

**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

**Programa de Doutoramento em Ciências da Educação**

**Tese de Doutoramento**

**Modalidades de Atendimento, Educação e Socialização de  
Crianças em Creches e Creches Familiares: um estudo no  
Concelho de Seixal**

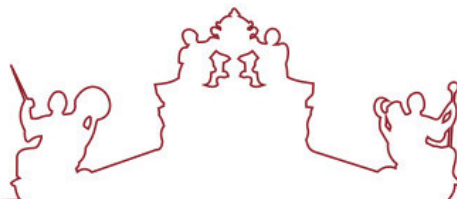
**Susana Isabel da Silva Martins Jorge Ferreira**

Orientador(es) | José Manuel Saragoça

Marília Cid

Évora 2024





**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

**Programa de Doutoramento em Ciências da Educação**

**Tese de Doutoramento**

**Modalidades de Atendimento, Educação e Socialização de  
Crianças em Creches e Creches Familiares: um estudo no  
Concelho de Seixal**

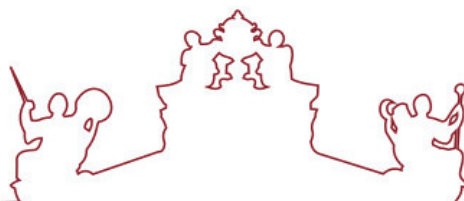
**Susana Isabel da Silva Martins Jorge Ferreira**

Orientador(es) | José Manuel Saragoça

Marília Cid

Évora 2024





A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Helena Maria Ferreiro Moreno Luís ()

José Manuel Saragoça (Universidade de Évora) (Orientador)

Maria Gabriela Correia de Castro Portugal ()

Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira ()

Évora 2024





---

Contactos:

Universidade de Évora

Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA

Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94

7002-554 Évora | Portugal

Tel: (+351) 266 706 581

Fax: (+351) 266 744 677 email: [iifa@uevora.pt](mailto:iifa@uevora.pt)



*Education is the most powerful weapon  
Which you can use to change the world  
(Nelson Mandela)*

*O educador para pôr em prática o diálogo,  
não deve colocar-se na posição de detentor do saber,  
deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo,  
reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador  
do conhecimento mais importante: o da vida.  
Gadotti (1999, p. 2)*

**Esta tese adota a grafia do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor na ordem jurídica interna desde 2009.**

## Agradecimentos

Agradeço à direção das duas instituições participantes neste estudo por terem colaborado nesta investigação. Por questões de confidencialidade não nomearei quaisquer nomes referentes aos participantes neste estudo.

Às educadoras das duas instituições pelas entrevistas concedidas.

Às amas das duas instituições que tão prontamente me receberam nas suas casas e que de forma tão afável me concederam entrevistas.

Aos pais e mães com quem estive no decorrer desta investigação.

À Dra. Eugénia Pinto, coordenadora das Unidades de Educação onde trabalho pelo apoio dado com a autorização do estatuto de equiparação a bolseira.

A todas as colegas que asseguraram o trabalho quando eu me ausentava por causa deste mesmo estatuto.

À minha colega de doutoramento, Fátima Mendes, que assistiu a todos os meus Grupos Focais de forma a que estes tivessem um segundo olhar, sendo esta designada na minha tese como Investigadora Auxiliar.

Aos 4 especialistas que avaliaram e deram um parecer acerca dos guiões de entrevistas que depois foram aplicados aos participantes neste estudo.

Aos meus amigos que sempre confiaram que um dia chegaria ao fim.

À minha mana querida pela constante admiração, ainda que esta seja exagerada, ainda que saiba que assim é pelo amor e admiração que me tem.

À minha amada Rafaela por estar sempre ao meu lado.

Ao meu marido pelo total apoio nesta fase da minha vida, muitas vezes abdicando da nossa vida conjunta para que eu pudesse estar horas a fio dedicada a esta investigação.

Às minhas filhas, Lara e Leonor, pela compreensão de nem sempre poder estar a brincar com elas, por todas as vezes que lhes disse “a mamã não demora, só preciso de mais uns minutos”. A elas que são o projeto mais rico em que alguma vez me “meti”, um muito, muito obrigada!

Aos meus orientadores, Professor José Manuel Saragoça e Professora Marília Cid pelas orientações, confiança e palavras constantes de apoio. Sem eles nunca teria chegado ao fim...foram o meu grande pilar. Obrigada e bem hajam!

Ao professor António Neto que me conduziu a entrar nesta etapa da minha vida e me orientou até ao seu falecimento inesperado, sabendo eu que ele sempre acreditou que este dia chegaria.

**Por vocês, mamã e avózinha, que onde quer que estejam  
sei que estarão muito orgulhosas de mim...luto todos  
os dias para chegar mais longe, para fazer diferente e  
crescer dentro deste mundo da educação.  
Por ti, meu papá querido que tanto sorrias quando imaginavas  
que esta data um dia seria uma realidade.  
A vocês só vos peço para me guiarem e agradeço-vos  
por me terem tornado nesta mulher forte que segue sempre  
em frente mesmo depois de tantas perdas em tão pouco tempo...**

## **Resumo**

Esta tese debruça-se sobre as modalidades de atendimento creche e creche familiar, subsidiadas pelo Instituto da Segurança Social, no concelho do Seixal. Foi nosso propósito compreender se a educação e socialização das crianças são ou não diferentes quando expostas a modalidades de atendimento diferentes e de que forma os profissionais que nestas modalidades trabalham, educadoras e amas, são ou não responsáveis por tais aquisições de competências. Esta análise foi feita tendo em conta as respostas dadas pelas educadoras, amas e pais com filhos que frequentam pelo menos uma destas modalidades de atendimento.

A questão inicial desta tese é “De que modo é que os procedimentos didático-pedagógicos definidos para as modalidades de atendimento creche e ama enquadrada em creche familiar, influem na educação e na socialização das crianças segundo as perceções dos diversos agentes envolvidos?”. Esta questão inicial deu ainda origem a quatro questões de investigação que permitiram a operacionalização da investigação para se conseguir chegar aos principais resultados obtidos.

Para a realização desta tese, optou-se por um estudo de caso múltiplo, tendo sido utilizadas entrevistas semiestruturadas realizadas a cinco educadoras e cinco amas de ambas as instituições. Totalizaram assim 20 entrevistas que foram alvo de análise qualitativa. Os pais das crianças inscritas em ambas as modalidades de atendimento também foram ouvidos através de grupos focais com pais cujos filhos estão em pelo menos uma das modalidades em estudo. Acedeu-se também aos regulamentos de ambas as instituições e, concomitantemente, foi analisada a legislação diretamente relacionada com estas modalidades.

Como principais resultados podemos referir que a modalidade creche apresenta uma maior assunção de características que potencialmente podem conduzir a uma educação onde a pedagogia e a socialização são mais planeadas e mais eficientes.

## **Palavras-chave**

Creche; Creche familiar; Educadora de infância; Ama enquadrada; Educação; Socialização;

## **Abstract**

This thesis focuses on the service of daycare modalities subsidized by the Social Security Institute in Seixal.

It was our purpose to understand whether or not children's education and socialization are different when exposed to different ways of day care modalities and in what way the professionals who work in these modalities, kindergarten teachers and nannies have an influence for children to acquire competences. This analysis was based on multiple answers given by kindergarten teachers, nannies and parents who have their children in one of these modalities of day care. The initial question of this thesis was "In what way the didactic- pedagogical procedures defined for a familiar day care and nanny influence the education and socialization of children based on the perception of the agents involved?" This initial question gave motive to four more research questions that allowed the operationalization of the investigation to arrive at the main results obtained. For the realization of this thesis we opted for a multiple case study, using semi-structured interviews with five kindergarten teachers and five nannies from both institutions. This has resulted in a total of twenty interviews that were analyzed in a qualitative way. Parents of children that were enrolled in both modalities of day care were also heard by other groups of parents who have children at least in one modality. We also had access to the regulations of both institutions and concomitantly followed the legislation directly of these modalities.

With the main results we can mention that the day care modality presents a greater assumption of characteristics that potentially led to an education where pedagogy and socialization are well planned and efficient.

## **Key-Words**

Nursery; Family daycare; Kindergarten teacher; nannies; Education; Socialization.



## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	viii
Abstract .....	x
ÍNDICE GERAL.....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xiv
ÍNDICE DE QUADROS .....	xv
LISTA DE SIGLAS.....	xx
INTRODUÇÃO GERAL .....	23
1 – Motivações e pertinência.....	23
2 – Questões de Investigação.....	27
3 – Organização da Tese .....	30
CAPÍTULO I – A INFÂNCIA, SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO .....	33
1 – A «infância» e a educação: origem e significado .....	34
2 – A educação de infância, a família e a criança em Portugal.....	40
3 – A Socialização infantil: os três primeiros anos de vida.....	52
3.1 – <i>O cuidar e educar como forma de socializar</i> .....	59

<b>CAPÍTULO II - MODALIDADES DE ATENDIMENTO À PRIMEIRA INFÂNCIA .</b>	<b>63</b>
1 – Modalidades de atendimento à primeira infância no contexto europeu .....	64
2 – Modalidades de Atendimento em Portugal, no âmbito da Segurança Social.....	86
3 – Creches e creches familiares: enquadramento histórico e conceptualização .....	91
4 – Os profissionais da valência de creche: educadoras, amas e auxiliares .....	106
<b>CAPÍTULO III – MODELOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO EM</b>	
<b>CRECHE.....</b>	<b>123</b>
1 – Modelos pedagógicos: análise e contextualização .....	124
2 – Modelos pedagógicos para a valência de creche.....	126
2.1 – <i>A abordagem HighScope</i> .....	126
2.2 – <i>Movimento da Escola Moderna</i> .....	134
2.3 – <i>Pedagogia-em-Participação</i> .....	143
2.4 – <i>Abordagem Reggio-Emilia</i> .....	148
2.5 – <i>Método Montessori</i> .....	156
<b>CAPÍTULO IV – METODOLOGIA.....</b>	<b>162</b>
1 – Natureza do estudo e método .....	164
2 – Questões de investigação e objetivos.....	171
3 – As instituições onde decorreu o estudo .....	175
3.1 – <i>Instituição A</i> .....	177
3.2 – <i>Instituição B</i> .....	178
4 - Os participantes .....	179
4.1 – <i>As educadoras</i> .....	183
4.2 – <i>As amas</i> .....	191
4.3 – <i>Os pais</i> .....	198
5 – Técnicas de recolha de dados .....	210

<i>5.1 – Entrevistas Semiestruturada</i> .....	211
<i>5.1.1 – As entrevistas realizadas às educadoras de infância e às amas</i> .....	212
<i>5.1.2 – As entrevistas realizadas aos pais</i> .....	228
<b>6 – Procedimento de Análise das Entrevistas: análise de conteúdo</b> .....	239
<b>7 – Análise documental dos regulamentos internos e da legislação consultada</b> .....	245
<b>8 – Triangulação</b> .....	254
<b>9 – Questões éticas</b> .....	257
<b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	261
<b>1 – Análise dos regulamentos internos das instituições estudadas</b> .....	262
<b>2 – Análise das entrevistas e triangulação de dados</b> .....	281
<i>2.1 – Razões de escolha das modalidades de atendimento</i> .....	282
<i>2.2 – Semelhanças e diferenças entre as modalidades de atendimento</i> .....	332
<i>2.3 – Autoperceção das educadoras e amas sobre os seus papéis na educação e socialização da criança</i> .....	381
<i>2.4 – Efeitos socializadores das modalidades de atendimento</i> .....	390
<b>CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES FINAIS</b> .....	403
<b>ÍNDICE ONOMÁSTICO</b> .....	426
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	452
<b>ANEXOS</b> .....	492

## ÍNDICE DE FIGURAS

### **Figura 1**

*Estrutura do Sistema Nacional de Educação em Portugal no ano 2021/2022* ..... 65

### **Figura 2**

*Distribuição territorial de crianças dos 0 aos 3 existentes em Portugal, face à população total do país, por distrito e concelho - 2020* ..... 71

### **Figura 3**

*Distribuição territorial da resposta creche, em Portugal, por concelhos - 2020* ..... 72

### **Figura 4**

*Evolução da resposta social Ama no Continente entre 2000 e 2020* ..... 73

### **Figura 5**

*Existência da oferta de educação pré-escolar e de cuidados para a infância no domicílio entre 2012 e 2013* ..... 74

### **Figura 6**

*Diagrama dos cuidados prestados em Portugal às crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos de vida* ..... 75

### **Figura 7**

*Roda de aprendizagem do Currículo High Scope adaptado à idade pré-escolar*" ..... 130

### **Figura 8**

*Roda da Aprendizagem do Currículo High Scope adaptada à idade de creche* ..... 131

## ÍNDICE DE QUADROS

### **Quadro 1**

*Correspondência entre a classificação ISCED 2011 e a versão de 1997* ..... 67

### **Quadro 2**

*Percentagem de pais/mães que cuidam dos seus filhos, dos 0 aos 3 anos de vida, nos países da Europa em 2020*..... 79

### **Quadro 3**

*Número de horas a que as crianças menores de três anos estão entregues aos cuidados formais em 2020, nos países da Europa* ..... 81

### **Quadro 4**

*Análise dos objetivos e técnicas de investigação utilizadas na nossa investigação*..... 174

### **Quadro 5**

*Intervenientes necessários para esta investigação* ..... 181

### **Quadro 6**

*Codificação dos participantes por instituição*..... 183

### **Quadro 7**

*Caracterização das educadoras participantes no estudo* ..... 185

### **Quadro 8**

*Caracterização das amas participantes no estudo* ..... 192

### **Quadro 9**

*Caracterização dos pais participantes no estudo*..... 201

### **Quadro 10**

*Grelha de categorização das entrevistas realizadas às educadoras de infância de ambas as instituições em estudo* ..... 218

### **Quadro 11**

*Grelha de categorização das entrevistas realizadas às amas de ambas as instituições em estudo* ..... 223

### **Quadro 12**

*Grelha de categorização das entrevistas realizadas aos pais de ambas as instituições em estudo* ..... 235

**Quadro 13**

*Grelha de categorização do Regulamento Interno da Creche e da Creche Familiar da Instituição A..... 248*

**Quadro 14**

*Grelha de categorização do Regulamento Interno da creche e da creche familiar da instituição B..... 252*

**Quadro 15**

*Análise sucinta do Regulamento Interno da creche e creche familiar da instituição A..... 263*

**Quadro 16**

*Análise sucinta do Regulamento Interno da creche e creche familiar da instituição B..... 275*

**Quadro 17**

*Indicadores associados à opção das famílias pela modalidade de creche e creche familiar segundo as perceções das educadoras, amas e pais entrevistados de ambas as instituições em estudo ..... 284*

**Quadro 18**

*A acessibilidade da creche como fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo a perceção das educadoras, amas e pais entrevistados de ambas as instituições em estudo... 294*

**Quadro 19**

*Existência de outras modalidades de atendimento, na mesma área geográfica, segundo as educadoras, amas e pais entrevistados de ambas as instituições em estudo ..... 296*

**Quadro 20**

*Desconhecimento dos pais face a outras modalidades de atendimento enquanto fator contributivo para os pais inscreverem os filhos na instituição A e na instituição B, segundo as educadoras, amas e pais entrevistados de ambas as instituições em estudo ..... 299*

**Quadro 21**

*Não existência de vagas em outras modalidades de atendimento enquanto fator contributivo para os pais inscreverem os filhos na instituição A e na instituição B ..... 301*

**Quadro 22**

*Motivos para não terem optado por uma ama não enquadrada por creche familiar ..... 303*

**Quadro 23**

*Instalações e equipamentos da instituição A e B, enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, na perceção dos participantes do estudo..... 304*

**Quadro 24**

*O material pedagógico enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo as percepções dos participantes..... 306*

**Quadro 25**

*Os recursos humanos enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo as percepções dos participantes..... 308*

**Quadro 26**

*O horário enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo as percepções dos participantes ..... 311*

**Quadro 27**

*O calendário escolar enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo as percepções dos participantes..... 314*

**Quadro 28**

*A natureza do projeto educativo enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo as percepções dos participantes intervenientes..... 316*

**Quadro 29**

*A reputação da instituição e da modalidade em si, enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo as percepções dos intervenientes neste estudo..... 319*

**Quadro 30**

*O número de crianças e adultos da modalidade escolhida enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo as percepções dos participantes..... 321*

**Quadro 31**

*Outras razões para a escolha da modalidade de atendimento pela qual optaram os pais, segundo as percepções das educadoras e amas das instituições em estudo..... 324*

**Quadro 32**

*Semelhanças entre a creche e a creche familiar, segundo as percepções dos participantes intervenientes..... 334*

**Quadro 33**

*Dissemelhanças entre a creche e a creche familiar, segundo as percepções dos participantes intervenientes..... 337*

**Quadro 34**

<i>Existência e Princípios do projeto educativo, segundo as percepções das educadoras e amas participantes no estudo .....</i>	<i>342</i>
<b>Quadro 35</b>	
<i>Princípios do Projeto Curricular de Grupo segundo as educadoras.....</i>	<i>344</i>
<b>Quadro 36</b>	
<i>Existência de um Projeto Curricular dirigido apenas à creche familiar .....</i>	<i>346</i>
<b>Quadro 37</b>	
<i>Conhecimento do número de horas de funcionamento da resposta creche e creche familiar, segundo os diversos intervenientes neste estudo .....</i>	<i>347</i>
<b>Quadro 38</b>	
<i>Média de horas de permanência das crianças na resposta creche e creche familiar, salvaguardando as devidas exceções, segundo as percepções dos diversos participantes do estudo .....</i>	<i>350</i>
<b>Quadro 39</b>	
<i>Dia tipo da creche, segundo as educadoras, amas e conhecimento do dia a dia das crianças segundo os pais das crianças inscritas em ambas as modalidades de atendimento em estudo .....</i>	<i>353</i>
<b>Quadro 40</b>	
<i>Atividades planificadas – critérios, exemplos e espaços, segundo as educadoras e amas....</i>	<i>358</i>
<b>Quadro 41</b>	
<i>Atividades no exterior do espaço creche e creche familiar, segundo as educadoras e amas participantes neste estudo .....</i>	<i>363</i>
<b>Quadro 42</b>	
<i>Relação dos pais com as educadoras e amas segundo a percepção destes participantes no estudo .....</i>	<i>366</i>
<b>Quadro 43</b>	
<i>Número de crianças e adultos na modalidade escolhida, segundo os diversos intervenientes neste estudo.....</i>	<i>368</i>
<b>Quadro 44</b>	
<i>Existência de avaliação e fiscalização interna, externa e autoavaliação.....</i>	<i>370</i>
<b>Quadro 45</b>	
<i>Papel educativo das educadoras e amas na educação e socialização das crianças.....</i>	<i>383</i>

---



**Quadro 46**

*Atividades de promoção da educação e socialização..... 385*

**Quadro 47**

*Importância das atividades promovidas para a educação e socialização das crianças ..... 392*

**Quadro 48**

*Outras atividades de promoção da educação e socialização..... 394*

**Quadro 49**

*Educações similares ou distintas nas creches e creches familiares ..... 398*

## **LISTA DE SIGLAS**

**ADN** – Ácido Desoxirribonucleico

**APRA** – Associação de Profissionais no Regime Amas

**CATL** – Centro de Atividades de Tempos Livres

**CDC** – Convenção sobre os Direitos da Criança

**CITE** – Classificação Internacional Tipo de Educação

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CSSIW** – Care and Social Services Inspectorate Wales

**DGS** – Direção Geral de Saúde

**EACEA** – Education Audiovisual and Culture Executive Agency

**ENEI** – Escolas Normais de Educadores de Infância

**EPPE** – Effective Provision of Preschool and Primary Education

**ESE** – Escola Superior de Educação

**Eurostat** – Gabinete de Estatística da União Europeia

**EYFS** – Early Years Foundation Stage

**GEP-MTSSS** – Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

**HACCP** – Hazard Analysis and Critical Control Point

**INE** – Instituto Nacional de Estatística

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**ISCED** – International Standard Classification of Education

**ISS, I. P.** – Instituto de Segurança Social, Instituto Público

**ITERS** – Infant Toddler Environment Rating Scale

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**MTSSS** – Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

**NICHD** – National Institute of Child Health and Human Development

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**PCG** – Projeto Curricular de Grupo

**PE** – Projeto Educativo

**PISA** – Programme for International Student Assessment

**RI** – Regulamento Interno

**SARS-CoV-2** – Severe Respiratory Acute Syndrome 2

**SI** – Sociologia da Infância

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

**UNICEF** – United Nations International Children`s Emergency Fund

**WHO** – World Health Organization

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

Siglas relacionadas com a investigação prática desta tese:

**A1A/A1B** – Ama da instituição A/Ama da instituição B (o número 1 já determina que esta ama foi a primeira a ser entrevistada, ou seja, este número variará entre 1 e 10, pois foi este o número de amas entrevistadas)

**CF** – Creche Familiar

**E1A/E1B** – Educadora da instituição A/ Educadora da instituição B (o número 1 já determina a ordem pela qual esta educadora foi entrevistada, ou seja, este número variará entre 1 e 10, pois foi este o número de educadoras entrevistadas)

**GF** – Grupo Focal

**IA** – Investigadora Auxiliar

**PcA1/PcB1** – Pais com filhos em creche na instituição A/B (o número 1 já determina que estes pais foram os primeiros a serem entrevistados, sendo que esta numeração variará entre 1 e 12, pois este foi o total de pais entrevistados)

**PcfA1/PcfB1** – Pais com filhos em creche familiar na instituição A/B (o número 1 já determina que estes pais foram os primeiros a serem entrevistados, sendo que esta numeração variará entre 1 e 12, pois este foi o total de pais entrevistados)

## INTRODUÇÃO GERAL

### 1 – Motivações e pertinência

Quando percebemos que teríamos de escolher uma temática para a nossa investigação de doutoramento, soubemos desde logo que esta debruçar-se-ia sobre o tema «creche» por se considerar que esta valência tem sido relegada face às restantes etapas do mundo da educação de infância, nomeadamente face à valência de jardim-de-infância. Para além disso, pretendíamos perceber se existiam modalidades de atendimento subsidiadas pelo Instituto da Segurança Social, Instituto Público (ISS, I. P.) que dessem a resposta adequada aos pais com filhos menores de três anos. Percebemos, entretanto, que, das várias modalidades existentes, interessava compreender a modalidade creche e creche familiar, nomeadamente para saber as diferenças e aproximações entre estas duas respostas de cariz social e educativo. Optámos então por investigar as creches subsidiadas pelo ISS, I. P., não só pelas razões já apresentadas, mas também pelo facto de termos como formação de base a área da educação de infância e, ainda, por ser em contexto de creche que temos desenvolvido a nossa atividade profissional.

