

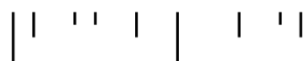


# AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM CRECHE: A VISÃO DOS PROFISSIONAIS

Maria João Gouvêa Magão

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Intervenção Precoce

2020-2021



# AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM CRECHE: VISÃO DOS PROFISSIONAIS

Maria João Gouvêa Magão

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Intervenção Precoce  
Orientador: Professora Doutora Dalila Lino

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós....  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

(O Príncipezinho, Saint-Exupéry)

## **AGRADECIMENTOS**

No final deste trabalho gostaria de agradecer a um pequeno grupo de pessoas pois sem elas acredito que este percurso não teria sido de todo possível.

Em primeiro lugar à Professora Doutora Dalila Lino pelas orientações dadas.

A todos os profissionais de educação envolvidos neste estudo que não hesitaram em colaborar e se dispuseram a partilhar as suas experiências.

À minha família que, habituada a ver-me nestas andanças académicas, não desiste de me dar força para que concretize os projetos em que me envolvo.

Ao Diogo, pelas ausências de muitos fins de semana.

Por fim, quero expressar um grato agradecimento à minha colega e amiga Marta, acredito sinceramente que, sem ela ao meu lado, este projeto não tinha chegado a qualquer porto.

O meu profundo obrigada a todos.

## **RESUMO**

Sendo há muito tempo consensual que a creche não se trata exclusivamente de um local de guarda das crianças, mas sim de um contexto educativo, importa refletir sobre a sua qualidade.

Estudos efetuados mostram que, o que distingue programas de elevada qualidade é a natureza e a qualidade das interações sejam entre o bebé/criança e o educador, entre os profissionais da creche e entre os profissionais e as famílias.

Deste modo o presente estudo teve como principal objetivo analisar o que os profissionais de educação, que trabalham com as crianças e com as suas famílias, pensam sobre a qualidade do contexto educativo creche onde desenvolvem a sua prática.

Optou-se pela realização de estudo de caso exploratório com base num conjunto simultâneo de evidências quantitativas e qualitativas. O contexto em que o estudo foi realizado insere-se numa IPSS, localizada num dos concelhos da margem sul de Lisboa e em relação à seleção das participantes foi utilizado um método de amostragem por conveniência. Os instrumentos, de natureza quantitativa e qualitativa, utilizados para recolha dos dados foram: a Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Revista (Harms, Cryer & Clifford, 1990), na versão portuguesa e a entrevista semidiretiva. Para análise dos resultados do trabalho desenvolvido, aplicou-se estatística descritiva e análise de conteúdo.

De acordo com os resultados obtidos e da análise dos resultados sobre o contexto educativo em estudo e com base nos valores alcançados, podemos considerar que a qualidade das salas da creche é de nível elevado. Embora a instituição na valência creche mostre padrões de qualidade elevados, estão no entanto identificadas áreas de melhoria: espaço exterior; chegadas e saídas; utilização de livros; promoção da aceitação da diversidade e condições para necessidades individuais do pessoal.

Importa referir que em todo o processo da investigação foi assegurado procedimentos éticos ao nível do respeito e garantia dos direitos das participantes tendo sido informadas, no final do estudo, da divulgação dos resultados.

**Palavras-chave:** Creche, Qualidade, Avaliação, Profissionais de Educação

## **ABSTRACT**

Since it has long been agreed that nursery is not exclusively a place of custody of children, but an educational context, it is important to reflect on its quality.

Studies show that what distinguishes high quality programs is the nature and quality of interactions between the baby/child and the educator, between nursery professionals and between professionals and families.

Thus, the main objective of this study was to analyze what education professionals, who work with children and their families, think about the quality of the educational context where they develop their practice.

It was decided to conduct an exploratory case study based on a set of quantitative and qualitative evidence. The context in which the study was carried out is part of an IPSS, located in one of the municipalities of the southern bank of Lisbon and in relation to the selection of participants, a convenience sampling method was applied. The instruments used for data collection, of quantitative and qualitative nature, were: the Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition, (Harms, Cryer & Clifford, 1990), in the Portuguese version and the semi-directive interview. Descriptive statistics and content analysis were used to analyze the results of the work developed.

Based on the results obtained and according to their analysis and discussion, we can consider that the quality of the rooms is of high level.

Although the institution, at the nursery level, shows high quality standards, areas of improvement are nevertheless identified: outdoor space; arrivals and departures; use of books; promoting the acceptance of diversity and conditions for individual staff needs.

Throughout the investigation process, ethical procedures were ensured in respecting and guaranteeing the rights of participants.

**Keywords:** Nursery, Quality, Assessment, Education professionals

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
2.1. Educação e cuidados na primeira infância em Portugal.....	6
2.2. Qualidade e avaliação da qualidade na primeira infância .....	11
2.3. Intervir precocemente na creche, um fator de qualidade .....	16
3. METODOLOGIA .....	22
3.1. Natureza do estudo .....	23
3.2. Caracterização do contexto e dos participantes .....	25
3.3. Instrumentos .....	27
3.4. Procedimentos de recolha dos dados.....	29
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	31
4.1. Apresentação e análise dos resultados da aplicação da ITERS-R.....	32
4.2. Apresentação e análise dos resultados das entrevistas às profissionais de educação... 39	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	57
REFERÊNCIAS .....	64
ANEXOS.....	73
ANEXO A Pedido de autorização ao responsável da instituição para recolha de dados....	74
ANEXO B Consentimento informado aos profissionais de educação .....	76
ANEXO C Guião de entrevista aos profissionais de educação.....	78
ANEXO D Transcrição de uma entrevista a uma profissional de educação.....	81
ANEXO E Análise de conteúdo das entrevistas aos profissionais de educação .....	89

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos bebês/crianças pelas diferentes salas da creche

Tabela 2 - Caracterização dos participantes do estudo

Tabela 3 - Pontuação média e médias e desvios-padrão totais obtidos nas subescalas da ITERS-R em cada sala de creche

Tabela 4 - Médias desvios-padrão mínimos e máximos obtidos nas subescalas e nos itens da ITERS-R

Tabela 5 - Quadro síntese dos temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas aos profissionais de educação

Tabela 6 – Qualidade do espaço educativo creche

Tabela 7 - Qualidade dos cuidados e práticas educativas (Receção e Entrega)

Tabela 8 - Qualidade dos cuidados e práticas educativas (Outras rotinas)

Tabela 9 - Qualidade dos cuidados e práticas educativas (Estratégias pedagógicas)

Tabela 10- Qualidade dos cuidados e práticas educativas (Interações)

Tabela 11- Qualidade do envolvimento parental

## **ÍNDICE ABREVIATURAS**

ANIP - Associação Nacional de Intervenção Precoce

CNE - Conselho Nacional de Educação

ESEL – Escola Superior de Educação de Lisboa

IPSS – Instituição Privada de Solidariedade Social

IP – Intervenção Precoce

ITERS-R – Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition

ME – Ministério da Educação

MTSS – Ministério do Trabalho e Segurança Social

NAEYC - National Association for the Education of Young Children

OCEP – Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar

SPCE – Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Pode julgar-se uma sociedade pela sua atitude para com os mais novos, não só... pelo que se diz sobre eles mas também pelo modo como esta atitude é expressa naquilo que se lhes oferece à medida que crescem.

(Goldschmied e Jacckson, 1994)

As alterações sociais e a integração da mulher no mercado de trabalho foram entre outras razões para que muitos países se responsabilizassem por assegurar os cuidados na infância, deixando de ser uma função exclusiva da família, passando a ser assumida por outras respostas na comunidade, como é o caso das creches, acolhendo crianças a partir dos 4 meses até aos 3 anos de idade.

Uma vez que as crianças são colocadas desde muito pequenas nestes contextos educativos e durante um elevado número de horas diárias, os resultados de inúmeras investigações (Portugal, 2011; Pachcoal et al., 2016; Tadeu & Aguiar, 2016), demonstram que a qualidade das creches pode ter impacto no desenvolvimento das crianças que as frequentam atribuindo-se a estas instituições um papel extremamente importante no desenvolvimento das crianças que as frequentam, sendo por isso essencial avaliar e promover a qualidade destas instituições. Em Portugal, os estudos realizados sobre a qualidade em contexto de creche são escassos e os resultados das avaliações efetuadas às creches têm indicado a presença de uma qualidade pobre ou mínima (Barros & Aguiar, 2010; Barros et al. 2016).

As definições de qualidade de contexto educativo, têm evoluído no sentido de identificar um conjunto de características que podem ser aceites como indicadores de qualidade geral, sendo conceptualizada em duas grandes categorias de indicadores: estruturais e processuais.

Estudos efetuados (Portugal, 2011) mostram que, o que distingue programas de elevada qualidade é o tipo e a qualidade das interações seja entre o bebé/criança e o educador, entre os profissionais da creche e entre os profissionais e as famílias.

A qualidade da interação adulto-criança é fundamental para determinar a qualidade do programa educativo da creche, bem como obviamente a qualidade dos espaços e das experiências de aprendizagens proporcionadas.

Sendo há muito tempo consensual que a creche não se trata exclusivamente de um local de guarda das crianças, mas sim um contexto educativo, importa refletir sobre a qualidade dessa vertente - creche.

Deste modo, o presente estudo pretende analisar de que forma os profissionais de educação de infância, pensam sobre a qualidade do contexto educativo creche onde desenvolvem a sua prática.

No sentido de dar resposta a esta questão constitui como objetivo geral do estudo:

- Conhecer a opinião que os profissionais de educação têm sobre a qualidade do contexto educativo creche onde desenvolvem a sua prática.

Com base nesse objetivo foram delineados os seguintes objetivos específicos:

1. Avaliar a qualidade do ambiente educacional da creche, objeto de estudo, com recurso à ITERS-R.
2. Conhecer como é que os profissionais de educação avaliam a qualidade do contexto educativo creche.
3. Conhecer como é que os profissionais de educação avaliam a qualidade das suas práticas educativas.
4. Conhecer como é avaliado pelos profissionais de educação o envolvimento dos pais no contexto educativo creche.

O estudo tem por base uma pesquisa de diversos livros, bem como, artigos científicos, estudos empíricos de natureza quantitativa e qualitativa e teses de mestrado e doutoramento, disponíveis em bases de dados, com texto integral em língua portuguesa, espanhola e inglesa. A informação foi recolhida através das bases de dados Google Académico, SciELO, ResearchGate e Academica.edu. com recursos aos conceitos chave: qualidade, avaliação, creche, profissionais de educação. A pesquisa foi realizada entre Janeiro de 2020 e Maio de 2021.

Em termos de estrutura, este estudo divide-se nos seguintes capítulos.

O capítulo que diz respeito ao Enquadramento Teórico, faz uma abordagem aos conceitos teóricos que suportam o estudo, subdividindo-se em três pontos, são eles: a educação e cuidados na primeira infância em Portugal; a qualidade e a avaliação da qualidade na primeira infância e como último, intervir precocemente na creche, como um fator de qualidade.

No capítulo Metodológico, apresenta-se: a natureza do estudo, a caracterização do contexto e participantes do estudo, os instrumentos utilizados na recolha dos dados e os procedimentos efetuados.

No capítulo Apresentação e Discussão dos Resultados, apresentam-se e analisam-se os resultados e discutem-se os aspetos conclusivos e mais significativos emergentes da análise dos dados obtidos.

No final são elaboradas as considerações finais permitindo, entre outras, focar os aspetos que se mostraram mais relevantes para este estudo, tendo como base a revisão da literatura, bem como as limitações existentes.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| | ' ' | | ' |

“Cuidar significa estar atento ao desenvolvimento e às necessidades de cada criança. Cuidar é certificar-se que a criança se está a desenvolver bem, física e psicologicamente.

Cuidar é estar atento ao bem-estar e mostrar interesse, empatia, afeto, envolver-se na interação com a criança, dando atenção ao que ela comunica e ao que a fascina.

Cuidar é, portanto, uma dimensão indissociável de “educar” “

(Portugal et al., 2016, p. 5)

## 2.1. Educação e cuidados na primeira infância em Portugal

Em inúmeros países, um número crescente de crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos, passa uma quantidade substancial do seu tempo de vida em cuidados fora do lar, em diferentes tipos de respostas formais de atendimento educacional. Porém ainda permanece enraizada uma forte tradição histórica desvalorizando a educação nestes primeiros anos de vida, insistindo em perpetuar serviços focados em prestação de cuidados, de atendimentos pouco estimulantes e emancipadores, (Carvalho & Portugal, 2019).

As alterações sociais e a integração da mulher no mercado de trabalho foram entre outras razões para que muitos países se responsabilizassem por assegurar os cuidados na infância, deixando de ser uma função exclusiva da família, passando a ser assumida por outras respostas na comunidade, como é o caso das creches (Dias et al., 2011; Barros et al., 2016; Carvalho & Portugal, 2019).

Em Portugal existem estabelecimentos de diferentes tipologias e estatutos para as crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos de idade, tais como, amas, mini creches, creches familiares e creches de instituições privadas de solidariedade social (IPSS) bem como de instituições privadas com fins lucrativos. Todos estes estabelecimentos são tutelados pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSS).

Sendo as creches as mais utilizadas, são equipamentos de natureza socioeducativa com o objetivo de apoiar as crianças e as famílias. As crianças na faixa etária, dos 0 aos 3 anos, marcadas por um acelerado desenvolvimento e aprendizagem, necessitam ser acompanhadas por adultos conscientes das suas ações que considerem a creche como um

espaço de cuidado e de aprendizagem. Para a família, a creche é imprescindível, pois significa ter um local para deixar a criança sob cuidados que investem no seu desenvolvimento (Rizzo, 1991; Pereira, 2013; Barros et al., 2016; Carvalho & Portugal, 2019).

Segundo Folque e Vasconcelos, (2019), a creche é vista como um local onde a entrada no mundo social e cultural é apoiada, em interação, por profissionais e famílias. Neste sentido, a creche assume uma centralidade dupla como um direito da criança e das famílias, uma resposta simultaneamente educativa e social que acolhe crianças entre os 4 meses e os 3 anos. Apesar das razões históricas que explicam uma ótica assistencial, ainda vigente na sociedade portuguesa, Folque e Vasconcelos (2019) consideram ser uma perspetiva limitada face aos desafios da sociedade atual.

Historicamente, durante a monarquia, as primeiras instituições criadas para crianças até aos 6 anos eram de iniciativa privada e com preocupações de caráter asilar, destinando-se às classes sociais mais vulneráveis. Durante este período surgem as primeiras creches no país através das misericórdias. No início do Estado Novo, acaba a obrigatoriedade vigente, desde os tempos da 1ª república, da existência de creches em fábricas para os filhos das mulheres que lá trabalhavam, retrocedendo-se à imagem da mulher como cuidadora da família e do lar... Já nos anos 60/70, do século passado o Estado, através das estruturas do Ministério da Saúde, começou a dar apoio a iniciativas de caráter social e privado. É por volta dessa altura que para além das enfermeiras, é permitido às educadoras de infância passarem a trabalhar em creches, sendo considerada uma conquista importante onde a creche passa não só a ser uma resposta social como também uma resposta educativa (Folque & Vasconcelos, 2019).

Verifica-se no percurso de evolução das creches em Portugal uma alternância entre uma perspetiva de apoio às famílias, marcadamente de assistência social e uma outra que visa a integração de uma proposta educativa para as crianças mais pequenas (Serrano & Pinto, 2015).

Atualmente, pode-se afirmar que as creches são uma resposta simultaneamente educativa e social (ou de âmbito socioeducativo), e que acolhe crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idade (Folque & Vasconcelos, 2019).

A questão social que a creche reflete está relacionada com a ideia de que a socialização da primeira infância, é considerada consensual e natural, quando feita pela mãe no espaço familiar, privado.

Além disso, considerar a criança pequena como um sujeito de direitos levou ao questionamento das políticas assistencialistas e assistenciais próprias desta faixa etária e consolidou a concepção, hoje predominante na área, do direito da criança desde tenra idade a uma educação pública de qualidade, corroborando com a proposta publicada na Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril do Conselho Nacional de Educação (CNE) onde a relatora Teresa Vasconcelos expressa a necessidade de a educação dos 0 aos 3 anos, dever ser vista como um direito e não apenas como uma necessidade social.

Em termos legais, o primeiro normativo legal encontrado em Portugal que fala sobre creche foi o Decreto Regulamentar n.º 69/83, de 16 de julho, diploma que veio regulamentar o Decreto-Lei n.º 350/81, de 23 de dezembro, que caracteriza os “infantários” como estabelecimentos destinados a acolher, durante o dia, crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o objetivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 30/89, de 24 de janeiro, embora não se aplicasse aos estabelecimentos das instituições particulares de solidariedade social, veio revogar o Decreto-Lei n.º 350/81, de 23 de dezembro, o Decreto Regulamentar n.º 69/83, de 16 de julho e demais diplomas complementares.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, sendo considerada uma lei estruturante para a educação e o ensino em Portugal, vai somente reconhecer a educação pré-escolar ficando de parte a faixa etária dos 0 aos 3 anos. Embora se encontrem algumas menções à educação da primeira infância em documentação nomeadamente, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP) (2016), produzida pelo Ministério da Educação (ME) é, como já foi referido, o MTSS que mantém a tutela da educação de crianças dos 0 aos 3 anos.

No Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de outubro, são aprovadas as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos tendo sido igualmente estabelecidos como objetivos específicos das creches: 1. Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e

física que contribua para o seu desenvolvimento global; 2. Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança e 3. Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detetadas.

Para Serrano e Pinto (2015), esta legislação, sobre as creches, assume-se numa perspetiva integrada de cuidar e educar espelhando a presença de alguma inquietação ao assinalar a colaboração, a prevenção e o despiste de situações que requeiram determinado tipo de acompanhamento. Embora se tenha verificado um gradual aumento no investimento do Estado na proteção da infância através, por exemplo, do aumento do número de acordos de cooperação, verifica-se que no que respeita à faixa etária dos 0 aos 3 anos, as políticas ainda não cumprem requisitos de universalidade e de obrigatoriedade, situação que poderá explicar o facto de a creche continuar a ser considerada como uma resposta social prescindível, dispendiosa, onde a responsabilização máxima da proteção da criança continua a ser da família (Bondioli & Mantovani, 1998, citados por Dias et al, 2011).

Atualmente, a Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto, do MTSS, vem estabelecer as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche, quer seja da iniciativa de sociedades ou empresários em nome individual, quer de instituições particulares de solidariedade social ou equiparadas e outras de fins idênticos e de reconhecido interesse público. Verifica-se que na lógica da segurança social, a creche (ou outro modelo de atendimento para este grupo etário) tem uma vertente marcadamente social e de apoio às famílias que trabalham quando estas estão impedidas de cuidar diretamente das crianças. Verifica-se, no entanto, que na referida portaria encontramos, mencionado pela primeira vez, o conceito de creche, como sendo 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 ou de quem exerça as responsabilidades parentais.

Apesar dos esforços diligenciados, a proteção na infância dos 0 aos 3 anos continua a não ter grande reconhecimento social em Portugal, havendo uma discrepância entre o que se encontra legislado, o direito à educação e proteção na infância, e as condições de acesso proporcionadas às famílias (Ferreira, 2018).

