



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE EDUCACIONAL EM CRECHE

Um Estudo de Caso

Joana Cristina Pires Casalinho

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de
grau de Mestre em Intervenção Precoce

Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

Fevereiro 2019

Agradecimentos

À Professora Doutora Dalila Lino, minha orientadora desde o primeiro momento, por todas as oportunidades de aprendizagem que me proporcionou e pelo seu discurso sempre calmo e otimista do caminho percorrido. Obrigada.

A todos os participantes envolvidos neste estudo, que me permitiram crescer como profissional, mas acima de tudo como pessoa. À direção do colégio que me apoiou desde que este projeto era ainda uma ideia. À coordenadora da creche que sempre me apoiou e incentivou nesta investigação. Certamente que me ajudaram a crescer profissionalmente. Obrigada.

À minha mãe, por ser o princípio de mim, pela inspiração, pela força, pela paciência, mas acima de tudo, por me mostrar que o amor e a determinação ultrapassam todas as barreiras que possam existir. Obrigada.

Ao Miguel, por ser o meu braço direito e, esquerdo. Por ser o companheiro de toda a vida sempre acompanhando esta jornada de bem perto. Pela ínfima paciência e amor. Obrigada.

À minha família, que me apoiou ao longo de todo o percurso. Obrigada.

As minhas colegas de mestrado, Mitó, Carina e Alexandra, que se tornaram família do coração. Pelas oportunidades de reflexão e pelas interações de elevada qualidade. Obrigada.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Capítulo I.....	3
2.1. O atendimento educacional na Creche	3
2.2. A qualidade no atendimento educacional em creche	9
3. Capítulo II.....	14
3.1. O estudo de caso e a investigação-ação	14
3.2. Contexto e Participantes	16
3.3. Instrumentos de recolha de dados - ITERS-R	16
3.4. Entrevista	17
3.5. Análise de Conteúdo	18
3.6. Escala do Envolvimento e Bem Estar	18
3.7. Procedimentos de recolha de dados e intervenção	20
4. Capítulo III.....	22
4.2. Aplicação ITERS-R – Primeira observação	22
4.3. Análise de conteúdo às entrevistas	25
4.4. Plano de Ação-Intervenção	32
4.5. Aplicação ITERS-R – Segunda observação	38
4.6. Escala do Envolvimento	39
4.7. Aplicação ITERS-R - Terceira observação	42
4.8. Discussão de Resultados.....	47
5. Capítulo IV.....	51
5.1. Considerações finais, limitações e perspectivas futuras	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras 1- Dados relativos à primeira da aplicação da ITERS-R.....	23
Figuras 2 - Médias globais da 1ª e 2ª aplicação da escala ITERS-R.....	38
Figuras 3- Dados recolhidos através da aplicação da escala SiCS (atividade livre) ...	39
Figuras 4- Dados recolhidos através da aplicação das escalas do Envolvimento e Bem Estar(atividade orientada)	40
Figuras 5- Médias globais da 1ª, 2ª e 3ª aplicação da ITERS-R.....	42
Figuras 6- Sala berçário - médias das subescalas da ITERS-R	43
Figuras 7- Sala 1 ano - médias das subescalas da ITERS-R	44
Figuras 8- Sala 2 anos - médias das subescalas da ITERS-R	45
Figuras 9- Sala 2 anos + - médias das subescalas da ITERS-R	46

ÍNDICE DE TABELAS

Figuras 1- Dados relativos à primeira da aplicação da ITERS-R.....	23
Tabela 1 - Cronograma do plano de intervenção	25
Tabela 2 – Análise de conteúdo às entrevistas das educadoras da creche	28
Tabela 3 – Análise de conteúdo às entrevistas das auxiliares da creche.....	31
Figuras 2 - Médias globais da 1ª e 2ª aplicação da escala ITERS-R.....	38
Figuras 3- Dados recolhidos através da aplicação da escala SiCS (atividade livre) ...	39
Figuras 4- Dados recolhidos através da aplicação das escalas do Envolvimento e Bem Estar(atividade orientada)	40
Figuras 5- Médias globais da 1ª, 2ª e 3ª aplicação da ITERS-R.....	42
Figuras 6- Sala berçário - médias das subescalas da ITERS-R	43
Figuras 7- Sala 1 ano - médias das subescalas da ITERS-R	44
Figuras 8- Sala 2 anos - médias das subescalas da ITERS-R	45
Figuras 9- Sala 2 anos + - médias das subescalas da ITERS-R	46

Lista de Abreviaturas

AUX CF	Auxiliar Cristina Ferreira
AUX IT	Auxiliar Isabel Tavares
AUX MG	Auxiliar Maria Guimarães
AUX RO	Auxiliar Rute Oliveira
AUX TR	Auxiliar Tânia Rodrigues
CNIS	Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade
ED CP	Educadora Cláudia Pereira
ED PP	Educadora Patrícia Pascoal
ED SF	Educadora Sandra Ferreira
ITERS-R	Escala de Avaliação do Ambiente de Creche
NAEYC	National Association for the Education of Young Children
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
SiCS	Escala de bem estar e do envolvimento na Creche

Resumo

Este estudo centra-se na avaliação e desenvolvimento da qualidade do atendimento educativo em creche. A literatura indica que as crianças que frequentam contextos educacionais de qualidade dos 0 aos 3 anos apresentam maior oportunidade de desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. O presente estudo, pretende mostrar o trabalho desenvolvido ao longo de um ano letivo para uma melhoria na qualidade do atendimento educacional e, deste modo contribuir para a aprendizagem das crianças. O estudo é de natureza qualitativa e quantitativa, tendo sido desenvolvido um estudo de caso no âmbito de uma investigação ação. Participaram 4 salas de creche, 16 crianças entre os 5 e os 36 meses, 3 educadoras e 5 auxiliares. A recolha de dados foi realizada com recurso à ITERS-R e às Escalas do Bem Estar e do Envolvimento da criança. Foram ainda utilizados registos de observação de forma a compreender e a explicar os dados quantitativos. Os resultados obtidos mostraram um aumento da qualidade de contexto e ainda um trabalho a melhorar ao nível do envolvimento, evidenciando uma necessidade de continuação do trabalho com toda a equipa da creche no que toca ao envolvimento e bem estar da criança. Desta forma, é fundamental o investimento no desenvolvimento da qualidade na educação dos 0 aos 3 anos, reconhecendo os benefícios ao nível da aprendizagem das crianças.

Palavras-Chave: Creche, Qualidade, Contexto Educativo

Abstract

This paper presents a case study about evaluation and development of the quality of care in the educational context of daycare and on the welfare and involvement of the children who attend it. Literature indicates that children who attend quality educational environments have higher levels of involvement, which leads to learning. The present study aims to show the work developed during an academic year for an improvement in the quality of care and consequent increase of children's. For this purpose, 4 daycare classrooms, 16 children, 3 daycare teachers and 5 assistants participated in this case study. Data collection was carried out in the children's own educational context and the quality of the context was assessed through ITERS-R and the involvement of children in the activities through the Well-Being and Involvement in Care Scale. Furthermore, observational records were also used to understand and explain the quantitative results obtained. The results obtained showed not only an increase in the quality of the context presented, but also a need to improve in the level of involvement. Thus, indicating a need to continue the work with all the daycare team regarding the involvement and well being of the child. Therefore, investment in the quality of early childhood education is crucial, recognizing the benefits for children's learning.

Keywords: Daycare, Quality, Educational Context

1. Introdução

A qualidade na educação em creche é um tema que tem vindo a ser debatido e investigado ao longo das últimas décadas, uma vez que tem sido mostrado que as experiências vividas até aos 3 anos, tem repercussões na vida das crianças. Tendo em conta alguns estudos realizados em Portugal no âmbito da qualidade do atendimento educacional em creche, tornou-se relevante dar mais um contributo nesta temática. Este estudo surgiu do interesse da investigadora pela temática da qualidade do atendimento educacional, bem como da oportunidade de fazer um estudo na própria instituição onde trabalha. Também possibilitou atender a um pedido da direção da instituição onde o estudo é realizado, que evidenciou o interesse e desejo em melhorar a qualidade dos serviços prestados.

O objetivo deste estudo é, assim, analisar e promover o desenvolvimento da qualidade do ambiente educativo, bem como analisar a relação entre a qualidade do contexto educativo e as aprendizagens das crianças, avaliadas através do envolvimento das crianças nas atividades. Para o efeito, foram utilizadas a *Escala de Avaliação do Ambiente em Creche – edição revista (ITERS-R) (Harms & Clifford,2003)*, para avaliação da qualidade do contexto educacional foi utilizada a *Escala do Bem Estar e do Envolvimento da Criança - SiCS (Laevers,2005)*. Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas às educadoras de infância e auxiliares de ação educativa da creche.

A metodologia usada é de natureza qualitativa e quantitativa, tendo sido usada a estatística descritiva. Os dados de natureza qualitativa, obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas e os registos das observações para aplicação da ITERS-R permitiram compreender e explicar melhor os resultados quantitativos.

O primeiro capítulo apresenta a revisão da literatura sobre a qualidade do contexto educativo, incluindo estudos já realizados nestas áreas, quer em Portugal quer em contexto internacional.

O segundo capítulo diz respeito à metodologia usada, sendo apresentados os objetivos do estudo, o contexto e os participantes, os instrumentos utilizados na recolha de dados, os procedimentos seguidos na recolha e análise dos dados.

O terceiro capítulo apresenta os resultados do estudo e a discussão dos resultados

Por fim, o capítulo quarto expõe as considerações finais deste estudo, as dificuldades sentidas e perspectivas futuras.

2. Capítulo I

2.1. O atendimento educacional na Creche

Temos vindo a assistir a uma alteração profunda nas famílias e nas estruturas sociodemográficas, acompanhadas pela quebra de apoio familiar e até de vizinhança, onde agora predominantemente existem famílias nucleares em vez de famílias alargadas.

Desta forma, vários estudos, Petzold, 1996; Stratton, 2003; Turner e West, 1998, alertam para a existência de novos tipos de família. Estes autores, descrevem com maior frequência os seguintes tipos de famílias: famílias homossexuais; família extensa; famílias multigeracionais; famílias reconstituídas ou recasadas; famílias de pai ou mãe solteira e ainda, casais que habitam juntos (Oliveira e Araújo, 2010). Nestes tipos de organização familiar, a família é composta por um adulto e uma criança ou adolescente (Barajin, Viana, Carvalho e Barros Landim, 2018).

Este fenómeno, tão presente atualmente, tem vindo a estabelecer mudanças nas funções designadas familiares, onde se procuram soluções complementares para os cuidados das crianças quando estão fora do espaço familiar.

É nesta realidade, experienciada pelas famílias, que as creches aparecem e constituem um elemento de real conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias pois, cada vez mais as famílias procuram os serviços oferecidos por uma rede de creches cada vez maior. Desta forma, podemos afirmar que as creches são uma resposta às necessidades destas novas organizações familiares.

A expansão das estruturas educacionais, como o caso das creches, embora relacionadas maioritariamente com as mudanças nas estruturas familiares, como refere a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2001), também reflete o reconhecimento da importância das experiências educacionais ao longo dos primeiros anos de vida (Barros, 2007; Bairrão e Tietze, 1995; Ministério da Educação, 2001), tendo contribuído para uma ampliação da taxa de cobertura da rede nacional de creches. Cresceu o reconhecimento social da importância das experiências educacionais precoces para o desenvolvimento da criança (Aguiar, Bairrão e Barros, 2002; Pessanha, Aguiar e Bairrão, 2007).

Embora a participação de crianças com menos de dois anos a frequentar serviços de primeira infância esteja a aumentar, segundo revelam fontes como a OCDE (2001, 2006) e a UNESCO (2014), não é preciso apenas oferecer serviços para a primeira infância, é necessário garantir uma qualidade estrutural e de processo em todos os serviços relacionados com a primeira infância.

Assim, a creche deve proporcionar à criança “um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade” (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto).

Não podendo esquecer que os primeiros anos de vida da criança marcam um período de uma profunda vulnerabilidade, mas também de oportunidades de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

No entanto, apesar de sabermos da importância destes primeiros anos de vida e o impacto que a creche pode ter no futuro das crianças, a OCDE torna explícito a ausência de um enquadramento curricular/educativo, uma vez que em Portugal, as creches ainda tomam um caráter assistencialista (Ministério da Educação, 2000, p.294).

O Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, estabeleceu a 31 de Agosto de 2011, a creche como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais”.

Assim, foram estabelecidos os seguintes objetivos da creche (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto):

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;

- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança num ambiente de segurança física e afetiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

Em Portugal, a creche é a solução mais utilizada pelas famílias na conciliação entre a vida familiar e profissional. As autoras, Portugal e Carvalho (2017, p.12) resumem que “as atividades e serviços prestados pela creche, e definidos por lei, envolvem cuidados adequados à satisfação das necessidades das crianças, cuidados na nutrição e higiene pessoal, atendimento individualizado, atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade e disponibilização de informação à família sobre a creche e o desenvolvimento da criança”.

Em 2001, González-Mena e Eyer, propõem dez princípios que devem nortear a intervenção educativa, assentes no respeito e na qualidade das relações. Assim: (citado por Pinho, Cró e Dias, 2013, p.117-118).

1. *“Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito – não trabalhar pelas crianças ou distraí-las para conseguir que o trabalho seja feito mais rápido;*
2. *Investir em tempos de qualidade, procurando estar totalmente disponível para as crianças – prestar atenção e observar cada criança individualmente, sem perder a noção de grupo, em vez de estabelecer a supervisão de grupos;*
3. *Compreender as formas de comunicação características de cada criança (choros, palavras, movimentos, gestos, expressões faciais e posições corporais) - não subestimar a sua capacidade de comunicação;*
4. *Investir tempo e energia para construir uma pessoa total (concentrar-se na criança como um todo) - não se focar apenas num determinado nível;*
5. *Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos;*
6. *Ser verdadeiro e autêntico nos sentimentos relativamente às crianças;*
7. *Modelar os comportamentos que se pretendem ensinar – não repreender, mas deixar claro para a criança o que se deve ou não se deve fazer;*

8. *Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças resolver as próprias dificuldades;*

9. *Ajudar a construir segurança, promovendo atividades que desenvolvam a confiança em si;*

10. *Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança, para atingir determinados níveis desenvolvimentais”*

A National Association for the Education of Young Children (NAEYC,2009), apresenta um conjunto de práticas adequadas ao desenvolvimento em que educadores e crianças se devem conhecer para definir e adequar objetivos alcançáveis.

