaço interior. Nós preocupamo-nos no seu todo. Portanto o espaço interior é importante, o espaço exterior, as condições de trabalho, o conforto, a comodidade, tudo, os profissionais, tudo é importante. O espaço exterior também é muito importante. Agora uma instituição, ... (tocou o telefone), uma direção, uma gestão, uma administração tem de se preocupar com o seu todo e tem que gerir prioridades. Embora o espaço exterior seja importante (consultou a mensagem que tinha acabado de chegar) portanto ..., mas... não é o mais importante. É importante como muitos outros ... como muitos outros ... espaços, sejam interiores, sejam exteriores.

11 – As condições físicas do jardim de infância terão influência na escolha dos pais?

P - ... Eu estou convencido que têm, para alguns têm. Eu acho que essa importância, mal comparado, tem a ver com o *marketing*, ... com a importância que o *marketing* tem na nossa vida. Todos hoje consumimos, ou fazemos escolhas, com base naquilo que é o *marketing*, ou que é a capacidade muitas vezes de fazer *marketing*, ou seja, aquilo que aparece como uma boa imagem, bonito, ... enfim, moderno, acolhedor, ou até bem promovido. Basta às vezes ser bem promovido, pode ter influência, e às vezes tem uma influência decisiva. Infelizmente as coisas são assim, as coisas não valem por aquilo que são, mas às vezes, muitas vezes, por aquilo que aparentam ser e nesse aspeto estou convencido que os pais, muitas vezes os pais escolhem também por isso. Não sei dizer em que ... não tenho isso estudado, nunca fizemos essa análise, mas não sei até que ponto, ou qual é a percentagem, qual é a importância desse aspeto, mas estou convencido que escolhem pelo espaço, ... estou convencido que sim.

12 – O que considera ser um espaço adequado para as crianças?

P - Pois Essa é a pergunta mais difícil... assim como é a primeira... porque... não há... eu acho que não há espaços ideais, mas devemos procurar o espaço ideal. Tem de ser um espaço que seja de fácil acesso, luminoso, confortável, ... que seja um espaço que é fácil procurar e obter... concentração... ambiente de trabalho, ambiente de aprendizagem, mas ao mesmo tempo que ali ao lado tenha o outro extremo que é a parte lúdica, a parte de diversão, de poder brincar, de poder... ao ar livre usufruir do... do sol do inverno, ... de um frescor no verão e ... e que consiga juntar os vários extremos que muitas vezes a vida tem, e só por ter extremos é que ela é mais preenchida e mais completa. Esse espaço, embora eu acho que não exista, pode ser um espaço assim semelhante a este que acabo de descrever e muitas outras características podia dizer, mas um espaço que seja... que consiga ser o mais polivalente, o mais capaz das diversas necessidades que uma criança possa ter nesta fase de crescimento e que são muitíssimas, portanto tem de ser um espaço que responda

às muitíssimas necessidades que a criança tem e esse espaço não existe em lado nenhum.

13 - Considera importante uma seleção cuidada dos materiais a utilizar no jardim de infância?

P – Sim. Claro que sim. Assim como é importante nós irmos ao longo da vida fazendo escolhas e escolhendo as escolhas corretas, aquelas que nos permitam de facto ir caminhando pela vida fora, de uma forma saudável, equilibrada, de uma forma justa e neste caso o jardim de infância deve ter materiais que nos proporcionem o crescimento, a aprendizagem, a diversão e muitas outras necessidades.

14 - Dada a evolução dos tempos, denota mais interesse nos profissionais por equipamentos mais tecnológicos?

P- Noto. Noto que sim, de uma forma genérica noto que sim. Mas também ainda noto que deveríamos ter essa necessidade mais trabalhada, ou seja, devia de estar mais identificada, devia haver mais uma obsessão pelas tecnologias e o que aí advém. Muitas das vezes nós reagimos às tecnologias e não ao contrário, não somos promotores de tecnologias. Nós fazemos no dia a dia aquilo que muitas vezes os outros já fazem há algum tempo. E nós vamos atrás da tecnologia. Embora, não será propriamente nesta fase etária, mas será noutras fases etárias bem mais crescidas, devia ser precisamente ao contrário. O mundo não vai se livrar da tecnologia, não, a tecnologia veio para ficar, ou seja, nós não devemos ter uma atitude de negação, ou seja, quanto mais tarde nós adotarmos uma determinada tecnologia, pois ... melhor. Não! Como nós trabalhamos com o futuro, ou seja, trabalhamos com as nossas criancinhas, que vão ser o futuro de amanhã, de depois de amanhã, não vale a pena estarmos neste sentido da negação. A tecnologia devia fazer parte mais do nosso ADN e eu vejo que às vezes há um bocadinho ... há uma barreira às tecnologias e não ao contrário. Mas isto, enfim, é se calhar uma opinião mais pessoal do que profissional, do que aquilo que nos traz aqui no sentido desta... desta conversa que estamos a ter aqui no papel do desempenho, mas não deixo de pensar isto desta forma. Acho que vivemos mais neste tempo de negação e não ao contrário. Se de facto nós estivéssemos numa outra profissão, ou aqui à volta de um outro tema, se calhar fazia sentido essa nossa postura, mas nós não, nós trabalhamos para o futuro, nós não trabalhamos passado. Nós não somos historiadores, não é? O historiador vai dizer que apareceu o primeiro computador e depois que não sei quê, ou seja, vai contar uma história que aconteceu, a tecnologia para ele não lhe diz nada, nós não, nós estamos a trabalhar com o futuro, estamos a preparar as nossas crianças e depois os nossos jovens para o que vem. Eles têm de estar bem preparados, não vale a pena estarmos em negação.

15 – Que importância considera que deva ser dada à segurança dos espaços e equipamentos?

P – A segurança tem que ser total. Nós temos que nos preocupar com a segurança e com o conforto, mas eu diria que a segurança em primeiro lugar, a segurança é fundamental. É ... Eu diria que é a primeira das importâncias. Nós não podemos pensar em qualidade, em conforto, em bons serviços sem termos o primeiro passo, ou a primeira premissa, é a segurança. A segurança é o primeiro aspeto, aquilo que todos nós devemos ter como ponto de partida, portanto a segurança é fundamental. Esse é o primeiro aspeto, é a base.

16 - Considera relevante a facilidade de limpeza dos equipamentos e materiais utilizados no jardim de infância?

P - Sim, é fundamental termos espaços bem higienizados, limpos, puros, lógico, claro que sim. Daí é fundamental também irmos adequando muitas vezes os equipamentos e os espaços que nós temos com novos materiais que sejam mais fáceis de limpar, de higienizar, mesmo os equipamentos, brinquedos e afins, e afins, e afins, que sejam fáceis de ... fáceis e constantemente limpos e, tratados, cuidados.

17 - Na sua opinião a visão, missão e valores da instituição têm sido claramente definidos de forma a que todos os colaboradores prossigam esses objetivos?

P – Eu acho que não. Aí não. Eles estão bem definidos, se calhar na minha cabeça ou na cabeça de mais alguns estão claros, mas se calhar aí a instituição e eu próprio não tenho conseguido trabalhar essa passagem dos valores, da missão, etc. Não tenho conseguido fazer isso por diversos motivos, ou seja, penso que há uma justificação, mas ao haver uma justificação não posso dizer que há um perdão para haver justificação, não é isso, e permita-me esta questão de ... este termo, há de facto uma justificação, é uma coisa ... é área que temos ainda que trabalhar, embora esses valores, a missão... acho que estão muito claros e muito definidos. Acho que não temos conseguido passar essa mensagem aos nossos colaboradores, resultado de muitas coisas, enfim, e isso já seria a justificação, que é dimensão das instituições, a dificuldade muitas vezes de juntar todos, etc., etc., e muitas outras missões que todos os dias temos que nos impedem de trabalhar questões que eu também considero muito importantes. Mas, infelizmente o trabalho não está acabado, ainda temos muitos desafios pela frente.

Estamos a fazer o caminho, não é?

P - Estamos a fazer o caminho. E, portanto, da ideia à prática ... ui... vai uma distância enorme.

18 – A comunicação dentro da organização educativa e a forma como é feita é um fator relevante para o desempenho profissional?

P – É, é, é para o desempenho profissional e eu diria para o desempenho motivacional também, se me permite acrescentar aí. Eu acho que este comportamento motivacional se calhar origina um bom desempenho profissional e quanto mais ... este veículo transmissor, esta comunicação, este trabalho fosse desenvolvido ... melhor seria o desempenho profissional. Eu acho que é importante que se fale com os colaboradores, com as pessoas, pondo ... pondo em cima da mesa, e deixando muito claro aquilo que são as expectativas que nós queremos, o que é que as motiva, o que é que elas precisam, que condições têm e as que não têm, o que é que dão mais valor, o que é que dão menos valor, para que possamos ir um pouco à relação individual entre a instituição e o colaborador de forma que possamos correr atrás destas premissas, eu diria, em vez de uma duas.