No seu artigo, Vasconcelos (2018) re-visita, após 7 anos, a recomendação nº3/2011 do CNE à luz dos atuais constrangimentos e oportunidades assinalados, de como a família, a sociedade e o Estado se complementam. A autora refere que é um fato que a educação dos 0 aos 3 anos é um direito e não apenas uma resposta social às necessidades das famílias, insistindo na necessidade de haver um envolvimento colaborativo, paritário e de capital social. Reforça a necessidade do dever do Estado, onde as diferentes estruturas podem ser da iniciativa de diferentes entidades e reguladas pelos MTSS e ME, nas suas diferentes competências, atribuindo um novo papel às autarquias e à sociedade civil.

Salienta aspetos que continuam a não ter a atenção devida, tais como a ausência de orientações pedagógicas para a primeira infância, (aguarda ainda decisão de publicação das orientações pedagógicas para o trabalho com crianças entre os 0 e os 3 anos de idade, solicitado pelo ME e MTSS, (Portugal 2017)); a importância e necessidade de existirem profissionais habilitados para trabalharem com esta faixa etária e a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido dos educadores/as que com eles trabalham. Evidencia a necessidade de formação especializada, graduada e pós-graduada para uma profissionalização e especialização dos/as educadores/as especificamente para o atendimento em creche ou para a supervisão das amas ou creches familiares e apresenta o exemplo da criação em 2011, de uma pós-graduação, na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) - Educação em creche e outros equipamentos com crianças dos 0 aos 3 anos.

Vasconcelos (2018) considera ainda que sem investigação consistente e continuada não se poderão garantir as condições de igualdade e de excelência, para este nível educativo. Cita a necessidade de investir e dar acesso a instituições de qualidade para crianças mais vulneráveis, de condições socioeconómicas e de necessidades educativas diferenciadas (incluindo necessidades educativas especiais e intervenção precoce) e de situações de vida e culturais diversas (etnias, língua materna, crianças migrantes ou refugiadas).

Por fim, assinala ser interessante verificar-se que, apesar da pouca atenção dada pelos responsáveis nacionais, Portugal tornou-se a nível internacional, um país de referência no processo de elaboração de propostas de políticas para as crianças dos 0 aos 3 anos.

## 2.2. Qualidade e avaliação da qualidade na primeira infância

Como fenómeno presente na sociedade, a avaliação atinge diversas esferas da vida humana. A todo o momento da nossa vida somos chamados a realizar escolhas, tomar decisões em situações onde é necessário determinado julgamento de valor e desse modo avaliamos, mas também somos avaliados.

Atualmente, a educação de infância tem como foco principal o direito da criança a uma educação de qualidade harmonizando, de forma indissociável, cuidado e educação (Alves, 2017). Segundo esta autora, a avaliação na educação de infância é assunto desafiador, pois a compreensão de como as práticas avaliativas se constitui no ambiente educativo é complexa e construída conforme as conceções de criança, de educação de cada grupo e de cada profissional de educação.

As práticas de avaliação em contexto de creche possuem quatro características principais: primeiramente são benéficas para a criança, ao contribuírem para um cidadão ativo e com direitos; são significativas, ao ocorrerem em contextos da criança e ao englobarem dimensões holísticas; envolvem a criança e a família, o que promove relações de confiança e partilha e, por fim, ocorrem ao longo do tempo, o que evidencia uma avaliação autêntica e uma melhoria da qualidade (Carvalho & Portugal, 2019).

Por outro lado, a literatura sugere que creches de qualidade podem ter impacto ao nível do desenvolvimento das crianças que as frequentam (Tadeu & Aguiar, 2016).

Os olhares atentos sobre as capacidades interativas dos bebés, levaram a estudos sobre a forma como estes constroem o conhecimento e interagem entre si, contribuindo assim, para uma nova abordagem sobre as suas competências e habilidades físicas e cognitivas (Vieira, 2018).

Um tema que tem reclamado a atenção para os primeiros anos de vida têm sido as neurociências. Estudos mostram que o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos de vida, se faz de forma rápida, influenciando o desenvolvimento subsequente em vários domínios Esta linha de investigação é reforçada pela existência de pesquisas em torno do funcionamento do cérebro da criança revelando que o desenvolvimento como um todo da criança depende do que acontece nos três primeiros anos, considerando que este período é um tempo crítico, já que os fundamentos neurobiológicos da capacidade adaptativa

estão nos estágios formativos do desenvolvimento, sendo por isso um período em que as crianças precisam de vivenciar experiências que as ajudem a realizar o melhor número de tipos de conexões cerebrais, resultando em um desenvolvimento saudável e holístico (Shapiro & Applegate, 2002; Lee & Hoaken, 2007; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). Para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança seja, cada vez mais eficaz, é fundamental que a educação e a neurociência se aliem, mobilizando o conhecimento dado pelas investigações mais recentes, para melhorar o cotidiano da intervenção educativa (Correia, 2018).

Dahlberg et al. (2003), realizaram pesquisas questionando a busca da definição de avaliação e da qualidade das instituições como creches e jardins de infância. De acordo com os autores, a qualidade é um termo socialmente construído e, nessa perspectiva, carregado de significados e intencionalidade que necessita de contextualização, tanto espacial quanto temporal e que deve levar em consideração a diversidade cultural. Portanto, definir a qualidade na educação e cuidado da primeira infância é uma importante questão a ser debatida. Já Pachcoal et al. (2016), destacam a importância de um atendimento de qualidade nas instituições destinadas à primeira infância, considerando como função principal desses espaços, promover o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente da classe social de origem.

Apesar da importância da qualidade, na educação e cuidado da 1ª infância, num estudo realizado em Portugal por Barros e Aguiar (2010), constatou-se que das 160 salas observadas, apenas 39 % proporcionavam uma qualidade que satisfazia minimamente as necessidades de cuidados assistenciais e as necessidades básicas de desenvolvimento das crianças.

Barros et al. (2016), referem que estudos sobre a educação e cuidados na 1ª infância levantam questionamentos sobre a qualidade das experiências educativas e assistenciais proporcionadas aos lactentes e crianças, especialmente no que se refere à qualidade das relações entre cuidador e bebê/criança.

As investigações efetuadas mostram que, o que distingue programas de elevada qualidade é a natureza e a qualidade das interações seja entre o bebê/criança e o educador, entre os profissionais da creche e entre os profissionais e as famílias (Portugal, 2011).

Desse modo, o papel dos adultos, sejam os pais ou sejam os educadores, é o de garantir que as experiências e rotinas diárias do bebê/criança lhes confirmem segurança emocional e encorajamento, pois sendo muito pequenas necessitam um programa educativo de qualidade para a creche, que seja capaz de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês/crianças centrando-se nelas mesmo, ou seja, tenha em conta aquilo que precisam: de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; de uma relação com alguém em quem confiem; de oportunidades para interação com outras crianças; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento e de liberdade para explorar e descobrir o mundo (Portugal, 2011).

Sendo a qualidade um conceito complexo, está no centro de muitos debates e daí a necessidade de se investir numa contínua melhoria de qualidade nomeadamente nas organizações socioeducativas portuguesas, destinados a crianças nos primeiros anos de vida (Portugal, 2011; Pereira et al. 2018; Carvalho & Portugal, 2019). Aumentando a quantidade dos serviços, aumenta também a atenção dada à questão da qualidade (Dahlberg et al., 2003).

O processo educativo, seja qual for o contexto educativo ou o nível de ensino, terá de estar sempre associado à avaliação. Isto significa que a avaliação é fundamental para assegurar a condução de práticas educativas ajustadas e de qualidade, como também, a qualidade de todo o ambiente educativo (Fonseca, 2016).

Barros et al. (2016), referem que estudos realizados por diferentes autores têm analisado e medido a qualidade a partir de diferentes perspetivas. Segundo os mesmos autores a pesquisa realizada, sobre a qualidade da educação e cuidado na 1ª infância, avalia sobretudo dois tipos de variáveis: indicadores estruturais e indicadores de processo. Os indicadores estruturais referem-se a aspetos geralmente mais quantitativos e facilmente medidos ou observados, e que podem ser identificados, como níveis de formação de professores, proporção criança/adulto e tamanho do grupo. Já os indicadores de processo referem-se às experiências diretas e cotidianas das crianças em sala de atividades, como a frequência e o tipo de interações que as crianças têm com seus cuidadores e pares e as atividades e materiais com que interagem.

A qualidade da interação adulto é fundamental para determinar a qualidade do programa educativo da creche, bem como obviamente a qualidade dos espaços e das experiências de aprendizagens proporcionadas (Fonseca, 2016).

As OCEP (2016) salientam o caráter educativo da creche e a importância de encarar a pedagogia para a infância com uma continuidade, alinhando orientações e práticas pedagógicas orientadas por princípios comuns, definindo três princípios orientadores, que estão na base das práticas pedagógicas das duas valências da educação de infância, são eles, a qualidade do clima relacional; a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo. Como princípios orientadores para a qualidade de um contexto de creche, enquanto contexto de aprendizagem, Fonseca (2016), considera que apresentam denominadores comuns, quer aqueles que são apresentados pela tutela da creche, o MTSS, quer aqueles que identifica o ME, que, de acordo com a Recomendação do CNE, começa a encarar a educação antes dos 3 anos de idade como um direito da criança.

Como já foi referido, a principal responsabilidade das crianças dos 0 aos 3 anos de idade, cabe ao MTSS. Em contexto de creche, o referido ministério criou Manuais de Gestão de Qualidade para os educadores efetivarem a avaliação, nomeadamente o Modelo de Avaliação da Qualidade e o Manual de Processos-Chave, tendo sido, com base no modelo, identificados seis processos-chave de prestação de serviço, independentemente da sua natureza e dimensão, são eles: Candidatura; Admissão e acolhimento; Plano individual; Planeamento e acompanhamento das atividades; Cuidados pessoais; Nutrição e alimentação (Instituto da Segurança Social, 2010; s.d.). O Manual de Processos-Chave, começa por salientar a vertente social da creche, na sua qualidade de instrumento de apoio às famílias. No entanto exprime também a preocupação de garantir que a creche seja mais do que um contexto de guarda das crianças, seja igualmente um espaço dotado das características que o tornem um “contexto de desenvolvimento que se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa” (Instituto da Segurança Social, s.d. p. 2). Este documento para além de destacar a criação de ambientes seguros física e afetivamente, salientando a importância da colaboração com a família na partilha de cuidados e responsabilidades, define igualmente os critérios de qualidade que os prestadores de cuidados deverão ter em conta, são eles: qualidade das relações, quer com adultos, quer

entre crianças; o respeito pelas características e pelo ritmo da criança; a criação de um ambiente seguro, protetor, acolhedor e dinamizador de aprendizagem; a observação da criança e o contacto próximo com a família e a compreensão da forma como as crianças aprendem. Esta compreensão deverá ter em conta de uma forma geral três grandes eixos, a aprendizagem ativa, o ambiente flexível e a oportunidade de escolha (Instituto da Segurança Social, s.d.).

De acordo com Fonseca (2016), os princípios ou critérios de qualidade expostos no Manual de Processos-Chave para a creche têm por base o trabalho de diferentes autores, tais como Post e Hohmann (2004). As autoras definiram como princípios orientadores dos cuidados na educação de bebés e crianças a Roda da Aprendizagem – High/Scope de bebés e crianças, colocando no eixo central, a aprendizagem ativa sobre a qual a roda da aprendizagem – High/Scope gira, tendo como elementos estruturantes de um ambiente de qualidade: a observação da criança; a interação adulto-criança; os horários e rotinas e o ambiente físico. Post e Hohmann (2004) referem igualmente que os bebés e as crianças pequenas aprendem quando todas as componentes da aprendizagem ativa estão presentes e quando os adultos, que compreendem e aceitam as explorações e iniciativas dos bebés e crianças intervêm, recorrendo a um conjunto de linhas orientadoras denominadas experiências-chave compostas por 9 domínios e que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce.

Segundo Barros (2013) foi também tido em conta na elaboração do Manual de processos-chave para a creche, enquanto referencial de qualidade e orientador para as creches, a *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition (ITERS – R)*, (Harms, Cryer & Clifford, 1990, citado por Barros, 2013), tendo sido traduzida e validada para a população portuguesa por Barros (2007). Esta escala de observação e avaliação está organizada, em 39 itens que se enquadram em 7 áreas, como será descrito no capítulo Metodologia, áreas que também vão ao encontro dos princípios já atrás enunciados por Post e Hohmann (2004).

A literatura sugere que a qualidade das creches pode ter impacto no desenvolvimento das crianças que as frequentam. Assim, deverá atribuir-se a essas instituições um papel importante no desenvolvimento das crianças, tornando-se essencial, avaliar e promover a sua qualidade. (Vandell et al., 2010; Tadeu & Araújo, 2016).

Na mesma linha de atuação enquadra-se a perspetiva de Portugal (2011), que de um modo geral, privilegia a qualidade das interações, quer com crianças, quer com adultos, a qualidade do ambiente físico e a liberdade de iniciativa da criança para explorar o que a rodeia, com todos os sentidos.

Num ambiente de aprendizagem pensado e organizado tendo em conta os princípios de qualidade, enunciados, as crianças escolhem os materiais e as pessoas para brincar e explorar, atividades que os interessam particularmente de uma forma ativa e motivada. Com adultos que promovam atividades e experiências de qualidade, interessantes e estimulantes sob o ponto de vista do bebé/criança, com uma seleção e gestão de materiais eficaz e acessíveis não necessitando de ser dispendiosos que possam proporcionar experiências prazerosas potenciando a aprendizagem ativa, a liberdade de escolha e a iniciativa do bebé/criança.

### 2.3. Intervir precocemente na creche, um fator de qualidade

As exigências que se tem colocado nos dias de hoje face ao desenvolvimento das crianças é bem diferente do passado. Vivemos novos e contínuos desafios onde as respostas criadas têm de ser diferentes e que se esperam de qualidade, principalmente quando se fala de qualidade inclusiva e quando, segundo Pimentel, (2011) existe uma lacuna em estudos realizados em Portugal, sobre o tema, qualidade inclusiva dos contextos para crianças dos 0 aos 3 anos, e que urge colmatar.

A Intervenção Precoce (IP) na infância surge, como um elemento facilitador da inclusão, pelo que aporta ao desenvolvimento da criança, uma vez que quanto mais precocemente as intervenções forem acionadas, mais garantias de sucesso, mais capacidade adquire, para uma vida com autonomia (Miranda, 2013).

A IP na infância, surgiu em Portugal nos anos 80 e nas últimas duas décadas houve uma expansão significativa dos programas de intervenção precoce no nosso país. Graças ao seu contributo deram-se passos gigantes na inclusão destas crianças, constituindo um apoio substancial para o atendimento à infância (Franco, 2015).

As alterações no desenvolvimento na criança têm implicações a nível individual, familiar e social, pelo que é necessário oferecer respostas que evitem, tanto quanto possível, as

discriminações e limitações subsequentes aos problemas das crianças em risco e suas famílias.

Presentemente o conceito de IP é vasto e multidimensional, sendo definido como o conjunto de intervenções dirigidas às crianças até aos seis anos de idade, com problemas de desenvolvimento ou em risco de os virem a apresentar, às suas famílias e aos seus contextos, tendo por objetivo responder, o mais célere possível, às necessidades, transitórias ou permanentes que apresentam (Franco, 2015).

Quanto às contribuições teóricas para a intervenção precoce e os seus objetivos, Franco (2015) enuncia as influências das neurociências, das investigações realizadas no âmbito do desenvolvimento do bebé e das perspetivas contextuais e ecológicas do desenvolvimento. As neurociências evidenciam a fragilidade e a plasticidade cerebral do bebé, referindo que a fragilidade cerebral do bebé o coloca mais exposto perante situações de risco mas, no entanto, a sua maior plasticidade cerebral permite que com uma intervenção atempada e precoce, se verifiquem progressos desenvolvimentais em curtos períodos de tempo. As investigações sobre o desenvolvimento do bebé concluem que a relação mãe-bebé e as outras relações mais proximais do bebé têm uma forte contribuição para o seu desenvolvimento, devendo-se, assim, intervir junto da mãe e das relações proximais do bebé. Por fim, as perspetivas contextuais e ecológicas acrescentam às investigações, mencionadas anteriormente, que não se deverá considerar apenas o peso das relações proximais mas sim de todas as relações interpessoais e de todos os contextos em que o bebé está inserido.

São vários os modelos onde assentam as bases teóricas que fundamentam a IP, nomeadamente: o modelo Transacional de Sameroff e Chandler (Sameroff & Fiese, 2000), o modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1994) e o modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006) entre outros.

O modelo Transacional de Sameroff e Chandler (2000), define que o desenvolvimento é influenciado por interações contínuas e bidirecionais entre a criança e as suas vivências no seu contexto familiar e social. Desta forma, as situações em que se considera que a criança está em risco biológico ou social poderão ser amenizadas, pela implementação de estratégias e condições favoráveis ao desenvolvimento.

O modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner considera um conjunto hierárquico de quatro sistemas que afetam o desenvolvimento humano: o *microssistema*, constituído pelas relações interpessoais e os locais em que a criança passa a maior parte do seu tempo; o *mesossistema*, que interliga os diferentes microssistemas da criança, como a escola e a sua casa; o *exossistema*, constituído pelas estruturas sociais como o serviço de saúde, ou o serviço social, que poderão não ter um papel direto sobre a criança e o seu desenvolvimento mas que irão ter um efeito sobre os seus *microssistemas*; e o *macrossistema*, que consiste nas ideologias, no sistema social, nos marcos históricos e no sistema de valores e crenças pertencentes à cultura da criança e da sua família (Bronfenbrenner, 1994).

Bronfenbrenner e Morris (2006) sugerem o modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, que tem por base o modelo Ecológico. Enquanto o modelo Ecológico se centra nos contextos da criança, o modelo Bioecológico considera igualmente importante considerar as características biopsicológicas da criança e as interações entre os indivíduos nestes contextos. Assim, o elemento fundamental deste modelo consiste nas experiências da criança implicando a forma como esta as vivencia e o contexto onde decorrem.

Assim, o modelo Bioecológico aponta para a interação de quatro componentes e para o seu contributo no desenvolvimento da criança. A primeira componente, o processo, refere-se à interação entre a criança e o contexto, considerando-se como processo proximal, o processo que influenciam diretamente o desenvolvimento da criança. A pessoa, a segunda componente, diz respeito às características biopsicológicas que têm um impacto mais evidente nos processos proximais. O contexto, a terceira componente, consiste na inter-relação dos sistemas em que a criança está inserida desde o micro aos macrossistemas, com especial evidência de que o microssistema inclui as características da criança, da sua família e sociedade. Por fim, a componente tempo considera o micro, o meso e o macro-tempo, sendo estes entendidos como o período de tempo em que decorrem os processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tegethoff, 2007).

Este modelo defende que, na intervenção precoce, deverá considerar-se que o desenvolvimento da criança decorre da realização de atividades, durante longos períodos de tempo, ao longo dos quais estas se vão complexificando e não apenas se repetindo. Por sua vez, as interações sociais, ou com objetos e símbolos, resultantes da concretização

destas atividades, contribuirão para a exploração do meio envolvente, para a manipulação de objetos e para a imaginação da criança (Tegethoff, 2007).