Desta forma, a NAEYC (2009), estabelece 12 princípios que garantem um atendimento de qualidade. Estes princípios focam-se em aspetos como: 1) Todas as áreas de desenvolvimento devem estar ao mesmo nível; 2) Deverá existir um conhecimento profundo sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança; 3) Respeitar a individualidade de cada criança em termos de desenvolvimento e aprendizagem; 4) Encarar o desenvolvimento e aprendizagem como resultado entre a maturação biológica e as vivências; 5) Percebendo que as experiências são fundamentais para o desenvolvimento, é necessário promovê-las no momento adequado; 6) Compreender que o próprio desenvolvimento evolui em complexidade, autorregulação e competências simbólicas; 7) É importante o estabelecimento de relações seguras e consistentes com os educadoras e com os pares; 8) Também os ambientes sociais e culturais diversos são promotores de desenvolvimento e aprendizagem; 9) Uma vez que as crianças aprendem sob diversas formas, a utilização de várias estratégias são vistas como suporte à aprendizagem; 10) O jogo deve ser encarado como um forte elemento de apoio à autorregulação que promove a linguagem e o desenvolvimento cognitivo; 11) Outra forma de desenvolvimento e aprendizagem é desafiar a criança a um nível superior àquele que esta se encontra, uma vez que testa as suas competências já adquiridas; e por fim, 12) É importante compreender que as experiências das crianças estão diretamente ligadas à sua motivação e na sua abordagem à aprendizagem.

No contexto português, Portugal e Carvalho (2017), relembram as finalidades e objetivos educativos do trabalho em creche que foram estabelecidas por Portugal (2012a) na forma de Orientações Pedagógicas para o trabalho com crianças entre os 0 e os 3 anos, elaboradas a pedido do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social de Portugal, que foram difundidas anteriormente pela Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade - CNIS:

- Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima;
- Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório;
- Desenvolvimento de competência social e comunicacional.

Estas finalidades/objetivos, ou dimensões de aprendizagem como a segurança e autoestima, curiosidade e impulso exploratório, competências sociais e comunicacionais, interagem entre si mesmas, estão presentes em todo o trabalho desenvolvido com as crianças.

Relativamente ao item do **desenvolvimento do sentido de segurança e autoestima**, cinge-se ao domínio do próprio corpo, do comportamento e do mundo, ao sentido de identidade e de pertença, é neste item que a ajuda do adulto nas atividades é condutora de uma maior probabilidade de sucesso do que de insucesso. Aqui, o sentido de confiança e autonomia são bases de autonomia.

Desta forma, no que toca ao sentido de segurança e autonomia, o objetivo é assegurar que a criança até aos 3 anos evidencie cada vez mais: um conhecimento aprofundado sobre si, sobre o seu corpo e as funções do mesmo; mostre cada vez mais autonomia ao nível da alimentação, higiene, vestir e despir, descanso e na realização de pequenas atividades; seja capaz de escolher e tomar decisões de forma autónoma; ser capaz de expressar necessidades, medos e confiança nos adultos; confiar nas suas próprias capacidades e lidar com mudanças e incertezas; mostrar um sentimento de bem estar com o mundo que a rodeia (Portugal, 2017).

Quanto ao **desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório**, envolve a crença de que descobrir é algo positivo e gerador de prazer na criança. É a capacidade de entender a relação causa-efeito e do sentido de persistência.

Assim, pretende-se que até aos 3 anos a criança deva demonstrar ao nível da curiosidade e exploração: abertura e disponibilidade para compreender o que a rodeia, sejam objetos, pessoas ou comportamentos, partindo da interação com os pares e com os adultos, brincando de forma ativa; seja capaz de escolher espaços, materiais e objetos que quer explorar; controlar o seu corpo e movimentos num dado espaço; utilizar os seus sentidos, os materiais e equipamentos como estratégias de uma exploração ativa; atribuir significado ao mundo à sua volta, seja na resolução de problemas, identificação de padrões, classificação de objetos, experimentando e comparando, colocando questões, mas também ouvindo e participando em conversas e histórias.

No que concerne à **competência social e comunicacional**, este item encontra-se em torno do desenvolvimento do autocontrolo, ou seja, na adequação de comportamentos relativos à idade, no estabelecer relações positivas e de cooperação, seja dos seus desejos, mas também do que são os desejos do grupo onde a criança está integrada. Está ainda relacionado com a capacidade e o desejo de partilhar experiências, ideias e sentimentos (Portugal, 2017).

Então, foram assim estabelecidos objetivos a atingir, relativamente ao desenvolvimento das competências sociais e comunicacionais que todas as crianças entre os 0 e os 3 anos devem ter asseguradas: competências ligadas à responsividade e reciprocidade, tais como esperar pela sua vez e dar/receber; um leque cada vez mais completo de gestos, movimentos corporais e vocalizações que lhe permitam comunicar e expressar desejos, interesses e sentimentos; desenvolver a linguagem, discriminando sons, aquisição de vocabulário mais alargado e aplicado em situações do dia a dia; capacidade de iniciar e manter uma relação com pares e com adultos, sabendo lidar com conflitos tendo consideração pela opinião dos outros, e por fim, o sentido de responsabilidade e respeito por regras e limites (Portugal, 2017).

Efetivamente, encontramos perspetivas comuns entre González-Mena e Eyer (2001), a NAEYC (2009) e Portugal (2012 a).

As três perspetivas falam na importância do sentimento de segurança e na autoestima, sendo que se devem promover atividades que desenvolvam a confiança da criança em si mesma (González-Mena e Eyer, 2001), pelo domínio e conhecimento

do próprio corpo (Portugal, 2012a) mas também é fundamental estabelecer relações seguras com pares e educadores (NAEYC, 2009). É importante que exista um sentimento de pertença.

Outro elemento comum está relacionado com a curiosidade e a capacidade de explorar, uma vez que Portugal (2012a), considera que é motivador e gera prazer à criança. A NAEYC (2009) considera que as experiências estão ligadas à motivação da criança, uma vez que o desenvolvimento é resultado das vivências. Desta forma, é fundamental destacar o princípio de González-Mena e Eyer (2001) que reporta o envolvimento da criança nas atividades, momento em que é importante não fazer o trabalho pela criança ou distraí-la.

O desenvolvimento social e comunicacional é também transversal aos autores mencionados. González-Mena (2001) apela à capacidade do educador em compreender as várias formas de comunicação da criança, seja através do choro, dos gestos, das expressões faciais, movimentos corporais e das palavras. A NAEYC (2009), remete para a importância do jogo para a relação social e comunicacional entre pares.

2.2. A qualidade no atendimento educacional em creche

A definição de qualidade do atendimento educacional é uma tarefa bastante complexa, uma vez que diversos autores, partindo dos seus próprios estudos, retratam a qualidade em função da sua experiência (Jacinto e Lino, 2018).

Desta forma, recordamos a seguinte perspetiva de qualidade segundo Felce e Perry: “a Qualidade de Educação diz respeito a critérios objetivos que têm que ver com o bem estar físico, material e social das pessoas e também com os aspetos de natureza subjetiva, como por exemplo, as representações que as pessoas têm acerca da qualidade, isto é, o modo como as pessoas sentem e pensam a qualidade” (citado por Bairrão, 1998, p. 46).

Também a NAEYC apresenta o conceito de alta qualidade que se baseia “num ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das

crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias” (Bredekamp, 1992, citado por Ministério da Educação, 1998, p.48). Desta forma, podemos referir que um ambiente de alta qualidade é aquele em que as práticas estão adequadas à idade da criança e à sua individualidade, e que também responda às necessidades familiares.

Barros (2007), relembra que a NAEYC define como programa de qualidade aquele que proporciona um ambiente de desenvolvimento das crianças nos vários domínios, mas que também está alerta para as necessidades e preferências das famílias. São os denominados, pela NAEYC, *programas desenvolvimentalmente adequados*.

Uma vez que os resultados de vários estudos têm demonstrado que a qualidade das creches e dos jardins de infância podem efetivamente ter um impacto significativo no desenvolvimento das crianças que os frequentam, é necessário observar o investimento que se tem efetuado no número de estruturas de atendimento às famílias com crianças até aos 6 anos, mas lembrando que este mesmo investimento deve ser acompanhado por um esforço em melhorar a sua qualidade (Bryant et al., 2003; ECCE Study Group, 1997 citado por Barros, 2007).

Fuertes (2016, p.77) alerta para a questão de que “para que o jardim de infância seja um contexto promotor do desenvolvimento do seu filho basta que seja de boa qualidade”. A autora sugere como pistas para procurar uma creche qualidade: baixo rácio adulto-criança; boas infraestruturas; higiene e segurança; alimentação equilibrada; currículo integrador de todos os domínios do desenvolvimento; profissionais empenhados e qualificados e boas atividades proporcionadas com alegria e intencionalidade pedagógica.

Laevers (2014, p.155), coloca efetivamente a questão sobre o que é a qualidade no cuidado e na educação, respondendo “do ponto de vista dos pais, do orientador, do diretor da escola, do coordenador pedagógico, a questão é geralmente respondida expressando expectativas em relação ao contexto educacional e às ações dos professores: a infraestrutura e o equipamento, o conteúdo das atividades, os métodos de ensino, como o adulto interage com a criança”.

É possível dizer que estamos de acordo no que toca a que a qualidade dos cuidados educativos prestados a crianças entre os 0 e os 3 anos são significativos para o seu desenvolvimento (Bairrão e Tietze, 1995). Autores estabelecem assim, uma relação direta entre a qualidade dos ambientes educativos e o desenvolvimento das crianças, uma vez que diversas investigações revelam que as qualidades dos contextos educativos têm repercussões ao nível das aprendizagens das crianças (Bryant, Burchinal, Lau e Sparling, 1994; Abreu-Lima e Nunes, 2006).

A Associação Step by Step, alerta para o que é feito e também para o que não é feito no período que corresponde entre os 0 e os 3 anos, uma vez que poderá ter um impacto profundo na saúde do indivíduo, na capacidade de estabelecer relacionamentos, o seu sucesso académico e profissional (Tankersley, 2016).

Em Portugal, os estudos sobre a qualidade do atendimento educacional para crianças dos 0 aos 3 anos são recentes (Aguiar, Bairrão e Barros, 2002; Barros, Aguiar e Bairrão, 2006; Barros, 2007; Barros e Aguiar, 2010; Pessanha, Pinto e Barros, 2009). Os resultados destes estudos revelam um atendimento educacional de baixa qualidade, sendo, contudo, necessário um maior investimento na realização de estudos que permitam uma avaliação da qualidade dos serviços prestados nas creches portuguesas.

Podemos então encontrar duas dimensões relativamente ao que pode ser a qualidade da educação: qualidade de processo e qualidade estrutural. As características estruturais dizem respeito a aspetos de estrutura de sala, o tamanho do grupo, rácio adulto-criança, a formação e experiências dos profissionais, isto é, tudo o que tenha que ver com a qualidade dos equipamentos e instalações. A qualidade do processo atende às experiências que efetivamente ocorrem nos contextos, nomeadamente, as interações das crianças com os prestadores de cuidados e com as outras crianças, e ainda com a participação das mesmas nas diversas atividades (Barros, 2007).

“De facto, para que a qualidade de um serviço aumente ou se mantenha, parece ser fundamental o envolvimento dos participantes no processo de mudança. Tal como sugerem Palsha e Wesley (1998), a mudança só acontece quando os indivíduos, pertencentes a uma organização social, estão envolvidos na avaliação das

suas próprias necessidades e estão preparados para, em conjunto, desenvolverem uma base de conhecimento partilhada, ao mesmo tempo que têm oportunidades para aplicar os seus conhecimentos e capacidades na sua prática profissional” (Pimentel, Carreira, Gandres e Barros, 2012, p. 72). Mouvet e Hardy (2004), revelam claramente que é determinante que todos os participantes possam expressar ideias sejam estas a favor ou contra, mas que acima de tudo, sejam respeitadas. É importante valorizar o que cada membro traz de melhor.

A investigação tem indicado que, para a qualidade de um determinado serviço se mantenha ou até aumente é importante que todos os participantes estejam abrangidos no processo de mudança. Esta mudança acontece quando todos os participantes estão envolvidos na avaliação das suas necessidades, bem como quando estão preparados para desenvolver uma base de conhecimentos partilhada, mas também têm oportunidade de aplicar os seus conhecimentos e capacidades na sua prática.

Ao longo deste primeiro capítulo, enquadrámos o aparecimento da creche como forma de responder às necessidades das famílias, mas também como resposta a vários estudos que indicam que as crianças que os frequentavam têm mais oportunidades de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

Foram ainda apresentadas três perspetivas sobre princípios que devem orientar a prática educativa e os seus pontos comuns.

Embora o conceito de qualidade seja dinâmico do ponto de vista de vários autores, é consensual que devem ser tidas em conta duas grandes dimensões: a qualidade da estrutura e a qualidade do processo. A qualidade da estrutura diz respeito a características como o rácio adulto-criança, o tamanho do grupo, a formação e experiência do pessoal, o espaço por criança e tudo o que é referente à qualidade das instalações (Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995). Relativamente à qualidade do processo refere-se às experiências que realmente ocorrem nestes contextos educativos, incluindo as interações entre adulto-criança, interações com os pares e a participação da criança nas atividades (Vandell e Wolfe, 2000).

3. Capítulo II

3.1. O estudo de caso e a investigação-ação

O presente estudo, é um estudo de caso de natureza qualitativa desenvolvido no âmbito de uma investigação-ação. É um estudo de natureza qualitativa e quantitativa, sendo maioritariamente qualitativo. A investigação qualitativa, segundo Colás (1998), sugere a passagem entre várias fases ao longo do processo de investigação, onde se vai relacionando as estratégias de pesquisa, a teoria, o método de recolha de dados e a análise da informação, bem como a apresentação de todos os resultados do projeto de investigação desenvolvido.

É um estudo de natureza qualitativa uma vez que está relacionado com o levantamento de dados sobre a qualidade do contexto, através da aplicação da ITERS-R, bem como sobre as perspetivas da equipa pedagógica sobre a qualidade do atendimento educacional da creche, obtidos nas análises de conteúdo às entrevistas e ainda os resultados da Escala do Envolvimento. Esta investigação não tem o intuito de obter números como resultados, mas antes apresentar uma experiência de avaliação e intervenção educativa com vista ao desenvolvimento da qualidade no atendimento educacional das crianças dos 0 aos 3 anos.

Uma característica da investigação qualitativa, também visível ao longo desta investigação, é o maior interesse do próprio investigador pelo processo de investigação do que pelos resultados obtidos.

De acordo com Máximo-Esteves (2008, p.19), o trabalho de investigação-ação trata acima de tudo com “problemas reais e pessoas concretas”. Isto permite uma melhoria da prática, onde é possível identificar os problemas reais e procurar soluções para os resolver.

Neste estudo a investigação-ação assume um papel, de promotora da mudança da prática educativa, fomentando a reflexão e a intervenção dos participantes neste processo, as educadoras de infância e as auxiliares de ação educativa.

Monteiro (1998, p.15) revela que a investigação-ação “surge como uma estratégia de investigação, intervenção e formação em simultâneo”. Nesta investigação, o investigador não é apenas um observador, mas antes alguém que participa de forma ativa juntamente com os outros sujeitos. Esta vertente mais participativa é lembrada por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, uma vez que “a investigação-ação é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exatamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambiente de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; valoriza a subjetividade, ao ter mais em conta as idiossincrasias dos sujeitos envolvidos; mas, por outro lado, proporciona o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica” (2009, p.375).