19– Considera que a avaliação de desempenho é importante para o dinamismo e satisfação dos colaboradores?

P – (risos)Eu acho que sim, mas estou em achar que sou só eu que penso assim. Ainda não consegui convencer muitos colegas e colaboradores disso. Esta é a resposta mais curtinha.

20 – A estabilidade ou instabilidade no quadro de pessoal pode influenciar o desempenho da equipa?

P - Sim, claro, pode. Eu acho que essa pergunta ... já está respondida, não na anterior, mas na outra. Eu acho que um quadro de pessoal estável no sentido de

que o colaborador sinta ... que está numa instituição que conta com ele, que gosta do seu trabalho, uma instituição que lhe põe os desafios em cima da mesa, que desafia, que motiva a cumprir, a ir mais longe, que dá o *feedback* do desempenho, que depois volta a reavaliar e volta a redefinir objetivos, metas, etc. etc. etc., acho que uma instituição que consegue trabalhar isto num quadro de estabilidade de equipa, vai ter resultados e vai ter um desempenho melhor do colaborador e da equipa no seu todo.

21 – Considera que devam ser avaliados os serviços prestados às crianças?

P – Também. Também considero que sim. E gostava de ter os serviços avaliados, o desempenho. Eu venho de uma casa, e vou para uma casa, que é a mesma de onde vim, em que sempre fui avaliado. E sempre fui ... avaliado, desde logo, pela minha chefia, desde logo pelos meus pares, desde logo pelos meus clientes, desde logo pelos clientes mistério, desde logo por inquéritos de satisfação genéricos e outros específicos, portanto, eu venho de uma casa onde a avaliação está em cada canto, ou melhor, está em todos os cantos, e sempre me senti muito confortável e sempre achei que ... que isso é normal e é correto. É bom termos essas diferentes expectativas daquilo que é o nosso desempenho e um profissional não deve ter medo da avaliação, ou melhor um bom profissional até ... devemos-lhe explicar o que queremos com a avaliação de forma que ele perceba, mas deve até achar que a avaliação é efetivamente uma mais valia, ou seja é uma visão externa de terceiros, de diferentes terceiros, sobre aquilo que é o seu trabalho, e aquilo que é a sua,... que é o seu desempenho. Agora também é verdade que quem lê os resultados não deve fazer nem desfazer carreiras com base num dos parâmetros ou um dos pilares da avaliação. A avaliação faz-se no seu todo, e no seu todo, nos diversos avaliadores, aí chegaremos a uma nota a um resultado final que a avaliação daquele colaborador. Mas não se faz ou não se desfaz carreiras com base numa avaliação ou num dos pilares. Agora a avaliação, para mim, é fundamental, ... agora ... nestas áreas sei poucos pensam assim, para não dizer nenhuns.

22- Considera que as famílias devam ser sempre informadas de todas as decisões que lhes digam respeito a elas e aos seus educandos?

P – Eu acho que as famílias exigem já, neste momento, ser informadas sobre tudo. Exigem isso de nós. Agora ... se nós deveríamos? ... Se as famílias exigem isso de nós? Se ... se a sociedade exige isso de nós, eu não sei se nós temos contexto para não fornecer esse tipo de informação, sendo certo que algumas coisas, que nem tudo é possível de dizer ou de reportar, logo pela dificuldade do reporte total. É impossível relatar as seis, as sete, as oito horas que um miúdo, que uma criança teve connosco aqui e fazê-lo para um universo ...duma sala, ... dum... dum... numa turma, ou numa classe, fazer vinte cinco relatos, de vinte cinco crianças no final do dia de tudo o que aconteceu. Portanto, isso acho que não é muito exequível. Agora, nós devemos fazer os esforços de transmitir às famílias ... e aos pais, aos encarregados de educação, de facto o dia a dia da criança, aquilo que de mais relevante aconteceu, sendo certo que às vezes nós damos importância a uma coisa e os pais dão importância a outra coisa. Às vezes acontecem-nos episódios que nós não achamos que foram relevantes e depois vem um pai, ou uma mãe, ou uma visão terceira dizer: - Bom, mas ainda aconteceu isto ou aquilo que também é relevante! E isto cabe... encaixa aqui naquilo que é as nossas sensibilidades, aquilo que é a nossa leitura. E isso é importante, eu acho que é importante transmitirmos ... tudo, por um lado é impossível, e por outro lado isto depende deste fator de sensibilidade, de

forma de visão. Temos duas visões. ... Desde logo aqui por esta entrevista, eu tenho aqui um conjunto de ideias que estou a tentar transmitir, mas tenho também a certeza que nem tudo vou conseguir dizer, numa forma assim improvisada e sem ser estruturada e ... e portanto vai ficar resultado desta entrevista será a minha perspectiva de ... de entrevistado e a perspectiva do entrevistador e de certeza que o relato de um e de outro são diferentes. A conversa é a mesma, mas as perspectivas são completamente diferentes. Isso tem a ver com a nossa sensibilidade, a nossa capacidade de registo, com a valorização ou desvalorização daquilo que dá, é isso que encaixa na relação, nesta relação.... de...

das famílias com a instituição.

P- das famílias com a instituição. É.

E – Mas se forem decisões de órgãos de gestão, será que esses também devem ser comunicados, se lhes disserem respeito? Não as questões do dia a dia..., mas as questões organizacionais ... da gestão da instituição em si?

P – Aos pais?

E- Sim.

P - ...Eu acho ... eu acho que sim... hoje a instituição não toma nenhuma decisão que possam ser, enfim, sigilosas ou que tenham uma base, ... ou que a informação precisa de ser vedada, não, não, não sinto que nós tomemos essas decisões dessa forma, são feitas até de uma forma ... muito... muito... muito transparente... muito clara, podem ser perfeitamente divulgadas e comunicadas. Agora, algumas situações não acrescentam qualquer valor aquilo que é a decisão da instituição, relativamente aquilo que é o dia a dia da instituição, porque a instituição é grande, pois aquilo que nós decidimos relativamente às outras valências que nós temos na instituição, aos pais de um... de um utente nosso que está em creche, ou pré-escolar que seja, terão pouco a ver ou não terão nada, não terão interesse nenhum. Agora aquilo que é do interesse das crianças, acho que deve de haver uma preocupação comunicacional, presencial ou por meios eletrónicos, enfim, ou por aquilo que acharmos mais adequados, e que se possa transmitir. Acho que é importante haver essa transmissão de ... do decisor para ... para... para o recetor daquilo que são as dificuldades e daquilo que se vai fazendo...

23- Considera que as famílias devam ter oportunidade de participar nas decisões da direção?

P - ... Eu acho, ... acho que... que na decisão ... eu não diria na decisão, porque só decide quem tem poder de decisão, a decisão tem de ser tomada por quem tem essa faculdade de decidir., Agora essa decisão de quem tem capacidade de decidir, deve ser baseada naquilo que é a opinião das famílias, de quem utiliza o serviço, naquilo que acha que podia ser melhorado, naquilo que podia ser implementado, naquilo que são as necessidades muitas vezes do terreno e essa forma de fazer a decisão em si, portanto, eles não poderão decidir por quem tem esse poder mas devem de influenciar ou deve de haver um canal comunicacional que permita recolher esse tipo de opiniões. Nós de certa forma também o fazemos, estamos a trabalhar isso dessa forma, mas não há um canal, portanto, rigoroso, formal, constituído, não há, não há um plenário, não há, não há um instrumento eletrónicofuncional, não há uma caixa de email que se possa... que possam ser “despejadas sugestões”.... não temos isso criado, mas eu penso que hoje essa influência acaba por ter importância ... e é feita mas o canal não é bem trabalhado...

- Também não há associação de pais?

P- Como?

- Também não há associação de pais?

P – Não, já houve associação de pais,mas, entretanto, não há associação de pais. É, é verdade, não há. Efetivamente, ... podia ser importante, ou melhor, acho que era importante se tivéssemos uma associação de pais com, ... organizada, dinâmica, coerente... que, cumprisse verdadeiramente a missão de associação de pais, no sentido de ajudar a construir também a casa e ser... e ser coletora de opiniões e de contributos e de melhorias e que fosse de facto coletora das vontades individuais de cada pai. É, efetivamente, era positivo. Mas a história já nos diz, e a experiência também, que nem sempre as associações de pais desempenham este papel. Às vezes desempenham outros papéis que não são de todo ...,portanto, tão profícuos, ou tão desejáveis, etc. Portanto, eu acho que era bom termos uma associação de pais, mas também era bom termos uma boa associação de pais e como uma coisa não garante a outra, portanto eu não sei, estaremos sempre disponíveis para acolher uma associação de pais, mas principalmente uma associação de pais que venha dar um contributo que seja diferenciador, diferenciação positiva.