Seguindo os pressupostos de Bronfenbrenner, (1994, 2006) a criança nos seus sistemas e contextos necessita de uma prática adequada ao desenvolvimento e para isso requer que os educadores, a trabalhar em contexto creche e pré-escolar, procurem e adquiram conhecimento utilizando três considerações fundamentais: a comunhão entre desenvolvimento e aprendizagem das crianças; a individualidade que reflete as características e experiências únicas de cada criança e o contexto em que ocorrem tanto o desenvolvimento como a aprendizagem. Estas considerações fundamentais devem-se aplicar em todos os aspetos de tomada de decisão dos educadores no contexto educativo no sentido de fomentar desenvolvimento e aprendizagens ideais em cada criança. (National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2020)

Também o envolvimento em que a criança está inserida condiciona a forma como se relaciona com os outros, se empenha nas suas atividades e em novas aprendizagens, por esse motivo, Bullard (2010), defende que o contexto creche é um fator condicionante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança por duas razões principais: Porque, por um lado, as crianças que estão na creche estão numa idade em que o processo de desenvolvimento cerebral ocorre de forma rápida em que quanto melhores as aprendizagens e vivências melhor decorrerá este processo de desenvolvimento; por outro, o contexto da creche é um dos contextos no qual a criança passa a maior parte do seu tempo. A autora salienta igualmente que um contexto de creche bem estruturado e organizado proporciona à criança inúmeras oportunidades para adquirir novas aprendizagens e construir o seu conhecimento através das experiências e vivências decorrentes do contato direto com o envolvimento.

O impacto positivo do contexto da creche no desenvolvimento infantil provém da capacidade dos profissionais para estruturarem um ambiente pedagógico rico em estímulos e estratégias no qual a criança se sente bem e motivada para explorar. Assim, para que os efeitos positivos de um bom ambiente da creche sobre o desenvolvimento se verifiquem, é fundamental que os profissionais que lá trabalham tenham sempre em consideração as práticas pedagógicas que utilizam, o currículo pedagógico que

estruturam, o tipo de acompanhamento, a avaliação das crianças e a forma como comunicam e como realizam a gestão da creche (Taguma, et al. 2012).

NAEYC (2020) acrescenta que todos contributos da creche para o desenvolvimento infantil só poderão ser alcançados caso as creches estruturam atividades apropriadas ao nível de desenvolvimento das crianças proporcionando-lhes oportunidades para vivenciar novas sensações, baseadas no princípio da inclusão de todas as crianças, implementem estratégias e reajustem as mesmas quando necessário para se tornarem o mais adequado possível para as crianças e estabeleçam uma rede apoio entre os profissionais e as famílias.

Ainda no contexto creche, a Portaria nº 262/2011 no seu artigo 4 refere como um dos objetivos da creche que a equipa da creche tenha um papel na prevenção e no despiste precoce de qualquer perturbação de desenvolvimento, inadaptação ou situação de risco na medida em que deverá alertar e encaminhar nos casos de alarme, e articular com diferentes serviços da comunidade para que se possa apoiar destes perante qualquer dificuldade

O contexto creche constitui um exemplo de um contexto natural, isto é, um espaço importante onde a criança passa a maior parte do seu tempo.

Os apoios disponibilizados, para assegurar o sucesso da intervenção precoce nos contextos naturais, como o contexto creche, deverão ser inclusivos e não intrusivos, de modo a incentivar a participação da criança nas atividades diárias, e deverão promover as relações entre pares uma vez que as relações entre crianças produzem interações positivas com um feedback sobre o mundo diferente do feedback que provém das relações com os adultos (Erwin & Schreiber, 1999).

Um dos cuidados especiais que o educador deve ter é o de monitorizar com atenção as crianças com necessidades educativas especiais porque elas experienciam frequentemente, entre outros, atrasos na aquisição de habilidades na interação social com pares e isso traz consequências negativas, a curto e a longo prazo e por isso, é preciso intervir para promover as habilidades de interação (Mendes, 2010).

Estes apoios deverão também incluir para além da creche a família, uma vez que ambas condicionam o progresso da criança na intervenção precoce, sendo assim fundamental

estabelecer uma relação de colaboração, partilha e flexibilidade entre a família, a creche e a equipa de intervenção precoce (Erwin & Schreiber, 1999).

A integração da intervenção no contexto de creche orienta não só a criança como também a própria equipa da creche para lidar, com segurança e organização, com situações imprevisíveis. Isto porque a estrutura organizada das suas rotinas e atividades tende a proporcionar uma maior autonomia e tranquilidade no contexto em questão, promovendo a aprendizagem ativa e o desenvolvimento global da criança (Post & Hohmann, 2004) com qualidade.

Esta relação transmitirá aos pais um sentimento de bem-estar e de segurança em deixarem os seus filhos numa creche em que podem contar com a ajuda da equipa da creche com quem podem dialogar sobre o desenvolvimento da criança, dúvidas, interesses, entre outros temas, aumentando assim o grau de confiança sobre as suas competências parentais (Post & Hohmann, 2004).

Para Pereira et al. (2018), “torna-se necessário evidenciar o potencial educativo da creche que, aliado a outros sistemas onde a criança se insere poderá, se boas condições de atendimento” e de qualidade “forem asseguradas, constituir uma mais-valia na educação de (todas as) crianças e uma garantia de igualdade de oportunidades” (p. 335).

### 3. METODOLOGIA

| | " | | " | | "

“Para a maior parte das pessoas, qualidade persiste como um desafio, algo a ser atingido, em vez de um problema, algo a ser questionado.”

(Dahlberg et al., 2003 p. 12)

### 3.1. Natureza do estudo

Em investigação educacional são diversas as possibilidades e as opções metodológicas a utilizar. Serrano, (1994) sugere uma abordagem mista, propiciando a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos, através da sua aplicabilidade em diferentes momentos de uma investigação. Aplicando-se métodos mais adequados às necessidades da investigação, permite-se uma melhor clareza do real, evitando-se atitudes reducionistas.

Dado que a escolha da metodologia se faz em função da natureza do problema a estudar, considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação mista pois entendeu-se que seria a mais adequada para perceber os processos, produtos e fenómenos inerentes à problemática desta investigação (Serrano, 1994).

Combinar diferentes metodologias para estudo do mesmo fenómeno, permite não só contrastar os resultados, mas também obter outros que não seriam obtidos numa primeira análise da realidade (Serrano, 1994).

Importa, no entanto, salvaguardar que a natureza deste tipo de investigação prende-se com a sua vertente descritiva, desenvolvendo-se num ambiente natural. Não há qualquer preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados. O modo como a recolha dos dados é feita é diversificada, tendo em comum o facto de incidir sobre diversos aspetos da vida educativa. O investigador debruça-se sobre todo o processo, analisando posteriormente os dados de forma indutiva para conseguir obter as significações que as pessoas dão às suas vidas e ações. (Bogdan & Biklen, 1994).

O método de estudo de caso é cada vez mais utilizado no âmbito das ciências humanas e sociais. Tem como objeto de investigação uma unidade particular que pode ser uma pessoa, um grupo, um acontecimento, uma organização, uma comunidade, (Serrano, 1994).

Optando-se pela realização de estudo de caso, procura-se desenvolver um conhecimento intenso e detalhado de um caso único ou de um pequeno número de casos relacionados,

pretende-se aprender sobre o caso a partir de um conhecimento compreensivo obtido através de descrições extensivas e análises do caso tomado como um todo e no seu contexto (Parente, 2004). Yin, (2003) refere que os estudos de caso podem incluir e mesmo ser limitados a evidências quantitativas. Na verdade, o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa, em vez disso, pode-se fundamentar o estudo de caso com base num conjunto simultâneo de evidências quantitativas e qualitativas.

Como abordagem metodológica, o estudo de caso permite analisar com intensidade e profundidade diversos aspetos de um fenómeno, de um problema, de uma situação real: o caso (Yin, 2003; Stake, 2007). De acordo com Stake, (2007) o estudo de caso é a modalidade de pesquisa ideal quando se pretende compreender um caso particular considerando seu contexto e complexidade.

Para esta investigação, escolhemos o estudo de caso por nos parecer o mais adequado, permite que o fenómeno seja estudado com base em situações presentes, que estejam a acontecer, ou em situações passadas, que já ocorreram mas que sejam importantes para a compreensão das questões de pesquisa a colocar. É um estudo de caso exploratório pois pretende contribuir para esclarecer uma situação na qual as informações são escassas. Sendo o nível de investigação menos rigoroso do que num estudo de caso descritivo fornece, no entanto, conhecimento sobre o tema de pesquisa ao investigador.

Importa igualmente mencionar que em todo o processo da investigação, teve-se em consideração os princípios enunciados na Carta Ética, elaborada pela Sociedade Portuguesa das Ciências de Educação (SPCE, 2014). Desse modo, em todo o processo teve-se em atenção as seguintes questões: (1) todos os participantes foram informados sobre a investigação que se iria desenvolver, tanto em relação ao processo de investigação como à divulgação de resultados; (2) os direitos dos participantes foram respeitados e garantidos no processo de investigação; (3) protegeram-se os participantes de quaisquer danos ou prejuízos que pudessem decorrer dos resultados dos dados recolhidos; e (4) os participantes foram informados dos resultados finais da investigação.

### 3.2. Caracterização do contexto e dos participantes

O contexto em que o estudo foi realizado insere-se numa IPSS, localizada num dos concelhos da margem sul, no coração da península de Setúbal. A instituição funciona em edifício próprio, construído de raiz para o efeito, de dois pisos com espaço exterior amplo e inserido numa zona habitacional, calma e de fácil acesso.

A instituição dá resposta social às valências de creche e pré-escolar para um total de cerca de cento e cinquenta e três crianças.

A resposta social creche destina-se a bebés e a crianças dos quatro aos trinta e seis meses e tem capacidade para setenta e oito crianças, distribuídas segundo indicado na tabela 1.

**Tabela 1**

*Distribuição dos bebés/crianças pelas diferentes salas da creche*

Salas	Faixa etária	Nº de crianças
Berçário 1 (Bç1) – dos 4 aos 7 meses		8
Berçário 2 (Bç2) - dos 8 meses à aquisição da marcha		8
Sala Branca (Br) – da aquisição da marcha aos 24 meses		14
Sala Amarela (Am) – da aquisição da marcha aos 24 meses		14
Sala Verde (Vr) – dos 24 meses aos 36 meses		17
Sala Azul (Az) – dos 24 meses aos 36 meses		17

*Nota.* Retirado do relatório Projeto Educativo da instituição (2020)

A resposta social pré-escolar destina-se a crianças dos três aos seis anos (grupos heterogéneos) e tem capacidade para setenta e cinco crianças.

O funcionamento pedagógico da instituição visa um trabalho cooperado entre toda a comunidade educativa, desde os profissionais de educação, à família e parcerias feitas com a comunidade local com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de todas as suas crianças.

As equipas formadas na instituição contam com duas auxiliares de ação educativa em cada sala de berçário, uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa em

cada sala de creche e pré-escolar. Cada valência conta ainda com uma coordenadora pedagógica.

Em relação aos participantes e para recolha dos dados do presente estudo, foi aplicado um método de amostragem por conveniência. Sendo uma amostra de conveniência os resultados do presente estudo não podem ter um caráter geral, para além do grupo e da realidade que está a ser estudada (Mills & Gay, 2019; Schutt, 2012).

Assim foi escolhido um elemento de cada sala da valência creche, num total de seis profissionais de educação, sendo duas auxiliares de ação educativa e quatro educadoras de infância. O critério de escolha baseou-se na disponibilidade dos participantes.

**Tabela 2**

*Caraterização das participantes do estudo*

Na tabela 2, apresenta-se uma breve caraterização das participantes do estudo,

<b>Prof. educação</b>	<b>Salas</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação base</b>	<b>Formação complement.</b>	<b>Anos experiência em educação</b>	<b>Anos experiência em creche</b>
<b>PE 1</b>	Berçário 1 (Bç1)	58	12º ano	Auxiliar Educação	8	8
<b>PE 2</b>	Berçário 2 (Bç2)	25	12º ano	Auxiliar Educação	7	7
<b>PE 3</b>	Sala Branca (Br)	41	Licenciatura Educação de Infância	Pós-graduaç. Intervenção Precoce	18	12
<b>PE 4</b>	Sala Amarela (Am)	34	Mestrado Educação Pré-Escolar	-	3	3
<b>PE 5</b>	Sala Verde (Az)	25	Mestrado Educação Pré-Escolar	-	2	2
<b>PE 6</b>	Sala Azul (Az)	38	Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino Básico 1º Ciclo	Pós-graduaç. Educação Especial e Intervenção Precoce	19	7

Na tabela 2, apresenta-se uma breve caraterização das participantes do estudo, verificando-se que são todas do género feminino, com idades compreendidas entre os vinte cinco e os cinquenta e oito anos. Trata-se de um grupo de profissionais com formação base distinta, as quatro educadoras de infância uma tem uma licenciatura em

educação de infância, duas mestrado em educação pré-escolar e uma com mestrado em educação pré-escolar e ensino básico 1º ciclo. Já as duas auxiliares de educação têm ambas o 12º ano de escolaridade e com formação complementar em auxiliar de educação. Relativamente à formação especializada, apenas duas educadoras de infância têm uma pós-graduação, uma com pós-graduação em intervenção precoce e outra em educação especial e intervenção precoce. Os anos de experiência profissional em contexto educativo variam entre os dois e os dezanove anos. Já os anos de experiência profissional em contexto de creche variam entre os dois e os doze anos.

### 3.3. Instrumentos

Seguindo a proposta de Evertson e Green (1989, referido por Araújo, 2014) para recolha da informação utilizou-se, no caso deste estudo, uma abordagem bimetódica, combinando dois sistemas de recolha de dados: a) um sistema observacional categorial, correspondendo, à utilização da escala de observação da qualidade do ambiente onde a criança esta inserida - ITERS-R e b) um sistema exploratório narrativo (entrevistas às profissionais de educação).

A ITERS-R, edição revista de Harms, et al. (2002; 2006, referido por Harms, 2013), na versão portuguesa, Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Revista, é o instrumento que foi utilizado neste estudo, com base no sistema observacional categorial. A tradução e adaptação portuguesa atualmente disponível incluiu a tradução e a análise da validade e da fidelidade dos dados. Os resultados revelaram que a ITERS-R, permite a obtenção de dados fidedignos e válidos permitindo efetuar uma avaliação global da qualidade dos centros educativos para crianças com menos trinta meses de idade ou seja para as creches (Barros, 2007; 2013; Barros & Aguiar, 2010).

A escala é constituída por trinta e nove itens que se encontram agrupados em sete áreas ou subescalas: espaço e mobiliário; rotinas e cuidados pessoais; escuta e conversação; atividades; interação; estrutura do programa e pais e pessoal. As descrições contidas em cada item das escalas orientam as observações, possibilitando a atribuição de uma pontuação numa escala de 1 a 7 - (1) inadequado, (3) mínimo, (5) bom e (7) excelente.

Qualquer uma destas quatro pontuações só pode ser atribuída quando todas as condições descritas para cada nível de qualidade a que correspondem estiverem presentes, sendo, portanto necessário classificar como verdadeiro todos os indicadores definidos para um nível de qualidade de modo que este se verifique. As pontuações intermédias - 2, 4 e 6, são utilizadas quando são verificados todos os parâmetros de qualidade relativos ao nível inferior (ou, no caso da pontuação 2, quando não se verifica qualquer indicador de qualidade inadequada) e também pelo menos a metade dos indicadores correspondentes ao nível de qualidade superior.

As pontuações atribuídas, se inferiores a 3, indicam que as necessidades de saúde e segurança podem não ser satisfeitas, sendo fornecido pouco calor e apoio pelos adultos. As pontuações entre 3 e 4,9 refletem uma situação em que a saúde e a segurança são protegidas e o calor e o apoio prestados, mas existem poucas atividades que estimulem o desenvolvimento social, linguístico ou cognitivo das crianças. Pontuações de 5 ou mais, indicam a presença de atividades que apoiam e incentivam o desenvolvimento, bem como, algum grau de planeamento (Goelman et al., 2000).

Sendo um instrumento de observação, requer uma observação em sala por pelo menos três horas, seguida de uma pequena entrevista com o profissional de educação, sobre os indicadores que não foram fáceis de observar. A escala foi concebida tendo em conta aquilo que se considerava ser bom para as crianças, tendo por base diversas investigações em áreas, como: saúde, desenvolvimento e educação e ainda com base nas perspetivas dos profissionais sobre boas práticas e nos constrangimentos práticos da vida das crianças nestes contextos, (Harms, et al., 2002; 2006, referido por Harms, 2013)

Para além de um sistema observacional categorial para recolha dos dados, utilizou-se também um sistema exploratório narrativo - a entrevista. Utilizaram-se entrevistas do tipo semidiretivo que são normalmente conduzidas com base em tópicos específicos, no caso deste estudo, a partir dos resultados obtidos através da ITERS-R e dos quais se criaram as perguntas.

Para Ghiglione & Matalon (2001) a entrevista semidiretiva permite, partindo de um quadro de referência já existente, alargar o conhecimento prévio de que se dispõe, ou seja, visa a obtenção de informação através de questões que são colocadas ao entrevistado pelo investigador. A construção de um guião assegurará a obtenção das informações

pretendidas e a análise das informações, recolhidas nas entrevistas, serão sujeitas a análise de conteúdo.

### 3.4. Procedimentos de recolha dos dados

Para se proceder ao estudo e acedermos à instituição, foram efetuadas diversas diligências de tomada de conhecimento bem como da necessidade de autorização, para a recolha dos dados, ao responsável da instituição (Anexo A). Numa fase posterior e relativamente às entrevistas realizadas às profissionais de educação, foram entregues os respetivos consentimentos informados (Anexo B).

Para efetuar as observações às seis salas que fazem parte do contexto de creche, utilizou-se a escala ITERS-R. A observação decorreu ao longo de duas semanas durante o mês de janeiro de 2020. Antes de iniciarmos a observação de cada sala, tivemos oportunidade de conhecer as profissionais de educação responsáveis por cada uma das salas, bem como o espaço das seis salas, a observar. Com base nas informações fornecidas pelas profissionais de educação e pela coordenadora pedagógica foi possível completar a observação da ITERS-R.

Os dados recolhidos através da ITERS-R foram sujeitos à resolução de estatística descritiva. A análise dos dados obtidos possibilitou a elaboração de um guião de entrevista semiestruturada (Anexo C) a ser realizado posteriormente às profissionais de educação.

As entrevistas são uma boa técnica de recolha de dados pois pressupõem uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, possibilitando a este último a obtenção de informação que não seria conseguida através de um outro meio, pois pode-se sempre pedir esclarecimento sobre o tema em questão.

Como o objetivo geral do estudo é conhecer a opinião que as profissionais de educação têm relativamente à avaliação da qualidade do contexto educativo creche onde desenvolvem a sua prática, a entrevista abarca os seguintes pontos, nomeadamente:

- Legitimação da entrevista e informações gerais sobre as profissionais de educação;

- Opinião das profissionais de educação sobre os espaços e materiais da creche;
- Opinião das profissionais de educação sobre a receção e a entrega das crianças;
- A importância dada pelas profissionais de educação às rotinas de cuidados pessoais, para o desenvolvimento e bem-estar das crianças;
- Opinião das profissionais de educação sobre como desenvolvem as suas práticas educativas e de como promovem as interações, entre pares e entre profissionais e crianças;
- Opinião das profissionais de educação face ao envolvimento parental na creche;
- Finalização da entrevista.