Este estudo, partiu do interesse e motivação da vontade da investigadora para melhorar a qualidade do atendimento da creche da instituição onde trabalha e, ainda para responder a um pedido da direção da mesma, visando melhorar diversos aspetos relativos à qualidade do atendimento educacional

A investigação iniciou-se com a aplicação da escala ITERS-R a fim de avaliar a qualidade do contexto educativo da creche. A análise dos resultados da 1ª aplicação da ITERS-R possibilitou a elaboração de um plano de ação/formação, que incluiu sessões de formação/reflexão para todas as educadoras e auxiliares que participaram neste estudo. Foram realizadas entrevistas às educadoras e auxiliares para compreender quais as suas perspetivas sobre a qualidade do atendimento prestado pela instituição onde trabalham, bem como identificar as suas fragilidades e conhecer as estratégias usadas para as ultrapassar. Foi usada a Escala do Bem Estar e do Envolvimento, o que possibilitou analisar as aprendizagens das crianças. Os objetivos do Plano de Intervenção centraram-se em: (i) capacitar as educadoras e auxiliares com mais ferramentas que possibilitem o desenvolvimento da qualidade do atendimento educacional na creche; (ii) compreender de que forma as interações propiciam a aprendizagem e um ambiente educativo de qualidade.

3.2. Contexto e Participantes

O grupo do estudo é composto por 4 salas de uma creche de um colégio privado, do concelho de Lisboa. Sendo estas salas: 1 sala de berçário, 1 sala de crianças de um ano e 2 salas de crianças de dois anos.

Participaram neste estudo 3 educadoras de infância, 5 auxiliares de ação educativa e 16 crianças. A equipa pedagógica da sala de berçário é constituída por duas auxiliares. As equipas pedagógicas das restantes 3 salas são constituídas por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A coordenação pedagógica da creche é feita pela educadora de infância da sala dos 2 anos, também ela educadora afeta à sala do berçário.

Foram seleccionadas 4 crianças por sala, dois rapazes e duas raparigas, perfazendo um total de 16 crianças para aplicação das escalas do Bem Estar e do Envolvimento.

3.3. Instrumentos de recolha de dados - ITERS-R

Jacinto (2015), relembra que um contexto educativo de qualidade é aquele que influencia de forma positiva o desenvolvimento das crianças.

Em concordância com Bairrão (1998), autores como Cryer (1999), Rossback, Clifford e Harms (1991), citados em Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima e Peixoto (2009) alertam para o fato de que estes estudos, relativos a contextos educativos de qualidade, identificam características dos contextos que consideraram como indicadores de qualidade desses mesmos contextos, distinguindo dois grupos de variáveis. As variáveis estruturais que se relacionam com as características físicas e ambientais dos contextos, nas características das pessoas intervenientes bem como as suas crenças e atitudes; as variáveis processuais consistem nas interações das crianças com os adultos e com os seus pares. Estas variáveis podem ser avaliadas através da aplicação, da *Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Edição Revista ITERS-R* (Harms, Cryer & Clifford, 2006).

A escala é constituída por 39 itens que estão agrupados em 7 subescalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas e Cuidados Pessoais, Escuta e Conversação, Atividades, Interação, Estrutura do Programa e por último, Pais e Pessoal. Cada item da escala apresenta um conjunto de indicadores para os níveis: 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente). Por *inadequado*, subscrevem-se serviços que não satisfazem as necessidades relacionadas com os cuidados básicos; *mínimo* refere serviços que dão resposta a necessidades básicas de desenvolvimento; o indicador *bom* apresenta dimensões de cuidado de carácter desenvolvimental; *excelente* conta com cuidados personalizados de elevada qualidade (Harms, Cryer e Clifford, 2006).

Neste estudo, a ITERS-R foi aplicada em três momentos diferentes ao longo do ano letivo (setembro, abril e julho), o que nos permitiu identificar as áreas fortes e mais frágeis e assim construir um plano de formação-ação de modo a promover o desenvolvimento da qualidade do contexto onde decorreu a investigação.

3.4. Entrevista

Outro instrumento usado para a recolha de dados, foi a entrevista semiestruturada (Kvale, 1996) aplicada a todos os profissionais, educadoras de infância e auxiliares de ação educativa da creche em estudo. Boni e Quaresma (2005), relembram uma definição de entrevista dada por Haguette (1997), como um processo de interação social entre duas pessoas, onde o investigador tem como objetivo obter informações do seu entrevistado.

As entrevistas semiestruturadas, podem combinar questões abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de falar sobre a temática proposta, num ambiente de conversa informal.

Foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada para aplicar a educadoras e auxiliares da creche, no sentido de conhecer as suas perceções sobre o que é o atendimento educacional de qualidade na creche.

3.5. Análise de Conteúdo

Após a realização das entrevistas, estas foram sujeitas a uma análise de conteúdo. Assim sendo, de forma a interpretar os dados, foi utilizada a categorização que se baseia na “codificação do texto em categorias, que podem ser interpretadas num modo narrativo” (Máximo-Esteves, 2008, p.104).

Na perspetiva de Bardin (2008, p.44), a análise de conteúdo é encarada como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que procura compreender cada palavra e o tipo de discurso dos entrevistados.

Numa primeira fase, fez-se uma leitura flutuante de cada entrevista (Bardin, 2008), ou seja, a leitura na íntegra que nos permite obter informação geral e específica do que havia sido questionado. Foram recortadas partes de uma frase que correspondeu à identificação das unidades de registo, que segundo Carmo e Ferreira (1998, p.257) traça este procedimento como “segmento mínimo de conteúdo que se caracteriza, colocando-o numa dada categoria”.

Seguidamente, agruparam-se os indicadores em subcategorias e categorias. As categorias estão ligadas com os temas, onde podem ocorrer modificações e/ou adaptações, caso sejam necessários, quando se inserem novas unidades de registo (Bardin, 2008).

3.6. Escala do Envolvimento e Bem Estar

Após a aplicação da ITERS-R e da realização das entrevistas às educadoras e auxiliares da creche, decidiu-se usar a escala do Envolvimento e a Escala do Bem Estar para avaliar o envolvimento das crianças em dois momentos, um em atividade livre e outro em atividade orientada pela educadora. No berçário, a atividade foi orientada pelas auxiliares da sala.

A escala SiCS, foi desenvolvida pela equipa do Research Centre for Experiential Education, na Universidade de Louvain – Bélgica. Surgiu por forma a melhorar a qualidade dos contextos educacionais e de cuidados para as crianças com menos de 3 anos.

Bem estar e envolvimento parecem-nos conceitos subjetivos efetivamente, mas são possíveis de avaliar os seus níveis em crianças. O envolvimento está relacionado com a motivação, fascínio e a entrega da criança à atividade que está a concretizar (Laevers, 1997 citado por Lino e Jacinto, 2018).

O bem estar indica que uma criança está bem emocionalmente, refere-se ao sentir-se bem, ser espontâneo e livre de tensão emocional; e o envolvimento, prende-se com uma dimensão da atividade humana (Laevers, 2014), refere-se ao estar intensamente envolvido nas atividades e é considerado um requisito necessário para atingir níveis aprofundados de aprendizagem e desenvolvimento.

A escala criada por Laevers (2005), permite ajudar as instituições a avaliar os seus pontos fortes e fracos de forma a melhorar as condições que favoreçam o desenvolvimento das crianças. Embora os dados sejam recolhidos por meio de uma observação, realizada por um observador, todos os supervisores estão ativamente envolvidos no processo de autoavaliação.

O envolvimento é uma qualidade da atividade humana, que segundo a SiCS, pode ser reconhecido pela concentração e persistência; é caracterizado pela motivação, atração e concentração no estímulo e intensidade de experiência, seja a nível físico como cognitivo; é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e, pelas necessidades individuais de desenvolvimento (Lino, s.d.), não esquecendo que dados sugerem que o desenvolvimento ocorre em consequência do envolvimento (Laevers, 1993). Desta forma, para identificarmos o nível de envolvimento da criança, é necessário identificar a presença ou ausência dos seguintes sinais: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; linguagem e satisfação.

Através da SiCS, podemos avaliar os sinais de envolvimento e bem estar em 5 níveis. O nível 1 corresponde a um envolvimento extremamente baixo; o nível 2-baixo; o nível 3 – moderado; o nível 4 – alto e o nível 5 – extremamente alto.

3.7. Procedimentos de recolha de dados e intervenção

A recolha de dados foi realizada pela autora do estudo, que havia sido treinada na aplicação da escala ITERS-R, tendo já sido aplicada no âmbito de trabalhos académicos anteriores. A autora também foi treinada na aplicação da Escala do Envolvimento e Bem estar- SiCS. Em ambas as escalas houve discussão de cotações para que os resultados pudessem refletir, com maior exatidão possível a realidade observada. Esta discussão de cotações, assim como treino da ITERS-R e o da Escala de Envolvimento foram realizadas com uma docente com formação acreditada nas escalas e uma larga experiência na aplicação das mesmas, seja no âmbito da investigação, mas também no âmbito da formação de educadores. É importante salientar que na última aplicação da ITERS-R, foi solicitado a outra investigadora com treino na escala que fizesse a aplicação da escala de modo a que os resultados não sofressem alterações devido a expectativas criadas pela investigadora.

A aplicação da ITERS-R foi realizada ao longo de 4 dias, um dia para cada uma das salas da creche em estudo, em três momentos distintos (setembro 2017, abril 2018 e julho 2018). Em cada dia de observação, a investigadora observou cada sala desde o momento de abertura da instituição até ao seu encerramento.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas às educadoras de infância e auxiliares de ação educativa e que permitiram conhecer o seu percurso profissional, bem como as suas perceções sobre a qualidade do atendimento educacional prestado na instituição. Após as entrevistas, procedeu-se à respetiva análise de conteúdo, sendo possível identificar as ideias chave sobre as suas perceções relativamente à qualidade do atendimento educacional da creche onde trabalham, identificar as fragilidades do atendimento prestado e conhecer as estratégias usada para as ultrapassar.

A Escala de Envolvimento - SiCS foi aplicada a 16 crianças, quatro crianças por sala (dois rapazes e duas raparigas) que participaram neste estudo, nas respetivas salas de berçário e creche. Cada criança foi observada em dois momentos distintos, um momento em atividade livre¹ e outro em atividade orientada². Cada criança foi observada por um período de 2 minutos (um momento), num total de 6 momentos, o que perfaz um total de doze minutos de observação por criança, em cada uma das atividades.

No que se refere à intervenção, foram realizadas sessões formação/reflexão com as educadoras, auxiliares e orientadas pela investigadora. Contou-se ainda com a participação dos membros da direção e coordenação pedagógica da instituição.

Os procedimentos éticos foram respeitados, nomeadamente no que se refere ao consentimento informado à instituição, às educadoras, auxiliares e crianças participantes neste estudo. O consentimento incluiu informações como a descrição dos objetivos da investigação e de todos os procedimentos relativos à recolha de dados. A confidencialidade foi garantida a todos os participantes, sejam crianças, educadoras, auxiliares e à instituição. Os nomes atribuídos são nomes fictícios, de forma a proteger a identidade dos participantes. Os resultados do estudo foram divulgados a todos os que o solicitaram, uma vez que tal foi assegurado antes de iniciar a investigação.

¹ Por atividade livre compreendemos brincadeiras que surgem da iniciativa das crianças.

² A atividade orientada é a atividade iniciada pelo educador de infância que tem um objetivo específico, a aprendizagem de conteúdos.

4. Capítulo III

4.1. Apresentação dos resultados

Neste Capítulo faremos uma apresentação dos resultados obtidos. Os resultados estão expostos na mesma medida de tempo que foram aplicados. Assim, encontraremos os resultados pela seguinte ordem: Aplicação ITERS-R – Primeira observação; Cronograma do plano de intervenção; Análise de conteúdo às entrevistas das educadoras; Análise de conteúdo às entrevistas das auxiliares de ação educativa; Plano de intervenção; Escala do envolvimento; Aplicação ITERS-R – Segunda observação.

Conforme Todhunter (2001, citado por Pimentel, Carreira, Gandres e Barros, 2012), a metodologia que caracteriza os processos de investigação/ação são vistos como processos cíclicos de mudança, que passam por três fases em que investigador e participantes devem cooperar.

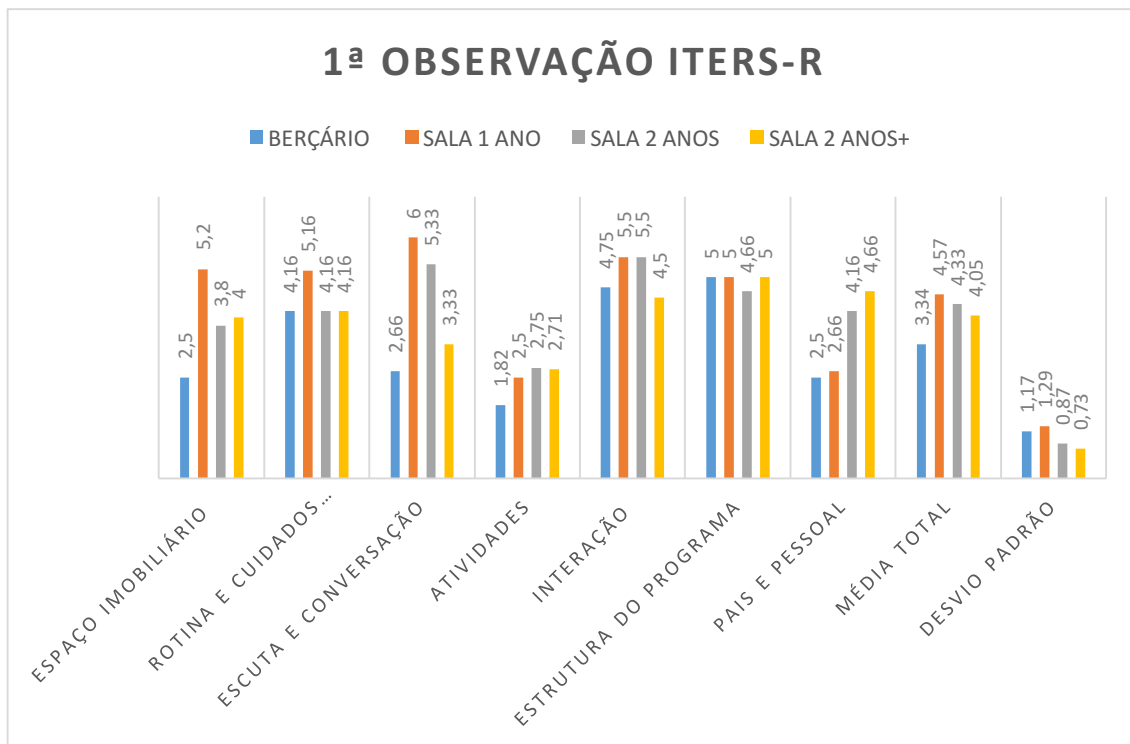
Numa primeira fase, o diagnóstico preliminar e recolha de primeiros dados, aqui representado através da primeira aplicação da escala ITERS-R.