Qualquer trabalho de pesquisa carece de um certo cuidado e de certos procedimentos que não podem ser descurados. Este trabalho teve uma componente teórica e outra prática, ou seja, primeiramente, explicámos os conceitos que são fundamentais para a compreensão desta tese e contextualizámos a temática numa abordagem histórica, para, desta forma, sabermos o que já tinha sido ou não estudado nesta área, e explicámos, também, o que pretendíamos investigar e a forma como o iríamos fazer. Para tal, explanámos de que forma se iria operacionalizar esta abordagem, considerando os passos necessários a ter em conta numa investigação descritiva típica de um estudo de caso, a estratégia metodológica adotada na investigação. Numa segunda fase, descrevemos a forma como a investigação prática decorreu, a que conclusões chegámos e quais as perspetivas futuras. De realçar, ainda, que referimos a profissão «educador de infância», na maioria das vezes, no feminino, uma vez que nos pareceu que a leitura da tese ficaria mais fluida se não se colocasse este termo com ambas as possibilidades de género. Em citações de autores ou questões mais gerais não se conseguiu fazer isto de forma tão linear, mas não se considerou que a tese tenha perdido em clareza e objetividade com esta dupla forma de se referir a carreira de educadores de infância. Na apresentação e análise de dados, utilizámos o género feminino porque o contrário não estaria de acordo com a experiência tida durante este estudo:

apenas se entrevistaram educadoras e amas (em nenhuma das instituições estudadas trabalham amas de outro género). A profissão «auxiliar» aparece em toda a tese no feminino, por se ter verificado que a própria legislação assim o faz, sendo que algumas das auxiliares que trabalham com as educadoras entrevistadas têm a categoria de auxiliar de ação educativa e outras de auxiliar técnicas. Isto foi-me dito desde início pela própria direção de ambas as instituições em estudo.

Nesta primeira fase caracterizámos a infância enquanto etapa crucial da vida humana e de que forma a educação de infância surgiu em Portugal. A infância compreende, segundo alguns autores, diversas etapas que se afiguram como essenciais na construção das aprendizagens, ainda que diferentes autores a apresentem de diferentes formas. Chaves e Franco (2016) apresentam a primeira infância, por exemplo, como sendo aquela que diz respeito aos três primeiros anos de vida, embora saibamos que esta ideia não tem o quórum de alguns autores. Também Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) mencionam que a primeira infância está diretamente relacionada com a educação dos zero aos três anos. Já Rousseau (2004), em oposição, refere que a segunda infância se inicia aos 2 anos, já havendo aqui uma diminuição etária face ao que este autor pensa ser a primeira infância, assim como Mukhina (1998) que divide os primeiros anos em três etapas:

0/1 – 1/3 – 3/5. A segunda infância comumente diz respeito à idade compreendida entre os três e os seis anos de vida (Papalia, Olds & Feldman, 2006), mas este intervalo etário encontra também algumas vozes contrárias, como Piaget (1999) que refere que a primeira infância engloba as crianças dos 2 aos 7 anos no período pré-operatório ou Rousseau (2004) que enquadra a primeira fase da vida humana como sendo dos zero aos 12 anos, embora inicialmente a tenha subdividido em dois, correspondendo a primeira etapa aos dois primeiros anos de vida. De qualquer forma, e porque esta tese resulta de um estudo que se enquadra na primeira infância, abordámos de forma mais exaustiva os autores e modelos educativos para a valência de creche, e percebemos que estes também se dedicaram à valência de jardim de infância. Salientamos ainda que em Portugal as crianças frequentam a educação pré-escolar até aos cinco anos (por vezes quando concluem o ano escolar já têm seis anos). O conceito de socialização também assume um papel preponderante nesta tese de doutoramento. Por este motivo indagámos também de que forma as educadoras e amas se organizam, planificam e concretizam o trabalho tendo em vista a socialização das crianças e a transmissão de novas aprendizagens e valores, fundamentais para a sua adaptação e integração social.

Descrevemos também as características base das creches coletivas<sup>1</sup> (teremos apenas em conta as creches subsidiadas pelo ISS, I. P. como atrás já referimos) e o que diferencia estes espaços das intituladas amas da Segurança Social/creches familiares<sup>2</sup>. Tivemos em conta as diversas fontes disponíveis que se traduziram em leis ou qualquer outra fonte de informação fidedigna para esta descrição. Tentámos também aferir que tipo de perceções têm os pais das crianças cujos filhos estão ao cuidado de educadoras e auxiliares das creches coletivas e/ou de amas das creches familiares, assim como também tentámos perceber como é que estas duas categorias institucionais, educadoras e amas enquadradas em creche familiar, encaram as suas funções e as responsabilidades que lhes são confiadas. Isto implica que as perceções que os pais, educadoras e amas têm face às respostas sociais em estudo poderão ter conduzido as respostas que estes deram no decorrer desta investigação, nomeadamente ao nível do quanto as modalidades em causa influem ou não na educação e socialização das crianças nos seus três primeiros anos de vida. Estas perceções podem modelar e orientar a própria identidade profissional das pessoas que atuam em ambas as respostas supracitadas (educadoras, amas e auxiliares), contribuindo para as suas próprias identidades profissionais. Lamb, Hair e McDaniel (2012) definiram perceção como sendo o processo pelo qual conseguimos selecionar, organizar e interpretar estímulos, dando-lhes maior ou menor importância de acordo com a imagem significativa e lógica que criámos de algo. De salientar ainda que as perceções surgem, no campo educacional, integradas na própria aquisição de novas aprendizagens, sendo que estas novas aprendizagens estão diretamente relacionadas a processos mentais e biológicos, entre os quais a perceção, a motivação e a memória. A perceção que os profissionais de creche têm, nomeadamente as educadoras e as amas, sobre as características das crianças desta valência, ajudam a que eles otimizem as oportunidades lúdicas e de constante aprendizagem, de forma a potenciar o seu desenvolvimento e as suas aquisições. Isto significa que a perceção sobre determinada criança, ou grupo de crianças, servirá como linha condutora quando se pensa em criar algo adaptado, ao que se acredita ser possível alcançar e conduzir a criança a novos conhecimentos. A esta dinâmica de respeito entre o que propomos e o que a criança tem

---

<sup>1</sup> Chamaremos creches coletivas às creches que funcionam dentro de um espaço equiparado a qualquer outro espaço escolar e que recebe crianças entre os 4 e os 36 meses

<sup>2</sup> Conjunto de 4 ou mais amas do Instituto da Segurança Social (até ao limite máximo de 20 amas) que coexistam dentro da mesma zona geográfica

capacidade para fazer, Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal (Vygostky,1995)<sup>3</sup>.

Construímos ainda o perfil respeitante à própria identidade profissional das educadoras e amas enquadradas em creche familiar. A tese também permite conhecer alguns dos autores e modelos educativos mais marcantes na primeira e segunda infância.

A recolha de dados empíricos para esta investigação foi realizada em instituições do mesmo concelho, para que os enviesamentos decorrentes da investigação fossem minimizados, pois diferentes concelhos possuem dissemelhanças no número de habitantes, na qualidade de vida destes e nas escolhas educativas para com os seus filhos. Portugal apresenta algumas assimetrias socioeconómicas nos diferentes municípios do país, e destas derivam muitas das escolhas que se fazem no percurso de vida. Sabemos por exemplo, que as assimetrias são mais acentuadas no continente do que nos arquipélagos da Madeira e dos Açores (Silva, 2013). A escolha do concelho escolhido esteve diretamente relacionada com a proximidade geográfica da habitação da investigadora desta tese. Foi realizado então um estudo que teve como recorte social apenas o concelho do Seixal, e, dentro deste, investigou-se as respostas sociais para a primeira infância.

Estudar as características e os modos de funcionamento das creches e das amas do ISS, I.P. enquanto instituições educativas foi uma mais-valia para melhor se conhecer as modalidades de atendimento para a primeira infância de que a nossa sociedade dispõe.

Para além disso, consideramos que este estudo é pertinente por se debruçar sobre a idade de creche e esta ser a idade menos estudada na área da educação de infância.

No capítulo que se segue apresentámos as questões de investigação a partir das quais todo o estudo foi delineado. Estas foram o ponto de partida para o desenho desta tese de doutoramento<sup>2</sup>.

---

<sup>3</sup> Ver ponto 4 do Capítulo II



## 2 – Questões de Investigação

A crescente participação da mulher no meio laboral veio aumentar a necessidade da existência de locais que transmitissem confiança para os pais poderem deixar os seus filhos sob cuidados de terceiros, enquanto estes se ausentavam por motivos laborais ou outros. Inicialmente, as crianças ficavam, na maioria das vezes, confiadas a um familiar próximo que, por norma, assumia o papel educativo dos pais durante a ausência destes. Se porventura olharmos para as décadas de 70, 80 e 90 do século passado, percebemos que os modos de guarda<sup>4</sup> (Wall, 2000) existentes naquela época, sendo atualmente designados por modalidades de atendimento, sofreram alterações abruptas devido ao aumento participativo da mulher no meio laboral, sendo a criação das creches e o surgimento das amas duas das respostas que tiveram um verdadeiro «boom» entre os anos 70 e os anos 90. O recurso aos avós continuou, ainda assim, a existir. Contudo, se tivermos em conta o enorme acréscimo da taxa de cobertura das creches e amas de 2000 em diante, percebemos que estas têm tido um aumento muito significativo e uma resposta crescente por parte das famílias portuguesas. Acreditamos que este aumento e esta consequente inscrição de crianças em creches e amas do Instituto da Segurança Social, têm sido as opções a que os pais mais recorrem como forma de assegurar o cuidado e bem estar dos seus filhos enquanto estão a trabalhar (Grilo, Wall & Almeida, 2013). As creches e as amas não deixam de ser os substitutos funcionais na ausência daqueles a quem cabe a responsabilidade parental. Cada vez mais, os pais, tidos como os principais agentes educativos na infância, procuram uma resposta educativa fora do seu seio familiar (pelos motivos supracitados), e esta é muitas vezes dada pelas creches coletivas e pelas intituladas amas do ISS, I. P., que, na maioria dos casos, integram as também chamadas creches familiares. A nossa prática profissional fez-nos crer, ainda assim, que ainda existe quem encare a creche e as amas apenas como um local onde se colocam os meninos enquanto os pais vão trabalhar, onde as crianças recebem cuidados primários, como a higiene, alimentação e saúde, na ausência dos seus pais, não vendo qualquer aspeto pedagógico valorizado, mesmo sabendo que estas profissionais têm formações e estudos específicos na área da infância. De forma metafórica, João dos Santos (1991, p. 306), refere que o que não poderá existir é o “espírito de supermercado e dos super homenzinhos, que invade as instituições educativas onde as mães

---

<sup>4</sup> Conceito que atualmente já está em desuso

depositam os seus filhos para irem, legitimamente, à sua vida”, pois esta entrega e este recebimento de crianças a cada manhã, tem de ser feito de forma calorosa e única para que a criança se sinta confiante e espere os seus pais com um menor nível de ansiedade. Esta é uma deformada conceção destes locais que acarinhos e transmitem novos valores e aprendizagens às crianças, reforçando a socialização primária que parte da família em que cada criança está integrada, promovendo a adaptação da criança aos seus pares e às próprias regras que cada instituição educativa tem. A creche ou creche familiar enquanto instituição é também responsável pela socialização primária, pois, por norma, recebe crianças a partir do final da baixa parental de maternidade e nesta fase os bebés ainda não são seres socializados, sendo que o que encontrarão na creche não será uma socialização secundária, pois esta pressuporia inserir o bebé já socializado em um novo setor da sociedade (Berger & Luckmann, 1976). A creche, seja coletiva ou familiar, em conjunto com a família é a grande fonte de promoção da socialização primária. Se, inicialmente, a creche tinha uma essência filantrópica-assistencialista, cada vez mais é uma opção livre e ponderada de forma consciente, valorizando-se as múltiplas aprendizagens que acontecem neste espaço todos os dias (Vieira & Melo, 2013). No entanto, a creche continua a representar, concomitantemente, uma culpa e um alívio para os progenitores (Haddad, 1991), embora durante muitos anos tenha sido encarada como um “mal necessário” (Rosemberg, 1983).

Na fase compreendida entre os zero meses e os três anos de vida, a criança vivencia o mundo na sua plenitude, pois para si tudo é novo e tudo serve para a aquisição de novas aprendizagens e competências. A “creche é um equipamento de natureza socioeducativa” (Artigo 3.º da Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto) e a “intervenção é assegurada por uma equipa técnica dimensionada em função da capacidade da creche e dos grupos de crianças” (Artigo 10.º da Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto), sabendo-se desde logo que as equipas pedagógicas são formadas por auxiliares e educadoras. Na creche (coletiva), excetuando a sala dos bebés, as crianças ficam sob os cuidados de uma auxiliar e de uma educadora de infância que se responsabilizará pelas primeiras experiências e brincadeiras dirigidas e focalizadas para a aquisição de competências emocionais, sociais e de cariz prático. Os intitulados berçários, são, de acordo com a legislação portuguesa (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto), compostas por dois técnicos de desenvolvimento infantil ou ajudantes de ação educativa (comumente conhecidas como auxiliares de educação), embora a responsável técnica desta sala seja a educadora da sala das crianças que já adquiriram a marcha

ou a coordenadora pedagógica da instituição. Esta educadora é então a responsável técnica por duas salas, embora se situe preferencialmente na sala da aquisição da marcha.

Todos os berçários têm de ter uma zona de dormitório e uma sala-parque, onde os bebés e crianças que ainda não adquiriram a marcha possam brincar e explorar livremente (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto). Desde que a criança adquira a marcha, deve existir “um educador de infância e um ajudante de ação educativa por cada grupo” (Artigo 10.º da Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto). É ainda imperativo a existência de uma zona de “higienização das crianças dispondo de bancadas para muda de fralda, banheira com águas correntes, armários para vestiário das crianças” (n.º 3.1 d, do Anexo da Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto). Para além disso, é também obrigatório a existência de uma copa de leites, onde se possa preparar o leite e as papas dos diferentes bebés sem ser necessário recorrer à cozinha da instituição.

No caso das amas, estamos perante uma cidadã que fez formação para executar esta função profissional e que desempenha a sua prática pedagógica no espaço relacional que é a sua própria casa.

Formulámos uma questão principal e quatro questões operacionais que darão as respostas que há muito procurávamos (todas as questões têm por base o ponto de vista dos principais intervenientes nesta tese, sendo estes as educadoras, amas e pais), a saber:

De que modo é que os procedimentos didático-pedagógicos definidos para as modalidades de atendimento creche e ama enquadrada em creche familiar, influem na educação e na socialização das crianças segundo as perceções dos diversos agentes envolvidos?

Para conseguir operacionalizar esta questão geral, elencámos quatro questões de investigação que pretendemos responder ao longo deste estudo. São elas:

1. Com que critérios escolheram os pais a modalidade de atendimento para os seus filhos?
2. Que semelhanças e diferenças existem entre as creches familiares e as creches, no concelho do Seixal, tendo em conta duas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)?
3. Quais as perceções das educadoras e amas sobre os seus papéis na educação e

socialização das crianças?

4. Quais os efeitos reais que estas modalidades de atendimento têm na educação e socialização das crianças, do ponto de vista dos principais intervenientes?

### 3 – Organização da Tese

Este estudo está dividido em VI capítulos, cada um com os pontos necessários para a sua compreensão. Após a introdução e a apresentação do estudo, com as suas questões de investigação e respetivos objetivos, o primeiro capítulo debruça-se sobre *A infância, socialização e educação*, onde abordamos a história da infância, a sua origem e de que forma se construiu o mundo da criança nos últimos séculos, não esquecendo, mais especificamente, como é que a família e as crianças, enquanto conceitos, surgiram no nosso país. Fizemos também uma abordagem sobre o surgimento da educação de infância em Portugal e mais especificamente como é a educação entre os zero e os três anos de vida. A socialização e a dicotomia «cuidar» e «educar» assumem alguma importância neste primeiro capítulo da tese.

No segundo capítulo apresentamos as *Modalidades de atendimento à primeira infância*. Inicialmente, fazemos uma abordagem às modalidades de atendimento à primeira infância na Europa e, de seguida apresentamos as modalidades que existem em Portugal. Dedicamos um ponto sobre os dois tipos de modalidades que aqui estão em foco no nosso estudo – creches e creches familiares –, nomeadamente no âmbito do ISS, I.P. Neste segundo capítulo apresentamos, também, o enquadramento histórico das creches e creches familiares e problematizamos qual o caminho necessário para se ser educador de infância, explicando a sua identidade profissional. O mesmo se faz com a categoria de ama. Apresentamos, também, ainda que de forma breve, o perfil funcional das auxiliares que apoiam diariamente a prática pedagógica das educadoras. Isto significa que apresentamos os perfis funcionais dos profissionais que trabalham diretamente com crianças nos primeiros três anos das suas vidas. A intenção é perceber o quanto o educador de infância assume um papel relevante na valência de creche e de que forma o próprio auxiliar se torna imprescindível. O mesmo acontece com a categoria ama.

No capítulo III apresentamos os *Modelos pedagógicos para a educação em creche*, tendo a nossa opção de escolha recaído sobre os modelos pedagógicos que mais comumente têm sido aplicados nesta valência e que têm sido alvo de vários estudos nos últimos anos. Assim, considerámos ser pertinente escrever sobre a Abordagem *High Scope*, o Movimento da Escola Moderna, a Pedagogia-em-Participação, a Abordagem Reggio-Emília e, por último, o Método Montessori.

O capítulo IV está integralmente dedicado à *Metodologia*. Primeiramente, explicámos as opções metodológicas e a natureza do estudo. Relembradas as questões de investigação e respetivos objetivos, apresentámos as instituições onde o estudo decorreu e os participantes envolvidos. Explicámos também todos os processos metodológicos utilizados. Apresentámos a forma como a análise de conteúdo e documental foi efetuada, assim como a triangulação dos dados, evidenciando as questões éticas adotadas com e a partir do trabalho de campo.

O capítulo V desta tese é dedicado à *Apresentação e análise de dados*. Aqui fizemos a análise dos regulamentos de ambas as instituições em estudo e a análise das entrevistas. Neste capítulo procedemos a uma análise triangulada dos dados.

No Capítulo VI deste estudo, procurámos dar resposta à questão de investigação principal através das *Conclusões finais*, fazendo uma imersão por todas as conclusões retiradas até ao momento e tendo em conta a literatura que sustenta a própria investigação. Neste capítulo apresentámos a conclusão do que considerámos ser mais importante e referimos de que forma esta investigação poderá ser prosseguida numa fase de pós doutoramento.

Salientamos, ainda, que este trabalho de investigação tem anexos e apêndices, servindo estes para sustentar o trabalho em si. Colocámo-los no *Volume 2* deste trabalho. Os anexos não resultam de trabalho feito por mim enquanto investigadora - são tabelas com dados que nos ajudam a compreender quais as respostas sociais existentes em Portugal e como estão estas distribuídas pelos diferentes concelhos. Em oposição, os apêndices, resultam da própria investigação, traduzindo-se estes no consentimento informado, nos três guiões de entrevistas feitos aos três tipos de participantes neste estudo, nas transcrições das diversas entrevistas realizadas e, por último, nas grelhas que realizámos para poder proceder à análise e interpretação dos resultados apurados e, conseqüentemente, triangular os dados obtidos para conseguir responder às questões iniciais desta investigação. Nestas grelhas foram enquadradas as

respostas dadas pelos três tipos de participantes neste estudo, sendo que para isto acontecer, sendo que para isto acontecer, primeiramente, as entrevistas foram alvo de uma análise de conteúdo profunda. A partir das categorias que derivam das questões colocadas aos participantes, e tendo em conta a análise de conteúdo já referida, foram criadas subcategorias e unidades de registo que derivam dos diálogos tidos com os diferentes participantes neste estudo. Estas grelhas permitem ter uma leitura mais leve das diversas respostas dadas pelos diferentes participantes, através de pequenos excertos que as integram.

## **CAPÍTULO I – A INFÂNCIA, SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO**

Neste capítulo foi realizada uma breve apresentação histórica de alguns conceitos que não só se relacionam com o termo criança como também estão intrinsecamente relacionados com a própria investigação a que esta tese está subjacente. Isto significa que ao longo deste capítulo recuámos no tempo para percebermos a conceção que alguns teóricos têm face à infância e a tudo o que esta envolve. Percebemos também que a socialização e a educação estão de forma inequívoca relacionados com a infância, e a partir desta premissa explanámos de que forma estes são ou não influenciados pelas diferentes modalidades de atendimento que a criança frequenta.

Fizemos também uma incursão pela forma como a educação de infância surgiu em Portugal e falámos por diversas vezes nos termos infância, criança, educação, brincar, entre outros termos relacionados com a primeira etapa do desenvolvimento infantil. Defenderemos o quanto estes são importantes e cruciais para um bom desenvolvimento infantil. No entanto, para uma melhor compreensão do próprio conceito infância, é primordial contextualizá-la e perceber de que forma teve ou não influência na construção do termo criança. O mesmo dizemos do termo criança que envolve uma série de conceitos e ideias e, também, do termo brincar, sendo que estes três termos entre si, têm sofrido muitas variações ao longo dos anos.

## **1 – A «infância» e a educação: origem e significado**

Segundo Friedmann (2015), o termo infância, etimologicamente falando, traduz-se na dificuldade ou incapacidade de falar, dizendo esta autora que a infância é o símbolo da espontaneidade e do novo. Se inicialmente não se atribuía a devida importância a esta etapa da vida das crianças, dizendo Kramer (2011) que o próprio termo infância surge com as sociedades capitalistas pois nas sociedades feudais assumia ainda um papel produtivo como se fosse um mini adulto. Atualmente é vista como um período essencial na construção do próprio ser. Sabe-se hoje que “a evolução destes constructos não só modifica as interpretações que se tem da criança como altera os papéis que esta assume no seio da família e mais tarde no seio social e escolar” (Vilarinho, 2000, p.17). A verdade é que nas sociedades medievais, por exemplo, as crianças eram vistas como indissociáveis do adulto, como seres que de alguma forma já teriam carga adulta para absorver o mundo e compreendê-lo, não havendo por isso mesmo uma separação efetiva entre a etapa da infância e o início da vida adulta (Ariès, 1981; Moro, 2012). No entanto, todas as crianças deveriam ter direito a usufruir desta etapa que



hoje é reconhecida como essencial a qualquer indivíduo, onde a brincadeira assume um papel preponderante (Maluf, 2003) e onde o brincar se apresenta como sendo algo fundamental na construção da própria brincadeira (Kishimoto, 2003).

Não podemos, contudo, dissociar o conceito de infância da própria história da educação. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), diferentes teóricos, entre os quais Comenius, Rousseau, Pestalozzi ou Froebel, por exemplo, contribuíram para a história que se construiu sobre a infância. Para Comenius (1997) (que viveu entre 1592-1670) a infância era, com efeito, a etapa crucial para o desenvolvimento do Ser Humano, embora durante muitos anos não se valorizasse o sentido prático que esta palavra acarreta. Também Freinet (1975) afirmaria que as crianças daquela altura já não eram iguais às crianças da sua época de infância, pois estas já não apresentavam “as mesmas preocupações, nem os mesmos interesses, nem o mesmo carácter: modernizam-se também com grande rapidez e o seu comportamento é deste modo modificado” (Freinet, 1975, p.10).