Importa referir que na construção do guião, este foi previamente validado através de entrevistas realizadas a três educadoras de infância, todas com experiência profissional em contexto de creche, tendo as três educadoras no final divulgado que, as questões apresentadas eram perceptíveis, permitindo dar respostas úteis para a análise do tópico pretendido, a duração do tempo da entrevista era a adequada e que a sequência apresentada fazia sentido. Estas três entrevistas face à situação pandémica foram todas realizadas através de uma plataforma digital online (Zoom).

Relativamente às seis entrevistas semiestruturadas, elas foram efetuadas em separado, mas com a mesma estrutura. As entrevistadas foram informadas com antecedência sobre a data e hora da realização das entrevistas. No dia da realização das mesmas, procedeu-se ainda à entrega do consentimento informado e explicitou-se quais os objetivos pretendidos com a entrevista em questão. A realização das entrevistas às profissionais de educação, ocorreu durante o mês de dezembro de 2020, houve oportunidade de as realizar, presencialmente, num gabinete da instituição, com uma duração média entre vinte e trinta minutos. Com exceção de uma participante que não deu autorização, as entrevistas foram audiogravadas e totalmente transcritas, de acordo com o que sugere Bogdan e Biklen (1994) (Anexo D).

Como já foi referido após efetuadas as entrevistas, os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo (Anexo E) de natureza dedutiva e indutiva. Segundo Moraes, (1999) a primeira procura explicações e generalizações probabilísticas, a segunda visa a compreensão dos fenômenos investigados.

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

“El proceso de investigación culmina con la presentación y difusión de los resultados. De esta forma el investigador no sólo llega a alcanzar una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio, sino que comparte esa comprensión con los demás.”

(Gómez et al. 1999, p. 76)

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos neste estudo, onde se procurará reconstruir os dados analisados como um todo, estruturado e significativo, explicitando os produtos de investigação e a interpretação que se faz dos mesmos (Gómez et al.,1999), tendo em conta os objetivos de investigação.

#### 4.1. Apresentação e análise dos resultados da aplicação da ITERS-R

Conhecer a opinião que os profissionais de educação têm relativamente à avaliação da qualidade do contexto educativo creche é o objetivo deste estudo, nesse sentido e utilizando a entrevista como um dos instrumento para obtenção da informação por parte das profissionais de educação, recorreremos primeiramente a ITERS-R, suas subescalas e itens respetivos e aos seus achados, no sentido de nos orientar e apoiar na construção do guião de entrevista.

Da aplicação da escala ITERS-R e dos resultados obtidos foram efetuadas análises de estatística descritiva relativas à qualidade das salas da creche da instituição. Os resultados médios obtidos para a qualidade das salas, variam entre 5,61 e 5,97 ( $M = 5,86$ ;  $DP = 0,08$ ), indicando valores de uma qualidade média superior sugerindo serem salas com uma boa qualidade (ver Tabela 3).

**Tabela 3**

*Pontuação média, médias e desvios-padrão totais obtidos nas subescalas da ITERS-R em cada sala de creche*

	<b>Bç1</b>	<b>Bç2</b>	<b>Br</b>	<b>Am</b>	<b>Vr</b>	<b>Az</b>	<b>Total Salas</b>
<b>Espaço e mobiliário</b>	6,4	6,4	6,8	6,4	6,4	6,4	
<b>Rotinas e cuidados pessoais</b>	5,2	5,2	6	6	5,5	5,5	
<b>Escuta e conversação</b>	6	6	5	5	5	5	
<b>Atividades</b>	4,4	4,4	3,9	3,9	3,9	4,4	
<b>Interação</b>	7	7	7	7	7	7	
<b>Estrutura do programa</b>	7	7	7	7	6,3	7	
<b>Pais e pessoal</b>	5,8	5,8	5,2	5,8	5,2	5,8	
<b>Total</b>	41,8	41,8	40,9	41,1	39,3	41,1	
<b>Médias totais</b>	<b>5,97</b>	<b>5,97</b>	<b>5,84</b>	<b>5,87</b>	<b>5,61</b>	<b>5,87</b>	<b>5,86</b>
<b>DP</b>	<b>0,88</b>	<b>0,88</b>	<b>1,1</b>	<b>1,04</b>	<b>0,96</b>	<b>0,92</b>	<b>0,08</b>

*Nota:* Bç1; Bç2 - Berçário 1 e 2; Br – Sala Branca; Am – Sala Amarela; Vr – Sala Verde; Az – Sala Azul

Ainda de acordo com a tabela 3, verifica-se que o valor médio total, observado de cada sala, não apresenta grande variabilidade, encontrando-se muito próximo do valor médio total (M. Total Salas = 5,86; DP = 0,08)

Ainda na referida tabela verifica-se que, no que se refere às subescalas da ITERS-R, as pontuações médias obtidas em cada sala da creche, com exceção da subescala *Atividades*, observam-se pontuações acima da média com valores entre 5 e 7, indicando a presença de ações que suportam e encorajam desenvolvimento e algum grau de planeamento/organização.

Já a subescala *Atividades* é a única que apresenta valores médios mais baixos, entre 3,9 e 4,4. Embora os valores obtidos indiquem uma qualidade média moderada, os dados obtidos poderão eventualmente refletir e sugerir uma situação onde, se por um lado, a saúde e a segurança está salvaguardada e o cuidar e o apoio fornecidos, por outro, pode não haver atividades suficientes, variadas que estimulem as áreas de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

De acordo com os resultados obtidos, sobre a qualidade das salas da creche em estudo e com base nos valores alcançados, podemos considerar que a qualidade das salas, é de nível elevado (5,86). Os resultados obtidos revelaram-se superiores aos de estudos realizados em Portugal (Aguiar et al., 2002; Barros, 2007; Barros et al., 2012; Jorge da

Silva, 2007; Tadeu & Aguiar, 2016) embora o estudo de Tadeu e Aguiar (2016), se destaque, dos atrás referidos, visto ter revelado valores médios moderados ( $M=4,31$ ;  $DP=0,78$ ), mas no entanto e como já foi referido, inferiores aos deste estudo, ( $M= 5,86$ ;  $DP = 0,08$ ). Importa igualmente referir que as pontuações médias obtidas nas subescalas da ITERS-R do estudo de Tadeu e Aguiar (2016), aqui indicadas (**subescalas 1. Espaço/mobiliário**  $M=4,82/DP=1,14$ ; **2. Rotinas/cuidados pessoais**  $M=2,49/DP=0,53$ ; **3. Escuta/conversação**  $M=4,65/DP=1,39$ ; **4. Atividades**  $M=2,80/DP=0,76$ ; **5. Interação**  $M=6,27/DP=1,45$ ; **6. Estrutura do programa**  $M=3,80/DP=1,63$ ; **7. Pais/pessoal**  $M=3,80/DP=1,63$ ) foram também todas elas inferiores aos valores das subescalas obtidos neste estudo, resultados que podem ser observados na Tabela 4.

Além disso, os resultados obtidos s neste estudo, mostraram-se igualmente superiores, comparativamente a estudos desenvolvidos noutros países como, no Canadá (Goelman et al., 2000; 2006), nos Estados Unidos (NICHD Early Child Care Research Network, 2006) e no Brasil (Carvalho & Pereira, 2008).

Para além dos valores médios obtidos em cada sala, analisamos globalmente os dados das subescalas e itens respetivos da ITERS-R que permitem, como já atrás foi referido, direcionar-nos na construção do guião da entrevista a aplicar às profissionais de educação de infância.

Assim, a Tabela 4 apresenta as médias, desvios-padrão e os valores mínimos e máximos alcançados nas subescalas e respetivos itens em todas as salas de creche.

Os valores médios observados indicam pontuações que variam entre 7 na subescala *Interação* e 4,24, na subescala *Atividades*.

**Tabela 4**

*Médias, desvio-padrão, mínimos e máximos obtidos nas subescalas e nos itens da ITERS-R*

	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Min.</b>	<b>Máx.</b>
<b>Subescala Espaço e Mobiliário</b>	<b>6,47</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
1. Espaço interior	7	0	7	
2. Mobiliário para cuidados de rotina e brincadeiras	7	0	7	
3. Condições para descanso e conforto	7	0	7	
4. Arranjo da sala	7	0	7	
5. Exposição de material para as crianças	4,33	0	0	6
<b>Subescala Rotinas de Cuidados pessoais</b>	<b>5,61</b>	<b>1,11</b>	<b>1</b>	<b>7</b>
6. Chegada/saída	2	0	2	
7. Refeição merendas	6	1,4	4	7
8. Sono	6,67	0,5	6	7
9. Fraldas/uso de casa de banho	5	3	1	7
10. Práticas de saúde	7	0	7	
11. Práticas de segurança	7	0	7	
<b>Subescala Escuta e Conversação</b>	<b>5,33</b>	<b>0,71</b>	<b>1</b>	<b>7</b>
12. Ajudar as crianças a compreender a linguagem	7	0	7	
13. Ajudar as crianças a utilizar a linguagem	7	0	7	
14. Utilizar o livro	2	1,5	1	4
<b>Subescala Atividades</b>	<b>4,24</b>	<b>0,48</b>	<b>1</b>	<b>7</b>
15. Motricidade fina	5	1,5	4	7
16. Jogo físico ativo	2	0	2	
17. Arte	7	0	7	
18. Música e movimento	2	0	2	
19. Blocos	4,17	0,5	2	7
20. Jogo dramático	6	0	6	
21. Brincadeira com areia e água	NA	NA	NA	NA
22. Natureza/Ciência	4	0	4	
23. Televisão, vídeo e/ou computador	7	0	7	
24. Promover a aceitação da diversidade	1	0	1	
<b>Subescala Interação</b>	<b>7,00</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	
25. Supervisão da brincadeira e da aprendizagem	7	0	7	
26. Interação entre pares	7	0	7	
27. Interação pessoal-criança	7	0	7	
28. Disciplina	7	0	7	

**Tabela 4**

*Médias, desvio-padrão, mínimos e máximos obtidos nas subescalas e nos itens da ITERS-R*

	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Min.</b>	<b>Máx.</b>
<b>Subescala Estrutura do Programa</b>	<b>6,88</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
29. Horário	6,5	0	4	7
30. Jogo livre	7	0		7
31. Atividade em grupo	7	0		7
32. Condições para crianças com incapacidades	7	0		7
<b>Subescala Pais e Pessoal</b>	<b>5,67</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
33. Condições para pais	6	0		6
34. Condições para necessidades individuais do pessoal	2	0		2
35. Condições para necessidades profissionais do pessoal	7	0		7
36. Interação e cooperação entre o pessoal	7	0		7
37. Continuidade do pessoal	6	0		
38. Supervisão e avaliação do pessoal	7	0		
39. Oportunidade para o desenvolvimento profissional	4,67	0	2	6

Em relação aos valores obtidos nos itens de todas as subescalas verifica-se que, os itens 1,2,3 e 4 (*Espaço e mobiliário*) (M=7); 10 e 11 (*Rotinas e cuidados pessoais*) (M=7); 12 e 13 (*Escuta e conversação*) (M=7); 17 e 23 (*Atividades*) (M=7); 25, 26, 27 e 28 (*Interação*) (M=7); 30, 31, e 32 (*Estrutura do programa*) (M=7) e os itens 35, 36 e 38 (*Pais e pessoal*) (M=7), são os itens que apresentam os resultados mais elevados, com o valor médio de 7.

Por outro lado, o item 24 (*Atividades*) (M=1) e os itens 6 (*Rotinas e cuidados pessoais*) (M=2); 14 (*Escuta e conversação*) (M=2); 16 e 18 (*Atividades*) (M=2) e 34 (*Pais e pessoal*) (M=2), são os que apresentam os resultados mais baixos, com valores médios de 1 e 2 respetivamente.

Relativamente aos níveis de qualidade registados, os itens atrás referidos, que apresentam maiores fragilidades ou pontos fracos neste estudo são, de acordo com Tadeu e Aguiar

(2016), níveis de qualidade que concorrem, em parte, com os resultados de estudos realizados previamente (Aguiar et al., 2002; Barros, 2007; Barros et al., 2012) e, tal como no estudo que as autoras realizaram, identificando como inadequados alguns dos itens da subescala Rotinas e cuidados pessoais e da subescala Atividades, vão também ao encontro dos resultados de alguns dos itens identificados neste estudo.

Assim, os valores médios dos itens identificados como inadequados reportam-se a áreas como: entradas e saídas das crianças na creche (M=2), (*Rotinas e cuidados pessoais*), a oferta e estado de conservação de livros utilizados pelas crianças (M=2), (*Escuta e conversação*); a existência de materiais que evidenciem diversidade étnica ou cultural, (M=1) jogo físico (M=2) e música e movimento (M=2) (*Atividades*) e condições para necessidades individuais do pessoal (M=2) (*Pais e pessoal*).

Em contrapartida, os níveis de qualidade registados nos itens que apresentam resultados com níveis elevados de qualidade (pontos fortes), são os itens 1, 2, 3, 4 (*Espaço e mobiliário*); 10,11 (*Rotinas e cuidados pessoais*); 12, 13 (*Escuta e conversação*); 17, 23 (*Atividades*); 25, 26, 27, 28 (*Interação*); 30, 31, 32, (*Estrutura do programa*); 35, 36, 38 (*Pais e pessoal*) todos exibindo os resultados mais altos, com valores médios de 7.

Nas salas observadas verificou-se a existência de espaços e de mobiliário de boa qualidade, indicando o investimento efetuado nas características estruturais da instituição (edifício construído para o efeito); foram observadas práticas de qualidade por parte dos profissionais de educação (educadoras de infância e auxiliares de ação educativa) relativamente ao uso da linguagem e em todos os itens que constituem a subescala *Interação*, sendo esta a subescala que apresenta, na sua totalidade, resultados médios mais elevados (M=7).

O estudo mostra que na maioria das subescalas (*Espaço e mobiliário* M=6,47); (*Rotinas e cuidados pessoais* M=5,61); (*Escuta e conversação* M=5,33); (*Interação* M=7); (*Estrutura do programa* M=6,88) e (*Pais e pessoal* M=5,67), e dos respetivos itens, os resultados obtidos apresentam níveis de qualidade superiores com as médias a oscilar entre 5 e 7, indicando que a qualidade das várias dimensões pedagógicas e organizacionais é elevada. A elevada qualidade do atendimento educacional está associada ao impacto e a efeitos positivos no desenvolvimento e bem-estar das crianças que os frequentam e que a questão da qualidade é uma condição necessária para que a

frequência das crianças na creche possa trazer benefícios, garantindo os seus direitos e um bom desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida (Araújo, 2014; Folque & Vasconcelos, 2019). Para Barros et al. (2016) esta linha de pensamento corrobora com a extensa literatura estrangeira, da Europa; dos EUA e da Austrália, sobre a qualidade dos cuidados e da educação, demonstrando que as crianças que experimentam práticas de maior qualidade, mostram níveis mais elevados das competências ao nível das funções executivas, académicas e sociais (Bryant et al., 2003; Burchinal, Magnuson, Powell, & Hong, 2015; NICHD, 2000, 2006; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Peisner-Feinberg et al., 2001; Schweinhart, & Weikart, 1988, referido por Barros et al. 2016).

No entanto os resultados do estudo também demonstram haver necessidade de melhorar certos aspetos da qualidade dos cuidados prestados às crianças, nomeadamente no que diz respeito às chegadas e saídas da creche (M=2), item da subescala *Rotinas e cuidados pessoais*; da subescala *Atividades*, no que respeita às atividades proporcionadas às crianças, importa melhorar a existência de materiais que promovam a aceitação da diversidade (M=1), o jogo físico (M=2) e a música e movimento (M=2); da subescala *Escuta e conversação*, melhorar a promoção da utilização do livro (M=2) e por último, embora não diretamente relacionado mas que influenciará os cuidados prestados às crianças na creche, temos o item condições para necessidades individuais do pessoal, da subescala *Pais e pessoal* (M=2) que poderá ser motivado por não estar previsto qualquer tempo longe das crianças para responder a necessidades pessoais, tais como, inexistência de pausa no período da manhã.

As diferenças identificadas nos valores dos itens e das subescalas da ITERS-R e as reflexões resultantes, podem servir ponto de partida para explorar e construir o instrumento que permitirá conhecer as conceções das profissionais de educação sobre como são e se organizam os contextos onde as crianças passam os seus dias, como são promovidos os cuidados e as práticas educativas pelos profissionais educativos e como é que os pais são envolvidos e colaboram nas atividades da creche.

## 4.2. Apresentação e análise dos resultados das entrevistas às profissionais de educação

Os resultados indicados nas ITERS-R, mostraram, embora em termos gerais, que a instituição, na valência creche, apresenta níveis elevados de qualidade do atendimento educacional.

Pareceu-nos pois importante conhecer, segundo o ponto de vista das profissionais, como são e se organizam os contextos onde as crianças passam os seus dias, como são promovidos os cuidados e as práticas educativas pelas profissionais educativas e como é que os pais são envolvidos e colaboram nas atividades da creche.

Deste modo considerou-se pertinente a construção de um guião de entrevista (Anexo C) com o objetivo de conhecer as conceções que as profissionais de educação têm relativamente à avaliação da qualidade do contexto educativo creche onde desenvolvem a sua prática, agrupando as questões em três grandes temas integrando as dimensões pedagógicas contempladas na ITERS-R, a saber: **qualidade do espaço educativo creche; qualidade dos cuidados e práticas educativas e qualidade do envolvimento parental.**

A tabela 5 mostra uma síntese dos temas, categorias, subcategorias e frequências referentes à análise de conteúdo das entrevistas realizadas. A análise efetuada mostra que cada tema principal, tem um conjunto de categorias, que agrupam os blocos temáticos abordados na entrevista; nas subcategorias foram agrupadas as questões tratadas dentro de cada bloco temático e para as frequências adotou-se a contagem dos registos de forma unitária, ou seja, identificando a profissional de educação, sempre que se referia sobre o tema abordado.