Posteriormente, uma fase de planeamento e implementação de atividades relacionadas com o processo de aprendizagem, bem visíveis com as reuniões/reflexões, que conduzem a fases de ação e mudança.

Por fim, a avaliação das mudanças ocorridas e novos resultados

4.2. Aplicação ITERS-R – Primeira observação

São apresentados, de seguida, os dados relativos à primeira aplicação da ITERS-R, que possibilitou avaliar a qualidade do contexto educativo das salas de berçário, sala de 1 ano, dos 2 anos e sala dos 2 anos +.



Figuras 1. Resultados relativos à primeira aplicação da ITERS-R

A figura 1 apresenta os resultados globais da aplicação da ITERS-R nas quatro salas onde se desenvolveu o estudo.

Os dados da primeira aplicação da escala ITERS-R, mostram que a sala que apresenta valores mais baixos em todas as subescalas, é a sala do berçário, com uma média total de 3,34. É também possível verificar que a subescala, *Espaço e Mobiliário* apresenta valores baixos em todas as salas observadas, nomeadamente no berçário com 2,5; na sala de 1 ano com 5,2; a sala dos 2 anos tem uma pontuação de 3,8 e a sala dos 2 anos + obteve uma classificação de 4.

Os dados apresentados na figura 1, mostram que os itens relativos à subescala *Atividade* obtiveram valores mais baixos em todas as salas. Assim, mais concretamente o berçário obteve um resultado de 1,87; a sala de 1 ano apresenta um valor de 2,5; a sala de 2 anos tem um valor de 2,75 e por fim, a sala dos 2 anos + apresenta uma média de 2,71.

Ao nível da Escuta e Conversação, podemos observar que a sala do berçário e a sala dos 2 anos + revelaram valores mais baixos, tais como 2,66 e 3,33 respetivamente. Também ao nível do item de Pais e Pessoal, a sala do berçário mostra um valor mais baixo (2,5) e a sala de 1 ano (2,66) em relação à sala dos 2 anos (4,16) e sala dos 2 anos + (4,66).

Bairrão e Tietze (1995), afirmam ser consensual que os cuidados educativos prestados às crianças entre os 0 e os 3 anos são importantes para o seu desenvolvimento. Para conhecermos o ponto de partida para esta investigação, nesta primeira avaliação, a investigadora não referiu às educadoras e auxiliares quaisquer informações sobre os itens a avaliar, procurando desta forma resultados mais reais.

Conforme estudos recentes realizados em Portugal sobre a qualidade do atendimento educacional para crianças entre os 0 e os 3 anos, como os de Aguiar, Bairrão e Barros, (2002); Barros, Aguiar e Bairrão, (2006); Barros, (2007); Barros e Aguiar, (2010), esta primeira avaliação não fica muito distante dos resultados obtidos em estudos anteriores no nosso país, mostrando uma creche com baixa qualidade de atendimento. Os valores mais baixos que encontramos nesta primeira avaliação situam-se nos itens espaço e mobiliário, escuta e conversação e atividades. Em 2009, foi realizado um estudo sobre a qualidade da educação em seis capitais brasileiras, em salas de creche, utilizando também a escala ITERS-R, onde também foi verificado uma qualidade insatisfatória, onde os itens cotados como mais baixos são as atividade, rotinas de cuidados pessoais.

Terminada a primeira avaliação das salas de atividades deu-se início ao processo da intervenção educacional, tendo sido elaborado um cronograma das sessões de formação e reflexão onde todos os participantes do estudo foram convidados a estar e a participar ativamente. A partir deste momento, onde foi possível reconhecer as fragilidades encontradas e traçar um plano de forma a melhorar a qualidade do atendimento educacional da creche, foi fundamental a participação e empenho de todos os participantes. Já os autores Pimentel, Carreira, Gandres e Barros (2012) nos chamam a atenção para o fato de que para um melhoramento da qualidade de um serviço aumente ou se mantenha, é essencial que todos os participantes estejam envolvidos neste processo de mudança. As mudanças são visíveis quando todos os indivíduos estão envolvidos na avaliação das suas

necessidades, e que em trabalho conjunto, desenvolvendo um conhecimento partilhado, mas também a oportunidade de aplicar os seus conhecimentos e capacidades na sua prática (Palsha e Wesley, 1998).

Partindo dos resultados obtidos através da ITERS-R, foi realizado um cronograma, que nos permitiu o agendamento dos planos de formação/reflexão, entrevistas, bem como planear de forma orientada a aplicação da ITERS-R em mais dois momentos ao longo do ano letivo 2017/2018 e ainda a aplicação da escala SiCS.

Tabela 1

Cronograma do plano de intervenção

Atividade	Mês											
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	
Aplicação ITERS-R	X							X			X	
Elaboração Plano de Intervenção					X							
Entrevistas				X								
Reuniões/ Reflexões					X		2X	X		X		
Aplicação do SiCS									X			

O Cronograma permitiu à investigadora uma visualização geral da sua própria investigação, bem como um ajustamento constante entre investigadora e todos os participantes do estudo.

4.3. Análise de conteúdo às entrevistas

Posteriormente à aplicação da escala ITERS-R, foram realizadas entrevistas a todos os profissionais integrantes da equipa de berçário e creche, relativamente ao seu percurso profissional e suas conceções sobre a qualidade do atendimento em creche e ainda sobre quais as fragilidades que consideram existir no seu local de

trabalho e a forma como as superam. O guião da entrevista depois de construído foi validado através da sua aplicação a educadoras externas à investigação.

Assim, de seguida faremos uma caracterização das três educadoras de infância da creche em estudo, do seu percurso profissional, da frequência em ações de formação nos últimos dois anos e ainda o seu percurso na própria instituição. As educadoras estão identificadas pelas iniciais dos seus primeiro e último nome (fictícios).

A educadora CP tem licenciatura em educação de infância, tendo dez anos de experiência em creche. É a educadora com mais experiência em creche, contando com nove anos de experiência em creche, também é a educadora que está há mais tempo na creche da instituição, contando-se já sete anos. É a educadora responsável pela sala dos 2 anos e também está afeta à sala do berçário, está-lhe ainda atribuída a coordenação da creche. A educadora PP tem um mestrado e cinco anos de experiência profissional, sendo dois deles em creche. Encontra-se na instituição há quatro meses, e é a educadora da sala de 1 ano. A educadora SF é a mais recente educadora de infância da creche, o tempo de experiência em creche é o mesmo que está ao serviço da instituição, um mês, e é a educadora responsável pela sala dos 2 anos+. Todas as educadoras afirmam terem feito formações nos últimos dois anos.

Na tabela 2, apresentamos os dados referentes às entrevistas das educadoras, nomeadamente sobre as suas ideias, sobre o trabalho que deve ser desenvolvido em creche, as suas definições sobre qualidade do atendimento geral, bem como a sua perceção sobre o atendimento prestado na instituição, as fragilidades da mesma e ainda as estratégias utilizadas para ultrapassar as dificuldades.

Tabela 2

Análise de conteúdo às entrevistas das educadoras da creche

Categoria	Subcategoria	Indicador ou Unidade de Registo	Frequência
Caraterização do trabalho a desenvolver em creche	Afetividade	“fortificar uma parte afetiva” (Ed. CP)	4
	Novas aprendizagens	“promover novas aprendizagens” (Ed. PP)	2

	Contato com o meio	“contato com o mundo que os rodeia” (Ed. PP)	4
	Resolução de conflitos	“resolução de conflitos” (Ed. CP)	3
	Brincar	“brincar” (Ed. CP)	1
	Ambiente confortável e acolhedor	“ambiente confortável e acolhedor” (Ed. SF)	1
	Criança feliz	“onde a criança se sinta feliz” (Ed. SF)	2
Definição de qualidade	Conhecer a criança	“conhecer a criança e ter noção das suas capacidades, necessidades, forças e fraquezas” (Ed. PP)	3
	Ambiente seguro	“clima de segurança afetiva e física” (ed. SF)	3
	Colaboração com famílias	“colaboração entre famílias” (Ed. SF)	1
	Desenvolvimento global da criança	“o educador deve possibilitar o desenvolvimento global da criança” (Ed. SF)	1
	Reflexão sobre as práticas	“refletir sobre as nossas práticas” (Ed. SF)	1
Qualidade do atendimento prestado na instituição	Conhecer a criança	“preocupação pelas características das crianças” (Ed. PP)	1
	Atendimento adequado	“atendimento realizado de forma adequada” (Ed. SF)	1
Fragilidades	Dificuldade nas transições	“alguma desorganização no momento de transitarem as crianças” (Ed. PP)	1
	Falta de material	“carência a nível de materiais” (Ed. PP)	1
	Contato com os pais	“falta de contato direto com os pais das crianças” (Ed. SF)	2

	Falta de experiência	“a minha inexperiência” (Ed. SF)	1
	Horários	“horários de sala excessivo” (Ed. CP)	1
Estratégias para ultrapassar as dificuldades	Trabalho em equipa	“com trabalho de equipa” (Ed. CP)	2
	Contato com os pais	“os pais deveriam poder ir até às salas” (Ed. SF)	2
	Construção de recursos	“construir eu mesma materiais para as atividades” (Ed. PP)	1

Após a análise de conteúdo das entrevistas às educadoras, podemos verificar que a afetividade, a oportunidade para realizar novas aprendizagens, o contato com o meio envolvente, um ambiente seguro e confortável e o brincar são para as entrevistadas elementos que caracterizam o trabalho a desenvolver em creche, podemos rever estes apontamentos quando a educadora PP refere “promover novas aprendizagens...contato com o mundo exterior”, já a educadora SF aponta para “um ambiente confortável e acolhedor...onde a criança se sinta feliz”.

Quando são questionadas sobre o que significa um atendimento educacional de qualidade, todas as educadoras referem a ideia de um atendimento personalizado, onde se deve conhecer as capacidades e necessidades de cada criança, mas também as suas fragilidades conforme foi referido pela educadora PP quando diz “conhecer a criança e ter noção das suas capacidades, necessidades, forças e fraquezas”, onde a educadora SF reforça a ideia de que “o educador deve possibilitar o desenvolvimento global da criança”.

A reflexão sobre a sua prática pedagógica é também mencionada pela educadora SF como um critério de um atendimento educacional de qualidade “refletir sobre as nossas práticas”.

Como fragilidades da instituição, as educadoras apontam sobretudo a falta de contato direto com os pais. É ainda referida alguma desorganização no momento em que as crianças transitam de sala. Referem ainda alguma carência de materiais.

De forma a ultrapassarem as dificuldades identificadas, as educadoras sugerem a ida dos pais às salas de atividade. Para fazerem frente à carência de materiais, dispõem-se a construir o seu próprio material como afirma a educadora PP “contruir eu mesma os materiais para as atividades”.

Seguidamente faremos uma caracterização das cinco auxiliares de ação educativa da creche, no que se refere ao seu percurso profissional, experiência profissional na instituição em estudo e ainda, a da frequência de ações de formação realizadas nos últimos dois anos. As auxiliares de ação educativa também estão identificadas pelas iniciais dos seus primeiro e último nome (fictícios).

Relativamente às auxiliares da creche em estudo, à exceção da auxiliar CF que tem o curso de Animação Sócio Cultural, todas as outras auxiliares têm o Curso de Técnico de Apoio à Infância. O tempo de experiência profissional das auxiliares situa-se entre os cinco e os 9 anos de experiência profissional. Apenas as auxiliares CF e TR frequentaram formações nos últimos dois anos. As suas experiências em creche situam-se entre os dois e os dez anos. E o tempo que estão na instituição situa-se entre os dois e os oito anos.

Para compreendermos melhor quais as suas perspetivas sobre um atendimento de qualidade, também foram realizadas entrevistas às auxiliares de ação educativa da creche. A tabela 3 apresenta a análise de conteúdo às entrevistas das auxiliares de ação educativa da instituição.

Tabela 3

Análise de conteúdo às entrevistas das auxiliares da creche

Categoria	Subcategoria	Indicador ou Unidade de Registo	Frequência
Caraterização do trabalho a desenvolver em creche	Aprendizagem	“o desenvolvimento das crianças” (aux.MG)	4
	Bem estar	“bem estar” (aux. MG)	2
	Socialização	“Socialização” (aux. RO)	2
Atendimento educacional de qualidade	Necessidades da criança	“ir de acordo às necessidades da criança” (aux.MG)	2
	Profissionalismo	“profissionalismo de cada um” (aux.MG)	3
	Recursos materiais	“recursos materiais”(aux. MG)	1
Qualidade do atendimento prestado na instituição	Trabalhar todas as áreas de conteúdo	Planificação semanal que foca todas as áreas de conteúdo (aux.CF)	1
	Ensino do inglês	“inglês” (aux. RO)	1
	Forma de estar com as crianças	“saber falar com as crianças, não gritar” (aux. TR)	1

	Serviço de psicologia	“acompanhamento que têm no serviço de psicologia” (aux. TR)	1
	Contato com os pais	“instituição aberta aos pais” (aux. TR)	1
Fragilidades	Falta de contato com os pais	“não haver mais contato com os pais” (aux. MG)	2
	Falta de materiais	“falta de material” (aux. MG)	2
	Melhorar o recreio	“um recreio melhor” (aux. IT)	2
	Número de crianças em sala	“algumas salas da creche deviam ter menos crianças” (aux. IT)	1
	Brincar	“dar mais importância ao brincar” (aux. CF)	1
Estratégias para ultrapassar as dificuldades	Reutilizar materiais	“renovar, reciclar”(aux. MG)	1
	Maior contato com os pais	“proporcionar um maior contato com os pais” (aux. MG)	2
	Recreio novo	“um recreio novo” (aux. IT)	1

Ao analisarmos as entrevistas das auxiliares, podemos observar que no trabalho a desenvolver na creche, dão primazia ao desenvolvimento global das crianças e ao “bem estar” das mesmas como nos diz a auxiliar MG, assim como referem a “socialização” da criança como característica importante do atendimento educacional, como diz a auxiliar RO.

Relativamente ao que consideram um atendimento educacional de qualidade, apontam a capacidade profissional dos técnicos e a capacidade de satisfazer as necessidades das crianças referido pela auxiliar MG “ir de acordo às necessidades da criança”, e ter os recursos disponíveis.

Na instituição consideram sinónimo de qualidade a planificação das atividades, uma vez que esta aborda todas as áreas de conteúdo como foi dito pela auxiliar CF que referiu uma “planificação semanal que foca todas as áreas de conteúdo”. Consideram ainda as “atividades do inglês” - auxiliar RO, onde as crianças aprendem a língua inglesa, como uma mais valia. Referem ainda a relevância do acompanhamento prestado às crianças e suas famílias realizado pelo departamento de psicologia.

As auxiliares identificam como fragilidades a falta de contato com os pais e ainda a falta de materiais, bem como reconhecem a necessidade de melhorar o espaço exterior. A auxiliar CF reforça a ideia sobre “dar mais importância ao brincar”.

Para fazerem face às dificuldades que apresentaram, as auxiliares dizem que relativamente à falta de materiais podem renovar o já existente e reciclar os materiais. Propõem ainda um maior contato com os pais, e ainda mostram o desejo de um “recreio novo” - auxiliar IT.