A própria construção da aprendizagem não tem hoje a configuração que outrora teve. O próprio Comenius (1997) refere que existe uma verdadeira relação entre a arte de ensinar e o ato de aprender, ou seja, é com este pensador que a relação de ensino/aprendizagem passa a ser valorizada como algo essencial na vida das crianças. Para Comenius a criança está no centro do processo pedagógico. Este autor teve um contributo muito relevante no conceito de infância, tendo em conta a época em que viveu. Ele comparava as crianças aos diversos elementos da natureza. Para este pedagogo as crianças seriam como árvores integrantes da terra de Deus, devendo por isso mesmo ser valorizadas e apoiadas em todo o seu processo educativo (Comenius, 2006 citado por Garcia, 2014). Esta metáfora da criança com a natureza, serviu também, posteriormente, de base à analogia criada por Froebel (1782-1852) que, metaforicamente, disse que as crianças eram como flores que cresciam num jardim, surgindo desta expressão o termo jardim de infância ou Kindergarten<sup>5</sup>, como inicialmente foi chamado e que mais não era do que a junção de duas palavras alemãs que continham em si os termos criança e jardim. O potencial educativo e pedagógico dos locais de guarda infantil foi, então, explorado por Froebel, que salientou ainda o papel preponderante que a mulher tinha na vida das crianças, ao tecer uma analogia entre estas mulheres e as jardineiras, que têm tempo e que se dedicam às flores que têm no jardim, a fim de cuidarem delas e poderem

---

<sup>5</sup> O primeiro Kindergarten foi criado em 1840. Kindergarten, em alemão é a união do termo Kind que significa criança e do termo Garten que significa jardim

acompanhar o seu desenvolvimento (Arce, 2002).

No entanto, para Comenius a criança deveria estar integrada em contexto escolar desde pequena, para poder adquirir conhecimentos e competências nos seus primeiros anos de vida, abrindo estes, caminho para as aprendizagens que farão durante toda a sua vida (Ariès, 1981).

Se tivermos em conta a visão de Rousseau (1712-1778), um dos maiores pensadores do século XVIII, percebemos que a educação deveria passar pela formação de um novo homem integrado numa nova sociedade na qual cada membro viveria uma educação detentora de uma maior qualidade educacional (Paiva, 2011). Rousseau refere, também, que a infância se inicia a partir do nascimento da criança, devendo igualmente a educação iniciar-se a partir desse momento, de forma a que este ser humano seja formado antes de estar integrado no seu meio social. Após as crianças terem as suas bases sociais construídas, já poderão integrar-se no meio social sem serem corrompidas por este.

Rousseau tem uma visão muito diferente da apresentada até então, acreditando que esta se divide em duas etapas: a primeira entre o momento do nascimento e os 15 anos e a segunda a partir dos 15 até à idade em que o indivíduo se torne adulto. Autores mais modernos, como Tardif (2010), consideram-no um autor incontornável, enfatizando a importância de trazermos o pensamento daquele autor para o presente, a fim de melhor entendermos a educação das crianças. Cerizara (1990) refere que coube a Rousseau a criação do termo infância, uma vez que até então a criança era um mini adulto, não era encarado como um ser diferente do adulto com necessidades distintas e direitos diversos. Rousseau refere que a “criança não é um adulto inacabado, ela possui seu valor nela mesma. Em certo sentido, que é o mais importante, cada idade se basta a si mesma” (apud Cerizara, 1990, p.82). Já para Pestalozzi (1746-1827), a percepção sensorial, enquanto forma de alcançar o conhecimento, deveria ter um papel fundamental na vida das crianças, assim como a observação, que serve, segundo este autor, para alcançar a intuição que todas as crianças têm de forma natural.

Vários foram os teóricos que se deixaram influenciar pela obra rousseuniana, entre os quais Pestalozzi, cuja característica mais marcante da sua pedagogia é a ideia de que deverá existir um paralelismo entre as instituições educativas e o lar em que cada criança habita, tendo sempre por base a ideia de que ambos os espaços devem ser detentores de uma certa humildade e autenticidade (Perazzo, 2011).

Num dos estabelecimentos fundados por Pestalozzi, em Yverdon, Froebel (Costa & Zuin, 2019) teve contacto com o modelo pedagógico de Rousseau, tendo sido fortemente influenciado por este durante toda a sua caminhada nos percursos da pedagogia. No entanto, Froebel, apresenta na sua obra pedagógica a ideia de criticidade e iniciativa, na qual revela muitas ideias novas nas suas conceções de educação. Froebel foi um dos primeiros pedagogos a considerar que a infância é a etapa em que se consagra a formação das pessoas. Mas não podemos esquecer que Froebel não foi o pioneiro na valorização da educação enquanto etapa para o próprio crescimento saudável da criança. No entanto, coube-lhe a tarefa de se conseguir projetar e se fazer ouvir, e por esse motivo foi um dos pedagogos mais influentes de sempre.

Esta nova visão da educação, em que as questões pedagógicas, emocionais e sociais albergadas pela educação passaram a ser valorizadas, fizeram com que os jardins de infância começassem a ter alguns privilégios que até então não tinham.

Os primeiros jardins de infância portugueses tiveram, ainda assim, a influência pedagógica de Froebel. Segundo Theophilo Ferreira, “ninguém contribuiu d’uma maneira mais característica do que o immortal Frederico Froebel” (Ferreira, 1882, p.3), pensamento este que conduziu o diretor da escola normal de Lisboa (Theophilo Ferreira) a sincronizar os novos espaços para que estes tivessem “processos seguidos pelo immortal pedagogo Alemão” (Ferreira, 1882, p.3). Froebel afirmava que a escola “devia estimular o desenvolvimento natural da criança pequena” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.17), pois só através deste estímulo a criança retiraria novas aprendizagens e saberes que lhe dariam novas formas de ver o mundo. No entanto, é preciso realçar que o educador seria então “um seguidor da criança”, partindo sempre das ideias desta para se evitar a chamada “instrução directa” (Spodek & Brown., 1996, p.18). Lançou em 1826 a obra que viria a ser a sua obra prima: *A Educação do Homem* (2001).

Para Doron e Parot (2001), o conceito de criança só começou a ser verdadeiramente dissociado do adulto por volta dos séculos XIV/XV, e hoje, na maioria das sociedades já se valoriza mais a etapa da vida referente à infância e já se sabe que as crianças são os membros que integram esta categoria (Breda & Gomes, 2012). É na infância que se devem registar experiências gratificantes capazes de preparar a criança para o adulto que amanhã será.

No entanto, não podemos nunca esquecer que diferentes grupos de estudo darão diferentes respostas quando questionados sobre o que é ser criança, mas, segundo Sarmiento e Pinto (1997), as próprias crianças são os referentes empíricos dos diferentes estudos sobre a infância. Destes estudos saem diferentes concepções, mas, de uma forma geral, nas sociedades ocidentais, todos os adultos compreendem que uma criança está ainda em plena formação do seu ser. De acordo com João dos Santos (1991, p. 312), os “adultos podem desprezar, detestar, amar ou venerar a criança, mas a nenhum adulto a criança pode ser indiferente. Não se pode ser indiferente nem à própria infância, nem à infância dos outros”.

A Convenção dos Direitos da Criança<sup>6</sup> (CDC), reconheceu no seu Artigo 31.º, de forma explícita que todas as crianças têm o direito a “participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 2019, p.25). Mollo-Bouvier (2005) enfatiza que a participação e socialização da criança acontece porque ela própria está imersa nessa socialização e contribui desta forma para a própria transformação da sociedade em que está inserida.

Contudo, é importante salientar que a infância não é igual para todas as crianças, pois esta etapa varia de acordo com inúmeros fatores, fazendo com que cada criança seja vista como “um ser singular, um ator social e que produz e reproduz cultura, conforme suas significações” (Moro, 2012, p.14). Note-se, que existem ainda sociedades que relegam esta etapa da vida, não proporcionando momentos lúdicos à criança e, muitas vezes, contrariando o que há muito está descrito como essencial na CDC (UNICEF, 2019). Temos para nós que é essencial permitir tempos lúdicos à criança, dos quais retire, antes de mais, um enorme prazer que a conduza ao querer saber, ao saber estar e conseguir fazer. Para isso é preciso acreditar nela, motivando-a para a ideia de que é nela que se centra a construção do seu próprio conhecimento e aprendizagem.

O conceito infância varia também de acordo com as perspetivas de diferentes autores e investigadores. Se tivermos em conta a ideia de Maria Isabel Bujes (2001), percebemos que o

---

<sup>6</sup> A Convenção dos Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 20 de novembro de 1989, tendo sido ratificada em Portugal a 21 de setembro do ano seguinte. Os Estados partes que ratificaram esta convenção comprometeram-se a respeitar e garantir o exercício de tudo o que neste documento está escrito. Em 2019 a edição foi revista.

percurso que o termo infância teve “só foi possível porque também modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância” (p.13). Mas, se tivermos em conta o pensamento de Sarmiento e Pinto (1997), percebemos que o próprio conceito criança varia de sociedade para sociedade tendo em conta as diferentes culturas que nelas habitam e a própria estratificação social das diferentes famílias. Estes, referem, também, que o conceito criança pode sofrer alterações dentro do próprio seio familiar e asseguram que a própria ideia de criança varia de acordo com a definição dada ao termo infância nas diferentes épocas. Podemos, ainda, referir que Bob Franklin (1995, citado por Sarmiento e Pinto, 1997, p.17) afirma que a infância “é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de género, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância”.

Ana Nunes de Almeida (2009, p.30), especialista em sociologia da infância, defende que a infância é uma realidade que não é natural, mas sim “uma construção social, fruto do tempo e do espaço, contingente e variável nas formas concretas em que se apresenta”. Essa construção social tem tido um especial destaque na área da sociologia da infância, sendo que para esta a criança é vista como protagonista social, recaindo sobre si a capacidade de aprovar, propor algo e resistir face ao que lhe é proposto em algumas situações que lhes vão sendo colocadas ao longo do seu crescimento (Souza, 2007).

Importa referir que diferentes autores enquadram a infância em diferentes grupos de idades, pois se para alguns a infância termina aos sete anos, para outros termina aos 10 ou aos 18. Na CDC (UNICEF, 2019), por exemplo, considera-se criança todas as pessoas menores de 18 anos, salvo se legalmente atingir a maioridade mais cedo. Estes diferentes enquadramentos evidenciam a falta de consenso existente a este respeito. O mesmo acontece com o significado atribuído à expressão “primeira infância”, não reunindo esta qualquer consenso até aos dias de hoje. Se alguns a situam entre o momento do nascimento e os três anos de idade, outros há que alargam muito mais este intervalo. O Comité dos Direitos da Criança propõe, na sua 6.<sup>a</sup> recomendação, que se invista “na educação da primeira infância especialmente dos 0 aos 3 anos” (Grilo et al., 2013, p.56), corroborando a ideia de que este intervalo etário é reconhecido por muitos autores como sendo aquele que se refere à primeira infância. Tendo por base a ideia de que a primeira infância corresponde, então, ao intervalo etário entre os zero e os três anos de idade, o Conselho Nacional de Educação refere que é

nesta etapa que se geram diversos níveis de desenvolvimento da criança (Portugal, 2008), sendo por isso fundamental assegurar a valorização desta etapa da vida. No entanto, referimos mais uma vez que o significado da expressão primeira infância não é consensual (Mollo-Bouvier, 2005), havendo por isso mesmo discordâncias e incompatibilidades entre alguns dos autores que se dedicaram a estudar as crianças nessa fase. Para Mollo-Bouvier (2005), não existe “concordância entre as etapas do desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo (...) Elas variam de uma época a outra, de uma sociedade a outra, de um grupo social a outro, de um sujeito a outro” (p.393).

## **2 – A educação de infância, a família e a criança em Portugal**

A educação de infância, não como a conhecemos hoje, inicia-se nos séculos XV e XVI, altura em que os serviços de caridade cristã orientavam os princípios presentes nas instituições que começaram a aparecer (Gomes, 1977; Bairrão & Vasconcelos, 1997). Estes serviços consubstanciavam-se em Misericórdias que tinham como função principal proteger as crianças mais pequenas, as mais desvalidas, os órfãos e os presos. Nóvoa (1987) refere que a própria criação da profissão docente teve a sua origem nestas congregações religiosas, dizendo ainda que estas assumiram a responsabilidade de se tornarem congregações docentes ainda no fim do século XVII e início do século XVIII. Não podemos, no entanto, negar o facto do século XVII ser considerado o século em que as perspetivas face à infância se alteram substancialmente, pois é nele que começa a ser conferida à criança uma individualidade que até então não tinha (Ariès, 1992). No entanto esta individualidade e importância era tanto maior quanto mais elevada fosse a classe social em que estavam integradas. Pestalozzi (1746-1827) foi um dos primeiros pedagogos a destacar a relevância da educação na vida das crianças, pois até ele ressaltava-se a missão de guarda da criança durante a ausência dos seus pais, sem se ter em conta o quanto um ambiente rico e estimulante poderia conduzir as crianças a desenvolverem-se de forma mais harmoniosa. O principal era a mulher poder entrar no mercado de trabalho e desta forma suprir parte das carências que na altura viviam. Pestalozzi criou uma nova ideia de ensino, em que os aspetos pedagógicos eram tidos em conta. Este pedagogo estabeleceu uma nova forma de ver a educação e isto imortalizou o seu pensamento e a sua obra. Atribui-se a este pedagogo a

abolição dos castigos corporais e das recompensas, com a introdução da cultura física e de preceitos de higiene, com classes móveis e com ensino individualizado de acordo com as aptidões dos alunos, aproxima-se das escolas activas tal como as conceberam os educadores modernos. (Azevedo, 1972, p.32)

Ao longo dos séculos, também o conceito de família sofreu alterações significativas, decorrentes, sem dúvida, da própria evolução das mentalidades. Estas alterações foram surgindo a par e passo com as que iam também acontecendo na sociedade em geral. Vejamos então que a união de duas pessoas, por exemplo, até ao século XVIII, não era, por norma, determinada pelos sentimentos que supostamente nutririam um pelo outro. Até essa data as famílias eram caracterizadas “por fortes elementos patriarcais e autoritários, |sendo que| a ligação afectiva entre o casal era influenciada por preceitos religiosos e morais” (Silva, 2001, p.19). Foi ainda no século XVIII que se iniciou a evolução histórica que ditou que a união dos casais tivesse em conta o desejo de querer estar com determinada pessoa, de querer construir uma família que adviesse de um amor vivido a dois. Toda a sociedade estava envolta em constantes modificações, recaiam sobre as crianças e as famílias, novos olhares sem que nada o fizesse prever.

Foi ainda neste mesmo século que também se perpetuou a prática de “entregar os bebés a uma ama para que os amamentasse e criasse” (Silva, 2001, p.20). Isto acontecia, em primeira instância, porque o papel da mãe não era tido como essencial na vida dos filhos, embora esta conduta fosse sobejamente mais aplicada nas famílias burguesas que moravam nas cidades, pois eram estas que tinham capacidade financeira para procurar e pagar a uma ama de leite para lhes criarem e alimentarem os filhos. Na europa central, no entanto, as amas eram muitas vezes internas na casa de quem as contratava, tendo esta modalidade um claro benefício para a criança que não ficava separada da sua mãe. Acredita-se que as famílias burguesas de Portugal terão seguido, provavelmente, este mesmo modelo, não pelos benefícios que pais e filhos teriam em ficar próximos, mas apenas pelo estatuto social que esta contratação lhes dava (Santos, 2019). Só mais tarde é que esta prática de entregar os filhos para que uma ama os criasse se difundiu nas famílias de classe média. Se, nas famílias mais ricas, esta entrega era sinónimo de liberdade para que as mães se pudessem instruir e conviver livremente com pessoas da sua classe, nas famílias medianas esta entrega acontecia devido à falta de tempo existente na própria

família, pois frequentemente ambos os pais tinham de trabalhar fora de casa para conseguirem providenciar alimentos e outras despesas inerentes a qualquer casamento.

A verdade é que, desde

o início do século XVIII que médicos e filósofos procuravam modificar a concepção sobre a infância e contribuíram para que a partir do final do século fosse reconhecido à criança um lugar preponderante no universo familiar. Ao mesmo tempo, foi valorizado o papel da mãe como educadora, que hoje nos parece natural. (Silva, 2001, p.21)

Ainda no século XVIII, nas classes mais ricas há um retrocesso face ao que estaria a acontecer e volta-se a valorizar a ideia de serem as mães a criarem os seus filhos, embora ainda houvesse uma grande percentagem a entregar os seus filhos às amas que muitas vezes os deixavam morrer por omissão de cuidados ou negligência (Santos, 2019). Silva (2001) refere que o papel de mãe seria o mais apropriado para a mulher.

Em Portugal, de acordo com Silva (2010), foi no reinado de Dona Maria I que se publicou uma Circular, em março de 1783, onde estava relatado um novo ofício: rodeira, a responsável pelas intituladas Casas de Roda. As Casas da Roda tinham como intuito principal a prevenção dos infanticídios que naquela época eram comuns no reino de Portugal e foram oficialmente criadas por Dona Maria I. A rodeira, mais não era do que uma profissional que recebia crianças na Roda e as encaminhava para as amas-de-leite após uma triagem pré-estabelecida.

Decorria o ano de 1834 quando se fundou a Sociedade das Casas da Infância Desvalida, também conhecidas por Sociedade de Beneficência para as Casas de Asilo da Primeira Infância, de forma a poder assegurar o acompanhamento às crianças desde a idade em que já não necessitassem de leite materno até cerca dos sete anos de idade, enquanto os seus pais trabalhavam. Foi também no século XVIII, com o início da Revolução Industrial, que se evidenciou a importância das crianças e de quem delas cuidava dentro das sociedades. Surgiram então as primeiras instituições de acolhimento de guarda infantil, como consequência da desmedida mobilização de mão-de-obra feminina que a revolução gerou, visto as mulheres serem encaradas como mão de obra barata. Para além disso, segundo Perrot (2005), as mulheres



eram mais fáceis de manipular e obedeciam aos seus patrões sem contestar. A mulher passou a auferir de um vencimento como retribuição desse mesmo trabalho, ficando a missão de cuidar dos filhos delegada a terceiros. Só com esta mão de obra feminina se conseguiu responder às carências sociais e económicas existentes naquela época.

Em Portugal a Revolução Industrial surgiu um pouco mais tarde, dizendo Reis (1987) que esta revolução surgiu entre 1870 e 1913, ainda que a data deste surgimento não seja consensual entre os diversos autores que a estudaram. Alguns autores, como Reis (1987) e Lains (1995) referem que esta industrialização em Portugal aconteceu ainda no século XIX, enquanto que outros apontam o século XX como o sendo o século em que o processo de Revolução Industrial se iniciou em Portugal (Lisboa, 2002; Neves, 1994). No entanto, os diferentes autores corroboram a ideia de que foi Fontes Pereira de Melo (1819-1887), ministro das obras públicas, comércio e indústria daquela época, quem revolucionou os transportes e as comunicações no nosso país, estando, por isso mesmo, intrinsecamente relacionado com o surgimento da Revolução industrial em Portugal, independentemente dos anos em que os diferentes autores a situam. Esta época ficou designada por Fontismo e foi devidamente reconhecida pelas políticas regeneradoras que conduziram ao lançamento da rede ferroviária nacional, facilitando este a troca de pessoas e bens entre as diferentes zonas do país e de outros países e, conseqüentemente, o crescimento industrial que não era possível até então.

As primeiras instituições de guarda infantil surgem então após a Revolução Industrial, embora estas não tivessem no seu cerne questões pedagógicas ou educacionais, apenas se pretendia que as crianças ficassem guardadas durante a ausência dos seus familiares, especialmente durante a ausência das suas mães enquanto estas estavam a trabalhar (Cardona, 1997). Era o chamado fim com características assistenciais (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013). Esta entrega dos filhos a terceiros conduziu à ideia de que os professores deveriam ter formação para o exercício da função que, entretanto, desempenhavam na ausência dos pais. Foi na primeira metade do século XIX que se começou então a perceber que seria importante delinear uma formação para quem ficasse com crianças, pensando-se que esta poderia decorrer no interior das instituições preparadas para tal efeito. Esta ideia de se acreditar na formação de professores veio a consolidar-se na segunda metade desse mesmo século, especialmente após a inauguração da Escola Normal Primária de Marvila em 1862. Esta escola de formação de professores foi totalmente destinada ao sexo masculino, tendo sido construída

em 1866 uma Escola Normal Feminina no Calvário (Pintassilgo, 2012). Em 1919 estas escolas fundiram-se e passaram a funcionar na Quinta de Marrocos onde hoje está localizada a Escola Superior de Educação. Foi um dos maiores investimentos do regime vigente naquela altura: I República que vigorou entre 1910 e 1926. Nesta instituição apenas estudavam aqueles que pretendessem ser professores do então denominado ensino primário, não existindo naquela altura uma escola que formasse educadores de infância.

No entanto, sabemos que o primeiro jardim de infância oficial de Portugal tinha sido criado em Lisboa no ano de 1882, aquando das comemorações do centenário do nascimento de Froebel e foi designado por Jardim de Infância Froebel, visto alguns intelectuais daquela altura terem tido contacto com as correntes pedagógicas que vigoravam na Europa e assentavam nos ideais defendidos por este pedagogo. Este primeiro jardim de infância surge por iniciativa do governo e sob pedido de um grupo de liberais que tinham tido contacto com algumas correntes pedagógicas já vigentes em outros países da Europa. Foi também em 1882, a 18 de maio, que foi criada a Associação das Escolas Móveis baseada no Método João de Deus que tinha como base o paradigma da Cartilha Maternal. Esta Cartilha Maternal designava-se também por Arte de Leitura (Magalhães, 1997). Esta cartilha era constituída por um plano de 25 lições que incidia sobre três áreas: escrita, leitura e contas. Este Jardim-Escola teve a sua origem por iniciativa de Casimiro Freire (1843-1918), que admirando o próprio João de Deus (1830-1896) e a sua cartilha maternal, e estando preocupado com a elevada taxa de analfabetismo em Portugal, especialmente se comparada com outros países da Europa, fez surgir as Escolas Móveis que vieram permitir a alfabetização de crianças e adultos. Casimiro Freire preocupou-se ainda com a pouca disponibilidade dos adultos devido ao mercado de trabalho que lhes ocupava grande parte do dia, conduzindo-o a pensar numa solução de alfabetização em curto espaço de tempo. Para isso, criou um projeto que tinha por base a própria cartilha maternal que ele admirava, e que levava a cabo a alfabetização de adultos, mas também de crianças e jovens, em três ou quatro meses. Esta Cartilha Maternal, na altura, enraizou-se “na cultura popular” (Magalhães, 1997, p.130), levando ao apoio quase geral sobre a sua utilização.