24- A próxima questão também acho que já foi mais ou menos respondida, mas posso voltar a questionar que é se atribui significado a sugestões que possam advir das famílias?

P – Muito, muito, muito. Todas. Daí é que nós temos o cuidado, ... eu como todos os diretores técnicos e todos os representantes dos órgãos da mesa, da direção e todos os colaboradores, todos nós hoje, todos os dias nos cruzamos com os pais, com as famílias, etc. etc. e vamos recolhendo todas as opiniões que nos são dadas. E não é um recolher para pôr num saco roto, mas é um recolher para tomar nota das opiniões e...e... sendo boas sugestões e bons comentários, implementá-las. Portanto a isso damos muita importância.

25 - Considera importante ter uma perceção da imagem que a instituição tem na comunidade?

P – (risos) É importantíssimo. É importantíssimo. Porque, e aqui volto, tenho estado sempre constantemente a voltar às perguntas atrás, esta questão da imagem conta tudo. Falava há bocadinho do *marketing*, não é? Portanto o marketing hoje tem uma imagem na sociedade. A nossa imagem, a imagem da instituição tem uma importância na sociedade. Para alguns é importante, para outros nem por isso. Para alguns tem uma imagem positiva, para outros nem por isso. E a imagem é, efetivamente, nos dias que correm importantíssimo, importantíssimo, porque não só é os serviços que prestamos, não só são importantes os serviços que prestamos, mas é importante aquilo que dizem que nós prestamos e não prestamos. Portanto esta imagem, esta imagem não é o trabalho que nós efetivamente fazemos porque esse é concreto, é objetivo, está cá, é o real, é o que acontece todos os dias é aquilo que se pode testemunhar quem cá está, e isso conta, mas muitas vezes lá fora a imagem passa outra coisa completamente diferente. ... Efetivamente nós trabalhamos apenas com uma amostra, com uma pequena parte da população e não trabalhamos com o seu todo e lá fora todos têm uma opinião, mesmo aqueles que não sabem nada sobre a Misericórdia, e sobre o nosso jardim de infância, todos têm uma opinião. Os que conhecem se calhar têm uma opinião do conhecimento, os que não conhecem têm ... têm um conhecimento daquilo que é a imagem que passamos lá para fora. Portanto a imagem é importantíssimo, e este ano tem sido uma das

coisas que nos tem condicionado muito a atuação em termos de dedicação, é conseguirmos trabalhar cada vez mais a imagem que nós passamos, ou seja, cada vez mais temos as portas mais abertas para que quem não conhece, quem não tem aqui as vivências do dia a dia, consiga ver mesmo de fora o que se passa cá dentro, para que essa imagem seja mais real, não seja uma história, seja o que acontece, alguém que venha de fora, portanto a imagem é isso, o abrir as portas tem tido esta preocupação. De facto, cada uma das pessoas que gravita aqui à volta da instituição, mesmo não tendo aqui um familiar, um miúdo, um pai ou uma mãe, consiga ver o trabalho que aqui se faz e eu estou convencido que é um trabalho de qualidade, um trabalho que quer melhorar, que quer ser cada vez mais perfeito, quer ir cada vez mais ao encontro das famílias. A imagem, nos dias que correm, é fundamental.

26 – O contacto da instituição com a comunidade e com outras entidades é favorável para o seu reconhecimento junto da população?

P – Pois, acho que já está respondido. Já está respondido. Enfim, temos muito trabalho ainda para fazer. É um trabalho cansativo, mas interminável.

27 – As decisões dos órgãos diretivos podem alterar a imagem da instituição?

P – Podem e devem. E eu quero crer, estou convencido que estão a alterar, eu quero crer que essa perceção corresponde à realidade. Quero crer que as ações que nós estamos a desenvolver de três anos a esta parte ou de três anos e meio a esta parte, este trabalho tem estado a ser conseguido, mas é um trabalho de formiguinha, mas eu quero crer que sim, estou convencido que sim.

28 – O papel dos diretores técnicos e pedagógicos é importante enquanto mediador entre os órgãos de direção e a equipa?

P – É, importantíssimo. Importantíssimo. Os diretores técnicos têm a função de enquadramento. Em muitas instituições, e nesta também, o papel deles muitas das vezes é confundido com o próprio papel da direção. A direção deve-se preocupar com aquilo que é a sua sensibilidade, com aquilo que é a sua visão, até aquilo que é as necessidades que eles próprios identificam muitas vezes nas equipas e nos espaços para decidirmos com base nisso. Portanto o papel dos diretores técnicos, eu diria que é vital. Os diretores técnicos nunca serão dispensados numa instituição desta grandeza, ou numa grandeza até menor, portanto, e quanto maior for a instituição mais importante é o papel dos diretores técnicos, dos responsáveis intermédios, quem dirige e quem opera. Portanto a hierarquia intermédia é fundamental.

29 – Estas instituições são tuteladas por outras entidades como o Ministério da Educação e a Segurança Social. Considera que as diretrizes emanadas por esses órgãos são comunicadas às instituições atempadamente de forma a que seja possível estar tudo politicamente correto?

P – (Silêncio) Hum!... Este silêncio quer dizer... O que é que este silêncio quer dizer? Quer dizer que hoje não é o melhor dia para falarmos, para responder a essa pergunta, mas é correto dizer... é correto dizer que... é correto dizer que este relacionamento dessas tutelas devia de ser mais justo, mais honesto, mais próximo, mais amigo, mais colega. Esse relacionamento devia de ser mais isso, mais isso... mais de instituições que têm problemas comuns para resolver em comum e não esse termo, que eu estou daqui a olhar para aí, de tutela, de tutelar, de tutor, de autoridade, enfim, devia de ser mais de parceiros que têm problemas comuns, que são os problemas das pessoas, das famílias, das necessidades destas para resolver. Isso devia de ser. A informação que pergunta aí, vai chegando, de

uma forma ou de outra, mas se nós reconhecemos que temos ainda muito trabalho na instituição para fazer e esse trabalho será infindável, nesta área e nesta pergunta, há muito mais trabalho a fazer, muito mais, mas mesmo muito mais.

30 – Portanto a pergunta seguinte acaba por ser um pouco ao encontro desta. Qual a sua opinião acerca das visitas de acompanhamento dos órgãos da tutela à instituição? Deveriam então vir numa perspetiva então mais de acompanhamento ...

P – Pois a palavra acompanhamento, ou de construção, ou algo assim, um adjetivo bem mais doce ... do que a forma como acontecem na prática. Infelizmente é assim.