**Tabela 5**

*Quadro síntese dos temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas aos profissionais de educação*

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
<b>Qualidade do espaço educativo creche</b>	Espaços e materiais	Na sala de atividades	PE 1;2;3;4;5;6
		Mudanças nas dinâmicas no espaço interior	PE 1;2;3;4;5;6
		Sugestões de alterações estruturais no espaço interior	PE 1;2;5;6
		Espaço exterior	PE 1;3;4
		Sugestões de alterações no espaço exterior	PE 1;2;3;4;5;6
<b>Qualidade dos cuidados e práticas educativas</b>	Receção e entrega	Receção das crianças	PE 1;2;3;4;5;6
		Receção-sugestões de mudança	PE 3;4;5;6
		Entrega das crianças	PE 1;2;3;4;5;6
		Entrega-sugestões de mudança	PE 2;4;6
	Outras rotinas	Importância	PE 1;2;3;4;5;6
		Tipo de rotinas	PE 1;2;3;4;5
	Estratégias pedagógicas	Orientações pedagógicas	PE 1;2;3;4;5;6
		Monitorização das práticas	PE 1;2;3;4;5;6
		Promoção do trabalho em equipa	PE 1;2;3;4;5;6
		Áreas de trabalho	PE 1;2;3;4;5;6
Interações	Desafios da inclusão	PE 1;3;6 <sup>(SIM)</sup> PE 2;4;5 <sup>(NÃO)</sup>	
	Entre pares	PE 1;2;3;4;5;6	
<b>Qualidade do envolvimento parental</b>	Relação creche-família	Entre adulto e crianças	PE 1;2;3;4;5;6
		Institucional	PE 1;2;3;4;5
		Interação com os profissionais	PE 1;2;3;4;5;6
	Colaboração creche-família	Constrangimentos	PE 4 <sup>(SIM)</sup> PE 1;2;3;5;6 <sup>(NÃO)</sup>
		Tipo de participação	PE 1;2;3;4;5;6

Seguidamente serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através da análise de conteúdo referente a cada tema principal.

Na tabela 6 pode observar-se a análise de conteúdo das entrevistas referente ao tema - **Qualidade do espaço educativo creche** e à categoria **Espaços e materiais**

**Tabela 6**

*Qualidade do espaço educativo creche – Espaços e materiais*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>
<b>Espaço e materiais</b>	• Na sala atividades	- Sala com bom tamanho - Espaço para deitar e sentar - Sala com vários materiais
	• Mudanças nas dinâmicas no espaço interior	- Organização das áreas de trabalho - Proximidade do refeitório
	• Sugestões de alterações estruturais no espaço interior	- Sala maiores dimensões - Sala ligada à casa de banho - Berçário no andar térreo
	• No espaço exterior	- Espaço com condições
	• Sugestões de alterações no espaço exterior	- Cobertura de sombra - Equipamento diferente - Chão em mau estado - Importância da criação de horta pedagógica - Espaço resguardado para o berçário

Na categoria **Espaços e materiais**, em relação à subcategoria sala de atividades, as entrevistadas consideram que as salas vão ao encontro das necessidades e são adequadas, organizadas/dinamizadas de acordo, com as crianças de cada sala e com os diferentes tipos de aprendizagem.

“(…) a sala tem um bom tamanho” (PE4)

“(…) acho que está bem, está bem estruturado” (PE2)

*“(...) quando abrimos a sala temos à disposição vários materiais que são adequados às crianças” (PE4)*

*“(...) iniciei com uma determinada organização e com determinadas áreas e atualmente já sofreu duas ou três alterações” (PE5)*

Do que foi referido parece-nos que as entrevistadas reconhecem, tal como Portugal (2017), que cuidar/educar de forma responsiva, em sintonia com os bebés/crianças, envolve atenção à qualidade dos espaços e recursos materiais existentes nos contextos dirigidos a esses mesmos bebés/crianças. De espaços que sejam atraentes e confortáveis, tranquilos e simultaneamente, estimulantes, facilitadores de movimentações amplas, descobertas e de explorações diversificadas.

No entanto, apesar da instituição ser um edifício, construído de raiz, para cuidar e educar, algumas profissionais de educação referem que alguns espaços interiores ganhariam, se pudessem ser implementadas algumas alterações estruturais (p.e. sala do berçário maior e em espaço térreo; sala de atividades ligada à casa de banho)

*“(...) uma sala um pouco maior fazia a diferença” (PE5)*

*“(...) alterava em tamanho, porque depois eles começam a gatinhar e precisam de mais espaço” (PE1)*

*“(...) a sala ligada à casa de banho, muito mais prático” (PE5)*

*“(...) o berçário no espaço térreo era mais viável” (PE2)*

Já sobre a subcategoria do espaço exterior, algumas entrevistadas referem que.

*“(...) o espaço é grande, é bom, tem muita luz solar” (PE3)*

*“(...) eu avalio este espaço exterior excelente, excelente porque nós temos um jardim enorme” (PE1)*

*“(...) é um espaço bom, é um espaço grande e amplo, conseguimos ver todas as crianças” (PE4)*

As brincadeiras em espaços exteriores desenvolvem crianças mais felizes, criativas, saudáveis e permite-lhes ganhar competências para a vida adulta. O brincar em espaços

naturais/exteriores pode oferecer oportunidades pedagógicas singulares, que permitam boas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento tendo em atenção de como se organiza e se dinamiza o espaço, que se quer participativo e inclusivo, proporcionando a todos, crianças e adultos, um ambiente convidativo e confortável, mas também desafiante e diversificado para permitir que a criança, através de movimentos amplos e da exploração de elementos naturais (ex.: saltar, correr, brincar com terra, água e areia, fazer barulho, andar de triciclo) encontre estímulos para o seu desenvolvimento, social, cognitivo, emocional e físico, que dificilmente acontecem em espaços fechados (Bilton, Bento, & Dias, 2017).

Apesar de ser considerado por algumas das entrevistadas um espaço grande e amplo, a maioria das entrevistadas sugere, no entanto, a necessidade de importantes e urgentes intervenções de melhoria.

*“A nível de espaço exterior, não o considero em boas condições, p.e. o chão está em mau estado”*(PE6)

*“(…) neste momento o parque está um bocadinho... degradado...”* PE2

*“(…) tem poucos equipamentos e os que existem, têm alguns em más condições, peças soltas.”*(PE6)

*“(…) deviam apostar num equipamento diferente”* (PE3)

*“(…) era necessária uma maior cobertura de sombra”* (PE5)

*“Para o berçário (...) deveria haver um espaço mais resguardado, (...) andarem (no espaço exterior) sem haver perigo de haver outra sala (crianças), na rua e de se magoarem de alguma forma”* (PE2)

Para além de intervenções estruturais e de proteção nos equipamentos, uma das entrevistadas referiu que as crianças ganhariam com a criação e dinamização de uma horta pedagógica espaço que valoriza, pois permitiria que as crianças tivessem o contato com a terra, permitindo-lhes observar o que vem da terra e que nos serve de alimento.

*“O espaço exterior... ele tem ali relva, mas eu se calhar fazia p.e. uma hortazinha pedagógica, (...) têm espaço para isso”* (PE1)

“*Eu acho que é muito importante, eles verem o que vêm da terra (...)*” (PE1)

É do conhecimento geral que as plantas, como quase todos os aspetos e elementos da natureza, chamam a atenção das crianças. Saber que existem plantas para enfeitar e para comer, entender os procedimentos de cuidado na plantação e no acompanhamento da evolução, assim como identificá-las pelo nome, pelo sabor e pela utilização, são algumas das oportunidades de aprendizagem na criação de uma horta, proporcionando às crianças benefícios de nível cognitivo, afetivo e motor (Bilton et al., 2017), para além da promoção de uma educação ambiental.

A próxima tabela apresenta os resultados obtidos seguidos da discussão, da análise de conteúdo das entrevistas referente ao tema - **Qualidade dos cuidados e práticas educativas** e à categoria **Receção e Entrega** (ver tabela 7).

**Tabela 7**

*Qualidade dos cuidados e práticas educativas - Receção e Entrega*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>
<b>Receção e Entrega</b>	• Receção das crianças	- a receção, é bem feita - espaço de receção - materiais didáticos para entreter - tolerância na hora de entrada - pessoal a vigiar
	• Receção - sugestões de mudança	- ter mais pessoal na receção - rececionar as crianças nas suas salas - os pais entrarem e entregarem os filhos nas salas
	• Entrega das crianças	- espaço de entrega - espaço funcional - pessoal na entrega - ver um bocadinho de televisão
	• Entrega - sugestões de mudança	- não juntar creche com pré-escolar - esperar na sala para serem entregues - sem sugestão de mudanças

Relativamente à categoria recepção e entrega, nas subcategorias recepção e sugestões de mudança, as entrevistadas referem que a recepção é efetuada no refeitório servindo, nessas horas, de sala de acolhimento.

*“(...) a sala de acolhimento é no refeitório” (PE2)*

*“(...) o acolhimento (...) da criança é feita no refeitório” (PE3)*

Consideram ser uma recepção realizada em condições, com pessoal e materiais didáticos para as crianças brincarem enquanto aguardam o momento de irem para as suas respetivas salas.

*“(...) toda a gente conhece toda a gente acho que é muito bom, é recetivo, é bem feito” (PE4)*

*“(...) com dois auxiliares a tomar conta deles” (PE6)*

*“(...) geralmente estão uma ou duas colaboradoras, podem ser auxiliares e educadoras” (PE4)*

*“(...) temos sempre algo mais didático para eles estarem entretidos” (PE2)*

*“(...) um dia são jogos, outro dia são histórias, em cada dia há uma atividade diferente” (PE3)*

Ainda em relação à recepção, a instituição facilita a entrada da criança na creche permitindo uma tolerancia de 30 minutos.

*“(...) a criança pode entrar até às 9h30 e depois é-nos trazida à sala” (PE5)*

Por outro lado, as entrevistadas, sugerem algumas mudanças nesta rotina ao nível, do número de pessoal para a recepção das crianças, do local onde são recebidas e no acesso dos pais às salas onde os filhos passam o dia, importantes nas dinâmicas e no bem estar das crianças e dos pais.

*“(...) pôr mais alguém, porque às vezes chegam a ser muitas crianças” (PE4)*

*“(...) punha as crianças a serem rececionadas na sala delas porque há muita confusão ali (sala de acolhimento) de manhã” (PE3)*

*“(...) fazia-me muito mais sentido os pais entrarem e poderem vir entregar os filhos à sala, (...) ver onde eles passam o dia” (PE5)*

*“Penso que se ganharia se os pais pudessem estar mais perto das salas das crianças” PE6*

Parece-nos que as entrevistadas, tal como Portugal (2011,2012), consideram ser consensual que as experiências/vivências e os cuidados das rotinas diárias proporcionadas à criança, devem ser planeadas estando o adulto sempre disponível, de modo a assegurar a satisfação das necessidades da criança, nomeadamente físicas, de afeto, de segurança, reconhecimento e afirmação, de sentimento de competência e de significados e valores.

Em relação à subcategoria entrega das crianças parece-nos que é similar à receção das crianças durante o momento da manhã, no que respeita ao local de entrega, ao pessoal e à utilização de materiais didáticos para as crianças brincarem durante o tempo de espera.

*“(…) a entrega é feita à mesma pelo refeitório (PE2)*

*“(…) em relação à entrega também acho que está bem, acho que está funcional” (PE1)*

*“(…) dois auxiliares, ficando quatro auxiliares a partir das 18h” (PE6)*

*“(…) temos um tempo a partir das 18h que podem ver um bocadinho televisão até às 19h” (PE3)*

Algumas das entrevistadas persistem na necessidade da presença dos pais nas salas e consideram que as crianças de ambas as valências: creche e pré-escolar ganhariam se se estivessem separadas neste momento da rotina diária (subcategoria sugestões de mudança).

*“(…) se calhar punha as crianças a serem entregues aos pais na sala delas” (PE5)*

*“(…) não juntava as crianças da creche e do pré-escolar (...) ganhariam se esperassem os pais em separado” (PE6)*

Somente as profissionais responsáveis pelos berçários consideram não haver necessidade de mudanças, entendem que o modo de entrega dos bebés está funcional

*“(…) não, não as faria” (PE1)*

*“(…) eu concordo que esteja assim” (PE2)*

A tabela 8 apresenta os resultados obtidos, seguido de discussão, da análise de conteúdo das entrevistas referente ao tema - **Qualidade dos cuidados e práticas educativas** e referente à categoria **Outras Rotinas**.

**Tabela 8**

*Qualidade dos cuidados e práticas educativas - Outras Rotinas*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>
<b>Outras rotinas</b>	• Importância	- importantes - para estruturar - para saber o que vem a seguir - para adaptar novas realidades - importante na creche como em casa - permite observar a criança
	• Tipo de rotinas	- alimentação - tapete - higiene - sono

Todas as entrevistadas referem sobre a importância das rotinas na vida da criança.

*“(...) considero momentos importantes para as crianças para o seu desenvolvimento e bem-estar” (PE6)*

*“São momentos importantes, claro que sim! (PE3)*

As rotinas são, segundo as entrevistadas, momentos importantes pois servem para as crianças se estruturarem, para ficarem a saber o que vem a seguir, para se adaptarem a novas situações. Referem igualmente que são importantes tanto na creche como em casa.

*“(...) para eles se estruturarem”(PE3)*

*“(...) para saberem qual o momento que vem a seguir” (PE3)*

*“(...) terem rotinas para poderem ir-se adaptando a outras realidades” (PE3)*

*“(...) permite observarmos determinadas coisas que na sala por vezes nos passa um pouco despercebidas” (PE5)*

*“(...) a rotina para mim é muito importante não só cá (creche) como em casa também” (PE4)*

Identificam com tipos de rotinas, o sono, a alimentação, a higiene, os momentos de grande grupo...

*“(...) eles ainda dormem de manhã” (PE1)*

*“(...) nós começamos a deitá-los” (PE1)*

*“(...) a introdução dos alimentos no berçário é muito importante” (PE1)*

*“(...) comecem de manhã com aquela frutinha” (PE3)*

*“(...) o momento da casa de banho” (PE5)*

*“(...) é muito importante o contato em mudar a fralda” (PE2)*

*“(...) os pontos mais importantes do desenvolvimento da criança é mesmo a alimentação e a higiene, que é o ponto onde nós estamos mais próximos com a criança” (PE2)*

*“(...) terem a rotina do tapete” (PE3)*

Num período inicial de regulação, a principal tarefa do bebé será estabelecer alguma previsibilidade nos seus processos biológicos básicos (ritmos de sono e de alimentação) é por isso fundamental que o adulto reconheça, respeite e se adapte a esses processos básicos (Pimentel, 2011). Nesse sentido parece-nos que as entrevistadas estão atentas às necessidades das crianças procurando, como Grande et al. (2017) sugerem, que as crianças possuam o seu próprio padrão de desenvolvimento e que lhes seja dado espaço, tempo e apoio de forma a permitir a promoção do desenvolvimento, respeitando principalmente o seu ritmo e as suas necessidades.

Portugal (2011) na sua reflexão sobre a creche, no que respeita às suas finalidades e sobre as atividades que na creche devem ser experienciadas e que promovem o desenvolvimento e aprendizagem, salienta que o que é mais importante não são as atividades planeadas, mas sim, em particular, das interações e da organização que aí ocorrem, incluindo as rotinas diárias, do seu dia-a-dia e os momentos de atividades livres. A autora defende que as crianças muito

pequenas se desenvolvem bem em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais.

No que respeita a tabela 9 esta apresenta os resultados obtidos, da análise de conteúdo das entrevistas seguido de discussão, das entrevistas referente ao tema - **Qualidade dos cuidados e práticas educativas** e referente à categoria **Estratégias pedagógicas**.

**Tabela 9**

*Qualidade dos cuidados e práticas educativas - Estratégias pedagógicas*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>
<b>Estratégias pedagógicas</b>	• Linhas de orientação	- definidas no projeto educativo - <i>High Scope</i> e MEM - eclética
	• Monitorização das práticas	- fazem monitorização - através da planificação - através da ficha de desenvolvimento - supervisão - Manual da Segurança Social
	• Promoção do trabalho em equipa	- reuniões mensais - reuniões para dúvidas e/ou partilhas - reuniões em relação às festividades - para definir as práticas
	• Áreas de trabalho	- sensório-motor - brincadeira - em grupos - motricidade - música - arte - da casinha - da leitura de histórias
	• Desafios da inclusão	- tempo como desafio - falta de formação na área - sem desafios de inclusão

Atualmente, está-se de acordo quanto à ideia de que a creche não é apenas um lugar de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo. Contudo, na prática verifica-se uma indefinição quanto a linhas de orientação para a primeira infância, sendo consideráveis as diferenças de creche para creche quanto à maneira de atuar (Portugal, 2012).

Segundo as entrevistadas principalmente as que tem formação em educação de infância, “(...) *as orientações definidas no projeto educativo da instituição*” (PE5), são ecléticas “(...) *nós temos um curriculum eclético*”(PE3).

Nesse sentido referem que se regem “(...) *pelo MEM e pelo High Scope*” (PE5).

Face ao exposto parece-nos que as educadoras adaptam a sua intervenção de acordo com o grupo etário com que trabalham “(...) *a equipa também define as práticas a desenvolver com as crianças de cada sala*” (PE6) e de acordo de como as educadoras de infância se identificam (...) *nós podemos escolher um bocadinho daquilo que nós quisermos e daquilo que nos identificamos enquanto educadoras*”(PE3).

Já as profissionais de educação ( auxiliares de educação) que trabalham nos berçários referem que quem define são “(...) *as educadoras e responsáveis da coordenação*” (PE2). No entanto mencionam que tentam “(...) *fazer coisinhas que os outros também façam, dentro das atividades festivas que a creche faz*” (PE1).

Há consenso no que diz respeito à monitorização das práticas. De fato todas as profissionais de educação mencionam que “(...) *sim, nós fazemos a monitorização*” (PE3), embora haja indicadores de que a monitorização não é uniformizada sendo implementada de diferentes formas de acordo com as diferentes salas, podendo ser através:

“(...) *da planificação das atividades em grande ou pequenos grupos*” (PE6)

“*Os registos são todos efetuados através do Educabiz*” (PE1)

“(...) *temos a ficha de desenvolvimento da criança, vamos vendo o que é que ela adquiriu e o que é que ela não adquiriu*” (PE4)

“(...) *há a supervisão da coordenadora, de todos os PI's e dos relatórios de acolhimento*” (PE1)

Somente uma profissional refere a existência do manual de procedimento da Segurança Social “(...) *nós regemo-nos pelo Manual da Segurança Social*” (PE3).

A promoção do trabalho em equipa é também consensual para todas as profissionais de educação “*Sim, sim! Fazemos reuniões mensalmente*” (PE4).

Tendo sido referido vários objetivos:

“(...) *fazemos quando necessário, para podermos tirar dúvidas, ouvir outros pontos de vista*” (PE4)

“(...) *há trabalho em equipa, ajudamo-nos mutuamente, quando há uma dúvida, sugestões que podemos dar umas às outras*” (PE3)

“*Nós equipa de sala (...) fazemos reuniões e refletimos sobre o trabalho desenvolvido e sobre o que vamos desenvolver*” (PE6)

“(...) *também nos juntamos em reuniões em relação às festividades*” (PE4)

Em relação às profissionais de educação do Berçário visto terem desfasamento de horários, encontraram como estratégia a utilização de um grupo online, onde partilham sobre acontecimentos do dia e propostas de atividades para o dia seguinte.

“*O que a gente usa como estratégia, temos um grupo WhatsApp (...) é a maneira mais fácil para nos reunirmos (...) nós somos dois berçários mas na verdade trabalhamos sempre como um*” (PE2).

Para Vasconcelos, (2014) o dia-a-dia de uma criança desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se intercalam e que podem ser tanto atividades pedagógicas onde o educador se junta com o seu grupo ou com uma só criança emergindo, assim, intencionalidade educativa, tal como acontece nos períodos de acolhimento, da marcação das presenças, da hora do conto, das atividades planeadas, das brincadeiras livres e da hora do recreio. Neste sentido “as salas de atividade são grandes oficinas de criação e transformação que a hermética organização por “cantinhos” não permite. Prefiro a denominação de áreas de trabalho. O espaço deve ser regularmente transformado e reorientado conforme os projetos em curso” (pp 72).