Com o surgimento do Decreto-Lei de 14 de abril de 1891, todas as fábricas com mais de 50 trabalhadoras do sexo feminino foram obrigadas a criar creches onde as características assistenciais básicas, como alimentação, higiene e segurança, estivessem contempladas. No entanto, só em 1896 é criado o Regulamento das Escolas Infantis (Rodrigues, 2014), começando

as diferentes carências sociais dos mais novos a ter uma resposta mais adequada. Este novo programa tem uma clara influência de alguns dos pedagogos mais falados da nossa história: Froebel, Montessori, Décroly, entre outros. Por esta altura o desenvolvimento natural da criança começa a ser tido em conta. Franchi e Vasconcelos, Amorim, Anjos e Ferreira (2003), referem que as primeiras relações de afeto dos bebés começam a ser encaradas algo determinante para o bom desenvolvimento deste, embora se saiba que nesta altura, início do Séc. XX, ainda esta valência era muito secundarizada face a outras. No entanto, começa-se a considerar os primeiros anos como sendo uma etapa que afinal influencia o desenvolvimento das crianças, procurando os pais soluções de guarda com qualidade educativa e pedagógica.

É também por esta altura que se determina que teria que existir duas monitoras para cada grupo de 20 crianças, na valência de jardim de infância, pois só assim as crianças teriam possibilidade de se desenvolverem adequadamente.

Todavia, em 1908, João de Deus de Ramos (1878-1953), revelando interesse pela área da infância, decide continuar a obra pedagógica do seu pai e assume a Direção da Associação que Casimiro Freire havia fundado. Altera-lhe o nome para “Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus e Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas”. Numa das viagens que faz para conhecer outros jardins de infância em outros países da Europa, conhece vários pedagogos e diferentes métodos pedagógicos, que o influenciaram a querer criar Jardins-escolas baseados no que aprendera nessas viagens, tendo sempre em conta a realidade portuguesa. João de Deus Ramos sentiu-se influenciado por Friedrich Froebel, que, embora já tivesse morrido, tinha também um legado de grande influência pedagógica, por Ovide Decroly, Maria Montessori e também pelos métodos Pestalozzianos (Ferreira, Mota & Vilhena, 2019; Molins, Garcia & Ramírez, 2001; Tenreiro, 2019).

O primeiro Jardim-Escola João de Deus é inaugurado em Coimbra a 2 de abril de 1911, ficando a sua pedagogia muito associada à intitulada Educação Nova. António Nóvoa refere que a “Educação Nova consubstancia um conjunto de novos olhares sobre as coisas educativas” (1995, p.33). Segundo o Ministério da Educação (2000), estes Jardins-escolas respondiam às “necessidades sociais das crianças e às famílias desfavorecidas” (p.179). Nestes Jardins-escolas a cartilha maternal era a base da aprendizagem da escrita a partir dos cinco anos. É importante referir que esta cartilha tinha por base um método lógico e intuitivo de leitura.

A Implantação da República em Portugal conduziu também a mudanças consideráveis em diversas áreas, passando a educação propriamente dita das crianças a ser tida como um foco de interesse, dadas as mais-valias que esta poderia gerar para o futuro do país.

Ainda em 1911, são ainda publicados diplomas nos quais se refere, pela primeira vez, quais as qualificações que os profissionais que trabalham com educação pré-escolar deveriam ter (Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz & Macedo-Pinto, 1989). No entanto estes diplomas têm muito poucas linhas condutoras, não acautelando a formação mínima que estes profissionais de infância deveriam ter, nem tão pouco o que estes deveriam fazer.

Entre 1914 e 1916, António Sérgio (1883-1969) e sua esposa Luísa Sérgio (1879-1960) frequentaram o Instituto Jean Jacques Rousseau de Genève e ficaram em parte ligados às ideias que de lá emanavam, nomeadamente por este representar a intitulada Educação Nova. António Sérgio viria mais tarde a ser um dos grandes pilares do movimento da Educação Nova em Portugal (Nóvoa, 2003). O Método Montessori impressionou também António Sérgio, que passou a difundir esta pedagogia em Portugal, embora também se saiba que nem todas as ideias incluídas neste método fossem totalmente apoiadas por António Sérgio (Mota, 2000). A partir desta difusão, iniciou-se um processo de envio de docentes para formação no Curso Internacional de Pedagogia Montessori, tendo assumido inicialmente esta missão três professores de ensino primário com o intuito de aprofundar os conhecimentos na área da pedagogia (Ferreira et al., 2019). Estes profissionais, sobretudo do sexo feminino, neste período da primeira república, não tinham ainda estudos especializados na área da educação, embora diariamente assumissem a profissão de professores.

Este curso era uma forma dos professores estarem aptos a lecionarem de acordo com as pedagogias modernas que na altura já vigoravam. Também Irene Lisboa (1892-1958) frequentou este mesmo curso, a fim de aprofundar os seus conhecimentos na área da educação de infância. De referir que Luísa Sérgio publicou uma obra dedicada ao Método Montessori em 1915. Esta foi “a primeira obra que em Portugal mostrou a orientação pedagógica de Maria Montessori” (Franco, 1983, p. 789).

Em 1923 o Estado sugere que todos os docentes deveriam passar a estudar nas faculdades de educação, sendo as educadoras inicialmente conhecidas por “jardineiras de infância”. No entanto, com o golpe de Estado de 28 de Maio de 1926, houve um recuo face à valorização que a formação de docentes já estava a começar a ter. Iniciou-se um retrocesso

muito acentuado, embora em 1930, a Escola Normal Primária de Lisboa tenha sido extinta para dar origem às Escolas do Magistério Primário.

A partir de 1933, altura em que o regime do Estado Novo é implantado, passou-se a considerar que as crianças em idade pré-escolar deveriam estar unicamente entregues às suas mães. Este regime vigorou ininterruptamente até à Revolução do 25 de Abril de 1974.

Com o surgimento do Estado Novo também é “vedado o acesso ao 1.º ano dos cursos das Escolas do Magistério, o que acabou por implicar o seu encerramento” (Cardona, 2008, p.9). No ano de 1937, Salazar retira a educação pré-escolar do ensino público, sob pretexto de apenas 1% da população usufruir desta valência para a educação dos seus filhos. Este facto levou à extinção completa das escolas móveis oficiais, ficando a Obra Social das Mães para a Educação Nacional a apoiar as mães na educação dos seus filhos (Ministério da Educação, 2000). Salienta-se no entanto que este apoio era dado de acordo com o regime político existente naquela altura (Cardona, 1997). Por volta de 1939, a Associação João de Deus criou um curso para formar educadoras, embora este estivesse centrado em crianças com idades compreendidas entre os três e os oito anos de idade. Esta Associação não teve expressão a nível nacional, nomeadamente porque as educadoras eram obrigadas a deslocar-se para os locais onde existiam as instituições desta Associação (Cardona, 1997). Este curso foi denominado como “Curso de Didática Pré- Primária pelo Método João de Deus” (Cardona, 2008, p.10).

No entanto, em 1946 surge o primeiro curso de enfermeiras puericultoras, em que se ensinava matérias relacionadas com a puericultura e todo o mundo da infância. Este curso serviu de base às escolas que viriam a formar educadoras de infância e professoras do então magistério primário, sendo que o próprio crescimento social da altura, associado à falta de educadores, conduziu à abertura de escolas privadas que formassem educadoras de infância. Em 1954 surge a Escola de Educadoras de Infância de Lisboa que existiu até agosto de 2021 mas já sob a designação Escola Superior de Educadoras de Infância Maria Ulrich e também o Instituto de Educação Infantil (Cardona, 2008). Embora a legislação por onde se pudessem guiar fosse quase nula, iniciou-se um controle face à certificação das educadoras, a fim de evitar quaisquer problemas com a emissão dos certificados.

O surgimento das creches em Portugal, enquanto resposta pedagógica para crianças até aos três anos, data de uma fase posterior aos jardins de infância, mais precisamente por volta da década de 60 (Ministério da Educação, 2000).

É importante realçar que “a creche acompanhou as mudanças que se verificavam na família, sua referência nas definições de sua existência e organização” (Dias, Correia & Pereira, 2011, p. 367). De facto, por volta dos anos 60 houve uma alteração abrupta em muitas famílias portuguesas, sabendo-se que foi por esta data que começou a observar-se

o início de um grande processo de migração para as cidades das famílias que viviam nas aldeias. A saída da mulher de sua casa, ingressando no mundo do trabalho, foi uma das molas, nas zonas urbanas, para a criação de áreas de educação infantil específicas. (Duarte, 2000, p.4)

Estas alterações geraram uma mudança clara no próprio conceito família, pois esta, por esta altura, sofreu alterações abruptas também devido ao aumento do número de divórcios, à diminuição da taxa de natalidade, ao aumento da união de facto e também ao casamento/união de casais homossexuais, que veio gerar uma forma inovadora de se ver a família, pois o casal heterossexual nem sempre existe e é também nestas novas formas de família que vivem muitas crianças (Silva, 2001).

No final da década de 60, no âmbito do Ministério da Saúde e Assistência, foram criadas creches e jardins de infância e surgiram as primeiras amas associadas às creches familiares (Ministério da Educação, 2000). Era essencial dar uma resposta eficaz às famílias que chegavam das aldeias para tentarem ficar na cidade, procurando estas uma maior possibilidade de terem trabalho e garantirem uma melhor qualidade de vida diária. Para isso, a guarda infantil dos seus filhos teria de ficar assegurada. Porém, nos anos 60/70 predominava ainda um modelo maternocêntrico de guarda (Vieira, 2011; Wall, 2000a), ainda que já tivesse havido uma evolução que contrariava esta tendência de cuidados sob a vigilância feminina, liderado quase sempre pela própria mãe ou pela avó da criança. Ainda assim, valorizava-se muito os cuidados maternos, embora esta tendência tenha começado a diminuir a partir desta altura (Dias et al., 2013). Com a evolução das mentalidades que começavam a afirmar que os cuidados prestados em locais onde os filhos ficavam enquanto as mães trabalhavam, surge também uma constante vontade de associar esta entrega, a algo onde a pedagogia prevalecesse. O curso de educadoras de infância passou a ser considerado como algo valioso no processo de formação das educadoras de infância, passando estas, em virtude da oficialização do curso da Associação

João de Deus, em 1961, a ter uma estrutura composta por 2 anos teóricos, sendo que até então o peso desta formação era consideravelmente menor (Cardona, 2008). Quer a Escola Superior de Educadoras de Infância Maria Ulrich, quer as demais escolas de educadoras de infância em não tinham um enquadramento legal que tivessem que seguir, sendo que os critérios de admissão aos cursos de educadoras nem sempre foram consensuais (Cardona, 2008). Ainda na década de 60 abriram outras escolas superiores de educadoras de infância, tendo estas encerrado após a Revolução do 25 de Abril de 1974. Em 1969 são criados dois cursos de cariz público para a formação de educadoras de infância.

O surgimento da Comissão Coordenadora da Instalação de Infantários e Jardins de Infância veio definir os parâmetros necessários para tal criação, mas isto apenas aconteceu em 1971. Ainda nesta década, no ano de 1973, surgiram documentos oficiais que incluíam recomendações para que estas instituições pudessem funcionar. Por esta altura ainda se dava grande enfoque à função social e colaborativa com as famílias, não ficando a tónica destas instituições na educação e desenvolvimento das crianças. Ainda no decorrer de 1973 surgiu um relatório advindo do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação que corroborava a ideia de a função educativa ser essencial, assim como a social. Estas questões aumentaram a necessidade emergente da reintegração dos jardins-de-infância no sistema educativo público. Emerge, também, a necessidade do apoio que a creche dá às crianças mais pequenas, apoiando também as famílias. Dias et al. (2011) referem ainda que a creche surge tendo como objetivo apoiar as famílias mais pobres na socialização dos seus filhos. Segundo Isabel Matta e Isaura Almeida (1989) esta necessidade de acolhimento e guarda das crianças mais pequenas teve também como origem as próprias mudanças na organização social e na organização da própria família, especialmente devido à expansão dos centros urbanos e conseqüente participação da mulher na atividade laboral, a par e passo com a perda gradual dos contactos próximos entre familiares e vizinhos.

Em 1973 iniciaram-se cursos públicos de educadoras de infância, ainda que em regime experimental (Cardona, 2008).

Com o surgimento da Revolução do 25 de Abril de 1974, criaram-se políticas socioeducativas que visavam apoiar as mães e as suas crianças (Cardona, 1997), tendo surgido por esta altura algumas alterações significativas no mundo da educação de infância, nomeadamente no que concerne ao número de jardins de infância e creches. Este surgimento também fica mais simples de ser feito por particulares ou autarquias locais e os serviços de



educação infantil ficaram sob a alçada dos Ministérios da Educação e do Emprego e Segurança Social (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Em 1977 é criada a rede pública de jardins de infância e é legislado o surgimento das intituladas Escolas Normais de Educadores de Infância, mais comumente conhecida como ENEI. É também promulgada a Lei 6/77 que determina

a criação dos primeiros cursos públicos de formação, anunciando que a curto prazo seriam publicados os estatutos que deveriam regulamentar o seu funcionamento, assim como o quadro de profissionais para os jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação. (Cardona, 2008, p.14)

Esta lei veio introduzir uma alteração significativa no acesso aos cursos de educadores de infância, que passam a ter como estudos mínimos o 11º ano, e não o 9º, como até então acontecia. É também a partir desta lei que a designação das escolas e cursos de educadores passa a não ser escrito na forma feminina da palavra. Ainda em 1977 começam as diligências para que as escolas de educadores de infância passem para Escolas Superiores de Educação – ESE –, devendo estas assumir a formação de educadores e professores. No entanto, estas apenas abriram portas em 1986 (Cardona, 2008).

Sabemos, porém, que a carreira docente só começa a tomar forma a partir de 1979, altura em que é promulgado o Decreto-Lei n.º 513-M1/79. Este texto legislativo veio afirmar a necessidade de alteração da estrutura da Carreira tendo em conta os novos modelos de formação de professores que então começaram a existir.

Por esta altura já o curso da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich tinha a duração de três anos, ainda que o último ano fosse quase totalmente dedicado ao estágio.

Na década de 80 foi também inaugurada a escola superior João de Deus onde se inicia o curso dirigido a educadoras de infância, embora esta escola já tivesse desde 1961 cursos na área da pedagogia. O curso superior da Escola João de Deus passa então a ser composto por três anos letivos e ainda hoje forma educadores de infância. Tenhamos sempre em conta que nos primeiros anos o ensino de educadores de infância era exclusivamente dedicado à valência de jardim de infância.



Foi também a partir dos anos 80 que o modelo tradicional de família, em que o marido ainda era encarado como chefe de família, começou a dar lugar àquele que ainda hoje prevalece, sendo este mais igualitário e democrático na grande maioria dos países ocidentais. Este princípio da superioridade tinha tido quórum, inclusivamente, no Código Civil de 1976, que de forma clara apresentava traços de desigualdade que só mais tarde foram abolidos (Campos & Campos, 2018). Segundo Esping-Andersen (2000), as alterações das estruturas familiares geram também uma maior oferta de emprego e de oportunidades para as mulheres, assumindo estas um maior protagonismo no mercado laboral, permitindo desta forma que o seu papel de mãe e esposa deixem de ser as suas únicas funções diárias. Estas alterações conduziram a que no final da década de 90 se apostasse no aprofundamento do curso de educadores de infância e estes passaram a ser compostos por 4 anos letivos, dada a importância que na altura esta temática tinha, havendo com esta alteração uma direta valorização dos profissionais que trabalhavam nestes espaços pedagógicos (Lei n.º 115/97; Artur, 2015). Foi também por esta altura que muitos dos adultos, que tinham um filho ou mais em comum, nem sempre mantinham uma relação de afeto (entenda-se amorosa) e, por esse motivo, nem sempre as crianças habitavam, simultaneamente, com pai e mãe, sendo que em algumas situações coabitavam com um dos seus pais e seu companheiro ou companheira, independentemente de este ter ou não o mesmo sexo que a própria figura parental (Silva, 2001). As sociedades estavam, em suma, em constante mutação, os valores e crenças alteravam-se de acordo com estas e os conceitos de família e de criança sofreram as repercussões destas mudanças. Também a valorização atribuída aos estudos e à aquisição de novos saberes se enraizava cada vez mais nas sociedades ocidentais, havendo um constante readaptar dos cursos existentes às mutações sociais vigentes em cada país.

No entanto, segundo Santos (1969), há uma discrepância substancial entre as formas de família dos centros urbanos e as formas de família que encontramos nos meios rurais, nos meios menos desenvolvidos continua ainda a prevalecer a família patriarcal, aquela em que o homem é considerado o chefe de família que atrás referimos. Há também um menor envolvimento com a necessidade de ingressarem no ensino superior, apostando-se em cursos profissionais e iniciando-se os jovens mais cedo no mercado de trabalho. No entanto, independentemente do local geográfico que estejamos a ter em conta, há uma clara evolução histórica das famílias, da importância que as crianças assumem dentro destas e do quanto os pais são determinantes para uma evolução e desenvolvimento saudáveis. Os pais – mãe e pai – são hoje ambos

valorizados por serem os grandes responsáveis pela transmissão de valores, ideais e aprendizagens (Silva, 2001) e são eles os grandes pilares das famílias, sendo esta considerada como “a primeira e a mais envolvente instituição com essa função” (p.22). Cabe, assim, aos pais, a tarefa de serem os primeiros agentes educativos dos seus filhos, ou seja, as “mães, juntamente com os pais, continuam a ter a principal responsabilidade por seus filhos, e o lar e a família proporcionam ambiente e relacionamentos de importância vital e única para a criança pequena” (Dahlberg, Moss & Pence, 2019, p.74).

No entanto, ainda hoje existem mães que, pelas mais variadas razões, ficam dedicadas em exclusivo à educação dos seus filhos, evitando entregá-los ao cuidado de terceiros ou ainda o terem de pagar um colégio que por vezes se torna quase impossível para os orçamentos atuais, embora isto aconteça cada vez menos. Por isso mesmo, continua a haver uma “crescente necessidade de criação de estruturas sociais de apoio à família que possibilitem à mulher a conjugação da sua vida profissional e familiar” (Duarte, 2000). Anália Torres (2000) descreve o processo de transformação da mulher como sendo apenas mãe, esposa e dona de casa como a passagem da mulher-natureza para a mulher-indivíduo, em que, na sua nova condição, a mulher já é encarada como alguém que tem capacidade de tomar decisões sozinha ou em conjunto com o seu marido, a fim de construir a sua identidade enquanto ser humano, sem necessitar da mediação de terceiros.

### **3 – A Socialização infantil: os três primeiros anos de vida**

O modelo de desenvolvimento proposto por Veiga Simão tinha no centro a educação, pois, segundo ele, é através desta que os indivíduos alcançam a própria melhoria da sua condição humana (Stoer, 1983). O seu mandato teve como um dos lemas mais importantes o conseguir vencer a “grande, urgente e decisiva batalha da educação” (Carvalho, 1986, p.887). Com o evoluir da sociedade portuguesa, cada vez mais a educação foi valorizada e levada a cabo pela maioria do seu povo. A mitigação das taxas de analfabetismo teve uma expressão mais acentuada a partir de 1940, pois se até então o analfabetismo imperava na sociedade portuguesa, só a partir de 1940 desceu abaixo dos 50% da população. Esta tendência de decréscimo tem-se mantido até aos dias de hoje.

A educação é atualmente encarada, nas sociedades ocidentais, como um processo imprescindível ao desenvolvimento de todas as pessoas. Isto acontece não só porque a educação permite que o indivíduo se torne mais apto ao convívio social, como o próprio convívio lhe permite adquirir as ferramentas necessárias à construção das diferentes características de personalidade que compõem o todo da sociedade, e que levarão o indivíduo a valorizar cada vez mais a educação. A valorização da socialização entre crianças obriga a que pensemos sempre na criança como alguém que está no centro da sua aprendizagem enquanto criadora da sua própria cultura, cabendo à creche (e restantes níveis socioeducativos) o papel de responsável, em *ex aequo* com a família nuclear, pelo desenvolvimento humano e social das crianças que a frequentam (Kramer, 1985). Waizbort (2000) refere que o ser individual só se realiza nas relações e interações com o outro, não sendo por isso mesmo possível separar o indivíduo da sociedade onde ele está inserido. Esta simbiose entre o meio e a criança ou adulto, faz com que a socialização seja algo “natural” e aberto, algo que não depende apenas do estímulo que é dado a determinada pessoa ou grupo, depende muito mais da própria pessoa e das interações entre pessoas e/ou entre pessoas e meio cultural onde essa interação acontece. A criança tem de ser encarada com alguém ativo na construção da sua própria socialização. A criança ao socializar-se apodera-se dos padrões sociais existentes no meio onde vive, e por isso as creches e jardins de infância assumem uma verdadeira importância nesta aquisição. Quando nos referimos ao meio social onde a criança vive, falamos de todos os locais onde permanece, assumindo estes “um trabalho que leva em consideração a realidade, a linguagem, os conhecimentos infantis e os ampliam, assegurando a aquisição de novos conhecimentos” (Kramer, 1985, p.79).

O valor que as crianças foram adquirindo ao longo dos séculos, enquanto seres com características diferentes dos adultos e devendo estas ser respeitadas, conduziu a que as próprias ciências fossem sofrendo alterações para melhor compreenderem o mundo da educação (Tomás & Ferreira, 2021).

De referir que, não obstante existirem diversas teorias sobre o que é ser criança e sobre a sua socialização, o próprio conceito de criança é criado e mantido intencionalmente “de forma a apoiar e perpetuar as bases fundamentais e as noções de humanidade, ação, ordem, linguagem e racionalidade de teorias particulares” (Jenks, 2002, p.214).

Com o avançar das sociedades ocidentais o próprio conceito de criança também sofreu algumas mutações. O mesmo aconteceu com o conceito de socialização e restantes áreas

contíguas que tendencialmente evoluem com o passar dos tempos. Já não faz sentido olharmos apenas para o sentido clássico de socialização, no qual se enquadra Durkheim e até Parsons que (re)elaborou as teorias da socialização. Cada vez mais se considera que a socialização é contínua, embora sofra os ajustes necessários aos próprios membros sociais, aos outros com quem se relaciona e ao meio em que está inserido (Mollo-Bouvier, 2005). Por isso, se acredita que a criança já não é o ser passivo de outrora, que apenas absorvia o que lhe era realmente permitido. Hoje sabe-se que a criança é um ser ativo na construção da sua socialização, na formação das suas ideias e ideais, com direito a expressar sentimentos e vontades. Sabemos, também, que sempre que se fala em educação, se está a falar em algo que timbra a vida de todos nós de alguma forma. Todos, independentemente dos territórios em que vivemos, das culturas distintas que partilhamos ou dos grupos em que estamos inseridos, somos, invariavelmente, sujeitos a modelos educacionais formais, não formais e informais. Em todos estes modelos estamos em constante processo de socialização.

A socialização é um processo educativo, mas as funções que a educação assume são diversas, de acordo com as diferentes escolas e os diferentes teóricos ligados à sociologia. No entanto não se pode analisar as funções e saberes que todas as escolas têm sem “considerar o contexto histórico em que se integram” (Cardona, 2008, p.6). Contudo, a própria criança desde que nasce, altura em que inicia o seu processo de socialização, começa a acomodar as informações que o seu meio social lhe transmite e, soma-as ao que vai vivenciando no dia a dia, permitindo-lhe esta “receita” a possibilidade de criar conceções muitas vezes desprovidas de pensamento crítico e apenas traduzindo-se na replicação da cultura que a rodeia. Nessa perspetiva, a escola, independentemente da valência, assume um papel preponderante na desconstrução de ideias pré concebidas que invariavelmente estão obsoletas e revelam uma baixa compreensão da realidade, contribuindo para a aprendizagem e para a vida social da criança (Sacristán & Gómez, 1998) . Uma das grandes missões da escola é traduzida pela sua função educativa, assumindo esta um papel que se sobrepõe à função reprodutora do próprio processo de socialização, pois é através do conhecimento público que cada umas das crianças desenvolve o seu conhecimento particular (Sacristán & Gómez, 1998).