Apêndice 11

Tabela de análise de conteúdo das entrevistas

Categories	Unidades de registo	Unidades de contexto significativas EI	Unidades de contexto significativas AAE	Unidades de contexto significativas EE	Unidades de contexto significativas OG	Inferências/Pistas para interpretação
O jardim de infância como espaço educativo	Reflexo da valorização das práticas em jardim de infância	<p>“é a maneira como vai cativar cada criança”(L.6)</p> <p>“se os momentos [não letivos] forem educativos são tão importantes como o tempo letivo.” (L.15...16)</p> <p>“a partir daí [gestão de conflitos] vamos aprender muitas coisas. Quando há conflitos na sala ... quando há esses tipo de situações para-se um pouco, e ... no meu caso faço o grupo pensar, refletir sobre o que é que aconteceu, porque é que aconteceu, se devemos fazer, não devemos fazer, e se acontecer algo parecido como é que devemos de reagir.” (L.35...38)</p>	<p>“Tem de se ir ao encontro de cada criança”(L.5)</p> <p>“acho que é tudo uma aprendizagem, mesmo fora da hora lectiva, o facto de só brincarem livremente já estão a aprender, a higiene, a alimentação, a rotina...” (L.10-11)</p>	<p>“uma educadora que vai ao encontro das expectativas, dos interesses e dos ritmos de cada aluno é muito importante para a aprendizagem deles.” (L.5...6)</p> <p>“Eu, pessoalmente, dou importância às duas partes. À parte lectiva, a parte de aprendizagem do mundo que os rodeia, mas também à parte da autonomia porque a alimentação, higiene requer que eles se tornem autónomos e aprendam a fazer as coisas do dia a dia porque é importante” L.12...15)</p> <p>“hoje em dia eles estão a aprender as coisas cada vez mais rápido e assuntos cada vez mais cedo”(L.18...19)</p> <p>“No jardim de infância (...) eles desenvolvem bastante com as outras crianças, com as outras pessoas, atividades diferentes do que se faz em casa, brincadeiras também, que é importante, jogos e atividades a todo o nível, tecnológicos, jogos de tabuleiro, brincadeiras na rua, parque infantil... (L.25...28)</p>	<p>“é um jardim de infância que cumpra aquilo que são as melhores práticas da actualidade, ou seja, aquilo que é resultado do que é conhecido, do que é estudado, do que é identificado como necessidades, como objetivos, como melhores métodos de ensino, de prática, de crescimento, de desenvolvimento e desde logo é pegar nessas bases, que acabam por ser a base do nosso trabalho e depois tentar adequá-las à instituição, adequá-las aos profissionais que nós temos, prepará-los, ajudá-los a estarem preparados para que o seu desempenho vá precisamente ao encontro destas expectativas que acabei de enunciar (...)e que possa também este trabalho desenvolvido pelos profissionais, possa também para além de cumprir isto ir cumprir também o que são as expectativas das famílias, dos pais, da sociedade em si e muitas vezes de todos nós (L. 11...21)</p> <p>Eu acho que o jardim de infância ideal é precisamente este que se preocupa com isto, em saber fazer uma leitura de todos estes vectores e de outros, (...) e consegue desenvolver com os seus profissionais com a sua prática, o seu trabalho do dia a dia para de facto atingir a excelência, atingir este patamar de jardim de infância ideal, sendo certo que será certamente uma utopia isto, mas sendo certo que também temos de ter esta utopia no nosso horizonte, para que consigamos também ter, ter ... fazer uma análise critica, daquilo que fazemos e daquilo que podemos fazer no sentido de</p>	<p>O jardim de infância é considerado como um espaço educativo onde as crianças aprendem na interação com outras crianças e adultos, sendo dada igual importância ao tempo letivo e tempo não letivo;</p>

					<p>melhoria, no sentido de seguir mais longe, de atingir outros objetivos, de querer fazer sempre cada vez mais e melhor” (L. 21...29)</p> <p>“nós estamos a trabalhar uma faixa etária que o efeito, ... o dito efeito esponja, nesta idade é multiplicador, a esponja é enorme, porque tudo o que se faz, tudo o que... , tudo o que se faz, tudo o que acontece, tudo o que se diz, todas as práticas que se observam sejam positivas, ou sejam menos positivas são absorvidas por estas esponjinhas que são pequenas no seu aspecto físico, mas são esponjas enormes porque tudo, tudo é absorvido por elas” (L. 69...74)</p>	
Articulação Jardim de infância-família	<p>“são os dois grandes intervenientes da educação da criança e se agirem em comum, havendo sempre comunicação entre ambos esses intervenientes vai ser favorável para a criança porque ela percebe que há harmonia entre a casa e a escola, percebe que há uma relação, que são defendidos os mesmos valores, que são as mesmas intenções e isso faz a criança ficar mais segura “(L.72...88)</p> <p>“é importante para os pais saberem o que é que as crianças fazem e haver ali um feedback de ambas as partes e essa comunicação é importante ... quando não é pessoalmente pois há outras formas, mesmo em mail atualmente.”(L. 95-96)</p>	<p>“Os pais devem acompanhar a evolução da criança na escola, e deve haver uma mútua partilha entre pais e educadores.” (L. 69-70)</p> <p>“é importante haver uma comunicação entre pais e auxiliar ou educadora” (L.80)</p>	<p>“Eu acho que é fundamental. São as primeiras pessoas que têm que educar os filhos (...) devem ir ao encontro e fazer parceria com os educadores ou com a instituição neste caso.”(L:66-68)</p> <p>“deve de haver um elo de ligação para que a criança esteja sempre num ambiente educativo mais parecido possível. ” (L. 74-74)</p> <p>“se não houver comunicação entre o jardim de infância, os educadores e os pais, penso que há ali uma quebra” (L.72-73)</p> <p>na minha opinião deviam haver reuniões mais regularmente com as famílias” (L. 160)</p>	<p>“Se nós tivermos um educador que consiga olhar para as famílias, para a forma como as famílias estão estruturadas, para a forma ... para as dificuldades que as famílias possam ter, aquilo que as famílias conseguem fazer melhor, aprimorar mais ser mais capazes e aquilo que possam fazer menos, se nós tivermos um profissional que consiga individualizar isso e consiga fazer uma leitura individual de cada família e também com o seu trabalho se consiga moldar aquela realidade e depois de se moldar conseguir intervir, conseguir levar aquela família a participar, a estar mais próximo, conseguir sensibilizar e motivar a própria família nos desafios de educação daquela criança, nas necessidades específicas que aquela criança tenha para que possa desenvolver desde logo aquilo que já, ... que tem logo apetências naturais ou aquilo que possa não ter e precisa ser mais trabalhado. Se o profissional conseguir fazer esta leitura e esta intervenção e esta intervenção ser eficaz, logicamente isto vai-se conseguir repercutir naquilo que é a aprendizagem</p>	<p>É considerada importante a articulação jardim de infância – família de forma que tanto a criança como a família sintam na instituição um apoio.</p>	

					da criança”. (L.134...145) “devemos fazer os esforço de transmitir às famílias ... e aos pais, aos encarregados de educação, de facto o dia a dia da criança, aquilo que de mais relevante aconteceu, sendo certo que às vezes nós damos importância a uma coisa e os pais dão importância a outra coisa.” (L. 318...321)	
Perfil dos técnicos de educação de infância	Valorização da formação e cooperação dos técnicos de educação de infância	temos que ir pondo a par da actualidade”(L.48) “a importância das formações porque às vezes são partilhas de experiências, de conhecimentos e ... e então faz-nos refletir e faz-nos melhorar. (L.57-59) “Porque é bom partilhar experiências, porque é bom delinear projetos em comum, é importante perceber o que é que está bem, o que é que está mal, ... a entre ajuda entre as pessoas da equipa” (L.63-65)	“a partilha de saberes é bom para as educadoras e para as crianças” (L.47)	“devem frequentar mais formações porque o mundo está a evoluir” (L. 49)	“se estamos a falar de um profissional que a própria formação dele é ensinar, então faz sentido o profissional estar formado, aprender, para poder assim ensinar” (L. 84...86) “as reuniões deveriam até ser diárias” (L. 91) “as reuniões de equipa, desde o micro ao macro, também são fundamentais” (L. 96...97)	A formação é encarada como necessária para fazer face às mudanças do mundo;
	Influência da relação afetiva criança-educador nas aprendizagens da criança	“a relação afetiva é sempre positiva se a criança sente que a educadora gosta dela, que a apoia, pois é óbvio que vai-se sentir mais confiante e mais à vontade para se expressar... verbalmente ou ... para participar nas atividades ou para tudo” (L.72-74)	. Deve-se sentir confortável, deve-se sentir amado também, compreendido” (L.19) “se um educador, for compreensivo, amigo ajuda mais a criança a se desenvolver, a ter iniciativa...” (L.62-63)	“... a criança é como todos nós. Tem preferências, tem gostos (...) se calhar vai mais ao encontro da personalidade de um educador ou de uma pessoas do que de outra” (L.62...63) “deve de haver um elo de ligação para que a criança esteja sempre num ambiente educativo o mais parecido possível.” (L.74...76)	“para termos os melhores colaboradores numa instituição ou numa empresa de facto tem de se ter um cuidado na sua selecção, de facto recrutar aqueles que nos parecem melhores, que nos parecem mais adequados, que nos parecem os melhores para cumprir os nossos objetivos e logicamente essas características relacionais são um aspeto entre muitos outros a ter em conta” (L.120...125)	O perfil dos profissionais pode influenciar o modo de estar da criança, pois ela pode adaptar-se mais facilmente à personalidade de uns do que de outros; A comunicação com a família contribui para o estreitamento de laços;
Influência do espaço na aprendizagem da	Espaço como impulsionador de aprendizagem	“se for um meio apelativo, que eles gostem de brincar que se sintam à vontade, que vejam espaços para explorar, para se divertirem com os amigos, para se desafiarem, é muito	“é importante haver uma certa organização no pré-escolar, nos espaços em si, para a criança obter mais facilmente aquele jogo ou aquela brincadeira, que esteja mais	“se os espaços na sala ou na instituição, estiverem bem localizados e sempre no mesmo sítio, criam as rotinas nas crianças e elas precisam hoje em dia,	“o espaço interior é importante, o espaço exterior, as condições de trabalho, o conforto, a comodidade, tudo, os profissionais, tudo é importante” (L. 168...169)	O espaço e forma como está organizado pode influenciar as aprendizagens da criança.