4.4. Plano de Ação-Intervenção

Após a aplicação da ITERS-R, e para responder às necessidades das educadoras e auxiliares, identificadas através das entrevistas e fazer face às fragilidades identificadas através da escala, foram elaborados Planos de Ação/Formação. Desta forma, foram realizadas sessões de formação/reflexão com a participação das educadoras de infância e das auxiliares de ação educativa da creche. Nas sessões de formação/reflexão, focou-se acima de tudo, a partilha de informação e conhecimento de cada elemento participante. Nestas sessões não poderia apenas ser um transmitir de informação científica e regulamentada por decretos-lei, mas antes uma participação coletiva e ativa de educadoras e auxiliares, onde cada elemento trouxe a sua opinião, a sua experiência, a sua mais valia para o quotidiano pedagógico, numa forma de melhorar e apoiar as nossas práticas pedagógicas. O crescimento profissional não passa por guardar a aprendizagem para si mesmo, mas antes passa por partilhar, discutir ideias e formas de colocar em prática aquilo que vamos aprendendo.

Desta forma, é importante lembrar as palavras de Carvalho e Portugal (2017, p.23) que afirmam que “o trabalho em equipa (...) alicerçado na partilha e na discussão, constitui também uma importante fonte de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional”.

Só adultos conscientes das suas ações e que conhecem a importância da creche, acompanham eficazmente todo o desenvolvimento e aprendizagem de crianças entre os 0-3 anos.

Sabemos que a reflexão é importante, mas ainda não está consistentemente implementada em Portugal (Góis e Portugal, 2009), mas foi este o caminho trilhado ao longo destas sessões, muitas vezes apelidadas pela diretora da escola como o “grupo de reflexão da creche”.

Ao longo destas sessões (ver anexo 3), foi importante partilhar com todas as profissionais a bibliografia recente sobre espaços e materiais (organização de espaços e materiais; ambientes estimulantes; espaços de berçário; espaços de crianças dos 12 aos 36 meses) e ainda sobre interações adulto – criança (perspetiva histórica; como apoiam os adultos as crianças; o papel do adulto; estratégias de resolução de conflitos entre crianças pequenas). Para a elaboração destas sessões, recorreu-se a apresentações em *power point* e ainda o recurso a materiais manipuláveis (cesto dos tesouros). O questionamento, com perguntas previamente elaboradas foi ainda um importante recurso para promover a participação e a reflexão sobre as suas próprias práticas.

Desta forma, a primeira sessão de formação/reflexão realizou-se em 11/01/2018. A investigadora reuniu-se com o grupo de educadoras, para apresentação e análise dos dados da primeira aplicação da ITERS-R. Nesta sessão surgiram várias questões e sugestões sobre a reorganização e apetrechamento do espaço e dos materiais. Ao longo da sessão houve um grande envolvimento de todas as participantes, procurando encontrar soluções em conjunto. No final foi agendada uma nova sessão de formação/reflexão sobre o que é a creche e quais são os seus objetivos educacionais.

Na segunda formação/reflexão, de modo a todos os elementos poderem participar, definiu-se dois horários diferentes, embora no mesmo dia 23/03/2018. As auxiliares puderam participar nesta formação/reflexão a partir das 9h30 da manhã. Notava-se um entusiasmo e expectativa, auxiliares levavam consigo blocos de notas e canetas. Também a nova diretora pedagógica da instituição aceitou o convite da investigadora para participar nesta formação, como forma de conhecer as capacidades e fragilidades do contexto educativo, e também para conhecer toda a equipa de auxiliares da creche. Nesta formação, foi visível o espanto da auxiliar CF pela definição do conceito de creche ter uma definição recente, uma vez que confidenciou que achou que a última definição estaria pelo ano “2000 e pouco”.

À medida se foi apresentado o que é esperado nas atividades da creche e suas finalidades educativas, bem como na interação escola-família, houve sempre uma interação entre investigadora e auxiliares.

Nesse mesmo dia, no período da tarde, a investigadora reuniu-se com as educadoras e a auxiliar MG. A investigadora iniciou a apresentação dos conteúdos, mas não houve qualquer participação das educadoras e auxiliar, a não ser que a própria investigadora lhes colocasse questões. O grupo ficou mais à vontade quando foi visualizado um conjunto de imagens sugestivas de materiais e de atividades.

Carvalho e Portugal (2017, p.11), lembram autores como Coelho (2004), Shonkoff e Phillips (2000) e Vasconcelos (2011), que nos relatam a importância da creche uma vez que “sabemos, hoje, que a faixa etária dos 0 aos 3 anos é marcada por uma grande velocidade de desenvolvimento e aprendizagem, que deve, necessariamente, ser acompanhada por adultos conscientes das suas ações, que compreendam a creche (ou outros contextos formais de educação e cuidados) como um espaço de aprendizagem e não apenas de cuidado”.

A 28/03/2018, realizou-se a terceira sessão de formação/reflexão, onde foi possível reunir a maioria da equipa pedagógica da creche, assim como a diretora técnica e a diretora pedagógica da instituição. Esta sessão de formação/reflexão incidiu sobre a organização do espaço, mobiliário e materiais. Foram apresentadas as características dos ambientes estimulantes para as crianças dos 0 aos 3 anos. Nesta apresentação procurou-se refletir e identificar as especificidades dos espaços de

berçário, e dos espaços para crianças dos 12 aos 36 meses. Foi uma sessão muito dinâmica entre a investigadora, educadoras e auxiliares, uma vez que as imagens usadas para a apresentação dos conteúdos da sessão suscitaram a discussão e partilha entre todas as participantes. No final desta sessão, a auxiliar MG, manifestou o interesse em elaborar uma caixa sensorial para as crianças do berçário, e a investigadora ofereceu-se para elaborar livros de imagens de diversas temáticas que foram usados por todas as salas da creche, uma vez que a investigadora distribuiu exemplares em todas as salas, de modo a que todas as crianças pudessem usufruir daquele material sem restrições de horários ou uso de crianças de outras salas.

“O bebé desenvolve-se, nos primeiros anos, em vários domínios: intelectual, afetivo, motor, perceptivo e social. A mudança é rápida e em vários níveis simultaneamente” refere Fuentres (2016, p.41). Para tal, também a organização do contexto educativo influencia a criança, e a criança influencia o contexto em que está inserida, desta forma: “a organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspetiva sistémica e ecológica. Esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o individuo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva; Marques; Mata e Rosa, 2016).

A 13/04/2018, foi dado início a mais uma sessão de formação/reflexão. Notou-se um cansaço no grupo, uma vez que esta formação se realizou após um workshop sobre ciência com todos os pais da creche, notando-se até uma ansiedade por irem para casa. Estiveram presentes apenas seis elementos da equipa da creche, três auxiliares e duas educadoras, embora a educadora CP se juntasse quase no final da formação. De modo a ser uma sessão com uma duração mais curta, a investigadora centrou-se mais na visualização e exploração de um “cesto dos tesouros” com a equipa. Desta forma, o grupo esteve mais atento e interativo, uma vez que tocaram nos materiais, explorando-os, ouvindo-os e cheirando-os.

Jean Piaget (s.d.) diz-nos que o “conhecimento surge não só dos objetos nem só da criança, mas sim das interações entre a criança e esses objetos”. O “cesto dos tesouros” é uma forma de oferecer ao bebé a possibilidade de uma variedade de experiências que ajudará o cérebro a estabelecer novas ligações e a desenvolver-se. Ao explorar o “cesto dos tesouros”, os bebés aprendem com todo o seu corpo e todos

os seus sentidos E qual o papel do adulto na exploração do “cesto dos tesouros”? A maneira mais importante de um adulto apoiar o bebé é estar por perto, uma pessoa empática, que esteja presente e que proteja, que interaja e comunica, transmitindo ao bebé a confiança necessária para explorar, brincar e descobrir o mundo.

A 15/06/2018, estiveram presentes na sessão de formação/reflexão as 3 educadoras da creche, 3 auxiliares, a diretora técnica e a diretora pedagógica. A temática desta sessão assentaria nas interações adulto-criança, onde foi apresentada uma perspetiva histórica de estudos realizados sobre interações adulto-criança; de que forma os adultos apoiam as crianças e qual o papel do adulto.

A sessão iniciou-se com uma partilha de ideias, entre os participantes, sobre o que significa a interação adulto-criança para si. A investigadora apresentou a perspetiva histórica de estudos realizados sobre as interações. Foi notória um interesse das educadoras e auxiliares, mostrado através de sorrisos e acenos de cabeça afirmativos quando se fala no estudo de John Bowlby e Mary Ainsworth. Quando foram lançadas questões sobre a forma como interagem com as crianças, houve uma quebra na participação, e a investigadora decidiu avançar para as questões finais de reflexão. Assim, lançou ela mesma a sua opinião sobre a sua forma de intervenção, dizendo que acha que deve ter mais em conta o que as crianças trazem para a interação, indo mais ao encontro do interesse das crianças. A partir desta partilha, há trocas de variadas opiniões entre as educadoras, auxiliares e até direção técnica.

Desde que a criança nasce, que as experiências que ela tem com as pessoas que lhe são significativas influenciam a forma como a criança se vê a si mesma e, “consequentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações” (Hohman e Weikart, 1995, p.64).

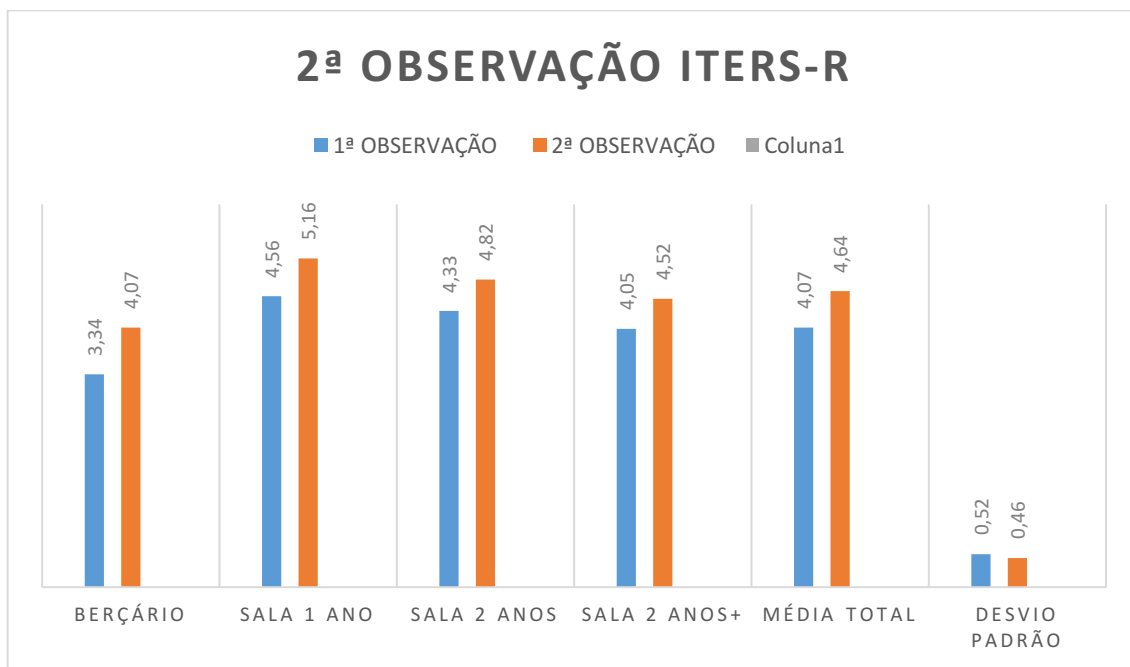
Post e Hohman (2000), lembram-nos que os bebés e crianças são exploradores e, que as interações com os adultos da sua confiança, seja em casa ou fora desta, são o combustível emocional para desvendarem o mundo que as rodeia.

Foi visível no decorrer destas sessões de formação/reflexão momentos de grande entusiasmo e falta de interesse por parte das participantes. O entusiasmo foi

possível de observar no início destas sessões, onde havia a novidade como ponto de motivação, mas, no entanto, foi dando espaço ao desalento, uma vez que no decorrer do ano letivo e conseqüente cansaço, foi notório técnicos não tão disponíveis para ficar mais horas do que aquelas estritamente necessárias para a realização da sua atividade profissional.

4.4.1. Aplicação ITERS-R – Segunda observação

Em abril de 2018, a investigadora voltou a realizar uma nova aplicação da escala ITERS-R em todas as salas da creche. Na figura 2 são apresentados os resultados da primeira e segunda aplicação da ITERS-R.



Figuras 2. Resultados das médias globais da 1ª e 2ª aplicação da escala ITERS-R

Após a segunda aplicação da escala ITERS-R, é possível ver que a média global subiu em todas as salas observadas.

Desta forma, o berçário obteve uma pontuação global de 4,07. Na primeira observação obteve uma avaliação de 3,34.

A sala de 1 ano, que teve na primeira avaliação 4,56, sobe para uma média global de 5,16.

A sala dos 2 anos, que teve uma primeira avaliação de 4,33, nesta segunda observação obteve uma média global de 4,82.

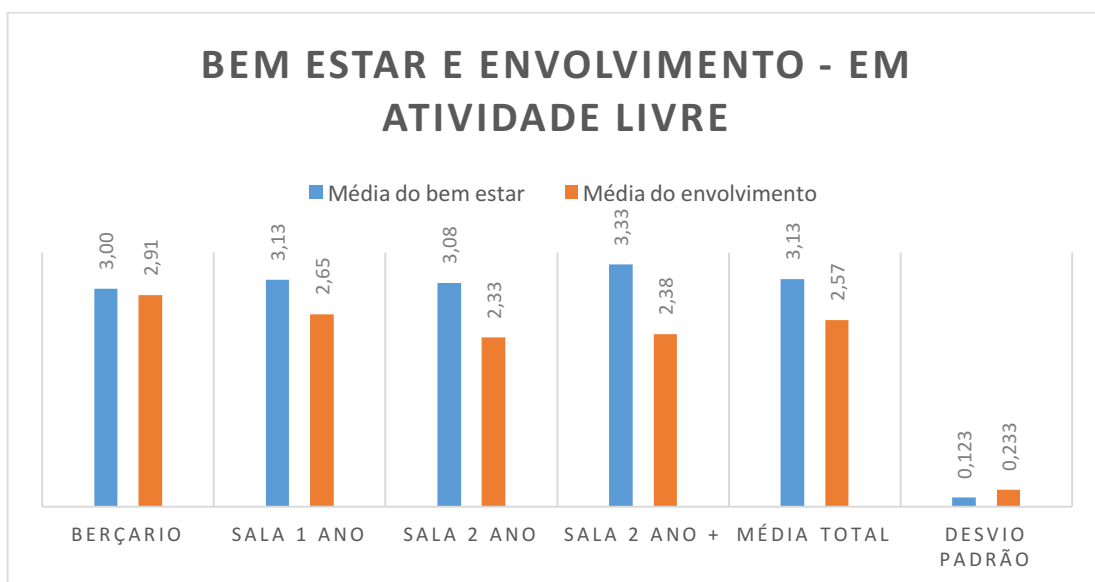
Por último, a sala dos 2 anos +, que iniciara o ano letivo com uma pontuação de 4,05, obtém nesta segunda avaliação 4,52.