Muitas têm sido as teorias apresentadas para definirem a socialização nos primeiros anos de vida, mas sabemos, por exemplo, que na opinião de Ana Nunes de Almeida (2000) a infância tem dois núcleos de socialização: a família e a escola. Em termos latos podemos desde

logo verificar que esta acontece porque desde sempre a criança interage com o mundo que a rodeia, e esta socialização será tanto maior quanto maior for o número de experiências e contactos que lhes sejam permitidos (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012). Segundo Ana Nunes de Almeida (2000, p.9), é na família que se dá o “lugar privado do companheirismo” ao invés da escola que é considerada, segundo esta socióloga, como sendo o “lugar público da instrução e da aprendizagem para a integração”. Claro que existirão outras opiniões divergentes. No entanto, a grande maioria dos estudiosos da infância concorda que em ambos os contextos se contacta e cimenta a socialização primária que designa “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (Berger & Luckmann, 1976, p.175). Os pais, ou outros cuidadores diários que assumam as funções parentais, são os primeiros agentes de socialização das crianças, e são estes que as preparam, ou não, para a entrada na creche ou ama, quando necessário, e para a separação temporária que esta frequência obriga. Wagner e Tarkiel (2009, p.36) consideram que a creche é a melhor resposta à primeira infância, pois é neste espaço que a criança irá brincar e crescer com amigos da mesma idade, sendo considerado pelos pais um “local insubstituível de acolhimento da criança, que, socializada desde cedo, verá as suas “competências” mais desenvolvidas”.

No entanto, esta interação social da criança, em contexto de creche, por exemplo, toma particular sentido a partir dos pressupostos criados por Wallon (2017), que delimitam o surgimento dos elementos de significação, valorizando as capacidades expressivas das crianças ainda que estas não falem, pois desde cedo se sabe que se expressam através de experiências corporais que surgem através das sensações, emoções e dos movimentos vividos pelas crianças em idades precoces. Este autor propôs estágios de desenvolvimento, embora refira que o crescimento nunca é linear, e por isso sofre alterações e oscilações que desde logo devem ser encaradas com naturalidade. Para Wallon, o desenvolvimento social é essencial, sendo que este surge com o despoletar da cultura e da linguagem. Se estivermos a falar de crianças muito pequenas, ainda em fase bebé, por exemplo, Wallon refere que estas interagem com o meio que as rodeiam através da afetividade existente, servindo as emoções como meio facilitador da sua relação com o mundo. A este estágio de desenvolvimento que se inicia com o nascimento da criança e perdura sensivelmente até esta ter um ano de vida, Wallon chamou de estágio impulsivo-emocional (Galvão, 2007). Este autor fala ainda do estágio sensório-motor e projetivo que se dá entre os três meses de vida do bebé e o seu terceiro ano de vida (Mahoney &

Almeida, 2004). Neste estágio a criança passa os seus pensamentos para a ação, imitando comportamentos que a rodeiam e interagindo com o corpo e o mundo à sua volta. É desta forma que, para Wallon, a criança até aos três anos se socializa com o mundo à sua volta (Wallon, 1975). Isto significa que desde o nascimento a criança está em constante sociabilidade (características sociais) com os outros, e que esta acontece mediada pelas suas emoções (características orgânicas). Segundo Nogueira (2015), o desenvolvimento da criança na visão de Wallon inicia-se “no encontro das condições genéticas dela com as suas condições de existência cotidiana, específicas de uma determinada sociedade , cultura e época” (p.175).

Outra questão que muito tem sido discutida é a da socialização conduzir a criança à intitulada implicação face às atividades que lhe são propostas e face aos que a rodeiam, em que esta nos dá indícios de que o desenvolvimento infantil é um processo ativo que ocorre tendo em conta as relações sociais e afetivas com as quais a criança está envolvida (Ramos, 2010). Essa implicação, traduz o quanto a criança está entrosada ou não nas suas relações sociais, ou seja, traduz o seu nível de envolvimento com algo ou alguém e este pode ser visto através do bem-estar face ao que lhe é proposto. Quanto maior o seu envolvimento, maior será o seu nível de implicação. Isto acontece na relação criança-criança, mas também na relação criança-adulto que a acompanha durante a ausência dos seus pais, papel vulgarmente desempenhado por uma educadora ou auxiliar quando a criança frequenta uma creche coletiva ou por uma ama no caso da criança frequentar uma creche familiar. A verdade é que todo o contexto que se constrói em torno da criança que frequenta a creche, ainda que se trate de um bebé que aparentemente pouca interação social poderia ter, contribui para a sua constante socialização, pois as vivências diárias, explorações e oportunidades que naquele espaço vivencia, dão-lhe capacidades de agir e pensar que a fazem ficar mais propensa à aquisição de novas competências (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004). Isto acontece porque o

ambiente em que vivemos é impregnado por significados sociais que variam conforme a cultura do indivíduo e do agrupamento social a que ele pertence. Esse ambiente sugere condutas para o indivíduo e pode ser modificado por ele, conforme as próprias concepções que ele tenha desse ambiente. Com isso, o conceito de interação social e a verificação da existência desse tipo de contato social entre crianças bem pequenas também estão impregnados pelos valores sócio-culturais e científicos

da sociedade em que vivemos (Rossetti-Ferreira, Anjos, Amorim & Vasconcelos, 2003, p.293)

A criança começa a regular o seu comportamento e o que é expectável para si face ao outro, de acordo com o que vivencia diariamente. Esta interação social existente entre a criança pequena, mesmo que estejamos a ter em conta a fase bebé, e o ambiente no qual está inserida, faz com que a conceção do próprio termo criança seja encarado desde sempre como um ator social, no qual não só se deixa influenciar pelo meio, como tem a capacidade de influenciar o ambiente e as pessoas à sua volta. Tal como lembra Norbert Elias (Dortier, 2006, p. 649), a “socialização é o processo de interiorização das normas do meio”, e são estas que ditam a integração ou não da criança no meio que a rodeia. É importante que os adultos percebam que numa primeira fase do seu desenvolvimento a criança está ávida de conhecimentos e explorações, pois nada conhece e tudo o que a rodeia é para si um desafio. Para a criança, as regras e rotinas são essenciais para o estruturar da sua personalidade, para o alicerçar da construção de todas as novas aprendizagens e aquisições que vai adquirindo. Essa aquisição é feita através das aprendizagens, rotinas e experiências pelas quais a criança passa e que permitem que ela compreenda melhor o meio no qual vive, acabando por existir um “processo de socialização e de ritualização” (Pais, 1986, p.14). Estas aquisições assim como o modo como a criança explora o mundo dependem do contexto social em que esta está inserida e do tipo de relações que estabelece com os adultos que a rodeia. A criança conduz a sua própria aprendizagem de acordo com os modelos que lhe são apresentados, e esta “aprendizagem activa ocorre num contexto social intenso cuja chave são as relações de confiança” (Post & Hohmann, 2007, p.33). Todas as relações sociais estabelecidas entre as crianças e os adultos que estão à sua volta “influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas” (Post & Hohmann, 2007, p.40). Isto significa que o afeto, respeito, carinho e atenção dados à criança desde o seu nascimento, irão sem dúvida afetar as suas relações sociais futuras. O que se vive na infância será sempre transposto para outras fases da vida, não ficando somente preso à infância em si.

Segundo Sarmiento (2008), a participação social da criança no espaço e no tempo poderá funcionar como atuação social da mesma. Também Montandon (2005) reivindica a ideia de que a criança deve ser encarada como ator social na própria educação infantil.

João dos Santos (1991, p.306) refere ainda que a creche “tem de ser vista através de interesses afectuosos e sociais da mãe. Toda a comunidade, e o clã incluído, têm que se implicar



na creche”. A socialização precoce é então uma preocupação que, atualmente, os pais apresentam com alguma frequência, pois é também através desta que a criança aprenderá a conviver com as regras e limites impostos na sociedade em que está inserida. A criança aprende precocemente a delinear os seus padrões comportamentais, respondendo de forma expectável ao que é esperado por quem a rodeia. Esta gestão de expectativas e de comportamentos

ajuda os seres humanos a estabelecer vinculações com os outros, a viver em sociedade e a protegerem-se a si próprios. Mesmo bebés muito pequenos são capazes de perceber as emoções expressas pelos outros e podem ajustar o seu próprio comportamento adequadamente. (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.253)

Esta constante interação entre o indivíduo e a sociedade em que este está inserido, ainda que estejamos a falar de crianças, faz com que se acredite que o ser humano é um produto que resulta da própria sociedade ao mesmo tempo que esta é gerada pelos seus membros.

Na década de 90 considerou-se que deveria ser criada uma sociologia apenas ligada à área da infância, ficando esta conhecida com este mesmo nome: sociologia da infância ou SI como comumente é intitulada (Marchi, 2010). Esta SI teve a sua origem em Marcel Mauss (1872-1950), sociólogo francês, acreditando ele que a infância seria o meio social por excelência e por isso jamais deveria ser descurada, ainda que ele assumisse a existência de diversos tipos de crianças e de meios sociais em que estas pudessem interagir. Mais tarde, já na década de 60, Philippe Ariès revelou que a infância seria “uma construção social e histórica e não um facto natural e universal das sociedades humanas” (Marchi, 2010, p.184). Esta SI começou a ganhar espaço na área científica internacional por volta dos anos 80, sendo a criança cada vez mais encarada não apenas como alguém passivo que está sempre ao cuidado de outros, que não tem visão própria e por isso tem que responder sempre através de terceiros (Sirota, 2001).

A sociologia da infância trouxe, efetivamente, uma mudança paradigmática com alterações incontornáveis, tendo-se dado o corte com “as abordagens clássicas da socialização que tomam a criança como um objeto passivo no processo de socialização regido por instituições” (Marchi, 2009, p. 235). Quando surgiu a construção social da infância, esta não era baseada na criança que hoje se conhece, pois ainda se acreditava que esta era apenas um mero recetor do que lhe transmitiam, ainda não existia a criança que segundo Rita



Marchi (2009) é hoje intitulada de criança-ator ou criança enquanto ator social. Esta mudança de paradigma que a SI veio encetar, fez com que tivesse havido um rompimento “com as abordagens clássicas da socialização que tomam a criança como um objeto passivo no processo de socialização regido por instituições” (Marchi, 2009, p.235). Claro está que as mais variadas áreas que também têm a criança como objeto de estudo, como a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia e até a própria sociologia da educação, por exemplo, serviram de referencial teórico para a construção da Sociologia da Infância, embora destas diferentes áreas confluem diferentes aceções sobre o que é ser criança.

A sociologia da infância vê, então, o seu reconhecimento e maior desenvolvimento por volta de 1980-1990, tendo inicialmente partido da sociologia interacionista que já estava em grande expansão nos Estados Unidos desde os anos 60. No entanto esta sociologia interacionista, intitulada também como sociologia do desvio (Lima, 2001), problematizava as crianças como seres passivos, como seres que apenas recebiam o que a sociedade lhes dava. A SI na Europa surgiu um pouco mais tarde e teve como base a sociologia estrutural, inicialmente desenvolvida por Talcott Parsons (1991).

Apesar de Mauss ter proposto uma sociologia da infância por volta de 1937, esta não surgiu no campo da própria sociologia (Sirota, 2001). Na Europa, em particular em França, começou por vigorar a perspetiva estrutural-funcionalista de Durkheim, que conduziu os sociólogos a debruçarem-se sobre a questão da socialização nas escolas e nas famílias. Contudo, por volta dos anos 80 e 90, a sociologia da infância começa a fazer-se sentir, mas desta vez a partir do campo da sociologia da educação.

### ***3.1 – O cuidar e educar como forma de socializar***

A educação tem sofrido sérias transformações e tem vindo a ter um acréscimo na sua valorização enquanto algo essencial ao ser humano. As sociedades evoluem e os seus membros também. Se anteriormente cabia à educadora apenas conduzir a criança a fim de alcançar o saber, orientando as suas aprendizagens através de estratégias que a levassem a adquirir conhecimentos, a verdade é que esta conceção está em constante mutação e evolução (Serbino, 1992).

Nem sempre a educação em creche foi valorizada como algo essencial, quer em Portugal, quer em outros países ocidentais que hoje a reconhecem como sendo um local essencial para a

formação dos três primeiros anos de vida. Durante muitos anos predominou a ideia de assistencialidade, de forma a valorizar apenas a garantia dos cuidados básicos de alimentação, higiene e segurança (Fortuna, 2014; Granger, 1976; Silvestre, 2005).

Posteriormente foi reconhecida uma dicotomia face aos estabelecimentos educativos, estivessem estes relacionados com a valência de creche ou com a valência de jardim de infância, sendo-lhes reconhecida dois tipos de funções: assistencialidade e educativas. Segundo Vygostky (1991), a criança possui capacidade para aprender e assimilar o mundo desde o momento do seu nascimento. No entanto, as suas aprendizagens são o resultado dos contextos em que se encontram, ou seja, há uma consequência entre a capacidade de compreender e as interações que ocorrem nos diversos ambientes em que a criança está inserida (Vygostky, 1991). A sociologia da educação tem ajudado a desmistificar esta questão que nos parece muito pertinente, como já verificámos ao longo deste capítulo.

Atualmente, o Ministério da Educação em Portugal indica que o acompanhamento das crianças dos zero aos três anos tem a finalidade de “(1) apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos; (2) proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (2000, p.40). A creche começa então a ser valorizada pelas suas funções de complementaridade face à família, promovendo não só o bem-estar físico das crianças – diretamente relacionado com o termo cuidar –, como também desenvolvendo as suas competências e valores que lhes permitam conhecer a sociedade em que estão inseridos, ainda que isto seja feito de forma sensorial devido à faixa etária em questão – intrinsecamente relacionado com o termo educar. No entanto, urge clarificar que estes termos não podem ser dissociados, dizendo mesmo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) que “educar e cuidar estão intimamente interligados” (p.5).

Para Veríssimo e Fonseca (2003) o termo cuidar diz respeito a “toda a ação que visa garantir apoio e favorecer que a criança possa adquirir o máximo de competências” (p.31). A educação de infância, seja ela na valência de creche ou jardim de infância, tem esta dupla responsabilidade: educar e cuidar, embora esteja implícito no perfil funcional dos educadores (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001) que este deve relacionar-se “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva” (Anexo N.º1, II, 4 alínea a), ou seja, deve atuar sempre com base no afeto, na atenção e carinho que todas as crianças merecem. Montenegro (2005) refere que ainda é comum considerar-se que o termo cuidar está

intrinsecamente relacionado com a dita assistencialidade às crianças menores de três anos, enquanto o termo educar continua a ser encarado como base das atividades educativas oferecidas às crianças com mais de três anos.

De acordo com Spada (2007), o termo cuidar implica acolher o bebé/criança de manhã com o melhor dos sorrisos, distraí-lo sempre que se revele ansioso, evitar o mais possível que se magoe, adormecê-lo respeitando os seus ritmos de sono, alimentá-lo condignamente, proceder à sua higiene sempre que necessário, responder a todas as suas solicitações (ainda que estas não se façam oralmente), entre outras coisas. Segundo Veríssimo e Fonseca (2003), o termo cuidar diz também respeito à atenção dada à criança e à liberdade que lhes é dada, considerando também estes autores que o termo cuidar está intrinsecamente ligado ao “acolher a criança apesar das diferenças que ela possa ter em relação a um padrão infantil idealizado, o que se refere especialmente às crianças com necessidades especiais” (p.31). Mas ambos os termos não reúnem consenso quanto ao seu verdadeiro significado nem limites que os aproximem ou afastem a ponto de todos os autores os conseguirem definir de forma completamente díspar (Kramer, 2005). Sabemos também que ambos os termos aqui estudados, cuidar e educar, são analisados por diferentes autores de forma pouco consensual, embora se saiba que não existe uma verdadeira cisão entre estes termos. Os limites entre eles são ténues mas, Adriana Flávia Lima (2002) refere que o educar está intrinsecamente relacionado com o brincar, considerando esta pedagoga que as aprendizagens das crianças podem ser todas feitas através das brincadeiras que estas constroem ou que lhes são propostas. Para esta pedagoga o educar pode refletir-se na vida ativa das crianças a partir das suas atividades quotidianas, como a promoção de aprendizagens básicas ou o gesticular de uma simples canção, de forma a tentar que a criança aprenda, por imitação, o que o educador está a fazer, ou incentivá-la, numa fase mais avançada da idade, a criar ela própria uma dança de acordo com as canções. Estas aprendizagens, ainda que pareçam simples, geram uma enorme cumplicidade entre quem educa e quem é educado.

Contudo, ainda que se tenham todos os cuidados básicos com as crianças que frequentem uma creche e ainda que esta instituição desenvolva um trabalho pioneiro ao nível educativo-pedagógico, nunca nos poderemos esquecer que as crianças precisam, primeiramente, de ser acarinhadas, mimadas, abraçadas e beijadas, para se sentirem seguras e felizes no espaço onde estão diariamente (Alava & Palácios, 2000). Só desta forma estarão aptas a querer absorver o mundo que as rodeia e a participar ativamente em todas as propostas diárias com que se deparam no dia a dia. Todavia, esta relação que se cria entre educador e auxiliar e as crianças da creche,

não são imutáveis. As crianças devem e têm de ser acarinhadas e respeitadas diariamente e isto só acontece se os adultos que lhes prestam cuidados perceberem que têm um papel determinante nas suas vidas. O educador deve então sentir confiança e acreditar “no desempenho do seu insubstituível papel, no qual o fundamental é o amor dedicado à criança” (Ceccon & Ceccon, 2000, p.7).

Para concluir, podemos reiterar mais uma vez que o educar e o cuidar devem ser tidos como algo indissociável, não devendo ser separados nem descurados, pois só assim a criança terá direito a um contexto que lhe fornecerá as ferramentas necessárias para o seu crescimento físico, intelectual e emocional. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), a expressão cuidado-e-educação (de sua autoria) deveria ser usada sempre em conjunto, ou seja, esta dissociação nunca deveria ser feita, pois só em conjunto se

adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la. (p.60)

Segundo Kramer (2011), cuidar e educar deve estar em plena conexão e deve estar na base da ação pedagógica diária de todos os educadores, pois só assim se consegue desenvolver um trabalho educacional de qualidade.

Ao longo deste capítulo tentámos perceber a origem e significado da infância e da educação, sem esquecer de que forma a educação de infância surgiu em Portugal e como esta foi encarada pela própria evolução familiar que existiu. Focámo-nos também na socialização infantil nos três primeiros anos de vida e na forma como o cuidar e educar a criança até aos três anos promove ou não a educação e a socialização desta.

## **CAPÍTULO II - MODALIDADES DE ATENDIMENTO À PRIMEIRA INFÂNCIA**

No capítulo que se segue explanámos as modalidades de atendimento para a valência de creche, quer em Portugal, quer no Reino Unido, visto termos feito um paralelismo entre as modalidades existentes entre este conjunto de países e as modalidades que temos em Portugal. Fizemos também um enquadramento teórico no que concerne ao surgimento das próprias creches e creches familiares em Portugal, sem esquecer os profissionais que trabalham diretamente com as crianças em ambas as valências.

## **1 – Modalidades de atendimento à primeira infância no contexto europeu**

A grande maioria dos países da Europa não apresenta, para a valência de creche, a mesma oferta educativa que já há muito existe para a idade pré-escolar. Se analisarmos o pensamento de Peter Moss (1992), coordenador da Rede Europeia de Atendimento à Infância, percebemos de imediato que existe ainda uma plena convicção de que na primeira infância se valoriza mais o termo cuidar do que o termo educar (ver ponto 3.1 do Capítulo I). Este autor refere também que esta diferença se traduz, ainda, na diferença salarial existente entre quem trabalha nestas duas valências. Até há relativamente pouco tempo, alguns dos países da Europa, como Portugal, Reino Unido, Irlanda do Sul e Grécia, tinham ainda os cuidados e as modalidades de atendimento para a primeira infância sob os cuidados de saúde e bem-estar social, ficando o sector da educação apenas responsável pela educação pré-escolar e restantes ciclos do ensino básico e secundário. Outros países, como França, têm alguma sobreposição nas faixas etárias, pois embora a valência de creche atenda crianças até aos três anos de idade e esteja sob a alçada do Ministério da Saúde, o Ministério da Educação dá resposta a crianças dos dois aos seis anos, altura em que transitam para o 1.º ciclo do ensino básico obrigatório. Não obstante, Coenen- Huther, Kellerhals e Von Allmen (1994) referem que 31% das famílias francesas que têm crianças com menos de três anos de idade (valência de creche em Portugal) e nas quais a mãe é trabalhadora, recorrem à guarda familiar alargada, aumentando este número para 50% sempre que as crianças estão de férias.

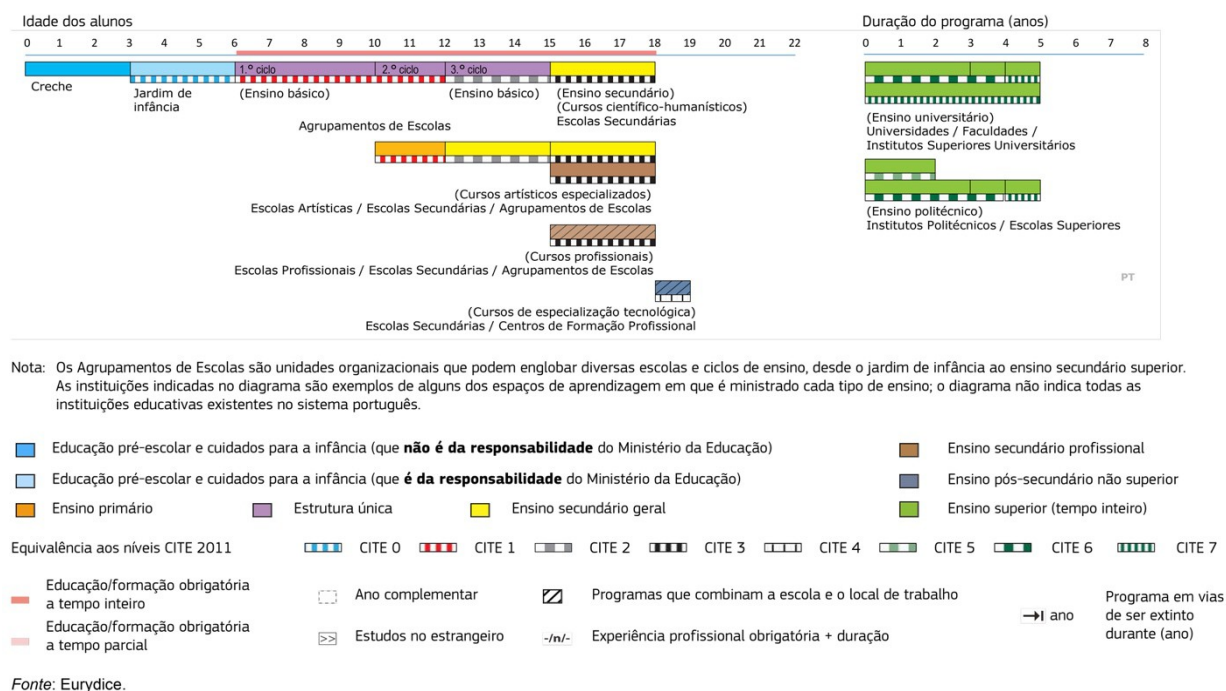
Se tivermos em conta os dados da Comissão Europeia partilhados no site da EURYDICE (Comissão Europeia, 2023), percebemos que o sistema de ensino em Portugal está

subdividido em 9 níveis. De seguida, apresentamos a Figura 1 para que de forma esquematizada se compreenda melhor esta divisão do ensino em Portugal.