Todas as profissionais de educação consideram fundamental que as salas tenham áreas de trabalho, dispostas de modo a se irem alterando ao longo do tempo e de acordo com os interesses e necessidades das crianças, “(...) *ir implementando áreas ao longo do tempo*” PE5 (...) e depois vai-se adaptando a sala consoante os seus interesses (PE4). Assim, referem existir espaços que promovam atividades sensório motoras “(...) *fazemos muita atividade sensorial (...) estão ali com aquela experiência, os tules, as lãs*” (PE1); “(...) *manusear e tocar na tinta*” (PE2).

Espaço para a brincadeira “(...) *trabalhar todos os dias dentro da brincadeira, eles aprendem e evoluem*” (PE4) e espaços que envolvam a motricidade “(...) *área das construções*” (PE3); “(...) *temos ali uns rolos e outras coisas que nos permitem fazer motricidade*” (PE1).

Referem a existência de espaços que promovam atividades em grupos “(...) *atividades realizadas em pequenos e em grandes grupos*” (PE6) e onde a leitura de histórias, a arte e a música possam ser exploradas

“(...) *conto uma história, muito pequenina, (...) com mais imagens* (PE1)

“(...) *da pintura, das artes que é muito bom para sensibilizar as crianças para essa área* (PE4)

“(...) *a digitinta*” (PE2)

“(...) *eles gostam de canções de mimar*” (PE1).

E também referem as atividades nas quais as crianças desempenham um papel de faz-de-conta.

“(...) *a área da casinha que eles gostam muito (...) é um contexto que vai depois prepará-los para o mundo lá fora*” (PE4).

Quando brincam usando o jogo simbólico, as crianças examinam aspetos da vida cotidiana e dominam espaços de poder que as auxiliam a confrontar o mundo e os adultos.

Quando questionadas sobre se trabalhavam com crianças com necessidades educativas especiais e que desafios enfrentavam caso trabalhassem, verificou-se que enquanto metade das entrevistadas referiram não terem nenhum caso,

“*Na minha sala não existe nenhum caso*”(PE1;3;6).

A outra metade não só considerou ser “(...) *um desafio enorme nunca tive formação na área*” (PE 4;3), como consideraram mais difícil dividir o tempo entre ela e as outras crianças

“(...) *o mais difícil é tentar ter um tempo só com a criança porque ela necessita (...) de uma atenção especializada*” (PE 5)

**Tabela 10**

*Qualidade dos cuidados e práticas educativas – Interações*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>
<b>Interações</b>	• Entre pares	- importância do partilhar - importância da relação
	• Entre adulto e crianças	- através de afetos e brincadeiras - brincar para criação de laços

A interação com o outro é um fator importante na relação desenvolvimento-aprendizagem, pois é por meio de suas inter-relações que a criança se desenvolve cultural e individualmente.

Do exposto pelas entrevistadas verifica-se a importância dada aos aspetos relacionados nas interações entre pares, não só ao nível da partilha como da relação entre as crianças.

*“As interações começam logo no início do dia (...) vão chegando outras crianças, damos os bons dias”* (PE4)

*“(...) consoante as atividades sejam realizadas (...) de forma que eles possam trabalhar uns com os outros, para interagirem uns com os outros”* (PE4)

*“(...) tento muito que eles percebam a importância da partilha e do brincar, não apenas com A ou com B, nós somos um grupo e elas (crianças) têm de aprender a brincar com todos”* (PE5)

*“(...) sento-os no tapete (...) à volta do brinquedo (...) e eles vão todos lá com a mão, ou seja, todos à volta vão brincar porque eu sei que o brinquedo é o que todos adoram” (PE1)*

Como nas interações entre adulto e criança,

*“(...) tento sempre promover interações com as crianças, através de afetos e das brincadeiras” (PE6)*

*“(...) eu e a auxiliar tentamos estar inseridas nas próprias brincadeiras para servirmos de motor, de uma ligação, entre a brincadeira e as próprias crianças” (PE5)*

*“(...) a brincadeira permite criar aquele laço que é importante entre nós adultos e as crianças” (PE5)*

Os bebés e as crianças muito pequenas precisam de atenção nas suas necessidades físicas e psicológicas, de uma relação com alguém em quem confiem, de um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento, de oportunidades para interagirem com outras crianças, bem como de liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos.

A presença das profissionais de educação, agindo com sensibilidade, de forma afetiva e tranquila, não em primeiro plano, porém dentro do campo de visão dos bebés/crianças garante o apoio e a segurança que podem encorajar o bebé/criança para se movimentar e explorar o que está ao seu redor, de forma autónoma (Post & Hohmann, 2004; David, 2006, citado por Portugal, et.al., 2018).

Finalmente serão apresentados e discutidos os resultados obtidos na análise de conteúdo referente ao tema: **Qualidade do envolvimento parental**, observado na tabela 11

**Tabela 11***Qualidade do envolvimento parental*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>
<b>Relação creche-família</b>	• Institucional	- aberta - verdadeira - comunicativa - ligação
	• Interação com os profissionais	- de confiança - de diálogo - com partilha de informação - com ganhos para a criança
	• Constrangimentos	- identificados - não identificados
<b>Colaboração creche-família</b>	• Tipo de participação	- na festividades - nas atividades em casa - em atividades na sala da creche

Segundo Folque e Vasconcelos (2019), “A creche constitui-se como um local onde a entrada no mundo social e cultural é apoiada e esse apoio ganha se for em interação, por profissionais e famílias. Neste sentido, a creche assume uma centralidade dupla como um direito da criança e das famílias” (pp. 279).

É consensual para as entrevistadas que a **Relação creche-família** é fundamental pois permite a “(...) *criação de laços de confiança mútua*” (PE2).

“(...) *aquela palavra de conforto e que dá confiança aos pais*” (PE3) é fundamental pois “(...) *uma boa comunicação entre a escola e a família*” (PE5), tem ganhos para todos mas acima de tudo tem ganhos para as crianças pois “(...) *as próprias crianças também se começam a desenvolver de uma forma mais espontânea, muito mais livre (...) a criança flui muito mais*” (PE5).

Apesar de constrangimentos pontuais “(...) *embora não tenha visto o que aconteceu, fui tentar serenar a situação*” (PE4) é um fato que a existência de uma “(...) *boa*

*comunicação” (PE5) é facilitada com “(...) a existência de uma plataforma online – Educabiz, permite a partilha de informação atualizada e permanente” (PE6).*

A relação entre a creche e a família é reforçada com presença dos pais na creche ou a **Colaboração** destes em alguma atividade solicitada é de uma maneira geral bem acolhida,

*“(...) nas festas que realizamos, são convidados a participar nas festas” (PE6)*

*“ Sim , por vezes fisicamente, em dias especiais Dia do Pai, da Mãe, dos Avós ou mesmo nas festas quando vêm cá” (PE4)*

*“(...) pedimos aos pais que façam alguns trabalhos com eles em casa para depois poderem mostrar” (PE4)*

*“(...) a vinda deles (pais) à sala para colaborarem numa atividade é um grande momento de partilha” (PE5)*

Num contexto de educação de infância a construção de ligações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais e entre a própria equipa de profissionais de educação, é o objetivo central para promover e apoiar relações vitais , securizantes, consistentes e agradáveis, promovendo qualidade nas relações entre adultos e crianças (Post & Hohmann, 2004; Portugal, 2017) e entre a creche e a família.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

“La obtención de las conclusiones es posiblemente la tarea en la que se exige más experiencia del investigador, que debe ser capaz de contextualizar y contrastar con otros estudios los hallazgos alcanzados, y de plasmarlos en un informe narrativo.”

(Gómez et al. 1999, p.30)

Os primeiros anos de vida são fundamentais e determinantes para potenciar o desenvolvimento da criança. Este, processa-se no seio das relações afetivas significativas, em contexto natural isto é, na família e no espaço educativo.

Em Portugal, a preocupação e investimento nos contextos de educação e cuidados para crianças nos primeiros três anos de vida é relativamente recente e fruto de um conjunto de fatores que, condicionou e prorrogou o enfoque nestes contextos de atendimento coletivo, destacando-se a perceção secular e enraizada de que a educação e cuidados à criança mais nova constituíam tarefas ligadas à família, (Araújo & Monteiro, 2017).

Embora haja razões históricas que explicam uma perspetiva assistencial, ainda prevalecente na sociedade portuguesa, Folque e Vasconcelos (2019) consideram ser uma perspetiva limitada face aos desafios da sociedade atual.

A possibilidade de as crianças permanecerem parte dos seus dias na creche é um direito a ser reconhecido, não apenas porque é necessário apoiar as famílias que trabalham mas porque a creche, enquanto serviço educativo tem em si mesma, um valor relevante que pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, sobretudo para as crianças mais vulneráveis e que são as que mais devem beneficiar de estruturas de elevada qualidade (Vasconcelos, 2011).

Até porque, a qualidade da educação em creche tem vindo a ser associada a efeitos positivos na aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar da criança (Araújo, 2014)

Para Vasconcelos (2014) as famílias necessitam de estruturas complementares promotoras de desenvolvimento, pelo que as creches devem ser pensadas como um ambiente de socialização, não que as substitua, mas que segundo a autora, suporte e *andaime* de modo a assegurar-se todas as condições educativas com qualidade e responsabilidade.

Um contexto de qualidade para as crianças dos zero aos três anos de idade, deve solicitar oportunidades e experiências de aprendizagem significativas, remetendo para tudo aquilo

que a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente. Fala-se de relações, espaços e materiais, rotinas de cuidados e atividades diversas (Portugal, 2017).

Onde as atividades livres e de exploração do ambiente (interior e exterior), refletem positivamente a ação educativa da creche, com enfoque sobre os interesses das crianças, bem como sobre a sua independência e autonomia, incentivando-as para a tomada de decisões (Pereira, 2014).

A qualidade dos contextos para os zero aos três anos está relacionada com a qualidade das relações que se estabelecem entre o educador e o bebé e entre os profissionais que trabalham com a criança e sua família (Vasconcelos, 2011).

Nesse sentido, o presente estudo teve como principal objetivo analisar de que forma os profissionais de educação, que trabalham com as crianças e com as suas famílias pensam relativamente à avaliação da qualidade do contexto educativo creche onde desenvolvem a sua prática.

O estudo seguiu uma metodologia de investigação estudo de caso exploratório, apoiado num conjunto simultâneo de recolha de dados quantitativos (escala da ITERS-R) e qualitativos (entrevistas), pois entendeu-se que seria o mais adequado para perceber os processos, os produtos e os fenómenos inerentes à problemática desta investigação.

Da análise dos resultados e do ponto de vista quantitativo, a instituição na valência creche mostra padrões de qualidade que se espelham nos valores obtidos na escala ITERS-R. Os resultados relativos à qualidade de cada uma das salas da creche da instituição, indicam valores de uma qualidade media superior indicando serem salas com boa qualidade.

Da análise global porque os dados obtidos eram necessários para a análise do estudo do ponto de vista qualitativo, verificou-se que os valores obtidos nas subescalas avaliadas, com exceção da subescala *Atividades* que pontuou um valor médio moderado (4,24), foram todos valores médios superiores e de valor superior para a subescala *Interações* (7).

Os níveis obtidos revelam-se superiores aos resultados, de estudos realizados anteriormente, tanto a nível nacional (Aguiar et al., 2002; Barros, 2007; Barros et al., 2012; Jorge da Silva, 2007; Tadeu & Aguiar, 2016) como internacional, (Goelman et al.,

2000; 2006; NICHD-Early Child Care Research Network, 2006; Carvalho & Pereira, 2008), tal como foi referido no capítulo anterior.

Já do ponto de vista qualitativo e em relação ao tema qualidade do espaço educativo creche, as entrevistadas consideram de um modo geral que as salas vão ao encontro das necessidades e são adequadas de acordo com as crianças e com as diferentes aprendizagens. Tal como referem Post e Hohmann, (2004) e Portugal (2017), querem-se espaços atraentes, confortáveis, tranquilos, mas também estimulantes, de descobertas e de explorações diversificadas, um ambiente que promova o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.

No que respeita ao espaço exterior embora o mencionarem como um espaço amplo e com sol é o espaço que é referido pelas entrevistadas a necessitar importantes e urgentes intervenções de melhoria, ao nível do chão, da proteção do sol e dos equipamentos.

Para Portugal (2011), se a atenção ao espaço interior da creche é inquestionável e considerada crucial, o investimento nos espaços exteriores afigura-se como prioridade, sendo, a nosso ver, aspeto a sinalizar por parte da instituição, nos próximos tempos.

Por outro lado surge a proposta da criação de uma horta pedagógica. A criação de uma horta pode dinamizar ou reforçar a promoção uma educação ambiental que tanto está na ordem do dia, proporcionando oportunidades de aprendizagem e beneficiando as crianças ao nível cognitivo, afetivo e motor para além de poderem dar os primeiros passos de sensibilização, preservação e proteção do ambiente e no desenvolvimento de uma mentalidade ecológica firme.

Relativamente à qualidade dos cuidados e práticas educativas e referente aos aspetos nele tratados verifica-se que em relação a receção e entrega das crianças na instituição, a questão mais abordada tem a ver com a presença dos pais nas salas que só acontece excecionalmente. Parece-nos que a instituição ganharia se encontrasse estratégias no sentido de simplificar a entrada dos pais na escola, facilitando o acesso à sala dos filhos e ao contacto com a profissional responsável. Educadores e pais deverão estar em constante contacto, para que exista uma partilha diária das observações, das conquistas e das derrotas da criança, permitindo assim melhores níveis de adaptação e de desenvolvimento da mesma.

Para além da receção e entrega, é consensual que as rotinas são momentos fundamentais na vida da criança, tanto na creche como em casa. Portugal, (2012), refere que garantida a satisfação das necessidades das crianças, estão reunidas as condições base para que elas conheçam bem estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações promovendo desenvolvimento e aprendizagens.

Os profissionais de educação (docente e não docente) otimizam cuidados e experiências educativas, promovendo ambientes e interações enriquecedoras para que a criança se desenvolva com qualidade. As educadoras adaptando a sua intervenção de acordo com o grupo etário com que trabalha e para o berçário com colaboração da coordenadora. A monitorização é prática corrente embora não uniformizada e promove-se o trabalho em equipa.

As áreas de trabalho vão sendo criadas e alteradas de acordo com os interesses das crianças. É essencial que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança.

Face aos desafios de inclusão as que vivem a experiência na sala, referem ser um desafio enorme, manifestando encontrar dificuldades na gestão do tempo, dividi-lo entre todas as crianças e a possibilidade de poder trabalhar com a criança com necessidades educativas especiais individualmente.

As relações que se estabelecem com as crianças na creche assumem-se como uma verdadeira relação educativa. É consensual a enorme importância dada por todas as profissionais de educação às interações promovidas entre pares como também entre elas e as crianças (indicado na ITERS-R com a pontuação mais elevada).

Práticas de qualidade intensificam o respeito pela criança e focalizam-se na promoção do seu envolvimento e do seu bem-estar, procurando assegurar a independência na movimentação, exploração e resolução de problemas (Portugal, 2011; Araújo, 2014).

Por fim em relação ao tema qualidade do envolvimento parental. Mais uma vez as entrevistadas valorizam a relação e colaboração da família com a creche, promovendo uma relação de confiança, de diálogo e de partilha bem como de colaboração nas atividades e nas festividades.

Tal como Portugal, (2011) consideramos que interações, cuidados de rotina, atividades livres e jogo, estando o adulto sempre disponível, podem ser importantes estratégias de desenvolvimento curricular, não esquecendo a importância do estabelecimento de relações colaborativas, de ligações com as famílias, dimensão determinante da qualidade dos serviços de creche, assegurando uma transição suave entre a casa e a creche, incorporando experiências familiares, bem como atitudes sensíveis e calorosas por parte dos adultos.

Grande parte da investigação assume que a qualidade reflete o que é propício ao desenvolvimento da criança e tal como é definido pela NAEYC, (2019, 2020), o contexto educativo de elevada qualidade, é aquele que proporciona um ambiente seguro e educativo, que promove o desenvolvimento físico, social, emocional, estético, intelectual e da linguagem das crianças, demonstrando sensibilidade em relação às necessidades e preferências das famílias.

As crianças necessitam de um local seguro e saudável, que lhes transmita confiança e liberdade para contactar com os adultos responsáveis pelo grupo, para explorarem materiais, para interagir com outras crianças e contactar com novas experiências, para que o seu desenvolvimento se processe em pleno

Nesse sentido, a creche deve estimular o desenvolvimento físico, a coordenação motora, o desenvolvimento sensorial e cognitivo, a função simbólica e a linguagem, os hábitos de higiene e o relacionamento com os outros.

Para se conseguir chegar verdadeiramente a cada criança satisfazendo as suas necessidades e se prestar um serviço de qualidade, são necessários conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento, assim como, qualidades e competências pessoais, sociais e éticas muito especiais. (Tadeu, 2014).

Como Stake, (2007), reconhecemos que na investigação qualitativa e no nosso caso quantitativa encontramos, frequentemente, mais dúvidas do que soluções. Nesse sentido os resultados devem ser interpretados à luz de um conjunto de limitações verificadas ao longo do estudo. A amostra do estudo, tendo sido somente estudada uma instituição, é de tamanho reduzido e por conveniência, além disso, como estudo de caso que é, os

resultados somente se circunscrevem aquela realidade. Por fim, os dados recolhidos, não podendo ter sido de outra forma, foram somente analisados com base no programa Excel, que a nosso ver, podem ter limitado os resultados obtidos.