A segunda aplicação da ITERS-R foi realizada após duas sessões do Plano de Ação de Formação, onde foram abordadas temáticas sobre a creche, nomeadamente as suas finalidades e objetivos, e se promoveu uma reflexão sobre o espaço e os materiais

4.5. Escala do Envolvimento

Em maio, entre a segunda e terceira aplicação da escala ITERS-R, foi aplicada a Escala do Envolvimento – e do Bem Estar (Laevers, 2010). Realizaram-se duas observações em dois momentos distintos. Assim, foi realizada uma aplicação da escala num momento de atividade livre e, posteriormente uma observação durante uma atividade orientada.

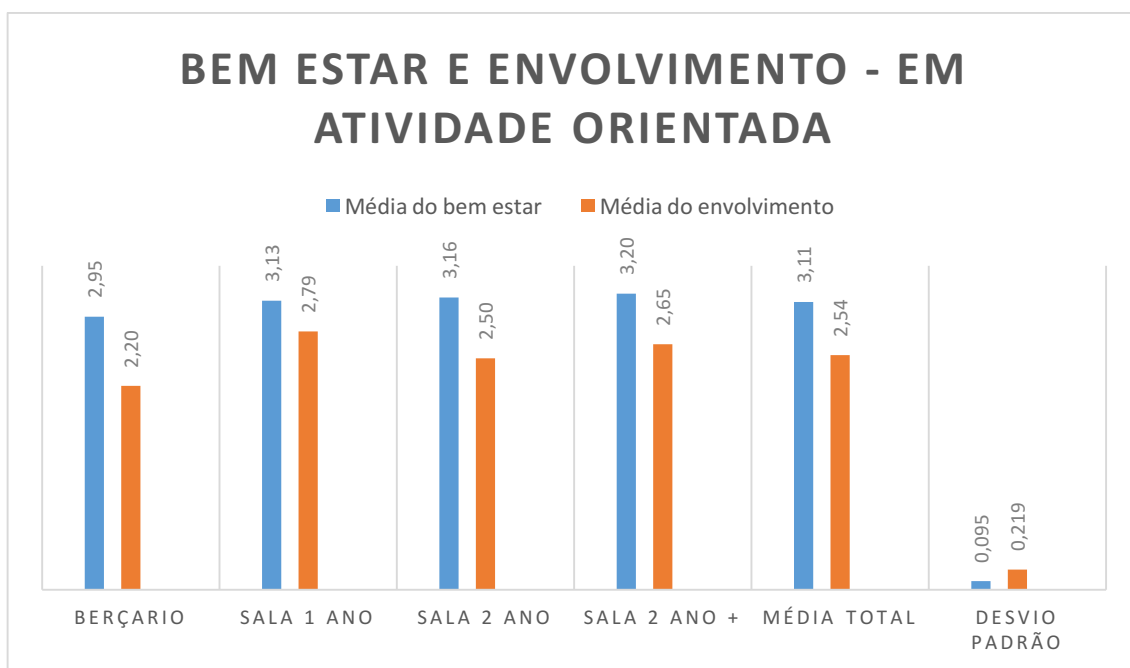
Na figura 3 são apresentados os resultados obtidos com a aplicação das escalas do Bem Estar e do Envolvimento em atividade livre.



Figuras 3. Resultados recolhidos através da aplicação da escala SiCS (atividade livre)

Ao analisarmos a figura relativa ao bem estar e envolvimento em atividade livre, podemos observar que a média global do bem estar é de 3,13. Relativamente ao envolvimento, podemos ver uma média de 2,57.

Na figura 4 são apresentados os resultados da aplicação das escalas do Bem Estar e do Envolvimento em atividade orientada.



Figuras 4. Resultados obtidos através da aplicação das escalas do Envolvimento e Bem Estar (atividade orientada)

Após a visualização da figura 4 referente ao bem estar e envolvimento, em atividade orientada, podemos verificar que relativamente ao bem estar é de 3,11. No que concerne ao envolvimento, a média global é de 2,54.

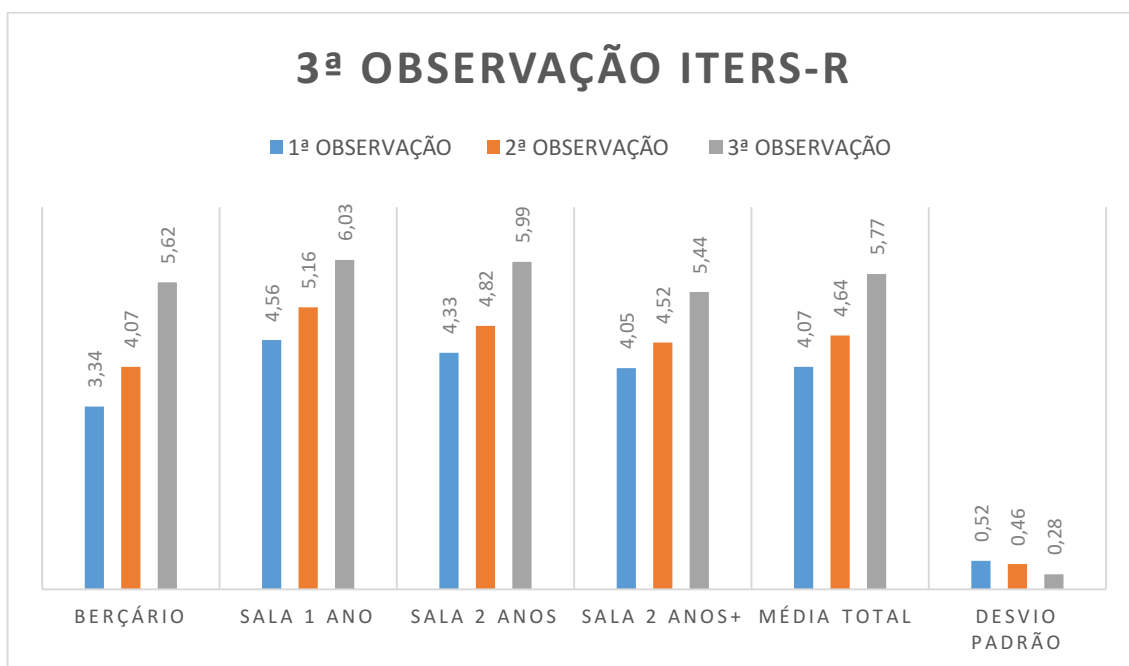
Após observarmos os dados recolhidos, podemos ver, que ao nível do Bem Estar, os resultados das salas, em atividade livre e orientada, se posicionaram no nível 3 – Moderado. Isto indica que as crianças mantêm essencialmente uma postura neutra. As expressões faciais e a sua postura corporal podem demonstrar ausência ou baixa emoção, não havendo sinais que indiquem tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. Apresentamos um exemplo da sala berçário, em atividade livre: “está de pé, junto às caixas de brinquedos. Tenta alcançar brinquedos com as mãos.

Desequilibra-se. Volta a equilibrar-se e tira um livro de pano de dentro da caixa. Olha para as auxiliares que cantam”.

Relativamente ao Envolvimento, pode apurar-se um nível 2-Baixo, em ambas as observações. Este nível corresponde a uma atividade frequentemente interrompida, muitas vezes observa-se que as crianças estão a realizar alguma atividade, mas, em muitos períodos de observação incluem momentos de ausência de atividade, onde a criança não se mostra concentrada ou evidencia um olhar vago, surgem também interrupções frequentes na concentração da criança. Desta forma, o seu envolvimento não lhe permite regressar à tarefa. Apresentamos de seguida um exemplo, da sala do berçário, numa atividade orientada: “tem a chupeta. Olha para os materiais que tem à sua frente. Desvia o olhar. Divide o olhar entre a atividade que está à sua frente e a auxiliar. Choraminga. Olha para a auxiliar que lhe dá mais tinta. Pára de choramingar quando a auxiliar a ajuda a carimbar. Volta a choramingar”.

4.6. Aplicação ITERS-R - Terceira observação

No final do ano letivo, na última semana de julho, foi realizada a terceira e última observação que possibilitou a aplicação da escala ITERS-R. Esta observação, foi realizada por uma investigadora externa a este estudo de caso, de modo a que os resultados não sofressem alterações devido a expectativas criadas pela investigadora, como já havia sido referido anteriormente.



Figuras 5. Médias globais da 1ª, 2ª e 3ª aplicação da ITERS-R

Após a última aplicação da escala ITERS-R, em julho de 2018, é possível observar uma melhoria dos resultados, ou antes, uma progressão ao longo do ano letivo.

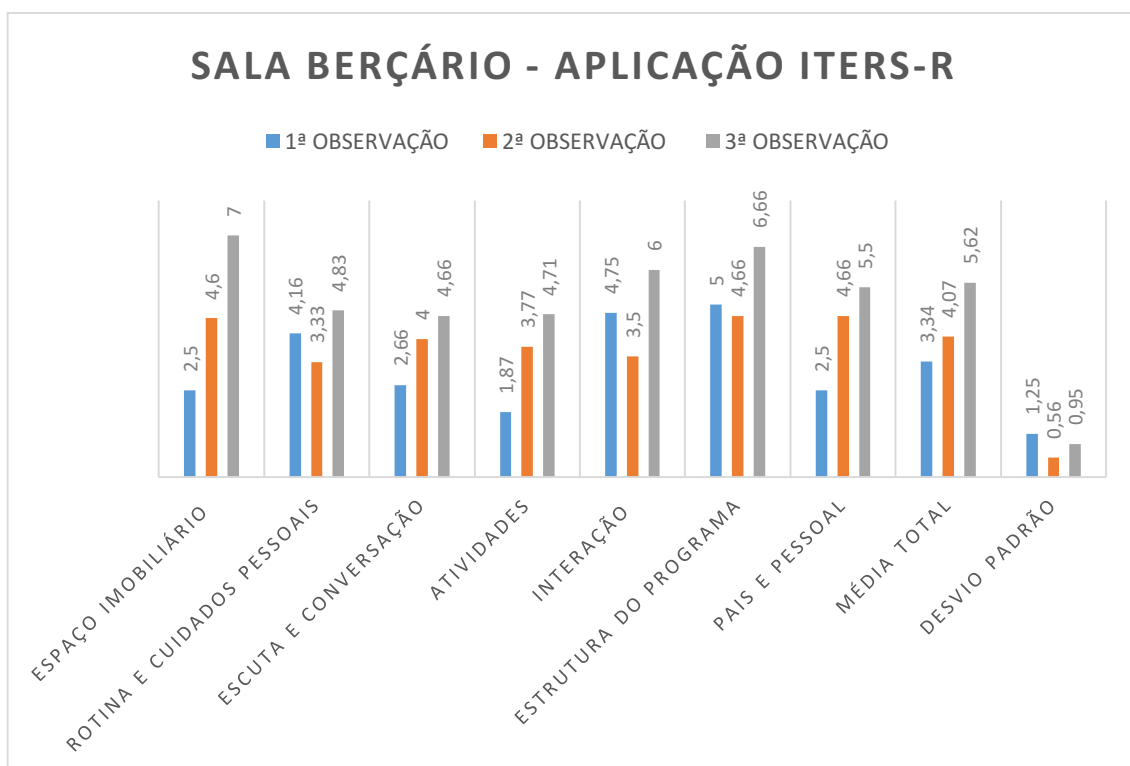
Desta forma, a sala do berçário que tinha obtido numa primeira avaliação um resultado de 3,34, mostra agora uma avaliação de 5,62.

A sala de 1 ano, que que na primeira aplicação da escala ITERS-R obteve uma pontuação de 4,56 em julho observou-se uma média global de 6,03.

Relativamente à sala dos 2 anos, na primeira aplicação teve um resultado de 4,33 mostra agora um resultado superior de 5,99.

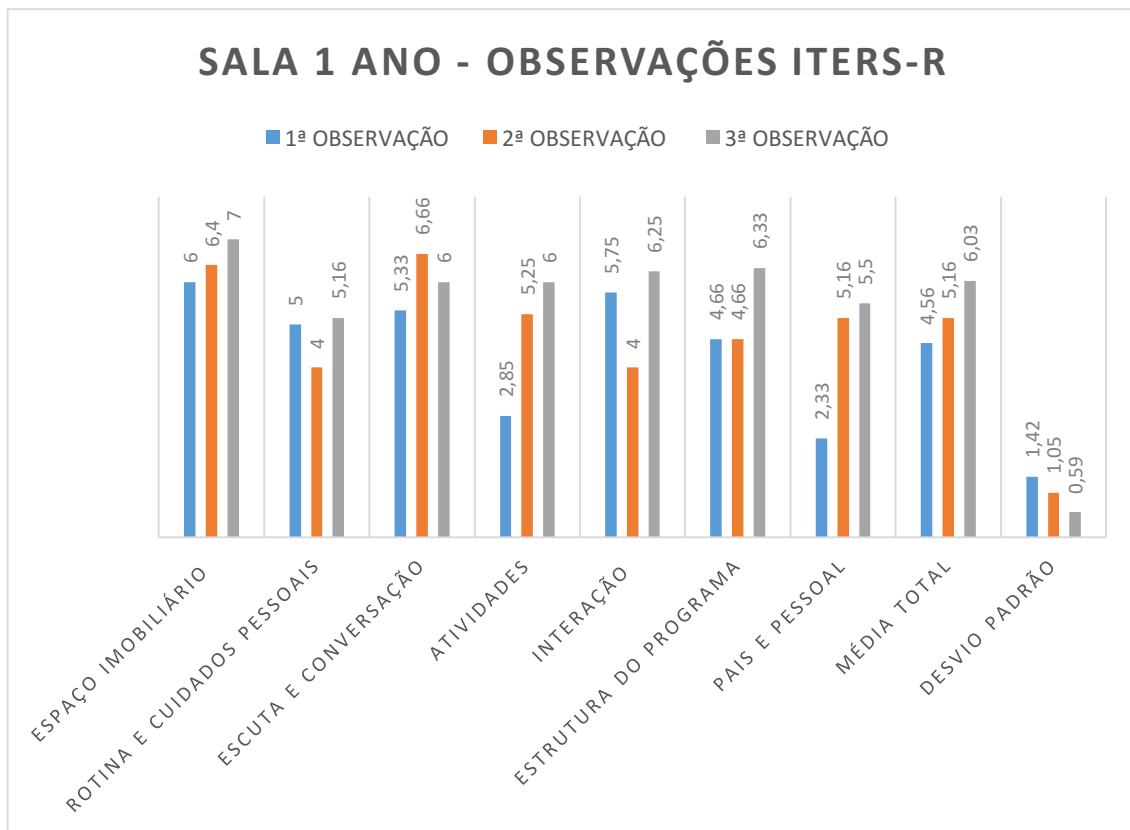
Por fim, na sala dos 2 anos +, a primeira avaliação obteve como resultado uma média de 4,05 apura nesta última observação um resultado de 5,44.