criança		<p>mais positivo para eles, para as crianças” (L.107-109)</p> <p>“se for um espaço em que a criança se consegue organizar, consegue escolher as atividades que prefere ou mesmo aquelas que não gosta tanto, ser aliciada a cumpri-las ... a desafiar-se a si próprio, vai contribuir para o seu desenvolvimento.” (L:112-114)</p>	<p>ao acesso dele, mais ao nível dele para que possa brincar melhor” (L.88-90)</p>	<p>bastante de rotinas para se orientarem.” (L.86...88)</p>	<p>“eu acho que não há espaços ideais, mas devemos procurar o espaço ideal. Tem de ser um espaço que seja de fácil acesso, luminoso, confortável, ... que seja um espaço que é fácil procurar e obter... concentração... ambiente de trabalho, ambiente de aprendizagem, mas ao mesmo tempo que ali ao lado tenha o outro extremo que é a parte lúdica, a parte de diversão, de poder brincar, de poder... ao ar livre usufruir do... do sol do inverno, ... de um frescor no verão e ... e que consiga juntar os vários extremos que muitas vezes a vida tem, e só por ter extremos é que ela é mais preenchida e mais completa.” (L. 188...195)</p> <p>“que consiga ser o mais polivalente, o mais capaz das diversas necessidades que uma criança possa ter nesta fase de crescimento” (L.197...198)</p>	
	<p>Importância dos espaços exteriores para a criança</p>	<p>“o contacto com a natureza, o ouvir os passarinhos, o ter contacto com as árvores, e depois também o poder fazer outro tipo de jogos, outro tipo de situações que dentro de uma sala de atividades não será possível” (L.116-118)</p>	<p>“O espaço exterior eles adoram. A brincadeira livre ... acho que é o preferido deles.” (L.92-93)</p>	<p>“os parques infantis, os parques de areia com escorregas, com casinhas para brincarem, isso são de extrema importância, pois as crianças gostam de brincar ao “faz de conta”” (L.94...96)</p> <p>“o contacto com a natureza, na minha opinião é importante” (L.127)</p>	<p>“Embora o espaço exterior seja importante (...) não é o mais importante”. (L. 172...173)</p>	<p>Valorização do espaço exterior para o desenvolvimento da criança;</p>
	<p>Importância do aspeto físico do JI para as crianças e suas famílias</p>	<p>Quando os pais visitam um espaço, se acham que ele é bonito, se é cuidado, se há interesse pelo bem estar das crianças, se é seguro, isso também é uma influência na escolha dos pais.” (L.124-126)</p>	<p>“um lugar limpo, bem iluminado, com cores vivas, é sempre mais atractivo, mais acolhedor do que um lugar com pouca luz natural” (L. 83-84)</p> <p>“Para além também da parte humana, das educadoras, das auxiliares, mas o equipamentos e ... o espaço acho que é importante” (L. 95-96)</p>	<p>“hoje em dia os pais por vezes olham mais ao aspeto físico do que a outras coisas, olham para ali e dizem “ah, aquilo tem aspeto um pouco mais velho, ah, não sei, ali talvez não, vamos para um mais moderno”. Antigamente, pelo que eu também oiço dos meus pais, e de amigos dos meus pais, não ligavam tanto a isso. Mas hoje em dia sim, ligam muito às paredes e</p>	<p>“estou convencido que escolhem pelo espaço, ... estou convencido que sim” (L.168)</p>	<p>O aspeto físico do jardim de infância terá mais influência junto dos pais do que das crianças;</p>

				às pinturas e ao aspeto. Assim que olham é a primeira visão, é o que dá no olho.” (L.101...106)		
	Importância da segurança dos espaços	“Ainda há pouco tempo fomos a uma formação em que... em que o sociólogo falava mesmo nisso, deixar correr algum risco, claro que não é risco de poder-se magoar mas isso o perigo pode estar em qualquer lado, mas o saltar, o pular o trepar” (L.139-141)	“deve-se dar novas experiencias às crianças mas com alguma orientação.” (L. 99-100)	“eles têm que experimentar para aprenderem, porque a nossa vida é mesmo assim, o dia-a-dia é assim, é feito de bons momentos e daqueles momentos de perigo, em que não estamos à espera, e com eles vai ser igual” (L.113...115)	“A segurança tem que ser total. Nós temos que nos preocupar com a segurança e com o conforto mas eu diria que a segurança em primeiro lugar, a segurança é fundamental. É ... Eu diria que é a primeira das importâncias. Nós não podemos pensar em qualidade, em conforto, em bons serviços sem termos o primeiro passo, ou a primeira premissa, é a segurança. A segurança é o primeiro aspecto, aquilo que todos nós devemos ter como ponto de partida, portanto a segurança é fundamental. Esse é o primeiro aspecto, é a base” (L. 235...240)	As crianças também devem experimentar algum risco para aprenderem no entanto, com controlo;
Importância dos materiais utilizados	<p>Materiais adequados ao desenvolvimento da criança</p> <p>“há muitos materiais que são educativos , mas não precisa de ser como antigamente que se falava muito nos preços, mas desde que eles sejam duradouros e sejam educativos, são positivos para a criança. Estou a lembrar-me de molas, que é uma coisa tão simples e é uma ... é um objecto que é muito educativo, o fazer a pinça, o podermos criar jogos com molas, é importante uma selecção mas às vezes não é preciso seleccionar jogos didáticos caros.” (L.142-147)</p> <p>“o que eu tenho percebido, que há ali outros jogos, com pauzinhos, com ... com molas, conseguem ser jogos bastante mais didáticos do que outros que vêem no catálogo, muito caros. “ (L.149-151)</p> <p>“materiais naturais são ótimos para estarem no cantinho das ciências e poderem ser usados para colagens, como experiências, ... para fazer muita</p>	<p>“conforme as idades assim os equipamentos que deve-se utilizar” (L.112)</p> <p>“é uma maneira de também de reciclarmos e não estar só a fazer gastos e a criança ter contacto e através... de um pau fazer uma obra dali... ou de papel que já não presta pode fazer figuras..., desenhos, bonecos, fazer, criar, não é só ter tudo pronto.” (L. 122-124)</p> <p>eles têm tanta coisa e às vezes não se focam, não se concentram em fazer melhor aquele jogo, já estão pensando no outro, ou nem arrumam nem se focam para desenvolver, por exemplo, um puzzle, deixam às vezes a meio e já estão pensando em fazer outro. Por isso às vezes muitos jogos não é cem por cento benéfico” (L.126-129)</p>	<p>“ material reciclado, estamos a proteger o ambiente e também faz com que eles aprendam.” (L.129...130)</p> <p>“Os tabletes, os telemóveis, as play stations e essas coisas, tudo o que é tecnológico, é a tal história de seguir a evolução, sim, mas eu não concordo, prefiro jogos de tabuleiro, jogos mais à antiga porque desenvolvem mais as capacidades” (L.135...137)</p> <p>“É melhor a qualidade e não a quantidade.” (L.143)</p> <p>“para elas poderem explorar, inventar, criar” (L.146)</p>	<p>“o jardim de infância deve ter materiais que nos proporcionem o crescimento, a aprendizagem, a diversão e muitas outras necessidades.” (L. 205...207)</p>	<p>Preferência por jogos mais à antiga por os considerar mais adequados ao desenvolvimento das crianças não excluindo no entanto os jogos computadorizados;</p> <p>Os materiais naturais podem ser um bom recurso educativo e criativo;</p>	