**Figura 1**

*Estrutura do Sistema Nacional de Educação em Portugal no ano 2022/2023*

**Portugal – 2022/2023**



Comissão Europeia, 2023

A classificação CITE apresentada na Figura 1 mais não é do que a Classificação Internacional Tipo da Educação e diz respeito aos níveis do Sistema Nacional de Educação em Portugal. O sistema de educação europeu criou uma sigla para a escala internacional de educação, intitulada ISCED - *International Standard Classification of Education* - sendo esta uma ferramenta essencial para compilar e compreender a informação relacionada com a educação, servindo como diretriz para a maioria dos países do mundo. Schneider (2013) refere que a ISCED é uma ferramenta que é devidamente mantida pela UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* –, cabendo a esta organização

responsabilidade pela última versão criada para a ISCED, datando esta de 2011. Schneider (2013) diz ainda que a ISCED

is a tool for harmonizing education-related information. It covers almost all countries in the world and is centrally maintained and documented by UNESCO Institute for Statistics. (p. 365)

A ISCED surgiu no início dos anos 70 para poder apresentar os números referentes à educação de forma internacional, tendo criado esta espécie de código que permite a leitura do mesmo de forma mais hábil. Esta ISCED assume hoje nove níveis que anteriormente eram compilados em sete. Pela primeira vez, desde 2011, esta classificação passou a incluir a valência de creche, como se consegue ver na Figura 3. No Anexo A apresentamos a mesma figura em tamanho A4 para facilitar a leitura da mesma. Existem no total oito níveis de educação em quase todos os países, sendo o nível zero o estágio inicial para crianças com menos de três anos (Schneider, 2013), intitulando-se este como *early childhood education* (UNESCO, 2012).

No Quadro 1 que apresentaremos de seguida, conseguimos perceber a diferença entre as diretrizes emanadas pela ISCED de 2011 e aquelas que até então vigoravam (ISCED 1997). A creche passou a integrar esta classificação que até então não tinha sido reconhecida por este documento. Schneider (2013, p.368) refere que a “early childhood education provides learning and educational activities approach to support children`s early cognitive, physical, social and emotional development”. A creche está contemplada nesta definição, o que por si só já revela um reconhecimento quase à escala global desta etapa que tão importante é na vida das crianças.

Conforme já sabemos a creche e o pré-escolar, etapa a que o nível zero desta classificação diz respeito, deve providenciar atividades educacionais que promovam o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional das crianças.



**Quadro 1**

*Correspondência entre a classificação ISCED 2011 e a versão de 1997*

ISCED 2011		ISCED 1997	
Nível		Nível	
0	Educação pré-escolar (inclusão da valência de creche)	0	Educação pré-escolar
1	Ensino básico 1º ciclo Ensino básico 2º ciclo	1	Primeira etapa do ensino básico: 1º ciclo e 2º ciclo
2	Ensino básico 3º ciclo	2	Segunda etapa do ensino básico: 3º ciclo
3	Ensino secundário	3	Ensino secundário
4	Ensino pós-secundário não superior	4	Ensino pós-secundário não superior
5	Educação profissional ou profissional avançada		
6	Licenciatura ou nível equivalente	5	Primeira fase do ensino superior
7	Mestrado ou equivalente legal		
8	Doutoramento ou equivalente legal	6	Segunda fase do ensino superior

Adaptação realizada a partir de Schneider, 2013

Conforme se pode ver no Quadro 1, as grandes diferenças entre o que estava regulamentado na ISCED 1997 e o que hoje conhecemos na ISCED 2011 recai sobre a inclusão da creche nesta classificação, que em cima já mencionámos, e sobre a distribuição mais específica que hoje existe ao nível do ensino superior.

Verifica-se, no entanto, em Portugal, que a educação dos três primeiros anos não está devidamente contemplada como nível de educação, nomeadamente porque a tutela desta valência está a cargo do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS).

No entanto, de acordo com Grilo et al. (2013), em 2000 a taxa de cobertura das creches e das amas (oficializadas) totalizava 19,8%, tendo aumentado até 2011 para o valor de 37,2%. Esta taxa de cobertura teve entre 2009 e 2019 um aumento de 48%, estando este número relacionado com a evolução das taxas de cobertura para a primeira infância no continente Português.

Em todo o território português, em 2019, existia uma taxa de cobertura acima de 33% (Carta Social, 2021). Se tivermos em conta os últimos 23 anos, percebemos que a resposta social creche teve um crescimento de 63% (Carta Social, 2021a).

O Eurostat<sup>7</sup> criou em 2011 um documento que ainda hoje vigora, intitulado “Educação e acolhimento na primeira infância: proporcionar a todas as crianças as melhores oportunidades para o mundo de amanhã”, estando este disponível na internet<sup>8</sup> para que todos o possam consultar. Este comunicado da Comissão não só debate a ideia do aumento de estruturas e modalidades de atendimento para a primeira infância, como se centra, em grande parte, neste atendimento como sendo um dos caminhos para apoiar as crianças mais desfavorecidas. Refere ainda que vários

Estados-Membros estão a intensificar esforços para analisar e reformar os seus sistemas de educação e acolhimento na primeira infância, partindo de diferentes

---

<sup>7</sup> O Eurostat é o Serviço de Estatística da União Europeia responsável por apresentar regularmente a estatística e os indicadores correspondentes da qualidade ao nível europeu, permitindo a comparação entre países e regiões.

<sup>8</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=PT>

posições em relação a aspectos como as taxas de inscrição, a oferta, a qualidade, os recursos, a concepção e a gestão. (p.5)

Neste documento, o Eurostat (2011) refere ainda que esta diversidade de ofertas permitirá que mais pais trabalhem e conseqüentemente melhorem os seus níveis económicos de vida, salvaguardando ainda a ideia de que a “educação pode condicionar mais eficazmente o desenvolvimento das crianças e ajudar a inverter situações de desvantagem” (p.6). No referido documento diz ainda que aos “três anos de idade existem já acentuadas diferenças nos desenvolvimentos cognitivo, social, emocional entre as crianças que vivem em meios abastados ou desfavorecidos” (p.6), as quais poderão ser dirimidas caso haja uma intervenção educativa precoce. Urge esclarecer que este documento acima citado, criou também uma tabela com propostas de temas para cooperação política entre os diversos Estados-Membros, tendo dividido esta em dois pontos essenciais:

#### **Acesso à educação e ao acolhimento na primeira infância**

- Usar os serviços de educação e acolhimento na primeira infância para apoiar a inclusão e reduzir o abandono escolar precoce
- Alargar o acesso a serviços de educação e acolhimento na primeira infância de qualidade para as crianças de meios desfavorecidos, famílias migrantes e comunidades ciganas (tais como incentivos à participação para as famílias desfavorecidas, adaptação dos serviços às necessidades das famílias, reforço da acessibilidade e preços módicos)
- Recolher provas sobre as vantagens e o impacto da provisão universal vs medidas específicas
- Conceber modelos de financiamento eficazes e conseguir o equilíbrio adequado entre investimento público e privado

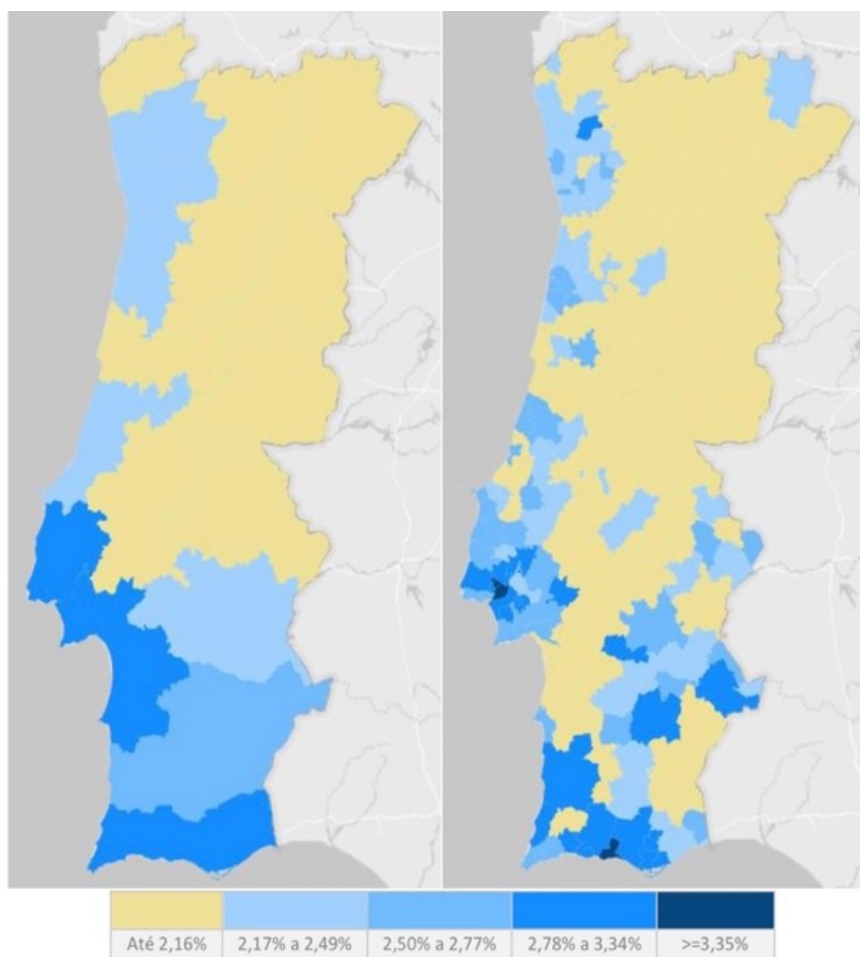
### **Qualidade dos serviços de educação e acolhimento na primeira infância**

- Conseguir o equilíbrio adequado nos programas curriculares entre elementos cognitivos e não cognitivos
  - Promover a profissionalização do pessoal dos serviços de educação e acolhimento na primeira infância: quais as qualificações necessárias para que funções
  - Desenvolver políticas para atrair, formar e fidelizar pessoal devidamente qualificado para os serviços de educação e acolhimento na primeira infância
  - Melhorar o equilíbrio entre homens e mulheres no pessoal dos serviços de educação e acolhimento na primeira infância
  - Passar para sistemas de educação e acolhimento na primeira infância que integrem cuidados e ensino e melhorar a equidade e a eficácia desses sistemas
  - Facilitar a transição das crianças da família para os serviços de educação e acolhimento e entre níveis de ensino
  - Assegurar processos de garantia de qualidade: conceber quadros pedagógicos coerentes, bem coordenados e com a participação das principais partes interessadas.
- (Eurostat, 2011, p.12)

Analisámos também os mapas que constam na Carta Social de 2020 (Figura 2), onde se consegue perceber a relação existente entre a população dos zero aos três anos e a população total, por distribuição de distritos e concelhos.

**Figura 2**

*Distribuição territorial de crianças dos 0 aos 3 existentes em Portugal, face à população total do país, por distrito e concelho - 2020*

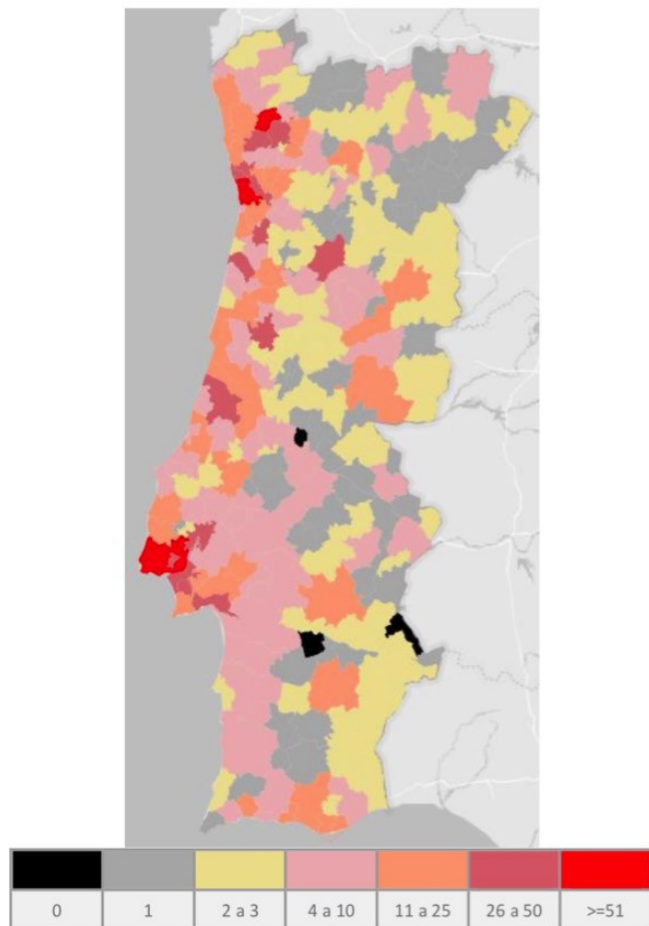


Carta Social, 2021a, p.24

Consegue-se perceber facilmente que, em 2020, as zonas junto ao litoral apresentavam o maior número de crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos de vida, ao contrário do interior do país que apresenta um número reduzido de crianças compreendidas nesta faixa etária. O mesmo acontece com as respostas sociais para a primeira infância, havendo uma predominância destas no litoral em oposição ao interior de Portugal. Analisamos já de seguida a Figura 3 que diz respeito à resposta creche, por concelhos, em Portugal no ano de 2020.

**Figura 3**

*Distribuição territorial da resposta creche, em Portugal, por concelhos - 2020*



Carta Social, 2021a, p.25

Como se pode verificar no mapa da Figura 3, a oferta de creches em 2020 já assumia alguma expressão, estando esta oferta diretamente relacionada com o número de crianças dos 0 aos 3 existentes em cada concelho e distrito. Quer a Figura 3, quer os mapas presentes na Figura 2, revelam que no litoral existem mais crianças com idades entre os zero e os três anos e, conseqüentemente, mais oferta educativa para esta valência.

Sabemos também, através da Carta Social (2020), que as creches não lucrativas, como as IPSS, assumiam em 2020 o grande recorte de resposta social para a primeira infância, dentro do território continental. Os distritos de Lisboa, Setúbal e Porto destacavam-se, nessa altura, como sendo aqueles que mais tinham creches privadas. Os mapas anteriores revelam como a

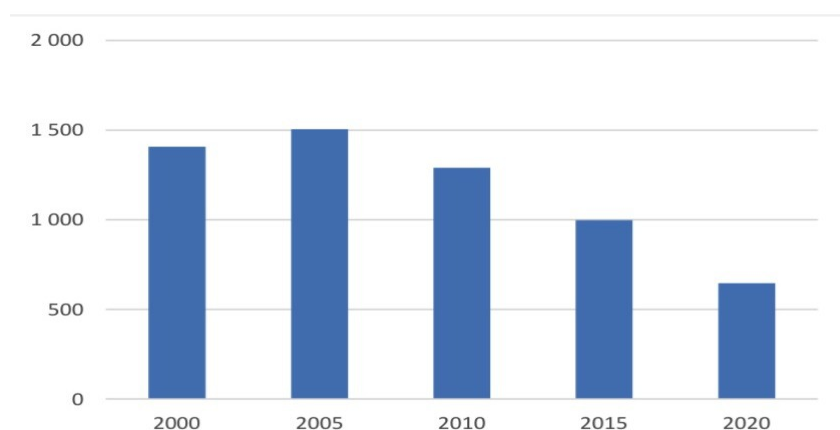
realidade creche está implementada no continente português. Talvez por influência da pandemia que se viveu neste período, houve uma diminuição do número de crianças a frequentar a modalidade creche em 2020 (Carta Social, 2020).

A resposta social ama também apresentou em 2020 um decréscimo de 6,4% comparativamente a 2019, havendo um decréscimo “de cerca de 50% face à situação existente em 2000” (Carta Social, 2020, p.26). Este documento refere ainda que este decréscimo acentuado pode estar relacionado com o facto do enquadramento legal para se poder ser ama ter sofrido alterações significativas entre 2000 e 2020.

Na Figura 4 conseguimos verificar o decréscimo que atrás mencionámos.

#### Figura 4

*Evolução da resposta social Ama no Continente entre 2000 e 2020*



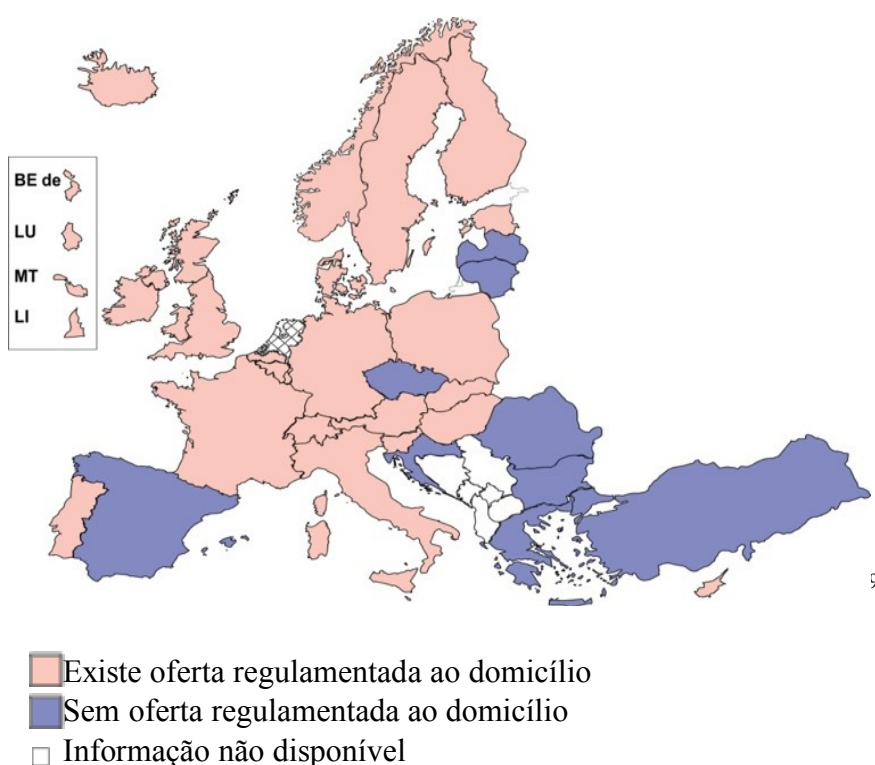
Carta Social, 2021a, p. 26

Se tivermos em conta a taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância, percebemos que esta teve um aumento de 39% entre 2010 e 2020, tendo este dado já em conta ambas as modalidades aqui em estudo: creches e creches familiares (Carta Social, 2020). Em 2020, o continente Português apresentava uma taxa de cobertura média de 48,8% de respostas sociais dirigidas à primeira infância, não obstante o facto da resposta ama ter tido um decréscimo.

De seguida apresenta-se a Figura 5 que diz respeito ao mapa europeu que nos permitiu perceber quais os países que possuem oferta educativa pré-escolar e cuidados para a infância ao domicílio, regulamentados pelas diferentes leis de cada um desses países e quais os países que não possuem esta oferta educativa e de cuidados ao domicílio. Portugal é um dos países que já apresenta este tipo de oferta ao domicílio regulamentada pela nossa lei.

**Figura 5**

*Existência da oferta de educação pré-escolar e de cuidados para a infância no domicílio entre 2012 e 2013*



Eurydice<sup>10</sup>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2014, .p.35

<sup>9</sup> BE de – Bélgica – Comunidade germanófona  
LU – Luxemburgo  
MT – Malta  
LI - Listenstaine

<sup>10</sup> Retirado do site

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=key\\_Data\\_Publica\\_\\_o.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=key_Data_Publica__o.pdf)



A Figura 6 que apresentamos de seguida é um diagrama que nos permitiu analisar as idades para as quais as modalidades de atendimento em estudo foram delineadas, tendo em conta a licença para assistência a filhos aquando dos seus nascimentos e a idade instituída como sendo a da escolaridade obrigatória.

### Figura 6

*Diagrama dos cuidados prestados em Portugal às crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos de vida*

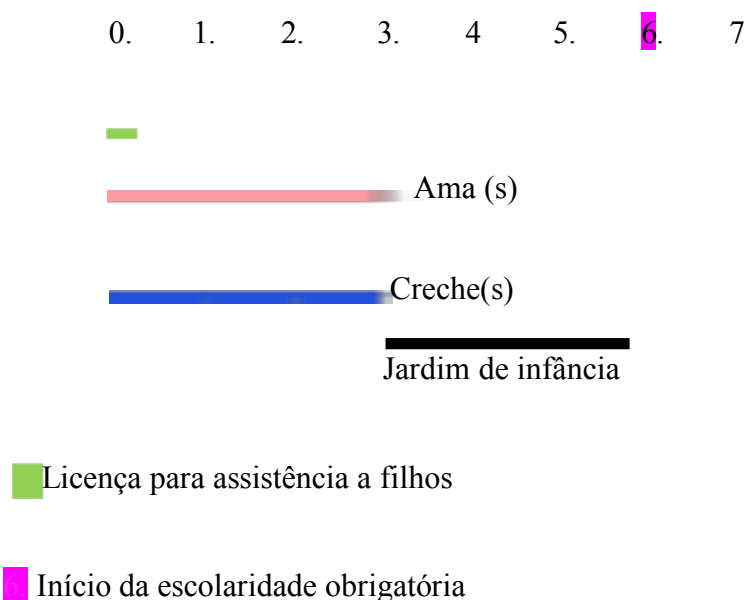


Diagrama baseado no relatório Eurydice

Comissão Europeia/ EACEA/Eurydice, 2019, p.188

Através do diagrama apresentado na Figura 6, consegue-se perceber que a licença de maternidade ocupa entre 120 e 150 dias consecutivos, dependendo se as mães optam por ficar em casa no quinto mês de vida dos filhos ou não. Em termos práticos isto significa que se a mãe

optar por 120 dias de licença parental de maternidade, receberá o seu salário a 100%, ao contrário das mães que optem pelos 150 dias em casa, vendo o seu salário reduzido para 80%. Estas percentagens sofrem ligeiras alterações por motivos de saúde do bebé ou quando as licenças parentais são partilhadas entre ambos os progenitores das crianças ou, ainda, em caso de gravidezes gemelares. Conseguimos também perceber que a resposta ama se responsabiliza por crianças até aos três anos, independentemente de serem ou não enquadradas por uma qualquer instituição social, assim como a creche. Para o jardim de infância transitam as crianças com mais de três anos de idade ou que completem os três anos até ao final desse ano civil, até atingirem a idade da escolaridade obrigatória.