De forma a podermos analisar a evolução ao nível da qualidade do contexto ao longo do ano letivo, apresentamos as médias globais das subescalas, em cada sala da creche.



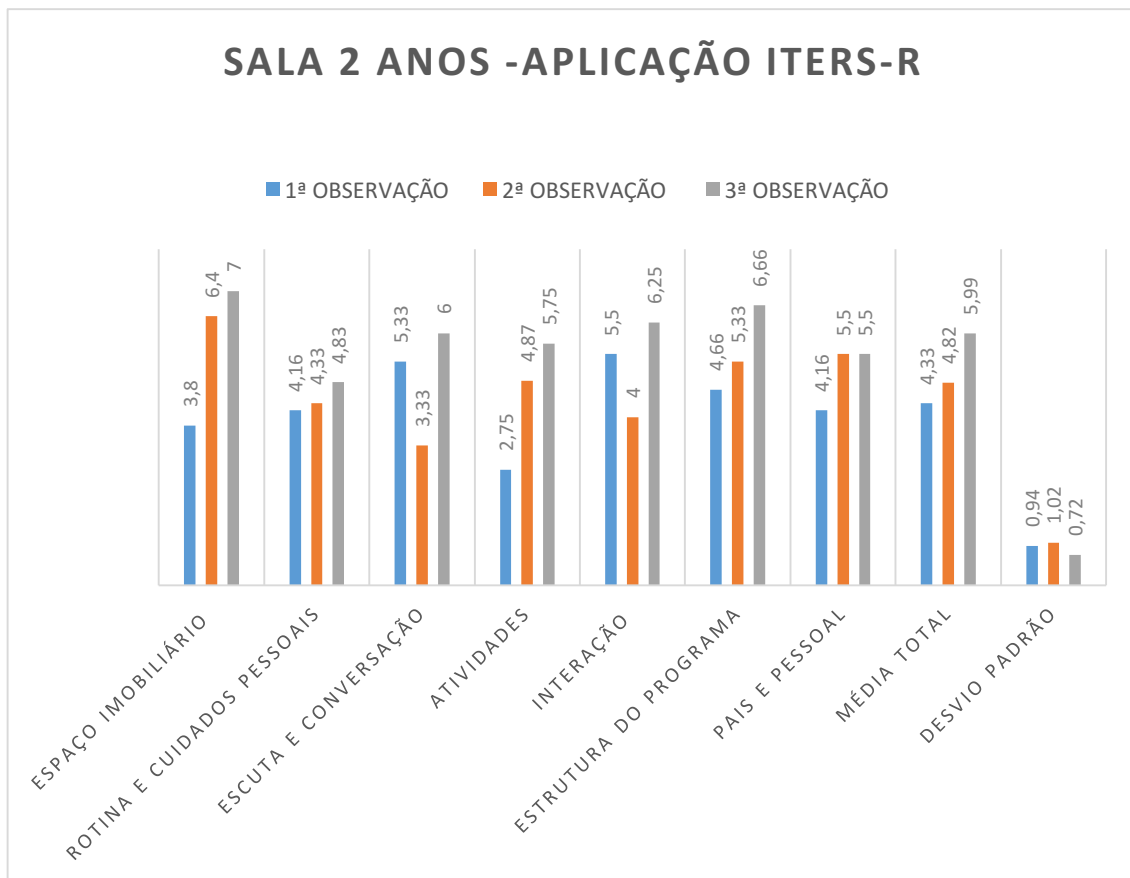
Figuras 6. Resultados das médias das subescalas da ITERS-R - Sala berçário

Na figura 6, podemos visualizar os dados obtidos através da aplicação da escala ITERS-R em três momentos.



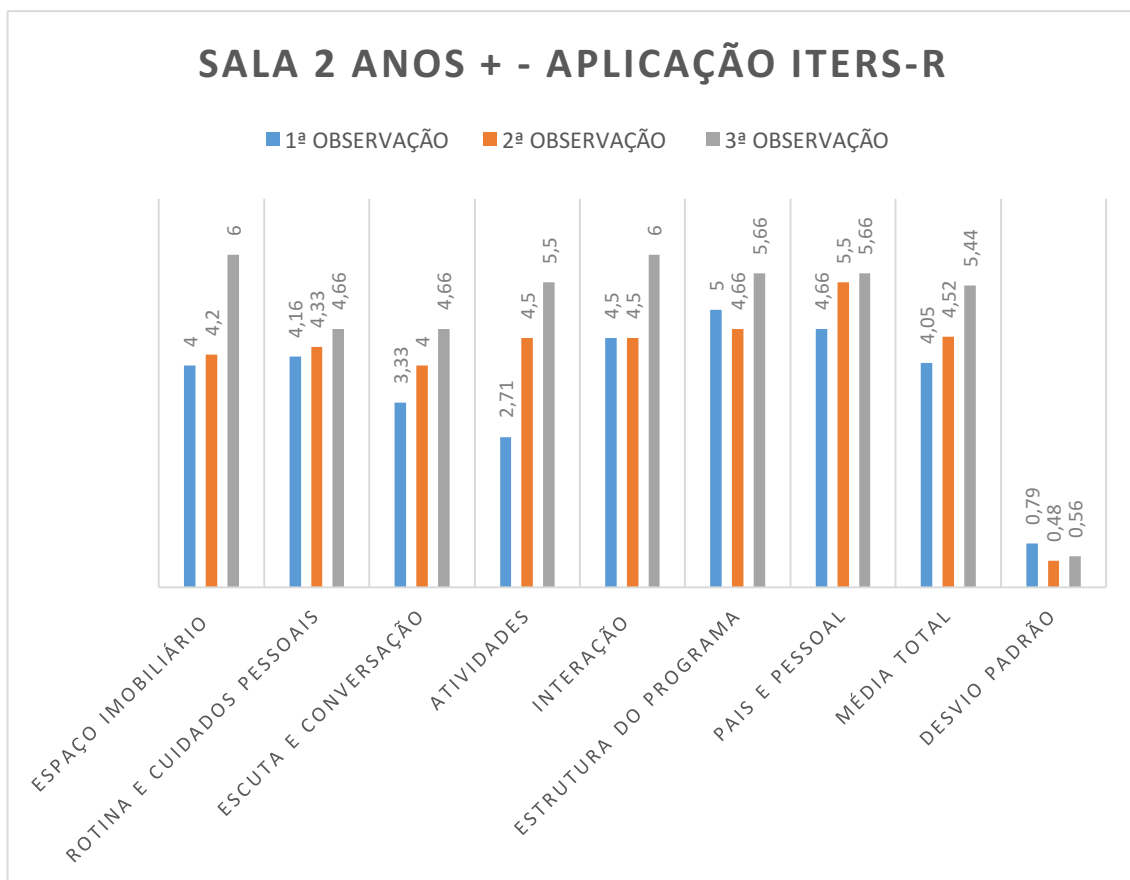
Figuras 7. Resultados das médias das subescalas da ITERS-R - Sala 1 ano

Na figura 7, podemos verificar os resultados obtidos nas sete subescalas da ITERS-R ao longo dos três momentos de observação.



Figuras 8. Resultados obtidos das médias das subescalas da ITERS-R - Sala 2 anos

Ao verificar a figura 8, podemos auferir os resultados observados através das três aplicações da escalas ITERS-R.



Figuras 9. Resultados obtidos das médias das subescalas da ITERS-R - Sala 2 anos

Na figura 9, podemos observar os resultados alcançados pela sala dos 2 anos + ao longo das três observações.

De uma forma geral, podemos observar que a qualidade do ambiente educativo melhorou ao longo do ano letivo. As subescalas onde se pode observar um maior melhoramento são Espaço e Mobiliário, Escuta e Conversação e ainda a subescala Atividade. São visíveis estes melhoramentos a partir da segunda aplicação da ITERS-R onde já havíamos iniciado as sessões de formação/reflexão, entrevistas, bem como as conversas informais entre investigadora e as participantes da investigação.

4.7. Discussão de Resultados

Os resultados das médias globais da ITERS-R em três momentos evidenciam um desenvolvimento da qualidade dos contextos educativos das salas que participaram neste estudo, sendo a melhoria mais significativa a observada na sala do berçário.

Fuertes (2010), lembrando diversos autores, refere que as crianças até aos dois anos demonstram beneficiar da frequência na creche quando os serviços prestados são de elevada qualidade. Várias investigações indicam que a qualidade dos contextos educativos têm repercussões ao nível da aprendizagem das crianças (Bryant, Burchinal, Lau e Sparling, 1994; Bairrão e Tietze, 1995; Abreu-Lima e Nunes, 2006).

Ao iniciar a investigação/ação, foi importante clarificar para todos os participantes o conceito de qualidade do atendimento educacional. Uma vez que já percebemos ser um conceito dinâmico e flexível, assim, será importante ter consciência que a “qualidade de educação diz respeito a critérios objetivos que têm a ver com o bem estar físico, material e social das pessoas e também com os aspetos de natureza subjetiva” (Felce e Perry, 1995 citado por Bairrão, 1998, p.46). Para clarificarmos a noção de qualidade de atendimento educacional em creche realizaram-se sessões de formação e reflexão com as educadoras e auxiliares, onde se tentou perceber o papel da creche, e a forma como o espaço e materiais influenciam a qualidade dos contextos educacionais. Nestas sessões foram ainda abordados temas como a interação adulto-criança.

No entanto, apesar dos resultados da ITERS-R, terem demonstrado um efetivo desenvolvimento da qualidade do atendimento educacional da creche em estudo, o mesmo não foi observado ao nível do Envolvimento e do Bem estar. da criança É, ainda importante salientar um esforço da instituição na aquisição de materiais, entre a segunda e terceira aplicação da ITERS-R, como por exemplo, bonecos, jogos de encaixe, legos, cestos para organização de materiais, uma vez que na primeira aplicação da escala ITERS-R foram dadas baixas pontuações pela escassez de livros nas salas e de variadas temáticas(animais, meios de transporte, plantas, brinquedos, rotinas da creche, entre outros) a ausência de bonecos que refletissem diversas

etnias, por exemplo. Os resultados obtidos com a aplicação da Escala do Bem estar, com uma média global 3, que significa moderado, e relativamente ao envolvimento, foi observada uma média global 2, um nível 2 – baixo. Ou seja, apesar de se ter verificado uma evolução nos dados da ITERS-R, estes parecem não ter influenciado o envolvimento das crianças nas brincadeiras e nas atividades. Parece-nos que ao nível das ações de formação/reflexão, teria sido importante aprofundar questões sobre o bem estar e o envolvimento, procurando melhorar práticas pedagógicas e de relação com as crianças. Os resultados obtidos mostram a necessidade de investir na educação e nos cuidados de creche, o que também já havia sido mostrado em estudos anteriores como os de Aguiar, Bairrão e Barros, (2002) e Pinto, (2006).

Portugal (2017) defende que no ambiente educativo de creche deve ser destacada a relação educador–criança, uma vez que o educador desenvolve um trabalho que pressupõe cuidar de forma atenta e adequada, proporcionando experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento geral. Esta relação tem uma função primordial na aquisição de competências, ao nível da autorregulação do comportamento social, na comunicação e na interação com os pares (e.g., Bairrão,2001; Hamre e Pianta, 2001; Howes e Hamilton, 1993; Howes, Hamilton e Matheson, 1994; Pianta, 1994; Pianta, Nimetz e Bennet, 1997).

Uma vez que foi sempre destacada a importância da relação adulto-criança na creche por diversos autores (e.g., Bairrão,2001; Hamre e Pianta, 2001; Howes e Hamilton, 1993; Howes, Hamilton e Matheson, 1994; Pianta, 1994; Pianta, Nimetz e Bennet, 1997), sentiu-se a falta de mais tempo, neste estudo, para abordar as interações, permitindo uma maior reflexão sobre as mesmas no contexto pedagógico da instituição em estudo, ao longo das sessões de formação/reflexão. Podendo assim aqui, até colocar a hipótese de que as educadoras e auxiliares se orientem predominantemente de acordo com os aspetos que mais valorizam ou até em função dos recursos que têm disponíveis e não em função do que é essencial para a promoção do desenvolvimento das crianças (Pimentel, Carreira, Gandres e Barros, 2012). Conforme foi referido no Plano de intervenção, a temática das interações só foi abordada na última sessão/reflexão, acabando por não existir mais nenhum momento de reflexão e partilha de experiências, conhecimentos por parte das educadoras de infância e das auxiliares de ação educativa da creche. Podemos considerar que a

reflexão sobre as interações não terá sido aprofundada o suficiente, de modo a promover o desenvolvimento de interações de elevada qualidade entre os adultos e as crianças como se pode verificar através dos resultados obtidos aquando da aplicação da escala SiCS, onde a média global do envolvimento se situa em 2,54 na atividade orientada, e 2,57 em atividade livre. Lembrando ainda que ao nível do bem estar, as salas em estudo situam-se no nível 3 – Moderado, que significa uma postura neutra por parte da criança, em que a postura corporal e expressão facial revelam ausência ou baixa emoção, no entanto, também não indica sinais de tristeza ou prazer nem conforto ou desconforto. Relativamente ao envolvimento, o resultado verificado situou-se no nível 2 – Baixo, caracterizado por alguma atividade, mas frequentemente interrompida, onde a concentração da criança é limitada, parecendo que olha à sua volta “sonhando”, distraíndo-se facilmente. É uma ação que conduz a resultados limitados. Estes resultados salientam a necessidade de se continuar a efetuar mais investimento nos espaços da creche e da equipa de educadoras de infância e auxiliares de ação educativa.

De acordo com os resultados acima referidos, lembramos os autores Pinho, Cró e Dias (2013) que alertam para uma formação de educadores que os capacite para o desafio e responsabilidade que a educação em contexto de creche exige, uma vez que a intervenção educativa deverá ser de elevada qualidade.

Mas, não podemos esquecer que também um dos objetivos das práticas reflexivas é ajudar o educador a repensar a sua prática educativa (Castelão, Pinto e Fuertes, 2015). Parece-nos desta forma indispensável continuar a realizar sessões de formação/reflexão com a equipa pedagógica da creche, educadoras e auxiliares.

Nas entrevistas às educadoras de infância foi possível compreender que elas nos indicam aspetos chave como: a afetividade; o contato com o meio envolvente; as primeiras aprendizagens; um ambiente seguro e confortável; atendimento personalizado; conhecer as capacidades e fragilidades da criança, como objetivos a desenvolver na creche. Estes mesmo objetivos, estão referidos na Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. Assim, podemos referir que aquilo que consideram como trabalho a desenvolver em creche, corresponde efetivamente ao que é estabelecido pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. As auxiliares de ação

educativa apontam três objetivos referidos também pela mesma Portaria, como o desenvolvimento global, o bem estar da criança e a socialização.

Relativamente a um atendimento de qualidade, também educadoras e auxiliares apontam vários aspetos referidos pela NAEYC (2011) como por exemplo: o atendimento personalizado; abordagem de todas as áreas de conteúdo; a capacidade profissional dos técnicos e o importante papel do brincar.