		<p>coisa” (L.166-167)</p> <p>“temos que acompanhar a tecnologia e mostrar as suas formas uteis de utilizar que sejam ... pronto do dia a dia precisas, como ir à internet pesquisar qualquer coisa, um tema” (L. 157-159)</p> <p>“ver as coisas positivas da internet neste caso, mas não recorrer frequentemente ao computador em vez de um jogo de tabuleiro, por exemplo.” (L.160-162)</p> <p>“Quando é muitos brinquedos não brincam se calhar desarrumam mais do que brincam.” (L.171)</p>				
	Higienização dos materiais	<p>“convém ser laváveis, porque se angariam muitas porcarias e muitos micróbios pois também não é positivo, não é bom ... mas depende.” (L.183-184)</p>	<p>“Muito, muito desinfectado, não. Um meio termo. Claro que ... os brinquedos não têm que estar desinfectados com álcool porque eles também têm de estar em contacto com algumas bactérias para criar as suas defesas... mas o normal, limpos normal.” (L. 136-138)</p>	<p>“, os brinquedos têm que ser fáceis de limpar e periodicamente” (L. 150...151)</p>	<p>“é fundamental termos espaços bem higienizados, limpos, puros, lógico” (L.243)</p> <p>“é fundamental também irmos adequando muitas vezes os equipamentos e os espaços que nós temos com novos materiais que sejam mais fáceis de limpar” (L.244...245)</p>	<p>A higienização é importante mas não necessita ser levada aos extremos;</p>
Importância dos órgãos de gestão	Relação da instituição com as famílias	<p>Se o meio escolar (...) consegue cativar a família, promove atividades, promove situações em que há interligação pois é sempre favorável. (L.86...88)</p>	<p>“através de algum feedback dos pais consegue-se perceber se uma instituição corresponde às expectativas deles.” (L.170...171)</p>	<p>“a família tem de ser sempre informada, na minha opinião, porque são os primeiros educadores, eles é que “mandam na criança” e devem ser sempre informados de qualquer problema, de qualquer decisão, seja para o bom ou seja para o menos bom e na minha opinião deviam haver reuniões mais regularmente com as famílias” (L. 157...160)</p>	<p>“todos os dias nos cruzamos com os pais, com as famílias, etc etc. e vamos recolhendo todas as opiniões que nos são dadas. E não é um recolher para pôr num saco roto, mas é um recolher para tomar nota das opiniões e...e... sendo boas sugestões e bons comentários, implementá-las” (L.390...393)</p>	<p>De extrema importância a comunicação da instituição com a família; Ouvir as famílias é importante para prosseguir as suas necessidades e interesses</p> <p>Deviam haver mais reuniões de pais;</p> <p>Poderia haver alguma participação das famílias em assuntos ligados às crianças;</p>

	<p>Avaliação dos colaboradores e serviços prestados</p>	<p>“é mais um estímulo para o trabalhador dar o seu melhor” (L. 194)</p> <p>“se calhar sim, para ter algum feedback dos pais se eles ... pronto, a fim de melhorar mais qualquer coisa, perceber melhor a opinião dos pais, até pode ser positivo” (L.208-209)</p>	<p>“é bom ... para os colaboradores sentirem onde podem melhorar, saberem onde podem estar menos bem” (L.152-153)</p> <p>“Acho que não há necessidade” (L.159)</p> <p>“: Sim ..., também pode ser” (L.167)</p>	<p>“se calhar por um lado podia ser uma mais valia sim, avaliar as pessoas com quem as crianças estão no dia a dia” (L.169...170)</p> <p>“o educador podia ser avaliado. Era uma mais valia” (L.172...173)</p>	<p>“Eu acho que este comportamento motivacional se calhar origina um bom desempenho profissional” (L.267...268)</p> <p>“é importante que se fale com os colaboradores, com as pessoas, pondo ... pondo em cima da mesa, e deixando muito claro aquilo que são as expectativas que nós queremos, o que é que as motiva, o que é que elas precisam, que condições têm e as que não têm, o que é que dão mais valor, o que é que dão menos valor, para que possamos ir um pouco à relação individual entre a instituição e o colaborador de forma que possamos correr atrás destas premissas” (L. 270...275)</p> <p>“um quadro de pessoal estável no sentido de que o colaborador sinta ... que está numa instituição que conta com ele, que gosta do seu trabalho, uma instituição que lhe põe os desafios em cima da mesa, que desafia, que motiva a cumprir, a ir mais longe, que dá o <i>feedback</i> do desempenho, que depois volta a reavaliar e volta a redefinir objetivos, metas” (L. 283...286)</p> <p>“gostava de ter os serviços avaliados, o desempenho” (L.291...292)</p> <p>“um profissional não deve ter medo da avaliação, ou melhor um bom profissional até ... devemos-lhe explicar o que queremos com a avaliação de forma que ele perceba, mas deve até achar que a avaliação é efectivamente uma mais valia, ou seja é uma visão externa de terceiros, de diferentes terceiros, sobre aquilo que é o seu trabalho, e aquilo que é a sua,... que é o seu desempenho” (L.298...302)</p>	<p>A avaliação dos educadores e restantes colaboradores pode ser uma mais valia;</p>
--	---	--	--	--	---	--

	<p>Reconhecimento da importância da Imagem da instituição na comunidade</p>	<p>nós somos a imagem” (L.234)</p> <p>“são as pessoas que cá trabalham que passam a boa imagem ... se for o caso a má imagem” (L.235-236)</p> <p>“se eles têm regras mais rígidas ou MENOS rígidas isso tudo é uma imagem, não é? A começar logo pelos horários (<i>horários de entrada</i>)... não é? O facto de serem tão permissivos acaba por ser uma má imagem.” (L.242-244)</p> <p>“Como há um horário estipulado, é até às nove e meia, mas se uma criança aparecer sem avisar às onze, entra e se calhar essa demasiada permissividade por parte da instituição também não é benéfica. É porque não se dá importância ... a imagem que pode passar é que não se dá importância às atividades realizadas” (L.249-252)</p>	<p>“se um funcionário não tiver boas atitudes, boas morais, bons valores, vai transmitir uma má imagem” (L.182-183)</p> <p>“quem está em contacto com as crianças e com os pais é que transmite mais a imagem da instituição. A direcção ... se calhar nem tanto porque não está em contacto diretamente com os pais mas claro que certas decisões podem influenciar os pais.” (L.185-188)</p>	<p>” É como a imagem física, é logo a primeira opinião que eles têm.” (L:178...179)</p> <p>“Uma instituição que seja muito fechada à comunidade, que é só ali dentro das quatro paredes, nem as pessoas podem falar, terem uma ideia, nem a instituição se dá a conhecer, o que se faz, as festividades ... não se mostra e aquelas instituições que são abertas à comunidade eu acho que é uma mais valia, aprendem com a comunidade mas também a comunidade com elas.” (L.185...189)</p>	<p>“, a imagem da instituição tem uma importância na sociedade. Para alguns é importante, para outros nem por isso. Para alguns tem uma imagem positiva, para outros nem por isso. E a imagem é, efectivamente, nos dias que correm importantíssimo, importantíssimo, porque não só é os serviços que prestamos, não só são importantes os serviços que prestamos, mas é importante aquilo que dizem que nós prestamos e não prestamos. Portanto esta imagem, esta imagem não é o trabalho que nós efectivamente fazemos porque esse é concreto, é objetivo, está cá, é o real, é o que acontece todos os dias é aquilo que se pode testemunhar quem cá está, e isso conta, mas muitas vezes lá fora a imagem passa outra coisa completamente diferente. ... (L:399...407)</p> <p>“a imagem é importantíssimo, e este ano tem sido uma das coisas que nos tem condicionado muito a atuação em termos de dedicação, é conseguirmos trabalhar cada vez mais a imagem que nós passamos, ou seja, cada vez mais temos as portas mais abertas para que quem não conhece, quem não tem aqui as vivências do dia a dia, consiga ver mesmo de fora o que se passa cá dentro” (L.412...416)</p>	<p>Valorização do reconhecimento da instituição na comunidade;</p>
--	---	--	--	--	--	--

Apêndice 12

Tabelas de dados das entrevistas às crianças

As designações CR referidas na tabela significam “criança”. O número que se segue indica a referência à ordem da entrevista. A designação 3A, 4A ou 5A indica a idade da criança; Optei por não transcrever as entrevistas às crianças por considerar desnecessário. Há muitas divagações e respostas que não se enquadram no pretendido pelo que foram elaborados quadros onde foram colocados os excertos mais significativos. Os quadros apresentam espaços em branco dado que as respostas das crianças nem sempre foram ao encontro do pretendido ou então não responderam; Em relação à *educadora* e/ou *auxiliar* as crianças indicaram muitas vezes as das respetivas salas. Por questões de anonimato estas são designadas por letras, sem referência ao nome completo.