Esta realidade exposta no diagrama, retrata fielmente as respostas sociais que Portugal já contempla, tendo estas respostas sociais de acompanhamento e cuidado para os três primeiros anos de vida aumentado exponencialmente nos últimos anos, como já anteriormente mostrámos.

A Organização Mundial de Saúde refere que a educação infantil nos primeiros anos de vida “*shows the great need to prevent and fight social, educational and health problems from birth*” (Melhuish, Barnekow, Jensen, Currie, Dyson, & Eisenstadt, 2013, p.1). Isto significa que se acredita verdadeiramente que a educação tem o poder de prevenir e combater os agravamentos sociais, educacionais e de saúde desde o nascimento. Para além disso, alguns países da Europa, como Portugal, têm amas registadas e com formação adequada ao desempenho da sua função de cuidadoras de crianças com idades compreendidas entre o final da baixa parental por maternidade e os três anos de idade, mesmo sem estas estarem enquadradas por uma instituição, ou seja, mesmo sem estas fazerem parte da rede de creches familiares que já há muito existem nas IPSS e nas Misericórdias.

No entanto, quando abordamos as questões relacionadas com as diferentes modalidades de atendimento existentes para a primeira infância, verificamos que existem diferenças entre os diversos países da União Europeia, nomeadamente no que concerne à comparação entre estes e Portugal. Anália Torres e Francisco Vieira da Silva (1998) referem que Portugal é um dos países onde a maioria das mães trabalham e fazem-no por mais horas, embora a taxa de cobertura de equipamentos públicos de guarda das crianças seja um dos mais baixos ao nível europeu. Embora o estudo em causa nos remeta para o ano de 1998, e saibamos que atualmente a rede de equipamentos é mais vasta do que nessa altura, ainda assim estamos longe de conseguir dar uma

resposta socioeducativa a todas as crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os três anos de vida. Vasconcelos (2012, p.7) diz ainda que o aumento do número de creches “não corresponde à melhoria da qualidade educativa das creches”. Continuamos, também, a acompanhar um crescente aumento de ofertas de creches privadas que apenas ditam a incapacidade que muitas famílias sentem em poder aceder economicamente a este tipo de resposta (Dias, Correia & Pereira, 2011). Ainda assim, de facto, também devido ao aumento de mulheres no mercado de trabalho, tem existido um aumento muito acentuado de creches desde 2000 em diante (Carvalho & Portugal, 2017).

Quisemos desde logo fazer um paralelismo comparativo entre Portugal e um qualquer país europeu. Optámos então por estudar as respostas sócio educativas do Reino Unido por este ser um conjunto de quatro países e, desta forma, ter um recorte de comparação maior. Desta forma percebemos as diferenças existentes entre as modalidades de atendimento existentes nesse conjunto de países e Portugal. Esta opção poderia ter recaído sobre outro qualquer país europeu, como França, Espanha ou Alemanha, no entanto, acreditamos que ao optarmos pelo Reino Unido obtivemos um recorte mais diversificado de modalidades que dão resposta à área da infância.

Inicialmente podemos começar por referir que o Reino Unido tem as intituladas *Childminders* registadas e não registadas. Ao contrário de Portugal, cabe aos pais a escolha da *Childminder* que querem para os seus filhos, devendo procurá-la através de um *site*<sup>11</sup> concebido para esse efeito, de acordo com a sua área geográfica, interesses (se pretende uma ama que faça turnos, por exemplo) e tendo em conta as condições sobre as quais essa mesma ama desempenha o seu papel profissional. O próprio *site* aconselha os pais a pedirem o certificado de registo das amas onde colocarão os seus filhos aquando do primeiro encontro com essa ama, para que estes confirmem que estão perante alguém legalizado e com formação específica para o desempenho da sua função de cuidadora.

Em Portugal, compete ao sistema de Segurança Social ou à Santa Casa da Misericórdia a escolha da ama para cada criança, não podendo os pais escolher uma ama da sua preferência. Também a Organização Mundial de Saúde, comumente designada por OMS, refere que as amas oficializadas são selecionadas de acordo como facto de habitarem “*in the same geographic area and who are technically and financially supported by regional centres or social institutions*

---

<sup>11</sup> Para mais informação, consultar: <https://www.childcare.co.uk>

*run family crèches*” (Melhuish et al., 2013, p. 32). Isto significa que os pais apenas se inscrevem para obterem uma ama para cuidar dos seus filhos e esta ser-lhes-á designada tendo em conta a área de residência destes, sem esquecer que são tecnicamente e financeiramente suportadas pelos centros regionais ou instituições sociais que dirigem as creches familiares. Esta descrição apresentada pela OMS corresponde integralmente à realidade portuguesa, pois as nossas amas enquadradas estão sob a alçada das diferentes creches familiares do Instituto da Segurança Social, da Santa Casa da Misericórdia se tivermos em conta a realidade de Lisboa ou ainda sob as Instituições Particulares de Solidariedade Social se falarmos do resto do país (Dias et al., 2011).

Em Portugal existem também as amas registadas mas não enquadradas por uma instituição, assim como ainda coexistem amas ilegais, aquelas cujo trabalho nunca foi oficializado. Estas amas quando são escolhidas, por norma, são referenciadas por alguém com quem os pais têm contacto e, invariavelmente assumem o papel de ama com crianças de idades díspares e por vezes com um número que dificilmente é aceite como “normal”. Estas amas não estão inscritas no Instituto da Segurança Social nem na Misericórdia. Há também crianças entregues diariamente aos cuidados parentais, embora cada vez mais haja pais no mercado de trabalho. Ainda assim, alguns organizam-se por turnos, sempre que esta possibilidade existe, e não colocam os seus filhos com menos de três anos ao cuidado de terceiros.

Se tivermos em análise o Quadro 2, retirado do Eurostat, verificamos que em Portugal, menos de 30% das crianças menores de três anos, estão sob o cuidado integral dos seus pais. Estes por opção decidem criar os seus filhos nos primeiros anos de vida, ou por falta de oportunidade de os colocar sob outros quaisquer cuidados diários, embora não se conheçam as motivações que geram tal decisão.

De salientar que embora a Europa tenha mais países do que aqueles que o gráfico contempla, apenas estes, neste indicador, são analisados pelo Eurostat.

## Quadro 2

*Percentagem de pais/mães que cuidam dos seus filhos, dos 0 aos 3 anos de vida, nos países da Europa em 2020*

<b>Território</b>	<b>%</b>
União Europeia (Total) <sup>12</sup>	53,4%
Eslováquia	63,9%
Bulgária	71,8%
Letónia	60,8%
Polónia	56,8%
Lituânia	69,5%
Alemanha	80,2%
Finlândia	59,1%
Croácia	59,0%
Hungria	61,2%
República Checa	66,3%
Áustria	59,5%
Itália	51,5%
Estónia	59,7%
Suécia	45,9%
Roménia	55,4%
Malta	47,7%
Irlanda	57,6%
Espanha	47,9%
Bélgica	36,3%
França	36,2%

<sup>12</sup> Este valor é referente a 2018 porque atualmente já não é apresentado.

Chipre	45,0%
Dinamarca	29,1%
Eslovénia	39,7%
Países baixos	21,9%
Portugal	21,9%
Luxemburgo	29,5%
Grécia	47,9%
Reino Unido (Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia e País de Gales) <sup>13</sup>	37,4%
Suíça	42,5%
Noruega	37,0%
Islândia	30,3%
Macedónia do Norte	49,8%
Sérvia	56,9%

---

Eurostat<sup>14</sup>, 2020

O Eurostat permite-nos ainda avaliar o número de horas que os pais dos países acima descritos, entregam os seus filhos ao cuidado de terceiros. No entanto, não ficamos esclarecidos quanto aos locais onde estas crianças são entregues. Não podemos por isso concluir que estas fiquem em creches ou em qualquer outra modalidade de atendimento, até porque podem apenas ficar sob os cuidados de algum outro familiar que não os pais.

No Quadro 3 podemos verificar a percentagem que cada país apresenta quanto ao número de horas que as crianças estão entregues ao cuidado de terceiros, sejam estes creches, creches familiares, amas oficializadas ou ilegais, ou ainda entregues a outros familiares que não os pais.

---

<sup>13</sup> Este valor é referente a 2018, pois neste momento o Reino Unido já não consta nesta lista de países

<sup>14</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living\\_conditions\\_in\\_Europe\\_-](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-)

**Quadro 3**

*Número de horas a que as crianças menores de três anos estão entregues aos cuidados formais em 2020, nos países da Europa*

	1- 29 horas por semana	<sup>3</sup> 30 horas por semana
União Europeia (Total)	12,8%	19, 5%
Dinamarca	2,1%	65,6%
Luxemburgo	16,5%	46,7%
Países Baixos (Bélgica, Holanda e Luxemburgo)	57,9%	9,7%
Bélgica	18,8%	35,8%
Espanha	23,9%	21,6%
Portugal	1,9%	51,1%
França	20,7%	36,5%
Suécia	18,5%	35,6%
Eslovénia	2,2%	42,1%
Grécia	11,1%	10,4%
Irlanda	11,4%	11,8%
Finlândia	9,5%	30,1%

**Modalidades de Atendimento, Educação e Socialização de Crianças em Creches e Creches Familiares: um estudo no Concelho de Seixal.**

---

Malta	18,2%	11,5%
Chipre	3,7%	17,0%
Alemanha	6,0%	10,4%
Estónia	9,0%	17,7%
Letónia	0,7%	25,6%
Itália	7,6%	18,7%
Lituânia	1,5%	14,7%
Áustria	13,4%	7,7%
Croácia	0,2%	20,2%
Hungria	1,4%	9,1%
Bulgária	8,9%	6,1%
Roménia	6,2%	0,6%
Polónia	2,0%	9,2%
República Checa	2,3%	2,5%
Eslováquia	0,0%	4,8%
Reino Unido	31,7% <sup>15</sup>	7,0%

-

-

<sup>15</sup> Valor referente a 2018, porque o Reino Unido já não consta nos relatórios de 2020.



---

Islândia	3,1%	58,2%
Noruega	5,7%	56,4%
Suíça	25,3%	6,1%
Sérvia	6,0%	12,1%
Macedónia do Norte	2,7%	10,3%

---

Eurostat<sup>16</sup>, 2020

Os dados das tabelas que apresentámos atrás são de 2020 por ainda não terem atualizado estes dados no ano corrente, mas ainda assim já nos permite um panorama mais atual face aos cuidados que os pais têm ou não, em tempo integral, com os filhos com menos de três anos.

Percebemos através do Quadro 3 que Portugal é o sexto país desta lista com menos percentagem de crianças entregues de 1 a 29 horas semanais ao cuidado de terceiros, reunindo apenas 1,9%, apresentando em oposição a este valor, uma percentagem de 51,1% de famílias que entregam os seus filhos menores de três anos por um período igual ou superior a 30 horas semanais. Percebemos, também que mais de metade da população que tem filhos menores de três anos entrega-os ao cuidado de terceiros.

Se voltarmos a ter em conta o Reino Unido, conseguimos não só avaliar como a entrega de crianças ao cuidado de terceiros está em termos percentuais nos países que o Eurostat contempla na lista apresentada nas duas tabelas anteriores, como conseguimos criar um paralelismo entre Portugal e as práticas correntes do Reino Unido. É clara e evidente a diferença percentual entre as horas que os filhos menores de três anos permanecem entregues ao cuidado de terceiros, entre Portugal e o Reino Unido, pois embora o Reino Unido apresente uma maior percentagem de crianças entregues ao cuidado de terceiros na coluna correspondente a 1-29 horas semanais, verificamos, também, que apenas 7% das crianças dos zero aos três ficam entregues mais de 30 horas semanais, em oposição aos 48,8% que Portugal apresenta.

---

<sup>16</sup>[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Tab\\_1.\\_Formal\\_childcare,\\_by\\_age\\_of\\_child\\_and\\_duration\\_of\\_care,\\_2020\\_\(%25\).png#file](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Tab_1._Formal_childcare,_by_age_of_child_and_duration_of_care,_2020_(%25).png#file)

Podemos ainda salientar que o Reino Unido sofreu, nos últimos 12 anos, uma reestruturação na oferta educativa a crianças com mais de dois anos. Até essa data, apenas se contemplavam as crianças em idade pré-escolar (mais de três anos), mas atualmente, o Estado incluiu as crianças com dois anos nas suas ofertas socioeducativas. Foi também criado o Programa *Sure Start*, que apoia crianças que sejam provenientes de famílias carenciadas e/ou disfuncionais (Melhuish et al., 2013). Em Portugal também já garantimos apoio educativo e social às famílias mais carenciadas, permitindo que estas crianças tenham acesso prioritário nas creches e restantes níveis sociais e educativos.

Embora no Reino Unido existam as já referenciadas *Childminders*, esta não é a única profissão que se dedica ao cuidado da primeira infância. No entanto, as *Childminders* trabalham por conta própria, na sua própria casa, sempre mais de duas horas diárias, mas para o desempenho da sua atividade profissional devem cumprir alguns requisitos que iremos mencionar de seguida:

- Terem alcançado a maioridade (18 anos).
- Estarem registadas no Ofsted na Inglaterra, no CSSIW no País de Gales e no Care Inspectorate na Escócia.
- Terem qualificações escolares que incluam o curso de introdução ao cuidado de crianças pequenas (EYFS) à própria profissão que querem desempenhar. As mais velhas que já desempenham estas funções há muitos anos, estão dispensadas desta formação inicial, no entanto, para além de terem de mostrar evidências da sua competência, devem fazer formações com alguma regularidade.
- Devem possuir um curso de primeiros socorros.
- Não podem receber mais de seis crianças e nenhuma delas deve ter idade superior a oito anos.
- Devem ter um seguro de responsabilidade civil válido.

- Devem conseguir estabelecer uma boa relação com os pais, partilhando com estes as aquisições que os seus filhos vão alcançando.

- Terão de cumprir os requisitos legais do Registo de Cuidados para os Primeiros Anos.

(Childcare, 2023)

No Reino Unido existem ainda as intituladas *nannys*, *babysitters* e as *au pair*. Estas três tipologias de trabalhadoras dedicam-se igualmente aos cuidados infantis, sendo que nenhuma delas está obrigada aos requisitos legais que as *Childminders* têm. Ainda assim, todas elas se dedicam à área da infância, sendo que também as *nannys* desempenham as funções dentro da casa de quem as contrata. Por vezes podem até coabitar com os pais contratantes, sendo estas especificidades negociadas entre as famílias contratantes e as *nannys*. O mesmo acontece com as *babysitters*, embora estas trabalhem, usualmente, sempre em casa de quem as contrata e apenas por algumas horas, a fim de colmatar a ausência pontual dos pais. Em Portugal, destas trabalhadoras acima mencionadas apenas existem as *babysitters* que integram a oferta não formal, tal como acontece quando os pais delegam essa mesma missão a um vizinho ou a uma empregada doméstica (Dias et al., 2011).

As *nurseries* trabalham com crianças a partir do seu nascimento até ao início do primeiro ano de escolaridade. Por norma trabalham apenas os cinco dias úteis da semana e podem ser contratadas para trabalharem a tempo inteiro ou a tempo parcial.

Por último, as *au pair* têm como foco principal o intercâmbio que é, em parte, pago pelos cuidados prestados aos filhos da família que recebe a “ama” como moradora. Verificamos, então, que no Reino Unido os pais que não pretendam colocar os seus filhos num espaço escolar nos seus primeiros anos de vida, podem optar por uma das várias soluções existentes, escolhendo a que lhes parece mais adequada ao tipo de resposta que pretendem encontrar com a sua contratação. No entanto, a *Effective Provision of Pre-School Education – EPPE*<sup>17</sup> – constatou<sup>15</sup> que a qualidade educativa é mais evidente em ambientes formais de educação, como é o caso das creches e jardins de infância que estão devidamente legalizados e cumprem, por

---

<sup>17</sup> Projeto criado no Reino Unido com vista ao apoio educativo de crianças a fim de se compreender a eficácia da educação pré-escolar e a importância da qualidade educativa como fator promotor das aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

isso mesmo, todos os critérios de elegibilidade obrigatórios para a manutenção destes espaços, do que em ambientes de cuidados infantis não formais, como acontece quando as crianças ficam entregues a vizinhos ou a amas não oficializadas. Os ambientes estimulantes e preparados por especialistas em educação são decerto mais ricos e propiciam experiências mais integradoras do que a casa de eventuais vizinhos ou tios a quem se confie os cuidados diários de um filho. Decerto existirão diferenças ao nível cognitivo e social, principalmente devido à qualificação do pessoal que assegura as ofertas socioeducativas, devidamente legalizadas, dos zero aos três anos (Melhuish et al., 2013).

Em Portugal não temos o mesmo número de modalidades de atendimento devidamente oficializadas. Existem, contudo, alternativas não formais de guarda infantil, como “*families, friends, neighbours, domestic staff, licensed and non-licensed nannies and babysitters*” (Melhuish et al., 2013, p.32). Algumas destas ofertas que a WHO (ou OMS como comumente é designada em Portugal) refere na citação anterior até já foram mencionadas no decorrer desta investigação. De facto, em Portugal as crianças ficam muitas vezes entregues aos cuidados da família alargada, ou de amigos, vizinhos, empregadas domésticas ou ainda às amas oficializadas ou àquelas que trabalham de forma ilegal. De referir que as oficializadas podem estar ou não enquadradas por creche familiar.

As creches e as creches familiares dão uma resposta adequada e com formação a todas as crianças com idades compreendidas entre o final da licença parental de maternidade e os três anos de vida (Dias et al., 2011) e no ponto que se segue explicámos de forma breve em que consistem as modalidades de atendimento que dão resposta ao apoio social destinado a crianças e jovens.

## **2 – Modalidades de Atendimento em Portugal, no âmbito da Segurança Social**

Sempre que um casal equaciona ter filhos, caso ambos trabalhem, sabem de antemão que terão de entregar a sua criança aos cuidados de alguém enquanto se ausentam por motivos laborais, exceto quando sabem que um dos pais irá ser o cuidador ou se o emprego de um deles for compatível com o cuidar do seu próprio filho. Pode acontecer que esta responsabilidade

seja assumida por algum familiar próximo, o que, à partida, levará ao atenuar dos receios normais na hora da separação entre a mãe/pai e o filho. De qualquer forma, a ideia de entregar uma criança de cinco ou seis meses a alguém externo à família causa sempre alguma ansiedade.

A resposta social Creche teve um crescimento exponencial ao nível da oferta existente nos últimos anos, segundo a Carta Social que funciona como uma base de dados onde constam uma multiplicidade de variáveis diretamente relacionadas com a área social, tendo em conta todos os equipamentos sociais existentes no nosso país. De acordo com este documento, a creche “revela um crescimento acentuado desde 2000 (70%), que se traduz num aumento superior a um milhar de novas respostas” (Carta Social, 2015, p. 15). Algumas destas instituições surgiram, inicialmente, por iniciativa de comissões de moradores, como associações recreativas e culturais e de juntas de freguesia e paróquias. As condições físicas das instalações e os recursos materiais na grande maioria dos casos eram precários e insuficientes e os recursos humanos não eram qualificados (Vilarinho, 2000).

Estes cuidados infantis têm sofrido alterações profundas nos últimos anos: não só têm vindo a aumentar o seu número, nomeadamente nas zonas de maior concentração urbana, como o próprio conceito sofreu algumas transformações. No entanto, aquando do seu surgimento, a intenção era dar solução às contínuas alterações sociais que levaram à existência de variadíssimos postos de trabalho para o sexo feminino. Para além disso, é importante realçar as novas aprendizagens e experiências promovidas às crianças que estão em contacto com os seus pares, pois embora as famílias nem sempre tenham valorizado a guarda dos seus filhos com a concomitância dos fatores segurança e pedagogia, a verdade é que tinham que os deixar entregues a terceiros, sob pena de não poderem trabalhar fora de casa se assim não fosse. No entanto, às mães interessava-lhes somente que as crianças ficassem seguras enquanto estavam longe de si próprias. Ainda hoje os cuidados para a primeira infância estão sobre a alçada do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, embora já contemplem um sem fim de procedimentos educacionais com vista à aquisição de competências por parte do bebé/criança até três anos. Esta evolução e expansão que Portugal sofreu nas últimas décadas, ajudou a que o Instituto da Segurança Social criasse diversos apoios sociais destinados à infância, sendo que se consideram como apoio social todos os “estabelecimentos em que sejam prestados serviços de apoio às pessoas e às famílias, independentemente de estes serem

prestados em equipamentos ou a partir de estruturas prestadoras de serviços que prossigam os objetivos do sistema de ação social” (Artigo 3.º, Decreto-Lei n.º 33/2014). Estes apoios têm então a intenção de facilitar as famílias para que estas possam trabalhar, sabendo desde logo que os seus filhos ficarão entregues durante o tempo necessário para o desempenho laboral dos seus pais. Nos últimos anos as famílias e as estruturas sociodemográficas têm vindo a alterar-se substancialmente, assistindo-se a uma quebra na rede de apoio familiar e de vizinhança e ao predomínio das famílias nucleares em detrimento das famílias alargadas. Estes fenómenos sociais têm provocado mudanças no exercício das funções familiares, levando à procura de soluções complementares para os cuidados de crianças fora do espaço familiar (Portaria n.º 262/2011).

Devido a estas mudanças sociodemográficas, o ISS, I. P. criou sete apoios diferentes que contribuem para o estruturar da vida familiar, permitindo que ambos os pais ou responsáveis legais possam de forma concomitante trabalhar e exercer as suas funções parentais. Das sete respostas sociais que apresentaremos de seguida, destacamos aquelas que estão intrinsecamente relacionadas com o nosso estudo: creche e creche familiar. Por nos parecer justificável, explicámos um pouco melhor a resposta social ama, para desta forma dirimir as dúvidas que possam existir entre as características desta modalidade e as características das creches familiares que, também sendo compostas por amas, estão enquadradas por uma instituição ao contrário das restantes amas.

### **Intervenção precoce na infância**

A resposta intervenção precoce na infância visa apoiar as crianças que apresentem alterações funcionais ou estruturais que limitem a sua aprendizagem e/ou participação em atividades que comumente teriam acesso. Esta resposta dá ainda apoio a crianças que apresentem um atraso de desenvolvimento.