Os resultados obtidos na presente investigação parecem indicar a necessidade da continuação do investimento na avaliação e promoção da qualidade do atendimento educacional prestado na organização educativa onde se desenvolveu o estudo. Assim, será necessário dar continuidade à formação das educadoras e auxiliares relativamente ao trabalho a desenvolver com crianças em creche bem como a participação em projetos com avaliação, intervenção e supervisão que promovam a mudança e o desenvolvimento, podendo potenciar o envolvimento das crianças na creche e, desta forma, o seu desenvolvimento.

O tempo decorrido entre observações apenas permitiu avaliar mudanças a curto prazo, um ano letivo, não sendo assim possível ajuizar sobre a consistência e estabilidade das mudanças observadas, uma vez que só um estudo longitudinal o permitiria.

Como Pinho, Cró e Dias (2013) relembam, a qualidade do ambiente educativo é algo muito difícil de controlar e de assegurar de forma plena, mesmo que o ambiente seja controlado criteriosamente pela ITERS-R, uma vez que o educador não só se depara com aspetos relativos à organização do ambiente educativo e intervenção educativa, existem fatores que estão distantes da sua atuação, como por exemplo espaços físicos. Ao longo deste estudo, duas educadoras abandonaram a instituição, e outras duas tiveram a oportunidade de se juntar à mesma. Muitos fatores contribuíram para um difícil controlo da qualidade do atendimento educacional da creche em estudo.

Temos ainda espaço de visualizar que apesar do melhoramento da qualidade do atendimento prestado, avaliado pela ITERS-R, a SiCS apresenta resultados muito

frágeis e que merecem continuar a ser refletidos por toda a equipa de educadores e auxiliares da creche.

As entrevistas às educadoras e auxiliares, mostram profissionais atentos aos pontos fortes e fragilidades da instituição onde trabalham, mas também mostram a sua capacidade em ultrapassar as dificuldades sentidas. No entanto, seria interessante, no final do estudo, ter voltado a elaborar novas entrevistas, de modo a percebermos o seu desenvolvimento profissional relativo a aspetos da qualidade do atendimento educacional. Coloca-se assim a questão, estariam educadoras e auxiliares, após a realização desta investigação/ação, mais aptas a responder de forma mais aprofundada a questões sobre a qualidade do atendimento educacional?

5. Capítulo IV

5.1. Considerações finais, limitações e perspetivas futuras

Este estudo contribui de diversas formas para o desenvolvimento da qualidade do atendimento educacional da creche em estudo. A investigação e a intervenção desenvolvidas fomentaram a disponibilidade da direção da instituição para aquisição de material; promoveram uma maior proximidade entre educadoras e auxiliares ao longo das sessões de formação/reflexão; a aposta da direção da escola em ter uma equipa pedagógica apta em primeiros socorros pediátricos; compreender a aplicação da escala ITERS-R não como instrumento de avaliação, mas antes um apoio à prática pedagógica.

Este estudo tem algumas limitações que é importante referir, como a reduzida dimensão da amostra e o fato de ter sido circunscrita a uma instituição. Assim, desta forma impede qualquer generalização dos resultados a outras áreas do país ou até do distrito de Lisboa.

O tempo decorrido em todo este processo, permitiu-nos apenas avaliar mudanças a curto prazo, não sendo possível desta forma avaliar a consistência e a estabilidade destas mudanças.

Neste estudo, o observador foi, conjuntamente, consultor e avaliador dos efeitos da sua consultoria. O desejo de constatar mudanças no seguimento do processo de consultoria poderá, efetivamente, ter enviesado a sua própria objetividade. Desta forma, é importante que em futuros trabalhos, seja necessário envolver uma equipa mais alargada de investigadores.

Ao longo deste estudo, foi sempre referida a importância e a importância da qualidade dos contextos educacionais para crianças entre os 0 e os 3 anos. Assim, parece justificar-se o investimento em estudos de avaliação e promoção de qualidade dos contextos educativos.

Ao longo do ano letivo em que decorreu a investigação e intervenção educacional, a creche sofreu duas grandes alterações ao nível das educadoras de infância, uma vez que a uma das educadoras não foi renovado o contrato de trabalho em novembro, e outra educadora acabou por se despedir em meados de janeiro. Estas mudanças afetaram a elaboração do cronograma da investigação, tendo sido necessário haver reajustes ao plano e cronograma iniciais aquando das saídas das educadoras. Estes ajustes aconteceram aquando da entrada de cada nova educadora, dando a conhecer o estudo, assinando novos consentimentos informados e até novas calendarizações de observação/aplicação da ITERS-R, e também foram feitas novamente entrevistas a estas novas educadoras.

A partir de janeiro de 2018, para ajudar uma funcionária da instituição em assuntos familiares, foi necessário o reajuste e entreaajuda de todos os funcionários da instituição. Uma vez que foi necessário, muitas vezes, elaborar um reajuste diário de distribuição de auxiliares por salas e apoio à receção da instituição, para colmatar esta ausência da funcionária, para que o decorrer do dia fosse feito dentro da normalidade para todas as crianças e pais. Estes reajustamentos foram realizados diariamente durante cerca de cinco meses, e coincidiram com o período de mais atividade do Plano de intervenção. Desta forma, foi necessário reorganizar a calendarização do plano de intervenção e da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, de modo a que todos os funcionários intervenientes no estudo pudessem ter uma participação ativa nesta investigação.

No final do ano letivo, com a saída de elementos da creche bem como resultado das observações elaboradas ao longo desta investigação, foi necessária uma reestruturação das equipas de creche, uma vez que se procurou colocar, por exemplo no berçário, uma nova equipa, que não apresentasse um cansaço de estar nesta mesma sala há tanto tempo. A educadora da sala dos 2 anos +, que já havia substituído uma educadora que se quis ir embora também não ficou na instituição, não acompanhando o grupo na transição para o jardim de infância.

É importante salientar o pedido da direção para continuar a desenvolver este trabalho na creche, como também, revelou o desejo que este estudo seja elaborado no jardim de infância. Não esquecendo o que foi referido anteriormente, que a direção técnica da creche foi assistindo e participando em algumas sessões de formação/reflexão, que carinhosamente apelidou como “o grupo de reflexão da creche”.

Conforme foi salientado ao longo desta investigação, sobre a importância e influência que a qualidade da prestação dos cuidados tem ao nível do desenvolvimento das crianças até aos 3 anos, parece justificar-se inteiramente o investimento em estudos de avaliação e promoção da qualidade dos contextos educativos para estas faixas etárias.

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- André, M. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivro.
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na união europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projeto da Educação Pré-Escolar* (pp. 43-88). Lisboa: Departamento de Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar do Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barijan, G. F. N., Viana, H. B., Carvalho, E. G. A., de Barros, M. J. A., & Landim, A. (2018). A participação da família na educação escolar da criança: uma experiência clínica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 22(237), 34-42.
- Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas* (tese de doutoramento não publicada). Porto: Universidade do Porto. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19498/2/29580.pdf>
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2(1), 68-80.
- Bracinhos, I. F. L. (2014). *Regras e comportamentos sociais no contexto de creche e jardim de infância: concepções e práticas das educadoras: concepções das crianças no jardim de infância* (Doctoral dissertation, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal).

- Branco, M. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cadima, J., Aguiar, C. & Barata, M. C. (2014). Projeto CARE: desafios de uma avaliação relevante e culturalmente sensível dos contextos educativos a nível europeu. *Interações*, 32, 54-67.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. & Portugal, G. *Avaliação em creche. Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- CNE, T. (2011). Recomendação nº 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos. Em *Diário da República nº79, Série II, de 2011-04-21*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras* (tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cost, Quality & Child Outcomes Study Team (1995). *Cost, Quality and Child Outcomes in child care centers*, Public Report (2.ª edição). Denver: Economics Department, University of Colorado at Denver.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- DEB/OCDE (2000). *A Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (Org.). (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto: Porto Editora.

- Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. *Estudos Educacionais: Da Investigação à Formação* – CIED. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fuertes, M. (2016). *Pais e filhos crescem juntos. Educação e desenvolvimento da criança nos primeiros 6 anos*. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Post, (2004). J. *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, L. (2015). *A influência do contexto educativo nas aprendizagens das crianças em educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado] Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/5564>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction qualitative research interviewing*. Sage Publication: Thousand Oaks.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Est. Aval. Educ.*, 25 (58), 152-185.
- Lino, D. M. B. D. C. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4377>
- Máximo-Esteves, L (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação (Col. Infância)*. Porto: Porto Editora.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Monteiro, A. (1998). Investigação-acção: Uma postura inovadora perante o conhecimento e a intervenção sociais. *Cadernos de Educação de Infância*, 46, 14-17.
- Mouvet, B. & Hardy, M. et al (2004). A Construção do Trabalho em Equipe nos Estabelecimentos de Ensino in Platone e M. Hardy (ed.). *Ninguém Ensina Sozinho. Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*, pp. 85-95. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, Cynthia Bisinoto Evangelista de, & Marinho-Araújo, Claisy Maria. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(1), 99-108
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22 (1), 81-93.
- Pimentel, J.S., Carreira, M., Gandres, C., Barros, A.R. (2012). *Avaliação e promoção da qualidade dos cuidados prestados em creche familiar: primeiros resultados de um estudo de investigação/acção*. Obtido de https://scholar.google.pt/scholar?as_vis=1&q=avaliação+e+promoção+da+qualidade+dos+cuidados+prestados+em+creche+familiar:+primeiros+resultados+de+um+estudo+de+investigação/acção+referencia+bibliografi&hl=pt-PT&as_sdt=0,5
- Pinho, A. M., de Lurdes Cró, M., & Dias, M. D. L. V. (2014). A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista portuguesa de pedagogia*, 109-125.
- Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto (2011). Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. Em *Diário da República n.º 167 – Série I*.

Portugal, Gabriela. O currículo em creche - que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Humanidades & Inovação*, [S.l.], v. 4, n. 1, may 2017. ISSN 2358-8322. Disponível em:
<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/295>>

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2012a). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Tadeu, B. (2012). *A qualidade das salas de berçário nos concelhos de Setúbal e de Palmela*. (tese de mestrado). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/2274>.

Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? (Full Report)*. Washington: Institute for Research on Poverty: University of Wisconsin-Madison.

Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, 20(5), 383-386.

ANEXOS

Anexo A. Consentimento Informado



Exma Sr(a)

Eu, Joana Cristina Pires Casalinho venho por este meio solicitar a recolha de dados na vossa sala de atividades com vista à realização da minha Dissertação do Mestrado de Intervenção Precoce da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

A presente investigação é orientada pela Professora Doutora Dalila Lino.

No quadro desta unidade curricular/investigação, realizarei um estudo de caso intitulado “Avaliação e Desenvolvimento da qualidade do atendimento educacional em creche”, tendo como principais objetivos:

- Procurar compreender de que forma o espaço e mobiliário da sala de atividades influenciam as brincadeiras das crianças, investigando formas de otimizar o espaço, procurando satisfazer as necessidades das crianças;
- Analisar a relação entre as atividades educacionais e a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças;
- Compreender a relação entre o desenvolvimento profissional das educadoras e o desenvolvimento da qualidade das suas práticas;

Assim, serão realizadas observações nas salas de berçário e creche, aplicação de escalas ITERS-R e de Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento, entrevistas às educadoras colaborantes, reuniões com a equipa educativa e com departamento de psicologia.

Eu, _____ aceito participar na investigação/estudo em que se pretende investigar a Qualidade do atendimento educacional em Creche. Fui informado(a) por Joana Casalinho (Mestranda em Intervenção Precoce responsável pelo estudo) que a minha participação não é obrigatória e que a qualquer momento posso desistir. Este estudo não me trará qualquer despesa ou risco, tendo sido assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à investigadora.

Em suma, declaro que entendi os objetivos e benefícios da minha participação e concordo, voluntariamente, participar neste projeto de investigação.

Atenciosamente

Educadora Cooperante/Técnica cooperante

(Joana Casalinho)

Data: ___/___/___

ANEXO B Guião de Entrevista

Objetivo geral: Conhecer o percurso, as concepções que as educadoras cooperantes têm sobre a creche.

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Questões gerais	Questões específicas
A. Legitimação de entrevistas	1. Legitimar os entrevistados	1.1. Apresentação geral da investigação 1.2. Expor a importância da entrevista para a investigação 1.3. Declaração de confidencialidade	
B. Percurso académico e formações posteriores	2. Caracterizar o percurso escolar superior feito pelas educadoras e atualizações	2.1 Qual a instituição de ensino superior onde se licenciou? Nome do curso? 2.2. Há quanto tempo se formou/licenciou? 2.3. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?	2.4.1. Se sim, qual? Há quanto

		<p>2.4. Voltou a frequentar mais alguma formação?</p> <p>2.5. Há quanto tempo está na presente instituição?</p> <p>2.6. Já exerceu funções noutra instituição? Se sim, quais as funções que desempenhou?</p> <p>2.7. Quanto tempo tem de experiência de trabalho em creche?</p>	<p>tempo?</p> <p>Onde?</p>
<p>C. Perspetiva pessoal sobre a creche</p>	<p>3. Caracterizar as suas convicções/opiniões sobre o trabalho em creche</p>	<p>3.1. No seu entender, quais são os objetivos/intenções do trabalho que se desenvolve na creche?</p> <p>3.2. Na sua opinião, quais são as características/critérios de um atendimento educacional de qualidade na creche?</p> <p>3.3. Pode falar-me dos critérios/caraterísticas da qualidade do atendimento educacional</p>	

		<p>prestado nesta instituição?</p> <p>3.4. Quais são as fragilidades que considera existirem no atendimento educacional desta creche?</p> <p>3.5. Como pensa que podem ser superadas essas fragilidades?</p> <p>3.6. Quais são as maiores dificuldades com que se depara no desempenho das suas funções? Como as ultrapassa?</p>	
--	--	--	--

ANEXO C Planos de ação de formação

Plano de Ação de Formação	Tema	Data	Horas	Número de profissionais presentes	Conteúdos	Objetivos
Nº 2 e 3	Espaços e Materiais (inclui exploração do cesto dos tesouros)	28/03 13/04	18h30 18h40	10 6	Espaços e mobiliário; Organização do espaço e material; O que são ambientes estimulantes; Espaços de berçário; Espaços dos 12 aos 36 meses; Proposta de reflexão e atividade;	Compreender o impacto do espaço e material no desenvolvimento da criança; Identificar o que espaços estimulantes promovem; Refletir nos aspetos positivos e a melhorar;
Nº 4	Interações adulto criança;	15/06	18h30	10	Interações adulto criança (perspetiva histórica); Interação adulto criança; Como apoiam os adultos as crianças; O papel do adulto;	Conhecer estudos desenvolvidos acerca das interações ao longo do tempo; Reconhecer o adulto como apoio às interações; Identificar o papel do adulto

					Estratégias para resolução de conflitos entre crianças pequenas.	nas interações.
--	--	--	--	--	--	-----------------