Como proposta de outros estudos, que possam vir a ser explorados futuramente, podemos sugerir que seria interessante replicar o estudo a outras creches da área onde se insere esta e verificar se os dados obtidos se mantem ao nível da qualidade ou se variam; Parece-nos que seria igualmente pertinente fundamentar a opinião das profissionais com a aplicação de outros instrumentos, que pudessem confirmar ou infirmar os resultados obtidos, através, por exemplo, da avaliação do bem estar e envolvimento da criança e paralelamente conhecer o ponto de vista dos pais. Por fim, outra linha de investigação sugerida seria avaliar a qualidade das práticas e o acompanhamento das crianças.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- Almeida, T & Tomás, C. (2018). Crianças, creche e formação. In C. Tomás, T. Almeida & D. Lino. *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre pedagogia, psicologia e sociologia*. (pp. 5-12). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Alves, D. L.S. (2017). *Observação e registo: Instrumentos de acompanhamento na creche*. [Dissertação de mestrado, não publicada]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente 25 (3), 100-115. Consultado a 21 de março de 2021 em <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3143>
- Araújo, S. B., Monteiro, T., (2017). Pedagogias explícitas em creche: relato de uma investigação-ação em contexto português. *Humanidades & Inovação*, 4 (1), 66-77
- Associação Nacional de Intervenção Precoce (s/d). *Florescer*. ANIP – Associação Nacional de Intervenção Precoce. Consultado a 13 de maio de 2021 em <https://www.anip.pt/florescer/>
- Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. [dissertação de doutoramento, não publicada]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Barros, S. (2013). ITERS-R. Escala de Avaliação do Ambiente de Creche-Edição Revista. In M.S. Lemos (Coord.). *Inéditos Idecca – Instrumentos de investigação desenvolvidos, adaptados ou usados pelo Grupo de Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica com Crianças e Adolescentes*. 2, (pp. 19-20). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

- Barros, S. & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese childcare programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (4), 527-535. Consultado a 22 de fevereiro de 2021 em [doi: 10.1016/j.ecresq.2009.12.003](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.12.003)
- Barros, S., Leal, T., Pinto, A. I. (2011, 3-4 de junho). *Qualidade em contexto de creche e envolvimento de grupo* [Comunicação oral]. I Congresso Internacional – Família, Educação e Desenvolvimento no Século XXI: Olhares Interdisciplinares, Portalegre, Portugal.
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A., Pessanha, M. & Peixoto, C. (2016). Infant childcare quality in Portugal: associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37 (4), 118-130
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Coleção Educadores em Ação. Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3 (2).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Edits.), *The Handbook of Child Psychology 1*, (pp. 793-828). John Wiley & Sons, Inc.
- Bullard, J. (2010). *Creating Environments for Learning: birth to age eight*. Merrill.
- Carvalho, A. M. & Pereira, A. S., (2008). Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 24 (3), 269-277
- Carvalho, C. M. & Portugal, G., (2019). *Avaliação em creche. CRECHendo com qualidade*. (2ª ed.). Porto Editora.
- Conselho Nacional de Educação (2010). Educação das crianças dos 0 aos 3 anos. CNE – Conselho Nacional de Educação
- Conselho Nacional de Educação (2019). *O estado da educação 2018*. CNE – Conselho Nacional de Educação.

- Correia, I. M. T. (2018). *Para além da dicotomia cuidar/educar. Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche*. [dissertação de doutoramento, não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Artmed.
- Decreto regulamentar n.º 69/83, regulamenta o regime de licenciamento e funcionamento dos estabelecimentos com fins lucrativos que prossigam atividades de apoio social a crianças, jovens, deficientes e idosos. Diário da República n.º 162/1983, Série I de 16 de julho.
- Decreto-Lei n.º 350/81 Regime de licenciamento e funcionamento dos estabelecimentos com fins lucrativos que prossigam atividades de apoio social a crianças, jovens, deficientes e idosos. Diário da República n.º 294/1981, Série I de 23 de dezembro.
- Dias, R., Correia, J., Pereira, M. (2011). A creche como direito das crianças à educação: a legitimidade construída pela experiência de pais e mães com filhos na creche. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (pp. 365 -374). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Erwin, E. J. Schreiber, R. (1999). Creating Supports for Young Children with Disabilities in Natural Environments. *Early Childhood Education Journal*, 26, (3), 167-171.
- Ferreira, M. C. D. (2018). *A creche e o desenvolvimento da criança: Perceções dos pais e dos profissionais*. Instituto Superior de Serviço Social do Porto.
- Folque, M. A. & Vasconcelos, T. (2019). Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos. In CNE Conselho Nacional de Educação. *O estado da educação 2018*. (pp. 279-289). CNE-Conselho Nacional de Educação.
- Fonseca, S. B. M. (2016). *Estudo sobre a qualidade da prática pedagógica em sala de creche numa perspetiva de auto-supervisão*. [Dissertação de mestrado, não publicada]. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito – Teoria e Prática* (4ª ed.). Celta Editora.
- Gobbato, C. & Barbosa, M. C. S. (2017). A (Dupla) invisibilidade dos bebés e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. *Humanidades & Inovação*, 4 (1), 21-36.

- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & LaGrange, A. (2000). *Caring and Learning Environments: Quality in Child Care Centres across Canada. You Bet I Care!* Centre for Families, Work and Well-Being, University of Guelph. Consultado a 22 de abril 2021 em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453904.pdf>
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & LaGrange, A. (2006). *Towards a predictive model of quality in Canadian childcare centers*. Early Childhood Research Quarterly, 21, 280-295.
- Gómez, G., Flores, J. & Jiménez. E. (1999). *Metodologia de la Investigación Cualitativa* (2ª ed.). Ediciones Aljibe.
- Gonzalez-Mena, J. & Eyer, D.W. (2014). *O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche: Um Currículo de Educação e Cuidados Baseado em Relações Qualificadas*. (9ª ed.). AMGH Editora Ltd.
- Grande, C. R., Nunes, I. B., Coelho, V., Cadima, J., Barros, S. (2017). Perceções de mães e de educadoras no período de transição do contexto familiar para a creche. *Análise Psicológica* 3 (35), 247-262
- Grupo de Trabalho da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica – Carta Ética*. SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Harm, T. (2013). O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa* 43 (148) 76-97
- Instituto da Segurança Social, (s.d.). *Manual dos processos-chave-creche*. (2ª ed.). Consultado a 25 de fevereiro de 2021 em [http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs\\_creche\\_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678df347](http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678df347)
- Instituto da Segurança Social, (2010). *Modelo de avaliação da qualidade-creche*. (2ª ed.). Consultado a 25 de fevereiro de 2021 em [http://www.segsocial.pt/documents/10152/13666/gqrs\\_creche\\_modelo\\_avalia%C3%A7%C3%A3o/52f8c9e2-70fe-4181-a568-cb476b5a294e](http://www.segsocial.pt/documents/10152/13666/gqrs_creche_modelo_avalia%C3%A7%C3%A3o/52f8c9e2-70fe-4181-a568-cb476b5a294e)

- Jorge da Silva, P. A. S. (2007). *A qualidade em creche no concelho de Albufeira*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve
- LAQC (2020). *A Arte de Contar - Projeto Educativo 2020-2023*. LAQC
- Lee, V. & Hoaken, P. N. S. (2007). Cognition, emotion, and neurobiological development: Mediating the relation between maltreatment and aggression. *Child Maltreatment*, 12, 281-298. Consultado a 22 de fevereiro de 2021 em [doi:10.1177/1077559507303778](https://doi.org/10.1177/1077559507303778)
- Lee, V. & Hoaken, P. N. S. (2007). Cognição, emoção e neurobiologia desenvolvimento: Mediação da relação entre maus-tratos e agressão. *Maltratos infantis*, 12, 281-298.
- Mendes, E. C. (2010). *Inclusão marco zero. Começando pelas creches*. Junqueira & Marin Editores.
- Mills, G. E. & Gay, L. R. (2019). *Educational research. Competencies for analysis and applications* (12<sup>d</sup> ed.). Pearson.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Miranda, M. (2013). *Autonomia para a inclusão*. Lápis de Memória.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37). 7-32.
- National Association for the Education of Young Children (2019). *Professional standards and competencies for early childhood educators: summary*. NAEYC - National Association for the Education of Young Children.
- National Association for the Education of Young Children (2020). *Developmentally appropriate practice*. NAEYC - National Association for the Education of Young Children.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61(2), 99–116. Consultado a 3 de maio de 2021 em <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.2.99>

- Pachcoal, J. D., Moreno, G. L., Oliveira, M. R. F. & Barros, M. S. (2016). A educação infantil em foco: desafios e perspectivas para a educação dos bebés. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 11 (4), 2174-2190.
- Parente, M. C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. [dissertação de doutoramento, não publicada]. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Pimentel, J. S., (2011). Atendimento e intervenção precoce a crianças em risco dos 0 aos 3 anos: em busca da qualidade. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Estudos e seminários* (pp. 121-140). Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>
- Pereira, P. L., (2013). *Qualidade em creche: opinião dos encarregados de educação*. [Relatório de mestrado não publicado]. Escola Superior de Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Pereira, M. D., Azevedo N. R. & Brito, A. T., (2018). Qualidade na creche: um estudo de caso múltiplo em Portugal. *Cadernos de Pesquisa* 48 (167), 330-355.
- Portaria nº 262/2011, Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Diário da República, nº 167/2011, I Série de 31 de agosto.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista do GEDEI – Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche: O primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Estudos e seminários* (pp. 47-70). Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>
- Portugal, G. (2012), *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

- Portugal, G. (2017). O currículo em creche – Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Humanidades & Inovação*, 4 (1), 56-65.
- Portugal, P. N., Gabriel, M. R., Piccinini (2018). Espaço do berçário: contribuições de um programa de acompanhamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* 71 (1) 36-53.
- Post, J. & Hohmann, M., (2004). *Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Directorate-General for Education and Culture. European Commission.
- Rizzo, G. (1991). *Creche: Organização, currículo, montagem e funcionamento*. Livraria Francisco Alves Editora.
- Roque Dantas, A. (2016). Análise de Conteúdo: um caso de aplicação ao estudo dos valores e representações sociais. In M. Lisboa (Ed.), *Metodologias de Investigação Sociológica* (pp. 261-286).Edições Húmus.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. Shonkoff, & S. Meisels, *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). Cambridge University Press.
- Schutt, R. K. (2012). *Investigating the social world: the process and practice of research* (7<sup>th</sup> ed.). SAGE.
- Serrano, G. P. (1994). *Investigación cualitativa. retos e interrogantes – I. Métodos*. Editorial La Muralla.
- Serrano, L. & Pinto, J. (2015). A creche em Portugal: entre uma perspetiva assistencialista e educacional. Medi@ções *Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*. 3 (2), 63-70. Consultado a 19 de fevereiro de 2021 em <http://mediacoes.esse.ips.pt>
- Shapiro, J. & Applegate, J. S. (2002). Childcare as a relational context for early development: Research in neurobiology and emerging roles for social work. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 19 (2), 97–114. Consultado a 25 de fevereiro de 2021 em <https://doi.org/10.1023/A:1014594322488>

- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Tadeu, B. & Aguiar, C. (2016). Qualidade em salas de berçário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (32). (4)., 1-10.
- Taguma, M., Litjens I. & Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Portugal*. OECD - Organization for Economic Co-operation and Development.
- Tegethof, M. I. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. [Dissertação de Doutoramento]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Childcare quality: Does it matter, and does it need to be improved?* Special Report 78. Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin-Madison.
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação. A educação dos 0 aos 3 anos*. CNE - Conselho Nacional Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). Considerações finais. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Estudos e seminários* (pp. 153-158). Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Coleção Estudos e Reflexões. Media XXI – Publishing, Research and Consulting
- Vasconcelos, T. (2018). Re-visitando a recomendação nº 3/2011 sobre educação das crianças dos 0 aos 3 anos. In C. Tomás, T. Almeida & D. Lino. *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre pedagogia, psicologia e sociologia*. (pp. 13-27). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
- Vieira, A. P. C. M. (2018). *Avaliação em creche: as conceções dos educadores sobre avaliação*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de caso. Planeamento e métodos* (2ª ed.). Bookman.

ANEXOS

| | " | | | " |

## ANEXO A

Pedido de autorização ao responsável da  
instituição para recolha de dados

| | ' ' | | ' ' |

Exmo. Senhor Representante da Entidade Titular [REDACTED]

Dr. Francisco [REDACTED]

Eu, Maria João Magão venho por este meio solicitar a recolha de dados na vossa instituição 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 “A Avaliação da qualidade do atendimento educacional em contexto de creche”.

Para esse efeito serão realizadas observações nas salas de berçário e creche, com a aplicação da escala de Avaliação do Ambiente de Creche - ITER'S, bem como entrevistas às colaborantes, docentes e não docentes.

Agradeço desde já a vossa colaboração, facultando o acesso aos espaços da vossa instituição permitindo a realização deste trabalho, contribuindo assim, para que possa realizar a dissertação de modo a concluir a formação em Intervenção Precoce.

Atenciosamente,

Lisboa, 8 de janeiro de 2020

Assinaturas:

Investigadora Maria João Magão \_\_\_\_\_

Representante da Entidade Titular Dr. Francisco [REDACTED] \_\_\_\_\_

## ANEXO B

Consentimento informado aos profissionais  
de educação

| | ' ' | | ' ' |

## Consentimento Informado da Entrevista

Eu, \_(nome do/a entrevistado/a) \_\_\_\_\_, declaro que participo de livre e espontânea vontade na entrevista semiestruturada, realizada por Maria João Gouvêa Magão mestranda em Intervenção Precoce, pela Escola Superior de Educação de Lisboa, sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino, no âmbito de um trabalho de investigação intitulado “Avaliação da Qualidade em Creche: A Visão dos Profissionais”, com o objetivo de contribuir para um melhor conhecimento sobre o tema e esperando beneficiar a instituição em melhorias de qualidade

Autorizo que a recolha seja áudio, salvaguardando a informação não passível de ser transcrita aquando da entrevista, sendo garantido que os dados recolhidos, de uso exclusivo para o presente estudo, serão destruídos no prazo de um ano.

Em todo o processo é garantido a confidencialidade e anonimato da minha presença e da informação obtida.

Compreendo que a minha participação no estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Depois de ler os esclarecimentos acima expostos declaro que aceito participar nesta investigação, autorizando a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome do/a entrevistado/a: \_\_\_\_\_

Nome da investigadora: Maria João Gouvêa Magão

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2020

## ANEXO C

Guião de entrevista aos profissionais de  
educação

| | ' ' | | | ' ' |

## Guião da Entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões/Tópicos
A. Introdução da entrevista	- Legitimar a entrevista	- Informar a entrevistada sobre o âmbito do estudo e seus objetivos; - Pedido da leitura e assinatura do consentimento informado; - Pedido de autorização para gravação da entrevista
B. Informações gerais sobre a entrevistada	- Conhecer o perfil pessoal e profissional da entrevistada	1. Qual a sua idade? 2. Quais são as suas habilitações académicas? 3. Há quantos anos trabalha? 4. Tem alguma formação especializada? 5. Com que faixa etária trabalha aqui na creche?
C. O que pensa sobre os espaços e materiais da creche	- Saber se a sala de actividades vai ao encontro das necessidades das crianças; - Saber se as áreas da sala de actividades são adequadas para os diferentes tipos de aprendizagem; - Saber como avalia o espaço exterior (recreio); - Saber que alterações faria no espaço interior (sala de actividades) e razões para o fazer; - Saber que alterações faria no espaço exterior (recreio) e razões para o fazer	6. A sala está organizada de forma que o espaço interior e mobiliário vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças?; 7. As áreas da sala são adequadas para os diferentes tipos de aprendizagem?; 8. Como avalia o espaço exterior (recreio) da creche; 9. Faria alterações tanto no espaço interior, como no espaço exterior? Se sim o que alteraria?
D. O que pensa sobre a receção e entrega das crianças	- Conhecer a opinião sobre o momento de receção das crianças na creche; - Conhecer a opinião sobre o momento de entrega das crianças aos pais; - Saber que mudanças/sugestões propunha nestes dois momentos (receção e entrega)	10. Fale-me do espaço onde decorre o momento de receção das crianças na creche; 11. Fale-me do espaço onde decorre o momento de entrega da crianças aos pais; 12. Saber que mudanças/alterações faria nestes dois momentos.

## Guião da Entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões/Tópicos
<b>E.</b> Que importância dá às rotinas de cuidados pessoais na creche, para o desenvolvimento e bem-estar das crianças	- Saber a importância dada das rotinas de cuidados pessoais para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, durante a permanência na creche	<b>13.</b> Em que medida considera importantes os momentos de rotinas de cuidados pessoais para o desenvolvimento e bem-estar da criança?
<b>F.</b> Saber como desenvolve as estratégias educativas	- Saber se as práticas de intervenção a desenvolver com as crianças são definidas previamente; - Saber como promove, através do trabalho pedagógico, as aprendizagens e o desenvolvimento geral da criança; - Saber se monitoriza as suas práticas e como as monitoriza; - Saber se o trabalho em equipa é promovido e como é promovido; - Saber se trabalha com crianças com necessidades educativas especiais (NEE's) e que desafios enfrenta.	<b>14.</b> As práticas de intervenção a desenvolver com as crianças são definidas previamente? <b>15.</b> No trabalho pedagógico, como desenvolve as aprendizagens e o desenvolvimento geral da criança? <b>16.</b> Monitoriza as suas práticas? Como o faz e porquê? <b>17.</b> A equipa educativa implementa o trabalho em equipa? Como o faz? <b>18.</b> Na sua sala tem crianças com NEE's? Se sim quais os desafios que enfrenta?
<b>G.</b> Saber como, promove interações entre pares e entre o profissional e as crianças	- Saber como promove, durante os diferentes momentos do dia, interações entre pares; - Em relação à entrevistada, saber como ela promove interações com as crianças	<b>19.</b> Na sua prática educativa e durante os diferentes momentos do dia, como promove interações entre as crianças? <b>20.</b> Em relação a si como promove interações com as crianças?
<b>H.</b> O que pensa sobre o envolvimento parental na creche	- Saber quais os aspectos que considera mais importantes na relação pais-creche; - Saber se os pais, são convidados a colaborar nas atividades da instituição e como o fazem; - Saber como estabelece ligações com os pais e se já vivenciou algum constrangimento com alguma família.	<b>21.</b> Quais os aspetos que considera mais importantes na relação pais- creche? <b>22.</b> As famílias são convidadas a colaborar nas atividades da creche? De que forma? <b>23.</b> Quais os aspetos que considera mais importantes nas ligações que estabelece com os pais? Vivenciou algum constrangimento com alguma família?
<b>I.</b> Conclusão da entrevista	- Finalizar a entrevista	- Terminar a entrevista agradecendo a participação e disponibilidade para a mesma.

## ANEXO D

Transcrição de uma entrevista a uma  
profissional de educação

| ' ' | | ' ' |

## Transcrição da entrevista

6ª Entrevista – Data: 09/12/2020

**Profissional de educação - PE 5** (Sala Vr – dos 24 meses aos 36 meses)

### **A. Introdução à entrevista**

### **B. Informações gerais sobre a entrevistada**

- a) 25 anos de idade
- b) Mestrado em educação pré-escolar na ESE de Setúbal.
- c) Estou a trabalhar há dois anos, neste caso é o meu segundo ano a trabalhar em creche
- d) Tenho algumas, em 1º socorros, também relacionadas com o espectro do autismo, algumas mais práticas, de leitura de histórias, muito também relacionado com a prática um de implementar os livros em contexto de sala de aula, tenho aqueles seminários mais dedicados p.e. à matemática, mais específicas de acordo com a área tenho um relacionado com portefólios, tenho algumas pequenas formações sim!

Eu: E formações que estejam relacionadas com o contexto creche, tens alguma?

Tenho uma sim, já foi feita há algum tempo, mas sim fiz uma mesmo sobre a creche.

- e) Estou a trabalhar com a faixa etária dos vinte e quatro aos trinta e seis meses.

### **C. O que pensa sobre os espaços e materiais da creche**

- a) e b) Sim, em setembro iniciei com uma determinada organização de sala e com determinadas áreas e que atualmente já sofreu duas ou três alterações, por isso mesmo porque vejo que eles não... da forma como estava organizada, não era a forma que lhes era mais... interessante, a própria gestão deles não era a melhor. Tive a necessidade de pôr áreas em setembro mas também já tive necessidade de as colocar um pouco de parte e mesmo de as retirar para conseguir, primeiro uma autonomia deles nas áreas que tenho e depois ir implementando áreas ao longo do tempo.

Eu: São áreas em movimento...

Sim, principalmente as de grande grupo que é a que eu sinto que eles não conseguem gerir tão bem e que anseiam uma reestruturação da sala toda.