CR1; 5A	Jardim de infância		Poucas salas
	Espaço	Interior	Muito espaço
		Exterior	Grande; com baloiços, bonecas e carrinhos
	Materiais		Jogos, bonecas, livros, casinha, roupa, um secador
	Educadora		A “A”
Auxiliar		A “A C”	
CR2; 4 A	Jardim de infância		Com muitas flores e muitos brinquedos para brincar É para estudar ali dentro.
	Espaço	Interior	
		Exterior	Relva, sol e uma porta que entra
	Materiais		Só há um brinquedo, que faz magia, é uma flor
	Educadora		Ensina os meninos a escrever e a desenhar uma coisa
Auxiliar		Diz que os meninos têm de fazer trabalhos	
CR3; 4A	Jardim de infância		Amarelo. Pequeno, poucas salas e muitos meninos
	Espaço	Interior	
		Exterior	Piscina., espaço para correr, jogos
	Materiais		Bonecas e bonecos, carrinhos, livros, roupa, bebés
	Educadora		A “C”
Auxiliar		A “A”	
CR4 5A	Jardim de infância		Grande, uma sala, dá para brincar à apanhada
	Espaço	Interior	
		Exterior	
	Materiais		Jogos
	Educadora		
Auxiliar			
CR5; 5A	Jardim de infância		Tem muitas salas
	Espaço	Interior	
		Exterior	Tem relva, brinquedos
Materiais		Muitos brinquedos	

	Educadora	É como a da minha sala	
	Auxiliar		
CR6; 3A	Jardim de infância	Grande, muitos meninos	
	Espaço	Interior	
		Exterior	Baloiços, escorrega, pouco espaço
	Materiais	Muitos brinquedos, bonecas, carrinhos, casinha das bonecas	
	Educadora	A “A C”	
Auxiliar	A “A”		
CR7; 3A	Jardim de infância	Pequenino, poucos meninos	
	Espaço	Interior	Salas pequeninas
		Exterior	Grande, com uma boneca
	Materiais	Jogos, bonecas, casinha	
	Educadora	A “C”	
Auxiliar			
CR8; 4A	Jardim de infância		
	Espaço	Interior	
		Exterior	Lá fora brincam à apanhada
	Materiais	Carrinhos	
	Educadora	É boa, faz desenhos, brinca	
Auxiliar	Não tenho auxiliar, só tenho uma professora		
CR9; 5A	Jardim de infância	Grande, muitas salas	
	Espaço	Interior	Muito espaço
		Exterior	Piscina, baloiços, jogos
	Materiais	Jogos, carros, bonecas	
	Educadora	A “M”	
Auxiliar	A “A”		
CR10; 4A	Jardim de infância	Azulejos e brinquedos, há flores e um sol muito bonito, é uma escola superforte. Tem tesouros. São diamantes a sério.	
	Espaço	Interior	
		Exterior	Relva para os meninos brincarem e uma árvore
	Materiais	Carros laranja	
	Educadora	Só há uma educadora.	
Auxiliar			
CR11; 4A	Jardim de infância	Grande, poucas salas, poucos meninos, cor-de-rosa	
	Espaço	Interior	Meninos faziam trabalhos
		Exterior	
	Materiais	Jogos	
	Educadora		
Auxiliar			
CR12; 3A	Jardim de infância	Pequenino, poucos meninos, poucas salas	
	Espaço	Interior	Porta e janelas (pocas), luz
		Exterior	Os meninos gostam de brincar na rua.

			Jogos. Pouco espaço
	Materiais		Na rua
	Educadora		Na rua
	Auxiliar		Na rua

CRI3; 4A	Jardim de infância		Grande, roxo, poucas salas
	Espaço	Interior	Salas grandes
		Exterior	Grande, muitos jogos
	Materiais		Plasticina, muitos jogos, cozinha
	Educadora		Fazia trabalhos, brincava com os meninos
Auxiliar		Fazia trabalhos, brincava com os meninos	

CRI4; 4A	Jardim de infância		Grande, branco
	Espaço	Interior	Grande, tantas janelas
		Exterior	Grande
	Materiais		Garagem, cozinha, jogos, trabalhos
	Educadora		Não sei
Auxiliar		Não sei	

CRI5; 4A	Jardim de infância		Grande, muito espaço, vermelho, 2 janelas
	Espaço	Interior	
		Exterior	Grande, com bonecos, legos, helicóptero, um avião, um carro, uma bicicleta, uma mota, um barco e eu ia brincar no parque com um balde e uma pá, areia
	Materiais		Jogos, uma cozinha, um cabeleireiro, uma garagem, livros, fazia trabalhos (pinturas)
	Educadora		Simpática, tinha que ajudar os meninos a fazer trabalhos, podia ser a "A C"
Auxiliar		A "A". Também estava a fazer trabalhos com os meninos.	

CRI6; 4A	Jardim de infância		Grande, muitas salas, amarelo, muitas janelas
	Espaço	Interior	
		Exterior	Com muitos brinquedos
	Materiais		Brinquedos (carrinhos e uma casa)
	Educadora		Boa, fazia trabalhos com os meninos
Auxiliar		Uma amiga	

CRI7; 3A	Jardim de infância		Amarelo, pequenino, poucas salas
	Espaço	Interior	
		Exterior	Brinquedos e um telefone
	Materiais		Brinquedos, uma casinha das bonecas, um forno
	Educadora		Amarela, ia para as aulas, os meninos iam estudar
Auxiliar		Os meninos brincavam	

C R 1	Jardim de infância		Amarelo, grande, muitas salas
--------------	--------------------	--	-------------------------------

	Espaço	Interior	
		Exterior	Brinquedos
	Materiais		Muitos brinquedos
	Educadora		Fazia trabalhos com os meninos
	Auxiliar		Fazia trabalhos com os meninos

CR19; 3A	Jardim de infância		Azul, grande, muitas salas
	Espaço	Interior	
		Exterior	Uma rua grande, brinquedos
	Materiais		Cozinha, bonecas, um forno, um fogo, comidas, o chá
	Educadora		Que brinque com os meninos
Auxiliar		Que brinque com os meninos	
CR20; 3A	Jardim de infância		Azul, grande, muitas salas, muitas janelas
	Espaço	Interior	
		Exterior	Com castanhas, bonecas
	Materiais		Brinquedos, fogão, carros, fogo
	Educadora		Fazia trabalhos
Auxiliar		Ia ser cozinheira	

CR21; 5A	Jardim de infância		Ia ter luz, terra e brinquedos
	Espaço	Interior	Não tinha salas, só rua
		Exterior	Grande com terra
	Materiais		Bonequinhas e carros
	Educadora		Dava aulas de inglês
Auxiliar		Fazia trabalhos de casa	

CR22; 3A	Jardim de infância		Grande, muitas salas, para brincar
	Espaço	Interior	
		Exterior	Parque muito grande, com pás, escorrega
	Materiais		Brinquedos, mota para os meninos andarem
	Educadora		Fazia jogos com os meninos
Auxiliar		Brincava com os meninos	

CR23; 3A	Jardim de infância		De tijolos, grande, amarelo, poucas salas, para os meninos brincarem muito
	Espaço	Interior	
		Exterior	Parque com areia e escorrega e pás
	Materiais		Brinquedos
	Educadora		A mãe e o papá
Auxiliar			

CR24; 3A	Jardim de infância		Grande, rosa, muitas salas,
	Espaço	Interior	
		Exterior	Escorrega, areia, um balde e uma pá
	Materiais		Brinquedos
	Educadora		Ia pintar com os meninos
Auxiliar		Ia brincar com os meninos	

CR 25; 3A	Jardim de infância		Vinha a mãe, o pai, o mano, pequenino, muitas salas
-----------	--------------------	--	---

	Espaço	Interior	
		Exterior	Uma mota e um cavalo
	Materiais		Brinquedos
	Educadora		“C”, fazia trabalhos e brincava
	Auxiliar		“B”, fazia trabalhos e brincava

CR26; 3A	Jardim de infância		Bonito, verde, muitas salas, brincar
	Espaço	Interior	
		Exterior	Escorrega, bicicleta
	Materiais		Brinquedos
	Educadora		A minha mãe, eu ia trabalhar com a mãe
	Auxiliar		O meu pai

CR27; 3A	Jardim de infância		Grande, vermelho, poucas salas
	Espaço	Interior	
		Exterior	Uma mota e um cavalo
	Materiais		Brinquedos, carrinhos
	Educadora		A mãe
	Auxiliar		O pai

CR28; 3A	Jardim de infância		Com uma árvore de Natal, pequenino, azul, poucas salas, os meninos punham o nome e faziam trabalhos
	Espaço	Interior	
		Exterior	Brinquedos, dragões
	Materiais		Brinquedos, ovos para descobrir quem estava lá dentro
	Educadora		A “C”
	Auxiliar		Brincar com os meninos

CR29; 3A	Jardim de infância		Grande, vermelho, poucas salas
	Espaço	Interior	
		Exterior	Um parque
	Materiais		O cão e o gato
	Educadora		Não sei, brincava com os meninos e fazia trabalhos
	Auxiliar		Brincava com os meninos e fazia trabalhos

CR30; 3A	Jardim de infância		Pequenino, rosa, poucas salas, os meninos faziam pinturas
	Espaço	Interior	
		Exterior	Uma rua para os meninos brincarem, o arco-íris
	Materiais		Brinquedos,
	Educadora		Pequenina, brincava com os meninos
	Auxiliar		Ir brincar com os brinquedos