- c) A minha avaliação pode diferir um pouco mediante o tempo climatérico, porque nós notamos que em períodos, mesmo que chova só durante a noite, a frequência deles de manhã na rua é posta um pouco em causa, porque é muito à base de relva e uma terra muito escura, eles acabam por ir à procura dos sítios onde estão as maiores poças e acaba por ser um ato que temos de avaliar se podemos ir ou não para a rua. Porque os pais aqui ainda não têm muito a perceção de que não faz mal irem para casa sujos, logo é uma questão que nós ainda temos aqui de balancear.

Também considero que era necessária uma maior cobertura de sombra, porque nos dias de verão andam muito expostos ao sol o que impossibilita também estarmos nas horas de calor, entre as 17 e as 18 horas ainda está muito calor para eles estarem a brincar na rua. Em relação aos equipamentos em si, há disputa sempre em tudo, exista um escorrega ou existam dez, portanto não é por aí... (risos).

- d) No interior se calhar uma sala um pouco maior, porque sentimos que... embora eles sejam poucos, porque é um grupo de 17 crianças e o espaço dá perfeitamente para eles, mas sinto que uma sala um pouco maior fazia a diferença, ou então a sala ligada à casa de banho como é o caso da sala branca com a amarela, sinto que as salas verde e azul poderiam ter ligação direta pela casa de banho porque era uma gestão nossa entre equipa, muito mais prática, pois nós temos que nos ausentar da sala para levar a criança à casa de banho. Em relação ao exterior, dar uma maior cobertura de sombra.

**D. O que pensa sobre a receção e entrega das crianças**

- a) Alguns são feitos no refeitório que a essas horas servem de sala de acolhimento, os pais entram, entregam as crianças, é-nos transmitido algum recado importante, se passou mal a noite ou alguma coisa que seja necessário e a criança fica aquele tempo até nós chegarmos, até às 9 horas, depois vamos

para a casa de banho e depois vamos para a sala. No entanto a criança pode entrar até às 9h30m, é-lhes dada esta pequena tolerância de meia-hora e depois a criança é-nos trazida à sala quando chega

A saída também é feita pelo refeitório onde também os pais recebem os recados do dia,

se é necessária alguma coisa para o próximo dia, como o dia correu...., pronto é assim gerida.

- b) A mim fazia-me muito mais sentido os pais entrarem e poderem vir entregar os filhos à sala. Acho muito importante os pais poderem entrar na sala de cada criança, ver onde eles passam o dia, porque muitas crianças entram às 7h30m e saem às 19h e é aqui que passam os seus dias, por isso acho que era extremamente importante poderem vivenciar (os pais) e não ser apenas o "... sim correu bem"; "fizemos isto e aquilo...", eles poderem entrar e verem realmente o que está a ser feito e conhecer a própria dinâmica da sala.

#### **E. Que importância dá às rotinas de cuidados pessoais na creche**

- a) O fato de nós implementarmos uma rotina e eles antecederem aquilo que está para vir, torna-se muito mais fácil porque eles já sabem aquilo que irá acontecer ao longo do dia. É claro, atividades em pequeno grupo onde eu consigo observar determinadas aprendizagens deles ou então o momento da refeição e da casa de banho que são muito importantes e que me permitem a mim e à minha auxiliar observarmos determinadas coisas que em sala por vezes nos passa um pouco despercebidas.

#### **F. Saber como desenvolve as estratégias educativas**

- a) As orientações estão definidas no nosso projeto educativo que neste caso entrou, entramos no novo triénio em setembro e essas orientações já vêm definidas. Nós regemo-nos pelo MEM e pelo *High Scope*.
- b) Em creche e com a idade com que estou, os vinte e quatro meses, porque todo o grupo agora tem vinte e quatro meses, torna-se muito difícil estar à espera de que alguma criança traga alguma coisa para podermos trabalhar em sala,

portanto as atividades sou eu que as tento intrinsecamente trazê-las para a sala, daí estarmos agora mais dentro do *High Scope* que é o adulto que promove a aprendizagem do que o próprio MEM em si. Mas em relação a instrumentos de pilotagem nós, eu rejo-me muito pelo MEM, com a realização do mapa de presenças que é atualmente o único que ainda consigo ter implementado, as tarefas ainda assim muito virtual e o do tempo, também já estamos a implementar.

- c) Eu tenho, neste momento na minha sala uma criança que está a ser acompanhada pela ELI.

Eu: Que desafio é que enfrentas?

Ele nasceu com problemas auditivos, neste momento está a usar aparelho auditivo, ouve embora o nível de audição dele não seja igual à sua idade. No momento, já compreende, já consegue expressar algumas palavras vocalmente, embora nós também tenhamos um apoio do “*Babysigns*”, como se fosse uma pequena linguagem gestual em colaboração também com a terapeuta da fala pessoal.

Eu: Vêm aqui à escola?

Sim vem aqui à escola uma vez por semana, tem com ele sessões individuais depois leva-o até ao contexto e percebe também como é a maneira de ele estar em sala.

- d) O primeiro registo que realizo é a planificação e tento levá-la até ao fim, ao máximo, tiro pequenos apontamentos das aprendizagens que eles fazem ou das dificuldades que eu verifico e rejo-me muito pelo registo fotográfico e vídeo que depois nos permita, mais tarde, verificar o que é que foi feito e também partilhar depois com os pais.

Eu: Partilham como?

Pelo Educabiz, é uma plataforma online que permite fazer o registo de entradas, saídas, os relatórios diários, o relatório de envolvimento, os objetivos que eles já atingiram e é também por aí que existe a troca de recados, não temos caderno e é feita toda a gestão a partir daí.

- e) Sim, temos momentos, embora não seja com datas obrigatórias, mas quando é necessário aí reunimo-nos, falamos, debatemos, pedimos ajuda, pedimos conselhos, seja à coordenadora, seja à colega do lado, que não seja propriamente a coordenadora, não temos qualquer tipo de problemas em chegar e pedir ajuda, como nos pode acontecer a nós virem-nos pedir ajuda, temos essa abertura para tudo sim.

### **G. Saber como promove interações entre pares e entre o profissional e as crianças**

- a) É-lhes permitida a escolha livre da área, para a qual querem ir brincar, no entanto, tentamos que a brincadeira seja, embora livre, seja um pouco direcionada, embora eles não se apercebam. Tento também muito que eles percebam a importância da partilha e do brincar não apenas com A ou com o B, nós somos um grupo e elas tem de aprender a brincar com todos, no momento da manhã não tanto porque é o momento que aproveitamos para desenvolver alguma aprendizagem, alguma atividade mas sobretudo da parte da tarde, eu tento eu e a auxiliar tentamos estar inseridas nas próprias brincadeiras para servirmos também de um motor de uma ligação, entre brincadeira e as próprias crianças.

Eu: Como é que em relação a ti como é que promoves interações entre ti e as crianças, de alguma forma essa brincadeira....

A brincadeira permite criar aquele laço que é importante entre nós adultos e as crianças, sim!

### **H. O que pensa sobre o envolvimento parental na creche**

- b) Sim, mesmo durante pequenos projetos ou pequenas atividades que vamos realizando e pedindo pela Educabiz, a partilha ou de fotografias ou de objetos vindos de casa, mesmo a vinda deles (pais) à sala, todas nós achamos que é um grande momento de partilha, é o mundo de casa a entrar na escola e eles próprios, as próprias crianças sentem-se valorizadas e gostam muito de partilhar as coisas deles com os amigos, colegas.

- c) Com o grupo que atualmente tenho é extremamente importante, porque neste momento atravesso o problema das dentadas, portanto tenho pais a queixarem-se que as crianças vão mordidas e depois tenho pais a queixarem-se que é só o filho que morde, portanto tenho de ser eu a fazer a ligação entre o acontecimento e depois contar o que aconteceu e não só, porque tenho diferentes realidades na minha sala, tenho pais muito dedicados, muito presentes e tenho pais que não é que desvalorizem mas não têm aquela... até pode ser por falta de tempo porque há trabalhos que não permitem, que não conseguem estar tão presentes e participarem com tanta frequência. E é com esses que nós devemos ter mais cuidado, mais interesse e mais dedicação, nem que seja através de um telefonema para perguntar se está tudo bem, se precisam de alguma coisa, porque são pais que chegam sempre muito tarde, eu com eles é muito raro conseguir falar, essa comunicação é feita pela auxiliar, mas eu como educadora sinto que é importante ser eu a conseguir falar com eles, ou pela Educabiz, ou com um telefonema, tentar fazer essa comunicação, em que seja para explicar como está a criança, neste determinado momento.

Eu: E constrangimentos vivenciaste algum? Tiveste com alguma família alguma situação mais delicada?

Não atualmente com este grupo ou com outros que já tive, nunca tive nenhuns constrangimentos, até porque tanto em reuniões de pais com todos ou reuniões individuais temos sempre a presença da coordenadora por isso caso esteja a existir algum constrangimento ou que eu não me consiga desvencilhar, a coordenadora está presente e é alguém que me consegue amparar.

- a) Sobretudo a comunicação, a boa comunicação, porque não é apenas eles chegarem e dizerem que está tudo bem, assim também nós chegamos à tarde junto deles, sim estive tudo bem, porque um simples supositório ou uma simples colher de xarope, durante a manhã antes de eles saírem de casa pode depois fazer toda a diferença cá, seja em que situação for, seja uma febre, seja um dente a nascer, ou mesmo situações mais graves..., é a comunicação e

existir uma boa comunicação entre escola e família, trabalhamos muito mais leves e as próprias crianças também se começam a desenvolver de uma forma muito mais espontânea, muito mais livre. Nós não temos aquele peso em cima, conseguimos falar com os pais ou que os pais falem connosco e a criança flui muito mais.

#### **I. Conclusão da entrevista**

Terminar a entrevista, agradecendo a sua disponibilidade e participação

## ANEXO E

Análise de conteúdo das entrevistas aos  
profissionais de educação

| | ' ' | | ' '

## Análise conteúdo das entrevistas aos profissionais de educação

### Tema: Qualidade do espaço educativo creche

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Espaço e materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na sala atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sala com bom tamanho</li> <li>- espaço para deitar e sentar</li> <li>- sala com vários materiais</li> </ul>	<p>(...) a sala tem um bom tamanho</p> <p>(...) um espaço para estar deitados e almofadas para os poder sentar com apoio</p> <p>(...) quando abrimos a sala temos à disposição vários materiais que são adequados às crianças;</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças nas dinâmicas no espaço interior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organização das áreas de trabalho</li> <li>- proximidade do refeitório</li> </ul>	<p>(...) iniciei com uma determinada organização e com determinadas áreas e atualmente já sofreu duas ou três alterações, (...)</p> <p>(...) o refeitório está muito longe das salas dos mais pequenos</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestões de alterações estruturais no espaço interior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sala maior</li> <li>- sala ligada à casa de banho</li> <li>- berçário no andar térreo</li> </ul>	<p>(...) uma sala um pouco maior fazia a diferença</p> <p>(...) a sala ligada à casa de banho, muito mais prático</p> <p>(...) o berçário no espaço térreo era mais viável</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No espaço exterior</li> <li>• Sugestões de alterações no espaço exterior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- espaço com boas condições</li> <li>- cobertura de sombra</li> <li>- equipamento diferente</li> <li>- chão em mau estado</li> <li>- importância da criação de horta pedagógica</li> <li>- espaço resguardado para o berçário</li> </ul>	<p>(...) o espaço é grande, é bom, tem muita luz solar</p> <p>(...) era necessária uma maior cobertura de sombra</p> <p>(...) deviam apostar num equipamento diferente</p> <p>(...) o chão está em mau estado</p> <p>(...) se calhar fazia uma hortazinha pedagógica. Eu acho que é muito importante, eles verem o que vêm da terra (...)</p> <p>Para o berçário (...) deveria haver um espaço mais resguardado, (...) andarem (no espaço exterior) sem haver perigo</p>

Tema: Qualidade dos cuidados e práticas educativas

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Receção e Entrega	• Receção das crianças	- a receção, é bem feita - espaço de receção  - materiais didáticos para entreter - tolerância na hora de entrada - pessoal a vigiar	(...) toda a gente conhece toda a gente acho que é muito bom, é recetivo, é bem feito (...) a sala de acolhimento é no refeitório  (...) temos sempre algo mais didático para eles estarem entretidos  (...) a criança pode entrar até às 9h30 e depois é-nos trazida à sala (...) dois auxiliares a tomar conta deles
	• Receção - sugestões de mudança	- ter mais pessoal na receção - rececionar as crianças nas suas salas - os pais entrarem e entregarem os filhos nas salas	(...) pôr mais alguém, porque às vezes chegam a ser muitas crianças (...) punha as crianças a serem rececionadas na sala delas porque há muita confusão ali (sala de acolhimento) de manhã (...) fazia-me muito mais sentido os pais entrarem e poderem vir entregar os filhos à sala
	• Entrega das crianças	- espaço de entrega - espaço funcional - pessoal na entrega - ver um bocadinho de televisão	(...) a entrega é feita à mesma pelo refeitório (...) em relação à entrega também acho que está bem, acho que está funcional (...) dois auxiliares, ficando quatro auxiliares a partir das 18h (...) temos um tempo a partir das 18h que podem ver um bocadinho televisão até às 19H
	• Entrega - sugestões de mudança	- não juntar creche com pré-escolar - esperar na sala para serem entregues - sem sugestão de mudanças	(...) não juntava as crianças da creche e do pré-escolar  (...) se calhar punha as crianças a serem entregues na sala delas  (...) não, não as faria

Outras rotinas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- importantes</li> <li>- para estruturar</li> <li>- para saber o que vem a seguir</li> <li>- para adaptar novas realidades</li> <li>- importante na creche como em casa</li> <li>- permite observar a criança</li> </ul>	<p>(...) considero momentos importantes para as crianças para o seu desenvolvimento e bem-estar;</p> <p>(...) para eles se estruturarem;</p> <p>(...) para sabermos qual o momento que vem a seguir</p> <p>(...) terem rotinas para poderem ir-se adaptando a outras realidades</p> <p>(...) a rotina para mim é muito importante não só cá (creche) como em casa também</p> <p>(...) permite observarmos determinadas coisas que na sala por vezes nos passa um pouco despercebidas</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de rotinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alimentação</li> <li>- tapete</li> <li>- higiene</li> <li>- sono</li> </ul>	<p>(...) a introdução dos alimentos no berçário é muito importante;</p> <p>(...) começarem de manhã com aquela frutinha;</p> <p>(...) terem a rotina do tapete;</p> <p>(...) o momento da casa de banho;</p> <p>(...) é muito importante o contato em mudar a fralda</p> <p>(...) eles ainda dormem de manhã</p> <p>(...) nós começamos a deitá-los</p>
Estratégias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações pedagógicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- definidas no projeto educativo</li> <li>- <i>High Scope</i> e MEM</li> </ul>	<p>(...) as orientações estão definidas no projeto educativo da instituição,</p> <p>(...) ao nível da prática pedagógica o que nós aprovamos (...) foi o <i>High Scope</i> e o MEM</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorização das práticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fazem monitorização</li> <li>- através da planificação</li> <li>- através da ficha de desenvolvimento</li> <li>- supervisão</li> <li>- Manual da Segurança Social</li> </ul>	<p>(...) sim, nós fazemos a monitorização</p> <p>(...) através da planificação das atividades em grande ou pequenos grupos</p> <p>(...) temos a ficha de desenvolvimento da criança, vamos vendo o que é que ela adquiriu e o que é que ela não adquiriu</p> <p>(...) depois há a supervisão da coordenadora, de todos os PI's, dos relatórios de acolhimento</p> <p>(...) nós regemo-nos pelo Manual da Segurança Social</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção do trabalho em equipa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reuniões mensais</li> <li>- reuniões para dúvidas e/ou partilhas</li> <li>- reuniões em relação às festividades</li> <li>- a equipa também define as práticas</li> </ul>	<p>Sim, sim! Fazemos reuniões mensalmente          (...) fazemos quando necessário, para podermos tirar dúvidas, ouvir outros pontos de vista</p> <p>(...) também nos juntamos em reuniões em relação às festividades</p> <p>(...) a equipa pedagógica também define as práticas a desenvolver com as crianças de cada sala</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sensório-motor</li> <li>- brincadeira</li> <li>- em grupos</li> <li>- motricidade</li> <li>- música</li> <li>- arte</li> <li>- da casinha</li> <li>- da leitura de histórias</li> </ul>	<p>(...) fazemos muita atividade sensorial (...) estão ali com aquela experiência, os tules, as lãs;          (...) manusear e tocar na tinta          (...) trabalhar todos os dias dentro da brincadeira, eles aprendem e evoluem;          (...) atividades realizadas em pequenos e em grandes grupos;          (...) área das construções          (...) temos ali uns rolos e outras coisas que nos permitem fazer motricidade          (...) eles gostam de canções de mimar          (...) da pintura, das artes que é muito bom para sensibilizar as crianças para essa área          (...) a digitinta          (...) que eles gostam muito (...) é um contexto que vai depois prepará-los para o mundo lá fora          (...) conto uma história, muito pequenina, (...) com mais imagens</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desafios da inclusão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tempo como desafio</li> <li>- falta de formação na área</li> <li>- sem desafios de inclusão</li> </ul>	<p>(...) o mais difícil é tentar ter um tempo só com a criança porque ela necessita (...) de uma atenção especializada          (...) foi um desafio enorme nunca tive formação na área          Na minha sala não existe nenhum caso</p>
Interações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre pares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- importância do partilhar</li> </ul>	<p>(...) tento muito que eles percebam a importância da partilha e do brincar, não apenas com A ou com B, nós somos um grupo e elas (crianças) têm de aprender a brincar com todos</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre adulto e crianças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- através de afetos e brincadeiras</li> <li>- brincar para criação de laços</li> </ul>	<p>(...) tento sempre promover interações com as crianças, através de afetos e das brincadeiras          (...) a brincadeira permite criar aquele laço que é importante entre nós adultos e as crianças</p>

Tema: Qualidade do envolvimento parental

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Relação creche-família	• Institucional	- aberta - verdadeira - comunicativa - ligação	(...) relação tem de ser aberta, aberta (...) relação tem de ser verdadeira (...) existir uma boa comunicação entre a escola e a família (...) tem de haver uma boa ligação
	• Interação com os profissionais	- de confiança - de diálogo - com partilha de informação - com ganhos para a criança	(...) criação de laços de confiança mútua (...) diálogo é fundamental (...) a existência de uma plataforma online – Educabiz, permite a partilha de informação atualizada e permanente (...) é uma mais-valia para os filhos
	• Constrangimentos	- identificados  - não identificados	(...) tenho pais não é que desvalorizem, não conseguem estar tão presentes, com esses devemos ter mais cuidado (...) embora não tenha visto o que aconteceu, fui tentar serenar a situação (...) até agora nenhum problema digno de registo
Colaboração creche-família	• Tipo de participação	- na festividades - nas atividades em casa - em atividades na sala da creche	(...) nas festas que realizamos, são convidados a participar nas festas  (...) pedimos aos pais que façam alguns trabalhos com eles em casa para depois poderem mostrar  (...) a vinda deles (pais) à sala para participarem numa atividade é um grande momento de partilha