CR 31; 3A	Jardim de infância		Pequenino, rosa, poucas salas
	Espaço	Interior	

		Exterior	Brinquedos na rua
	Materiais		Brinquedos
	Educadora		
	Auxiliar		
CR32; 3A	Jardim de infância		Grande, muitas salas, azul, brincar às corridas
	Espaço	Interior	
		Exterior	Carros
	Materiais		Brinquedos de Natal, brinquedos bons, carros
	Educadora		Fazia trabalhos com os meninos
Auxiliar		Brincava lá fora	
CR33; 3A	Jardim de infância		Grande, verde, poucas salas
	Espaço	Interior	
		Exterior	Brinquedos
	Materiais		Brinquedos
	Educadora		la brincar com os meninos
Auxiliar			
CR34; 4A	Jardim de infância		Grande, com janelas
	Espaço	Interior	Uma porta branca e às cores
		Exterior	Brinquedos, carros, aviões, borboletas de brincar
	Materiais		Trabalhos
	Educadora		A “A C”, ela é grande, fazia ai ai meninos
Auxiliar		É para abrir a porta, ia ajudar os meninos	
CR35; 4A	Jardim de infância		Muito grande, mas um bocadinho pequeno, rosa e roxo, muitas salas, os meninos iam brincar, iam cortar
	Espaço	Interior	
		Exterior	Brinquedos para brincar na areia
	Materiais		Brinquedos, carrinhos, garagem, casas para brincar, trabalhos
	Educadora		A “A C”, ia fazer trabalhos
Auxiliar		A “A”, ia fazer trabalhos	
CR36; 4A	Jardim de infância		Os meninos iam desenhar e pintar os trabalhos por dentro, e fazermos nós, fazer a família, e fazer os anos que eles têm, aprender a copiar as letras, aprender a fazer o nome deles, aprender a marcar as presenças sozinhos
	Espaço	Interior	Sala média
		Exterior	Coisas de encher com areia, escorregas, coisas redondinhas como o nosso parque
Materiais		Casinha, carros, roupa, cabeleireiro, bebês, carrinhos, roupa para os meninos brincarem, jogos, cadeiras, camas para os bebês, cadeiras de brincar, a biblioteca, também ia pôr trabalhos, pintura e um médico de	

		brincar, e o quadro das letras, e	
	Educadora	A “A C”	
	Auxiliar	A “A”, ajudavam, eram simpáticas, faziam trabalhos com os meninos	
CR37; 4A	Jardim de infância	Grande, verde, muitas salas, os meninos brincavam com as plantas	
	Espaço	Interior	
		Exterior	Parque com um escorrega e um balanço
	Materiais	Carrinhos	
	Educadora	Ela ajudava	
Auxiliar	Ajudava os meninos		
CR38; 5A	Jardim de infância	Amarelo, grande, com muitas salas. Os meninos trabalhavam, brincavam e viam televisão. Faziam trabalhos sobre os animais, as roupas, os alimentos e as castanhas	
	Espaço	Interior	Vidros, cabides mais largos, luzes, para quando é de noite, para os bebés uma Bebeteca, uns tubos em condições, uma antena que seja muito grande, um refeitório enorme
		Exterior	Um parque com um escorrega e dois balanços: um para bebés e outro para meninos grandes
	Materiais	Brinquedos diferentes	
	Educadora	Umhas morenas, outras claras e outras branquinhas. Ajudavam a fazer as coisas	
	Auxiliar		
CR39; 4A	Jardim de infância	Arco-íris com borboletas desenhadas, muito grande. Os meninos faziam trabalhos.	
	Espaço	Interior	Muitas salas pintadas de cor-de-rosa para as n
		Exterior	Assim como um parque de areia
	Materiais	Cadeiras, mesas	
	Educadora	Ajudavam as crianças a fazer trabalhos enquanto outros estavam a brincar	
Auxiliar			
CR40; 5A	Jardim de infância		
	Espaço	Interior	Salas para brincar, uma era roxa e uma sala era azul
		Exterior	Uma rua para brincar, piscina
	Materiais	Tinha um computador, mesas, cadeiras, lápis, cadernos, dossiers, as tintas	
	Educadora	As professoras ajudam os meninos, faziam trabalhos, brincavam, eram clarinhas.	
Auxiliar			
CR41; 5A	Jardim de infância	Os meninos brincavam com os brinquedos, traziam brinquedos de casa	
	Espaço	Interior	
		Exterior	

	Materiais		Mesas, lápis, cadernos, cavalos, um unicórnio de arco-íris, animais, carrinhos
	Educatória		As professoras chamavam os meninos para escrever. Ajudavam os meninos e brincavam.
	Auxiliar		

CR42; 5A	Jardim de infância		Com pessoas, os meninos brincavam
	Espaço	Interior	Flores
		Exterior	La pôr passarinhos na rua, um parque de areia com brinquedos novos
	Materiais		
	Educatória		Ajudavam aos meninos
	Auxiliar		

CR43; 4A	Jardim de infância		Grande, verde, os meninos brincavam
	Espaço	Interior	Muitas salas
		Exterior	Parque grande, com muitos escorregas para os meninos escorregarem, piscina
	Materiais		Brinquedos de infância
	Educatória		Era a professora "AC", brincavam
	Auxiliar		

CR44; 4A	Jardim de infância		Grande, os meninos faziam coisas
	Espaço	Interior	Tantas salas
		Exterior	
	Materiais		Brinquedos
	Educatória		Brincavam e faziam trabalhos
	Auxiliar		

CR45; 5A	Jardim de infância		Com slime de todas as cores, grande. Os meninos iam fazer trabalhos do natal e do carnaval
	Espaço	Interior	Muitas salas
		Exterior	Com carrocel, escorrega, baloiço, balancé
	Materiais		Canetas para pintar, lápis, dossiers, tintas, slime
	Educatória		Não sei
	Auxiliar		

CR46; 5A	Jardim de infância		Os meninos iam brincar, pintar, fazer castelos
	Espaço	Interior	
		Exterior	Parque com areia
	Materiais		Lápis e canetas
	Educatória		Boa
	Auxiliar		Ajudar os meninos

CR47; 3A	Jardim de infância		Grande,
	Espaço	Interior	Muitas salas
		Exterior	La pôr um escorrega, pás, havia terra
	Materiais		Jogos e canetas
	Educatória		Da escola

	Auxiliar		
CR48; 3A	Jardim de infância	Com slime, amarelo, os meninos iam brincar	
	Espaço	Interior	Muitas salas
		Exterior	Pás e vassoura
	Materiais	Íogurte	
	Educadora	Brincar	
Auxiliar			
CR49; 5A	Jardim de infância	Médio, cor-de-rosa, os meninos brincavam. Brincávamos e depois havia uma pausa e depois brincávamos.	
	Espaço	Interior	Muitas salas
		Exterior	Brinquedos, um barco, uma casinha
	Materiais	Cosias de brincar: vários jogos	
	Educadora	Brincava com os meninos	
Auxiliar	Ajudava os meninos		
CR50; 5A	Jardim de infância	Tinha cores, várias plantas, era pequeno. Os meninos brincavam na sala e faziam trabalhos	
	Espaço	Interior	
		Exterior	
	Materiais	Havia uma casinha, cabeleireira e jogos	
	Educadora	Ajudava os meninos	
Auxiliar			
CR51; 5A	Jardim de infância	Amarelo, os meninos faziam trabalhos de meninos grandes	
	Espaço	Interior	
		Exterior	
	Materiais	Um barquinho com bonecos e mais brinquedos, livros	
	Educadora	Ajudavam a trocar as fraldas	
Auxiliar			
CR52; 5A	Jardim de infância	Os meninos pintavam e brincavam	
	Espaço	Interior	
		Exterior	Punha uma piscina, um lago com flores, um espaço com flores
	Materiais	Livros e pinturas	
	Educadora	Cuidavam dos meninos	
Auxiliar			
CR53; 5A	Jardim de infância	Os meninos brincavam. Os meninos iam ao parque, depois iam para a sala, a seguir iam almoçar, depois iam dormir, depois de acordar à tarde iam lanchar e depois	

			brincavam um bocadinho na sala, um bocadinho para a rua e depois para a sala fazer jogos.
	Espaço	Interior	
		Exterior	Com muitas árvores, um parque com um escorrega, baloiços, balancé, uma caixa de areia, um campo de futebol, uma casa cogumelo, uma casa com uma porta, brinquedos no parque para brincar com a areia
	Materiais		Com muitos brinquedos, ferramentas, malas, jogos
	Educadora		Iam levar os meninos ao parque e ao almoço
Auxiliar			

CR54; 4A	Jardim de infância		Fazia uma parede, pintava às cores. Os meninos faziam cavalos
	Espaço	Interior	
		Exterior	Uma quinta, animais
	Materiais		Uma camisa, roupa
	Educadora		
Auxiliar			