### **Ama**

A ama é uma pessoa idónea que por sua vontade cuida de crianças até três anos ou até poderem ingressar no ensino pré-escolar, devidamente legalizada pelo Instituto da Segurança Social, na sua habitação, e mediante uma retribuição mensal, acordada entre si e os pais das

crianças. Estas amas não poderão ter a seu cargo mais de quatro crianças que tenham idade inferior à idade de entrada par o primeiro ciclo, ainda que sejam seus filhos ou tenham consigo outro laço que não o laboral. Sabe-se também que ainda persiste a existência de amas que não estando oficializadas pelo ISS, I. P., desempenham as suas funções na sua habitação, com crianças de faixas etárias diferentes e sem qualquer número máximo de crianças. Estas amas ilegais também auferem de um pagamento acordado entre si e os pais e todas as condições impostas por elas advêm unicamente do que acreditam ser mais vantajoso para si. Não deixam, no entanto, de estar a exercer uma função que não está legalizada e que poderá, facilmente, trazer dissabores a quem inscreve os filhos nesta forma de guarda infantil (neste caso não se deverá intitular por modalidade de atendimento para que não se confundam as amas que têm formação e estão deviantemente oficializadas com estas que trabalham autonomamente e de forma ilegal). Estas amas ilegais não fazem parte dos apoios existentes no ISS, I. P.

Em relação à alimentação das crianças nos diferentes espaços de acolhimento à primeira infância, podemos referir que nas amas oficializadas os pais são os responsáveis pela alimentação dos seus filhos, embora a ama lhes assegure um suplemento alimentar a meio da manhã ou da tarde, conforme indicação dos pais (Decreto-Lei n.º 158/84 de 17 de maio).

### **Creche familiar**

A creche familiar é a resposta social dada por um conjunto de amas, nunca inferior a quatro numa mesma área geográfica, que estão devidamente autorizadas pelo Instituto da Segurança Social e exercem a sua atividade no âmbito de uma instituição de enquadramento. Esta instituição terá que ter creche e pode ser a Santa Casa da Misericórdia ou uma Instituição Particular de Solidariedade Social, vulgarmente conhecidas como IPSS, ou outras equivalentes, que tenham acordos de cooperação com o ISS, I. P. (Artigo 2.º da Portaria n.º 232/2015).

Existem diferenças entre as amas que trabalham em regime livre e estas amas que desenvolvem a sua prática profissional no âmbito de uma instituição de enquadramento, nomeadamente o não assumirem o seguro de saúde das diferentes crianças, visto ser a sua entidade patronal a fazê-lo.

## **Creche**

A creche surge como resposta social que apoia crianças até aos 3 anos de idade durante a ausência dos pais ou familiares responsáveis pelo menor. Tem cariz socioeducativo e está organizada por grupos de crianças e suas características. Assim, na creche poderão coexistir: “a) 10 crianças até à aquisição da marcha; b) 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses; c) 18 crianças entre os 24 e os 36 meses” (Artigo 7.º, n.º2 da Portaria n.º 262/2011).

## **Estabelecimento de educação pré-escolar**

Os estabelecimentos que dão resposta à idade pré-escolar devem antes de mais ser encarados, segundo a Lei-Quadro da educação pré-escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) como sendo o local onde a criança fará a primeira etapa da sua educação básica e que integra o seu processo de educação ao longo da vida. Estes espaços destinam-se a crianças que tenham entre 3 anos e a idade de ingresso no primeiro ciclo do ensino básico (Artigo 3.º da Lei 5/97). Estas instituições deverão promover a adaptação da criança ao ambiente escolar, visto estarem prestes a ingressar no primeiro ciclo, devendo ainda respeitar a igualdade de oportunidades de todas as crianças e desta forma contribuir para a diminuição das taxas de insucesso escolar.

Esta etapa passou a ser universal a partir do ano em que completem 4 anos apenas em 2015, com a entrada em vigor da lei n.º 65/2015.

## **Centro de atividades de tempos livres**

O centro de atividades de tempos livres ou CATL como comumente é conhecido, é também uma resposta social de cariz socioeducativo que tem como raiz o apoio à família e à criança, tal como as restantes respostas sociais atrás referidas. O CATL acolhe crianças de 1.º ciclo quando estão fora do horário letivo ou na ausência de aulas, permitindo que os familiares das crianças se sintam seguros enquanto trabalham por saberem que os seus filhos estão devidamente entregues e a realizarem atividades sociais e educativas adaptadas à sua faixa etária.



### **Centro de férias e lazer**

O centro de férias e lazer existe como resposta social para todas as faixas etárias, de forma a equilibrar e promover o desenvolvimento físico e psíquico de quem frequente estes centros. Esta é a resposta que muitos pais encontram durante as férias escolares dos filhos, permitindo que estes continuem entregues e sob cuidados de terceiros enquanto os pais trabalham.

## **3 – Creches e creches familiares: enquadramento histórico e conceptualização**

Após uma breve abordagem sobre as modalidades de atendimento existentes na Europa e, mais especificamente no Reino Unido e em Portugal, até aos três anos de idade, apresentámos, no ponto que se segue, de forma mais exaustiva as modalidades que estão em foco neste estudo de investigação: as creches conhecidas como sendo a modalidade mais comum na valência que engloba a idade compreendida entre o término da licença parental de maternidade e os três anos de vida e a creche familiar com as suas amas.

### **Creches**

As primeiras creches que surgiram tinham uma função assistencial, ou seja, serviam unicamente para assegurar um nível mínimo de assistência às famílias mais carenciadas (Bondioli & Mantovani, 2003). Em França, por exemplo, as creches e os jardins-de-infância surgiram para dar uma resposta às constantes mutações sociais que conduziram à oferta de emprego para o sexo feminino. Por volta do século XVIII as creches serviam, muitas vezes, para guardar as crianças durante a ausência das suas mães por motivos de trabalho. Este surgimento que permitiu a guarda das crianças pequenas adveio de uma emergência social da própria infância, não só pelo motivo já supracitado como também pelo encobrimento de filhos provenientes de relações não assumidas. Isto implica que as creches serviam também para “resguardar dos olhos da sociedade um segundo estorvo que eram os filhos das uniões ilegítimas” (Rizzo, 1991, p.19). No século XIX as ofertas de trabalho para o sexo feminino aumentaram e, com estas aumentaram também as necessidades de se criarem

locais assistenciais para a infância. Se até então as crianças ficavam, maioritariamente, entregues às suas avós ou tias enquanto as suas mães iam trabalhar, com o surgimento das chamadas famílias nucleares (mãe, pai e filhos) estes familiares deixam de fazer parte do seio familiar da criança, conduzindo a uma redução da participação das avós e tias na educação das crianças. Segundo Rizzo (1991), este facto veio incentivar o surgimento de um maior número de creches. A educação de algumas crianças passou então a fazer-se fora dos contextos familiares. Contudo, as creches não tinham a função educativa e pedagógica que hoje têm, assumiam-se antes como locais de guarda na ausência das mães onde existiam cuidados de alimentação, saúde e de higiene – carácter assistencialista (Alves & Veríssimo, 2007).

Desde o início dos anos 60 do século XX que a explosão do trabalho feminino triplicou (Wall & Guerreiro, 2005), e com ela a premente necessidade de se criarem mais espaços que recebessem bebés com idades compreendidas entre os três meses<sup>16</sup> e os três anos de vida. Houve, do ponto de vista da própria constituição da família portuguesa, alterações muito significativas que conduziram à passagem de uma família centrada no homem enquanto responsável pelo sustento financeiro desta para uma família em que a mulher também assume uma parte desta mesma responsabilidade (Wall & Guerreiro, 2005). Com o passar dos anos e com estas alterações sociais, o valor pedagógico das creches começou a ser valorizado e enaltecido, embora ainda exista quem considere estes espaços como simples locais onde as crianças passam o dia sob vigilância de um adulto, não reconhecendo qualquer capacidade pedagógica e educacional no trabalho desenvolvido nas creches. A verdade é que já existem dados relativos quanto à boa qualidade das creches e ao quanto estas influenciam o desenvolvimento das crianças (Vandell, 1996; Helburn, 1995; Carvalho & Portugal, 2017), referindo-se estes indicadores de qualidade a aspetos tão variados como a interação das crianças entre si e com os brinquedos que lhes são disponibilizados, ou a atenção focalizada na criança caso esta apresente alguma indisposição ou situação fora do seu estado normal, ou ainda ao quanto se reconhece hoje que as creches são essenciais para a aquisição de competências das crianças nesta valência.

O mais importante é que as creches tenham, de facto, uma resposta educativa de qualidade, com funcionários capacitados para as funções que assumem dentro da instituição, na qual as mães ou outro cuidador poderão deixar as suas crianças em segurança e sabendo

---

<sup>16</sup> Entre 1976 e 1994 a licença de maternidade era de 90 dias, passando em 1995 para 98 dias. Só em 1999 se aumentou esta licença para 120 dias, podendo atualmente ter a duração destes 120 dias, 150 ou ainda 180 dias consecutivos.

que nela irão ser despoletadas inúmeras situações de convívio e de franca aprendizagem (Veríssimo & Fonseca, 2003). Carvalho e Portugal (2017) referem ainda que a qualidade pedagógica diária nas creches deve ter como referencial a “adoção de abordagens pedagógicas respeitadoras da individualidade da criança, e sensíveis à sua inserção em sistemas complexos e inter-relacionados, criando contextos de educação e cuidados de elevada qualidade” (p.6).

Estudos realizados no âmbito do *Programme for International Student Assessment (PISA)* realizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), defendem que as crianças que frequentam a creche adquirem um melhor desenvolvimento que as conduzirá mais facilmente à obtenção de maior sucesso académico no futuro, embora também se saliente neste mesmo relatório que a valência de creche não é ainda uma prioridade (OCDE, 2001; Ramalho, 2002). Tal afirmação é justificada pelo facto de culturalmente ainda não se valorizar tanto esta valência quanto a do pré-escolar. Também Melhuish (2004) associa a qualidade das creches ao desenvolvimento cognitivo geral que as crianças que a frequentam, na sua maioria, apresentam, considerando que os processos pedagógicos diários influem neste desenvolvimento de forma direta. Melhuish (2013) e Vandell (2004), referem ainda que os cuidados prestados nos primeiros anos de vida das crianças, aquando da sua idade para a frequência da valência de creche ou creche familiar, são comparados àqueles a que estão sujeitos quando entregues a um familiar. No entanto, Leach, Barnes, Malmberg, Sylva & Stein (2006) ressaltam que as crianças estão sujeitas a atividades pedagógicas mais estimulantes quando integradas em contexto de creche, quando comparadas com as crianças entregues a familiares, avós e outras modalidades de cuidados infantis mais individualizados. Essa mesma melhoria do desenvolvimento da criança também é verificada quando se potencializa a qualidade dos jardins de infância (Melhuish, 2004). É imperativo também salientar a obrigatoriedade de existência de um Projeto Educativo (PE), quer este diga apenas respeito à valência de creche, quer este inclua outra qualquer valência na sua redação. O projeto educativo é um documento normativo onde as diretrizes da escola em causa estão descritas e onde todo o funcionamento está devidamente contemplado, servindo este como documento orientador para os diferentes projetos curriculares de grupo que cada educadora tem. Mais à frente, ainda neste capítulo, faremos uma incursão histórica e concetual de projeto educativo. A cada educadora é pedido um Projeto Curricular de Grupo (PCG), sendo que neste, cada educadora caracterizará o seu grupo de crianças e as diferentes necessidades que estas apresentam, assim como os objetivos que pretende alcançar e as estratégias que desde logo irá usar durante esse ano letivo. A partir desta caracterização inicial do grupo de crianças que lhe foi atribuído,

a educadora “explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), ganhando toda a atividade pedagógica uma orientação baseada nas reais necessidades do grupo em questão. As rotinas diárias traduzem-se na repetição diária de situações e acontecimentos que permitem regular o dia a dia das crianças, ficando estas a perceber que após determinado momento irão realizar determinada ação. Esta regulação temporal dá segurança às crianças, estas não se sentem perdidas e, quando se sentem ansiosas pelo afastamento familiar que a creche ou jardim de infância impõe, permite que a criança compreenda como decorrerá todo o seu dia na instituição onde está integrada e “qual o momento em que a vêm buscar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.99). Para além da importância de as rotinas diárias ficar expressa no PCG, a avaliação de toda a prática pedagógica também ficarão plasmadas no projeto curricular de grupo, sendo este da inteira responsabilidade da educadora da respetiva sala a que pertença. A avaliação decorre da observação diária que cada educadora faz ao seu grupo de crianças, desencadeando esta constante reflexão e avaliação, uma nova planificação tendo em conta o que se observou, alterando estratégias e implementando novos desafios que se considerem pertinentes. De salientar ainda que as creches podem ser “públicas e privadas e creches de empresa reservadas ao pessoal” (Wagner & Tarkiel, 2009, p.55). O projeto curricular de grupo terá sempre a sua temática ligada ao projeto educativo da instituição que, por ser algo mais global, conseguirá desdobrar-se por diversos temas onde caibam os diferentes projetos curriculares de turma de determinada instituição.

Para melhor se compreender a ideia de projeto educativo, dever-se-á situar historicamente o surgimento do mesmo, através de uma retrospectiva que permita perceber o enquadramento político-normativo que conduziu ao seu surgimento.

Entre o ano de 1974 e o de 1986 houve em Portugal um conjunto de alterações que viriam a desembocar na Lei de Bases do Sistema Educativo, comumente designada por LBSE. A LBSE é aprovada e consagrada na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, altura em que a comissão responsável pela Reforma do Sistema Educativo iniciou a reorganização da administração das escolas, conduzindo estas à descentralização de competências que permitiu a distribuição destas mesmas proficiências pelos diversos níveis de administração: central, regional, local e pelas diversas escolas do país. O surgimento deste normativo marcou profundamente o ensino português, tendo conseguido unir a maioria dos partidos com assento parlamentar a favor deste documento que se adivinhou logo como sendo um dos

referenciais mais importantes das escolas. Nele estão plasmadas as linhas orientadoras que as escolas seguirão, quais os métodos, quem faz parte da comunidade educativa e que competências lhes cabem. A partir deste documento toda a filosofia diária é criada, tudo tem um porquê e nada é ao acaso. A LBSE conseguiu o consenso maioritário não só da maioria dos partidos políticos, como já referimos, como também da própria sociedade. No entanto sabemos também que o primeiro normativo legal encontrado em Portugal sobre a “creche” foi o Decreto Regulamentar n.º 69/83, de 16 de Julho. Este diploma veio regulamentar o Decreto-Lei n.º 350/81, de 23 de dezembro, que caracteriza os infantários como “os estabelecimentos destinados a acolher, durante o dia, crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o objectivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento” (Serrano & Luque, 2015, p.64).

Contudo, foi com a introdução da LBSE que a administração e gestão escolar sofreu uma alteração abrupta, pois embora este documento não fale diretamente de projeto educativo, na altura em que foi promulgado iniciam-se as primeiras conceptualizações sobre a criação deste. Os referenciais teóricos e estudos já falavam da importância de se ter uma linha condutora na ação pedagógica e, servindo a LBSE como quadro de reflexão, a ideia de projeto educativo começou a tornar-se algo mais consistente. No entanto, a ideia concreta de projeto educativo só viu o seu total reconhecimento no Decreto-Lei n.º 43/89 onde se pode ler no preâmbulo que a

autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere. (p. 456)

Este Decreto-Lei supracitado foi criado, especificamente, como regime jurídico da autonomia das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e também do ensino secundário. O projeto educativo não deixa de ser um instrumento global de gestão que permite a operacionalização de tudo o que ele próprio contempla, ou seja, a ação diária debruça-se sobre os seus princípios e métodos de acordo com o que nele está redigido. Contudo, foi o Decreto-Lei n.º 172/91 que veio garantir a legalidade da tal aplicação nas escolas, visto estas por esta altura já terem uma estrutura organizacional com descentralização de competências, onde a direção e

gestão escolar assumiam diferentes funções. Esta lei veio definir a “gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Artigo 1.º). O projeto educativo passa a ser um instrumento funcional da própria organização escolar.

Após este diploma legal, outros surgiram para dar resposta às diversas mutações que a própria sociedade impôs, de acordo com as normativas políticas e sociais que obrigam a constantes mutações educacionais e a constantes adaptações. Em 1997 é aprovada por unanimidade a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), tendo esta vindo alterar o panorama da educação nacional. Neste diploma legal lê-se no seu Artigo 2.º que a

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

No mesmo ano, e tendo por base esta Lei-Quadro, foi promulgado através do Despacho n.º 5220/97, o documento que ficou conhecido como Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que, ao dia de hoje já sofreu, também, algumas alterações. Este documento reúne um conjunto de princípios pedagógicos e de orientação organizativa para que a educadora possa guiar-se na sua prática pedagógica diária, contemplando as diversas áreas de conteúdo que se consideram essenciais alcançar na idade pré-escolar.

Embora as Orientações Curriculares já tenham tido as tais alterações que em cima referimos, continuam, ainda assim, sem ter a valência de creche contemplada no seu raio de ação, ainda que esta valência esteja devidamente consagrada na recomendação do Conselho Nacional de Educação (Recomendação n.º 3/2011) e esta esteja em consonância com o que está descrito nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Atualmente, ainda persiste a ideia de a creche ser um instrumento de proteção social, sendo tutelada, conforme já referimos, pelo MTSSS, ao contrário do pré-escolar que já tem na sua significação uma orientação para a escolaridade e cuja tutela recai sobre o Ministério da Educação.

Nas creches, as crianças são recebidas com idades compreendidas entre o final da licença parental de maternidade<sup>19</sup> e os três anos e têm oportunidades e experiências desafiantes que lhes potenciarão um contexto de aprendizagem lúdica, não só através de novas aprendizagens, como também apoiando o seu desenvolvimento nas suas mais variadas áreas. A creche apresenta-se como sendo um local de contexto pedagógico para os seus utentes, e no qual as “necessidades, características e interesses, a forma como são encorajados os sucessos e fracassos, a forma como a creche responde à criança e à sua individualidade terá efeitos significativos para o desenvolvimento” (Carvalho, 2005, p.43). No entanto, esta valência não é só um local de experiências e aquisição de inúmeras aprendizagens. É também um alargamento do ambiente familiar, um meio no qual a criança sente que os seus cuidados e atenção são tidos em conta, onde se sente valorizada, respeitada e acarinhada.

Como já foi citado, a creche assegura a guarda das crianças com requisitos de qualidade durante o período de trabalho das mães ou do cuidador de cada bebé/criança. Muitas vezes as crianças frequentam a creche mesmo que a sua mãe não trabalhe, pois, algumas mães valorizam o convívio e as aprendizagens que a criança adquire entre pares como sendo algo benéfico na educação dos seus filhos. Neste tipo de casos, por vezes, a criança permanece apenas duas ou três horas no espaço escolar. Wagner e Tarkiel (2009) referem que já foram feitas diversas pesquisas para se saber qual o impacto que a vida coletiva tem na primeira infância. Para isso, foram estudados os vários contextos em que estas estão inseridas: nas suas próprias casas, na creche, nas amas e demais espaços de acolhimento preparados para receber crianças a partir do final da licença parental de maternidade. Tentou-se perceber, através destas pesquisas, quais as capacidades cognitivas das crianças e de que forma estavam ou não desenvolvidas as suas competências relacionadas com a socialização (Wagner & Tarkiel, 2009) e em que medida a frequência de espaços escolares contribui para esse mesmo desenvolvimento. Estas autoras supracitadas, Anne Wagner e Jacqueline Tarquiel (2009), baseiam-se ainda num estudo americano citado no livro de Blaise Pierrehumbert (1996) no qual se refere que as crianças que estejam expostas a qualquer tipo de guarda coletiva entre dez a trinta horas semanais, são precisamente aquelas a quem é atribuído um melhor desenvolvimento social e cognitivo. Este estudo citado no livro de Pierrehumbert menciona

---

<sup>19</sup>Atualmente a licença parental mínima em Portugal é 120 dias, mas poderá gozar apenas de 90 dias seguidos após o parto, tendo utilizado os restantes antes do nascimento do bebé, podendo este entrar na creche após este término correspondente a três meses de vida.

ainda que quem fica demasiadas horas neste tipo de contexto ou as que não os frequentam, obtêm igualmente resultados pouco satisfatórios. Isto implica que a creche é assumida como sendo algo positivo, mas apenas se as crianças não permanecerem nela muitas horas semanais. Note-se, contudo, que esta ideia é parcialmente refutada por Belsky (1986), cujos estudos revelaram que a colocação de crianças pequenas (primeiro ano de vida) em contexto de creche ou em qualquer outro contexto de cuidados que não sejam exercidos pelas figuras parentais, favorecem a inconsistência da relação de vinculação entre mães e filhos. Não obstante, não nos podemos esquecer que alguns pais não têm forma de estar com os seus filhos em tempo integral, têm de trabalhar e, para tal, precisam de os deixar entregues a alguém da sua confiança.

Tendo em conta as crianças que frequentam a creche, todo o dia a dia da criança e a forma como este está planificado pelo educador, mesmo ao nível do ambiente da sala, influenciará a forma como as crianças adquirem e põem em prática as competências sociais que já alcançaram (Oliveira-Formosinho, 1999, p.43). Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) é essencial que o Ministério da Educação, em concordância com o MTSSS, se comprometa a elaborar um documento onde estejam plasmadas as Linhas Pedagógicas Orientadoras para quem trabalha com crianças com idades compreendidas entre o final da licença parental de maternidade e os 3 anos, independentemente de estas estarem em creches de cariz público, privado ou em amas do Instituto da Segurança Social. Estas linhas pedagógicas devem então ter como prioridades, segundo a Recomendação n.º 3/2011 do Conselho Nacional de Educação:

Assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, uma atitude sensível e calorosa por parte dos adultos;

Garantir o direito a “brincar” e as várias oportunidades de exploração, experimentação, experiências de aprendizagem diversificadas que desafiam e amplificam o mundo da criança;

Proporcionar estabilidade e segurança emocional, relação social e autonomia. (p. 18035)



Os bebés colocados em contacto com profissionais da pedagogia e com outras crianças, implica a participação numa atividade conjunta (Schaffer, 1996), exigindo a capacidade de se terem de coordenar com as pessoas que as rodeiam e servindo o próprio olhar e os gestos como forma de interação (Hay, Payne & Chadwick, 2004). Podemos assegurar, no entanto, que o bebé tem, por norma, uma relação de grande vinculação com a sua mãe, como se estivesse sempre em plena simbiose com esta e, por isso mesmo, não deverá estar afastada dela mais horas do que as estritamente necessárias (Wagner & Tarkiel, 2009). Isto implica que, mesmo quando um bebé frequenta uma creche, esta deveria apenas ocupar-lhe uma parte do dia e não o dia inteiro.

O bebé sente-se impelido a imitar a ação de quem o rodeia, designando-se esta imitação por Jogo Simbólico, no qual a ação da criança se traduz no replicar de algo que viu o adulto fazer. Este jogo simbólico está presente sempre que as crianças fingem estar a cozinhar, a cuidar dos seus bonecos ou simplesmente a contar uma história a um amigo tal como lhe contam a ela. Este comportamentos de imitação serão tanto mais evidentes, quanto maior for a atenção que lhes deem. Mas o essencial é sentir-se acarinhado, amado e em segurança, como já mencionámos anteriormente. É essencial referir que, inicialmente, o bebé poderá ficar na creche com um dos seus pais (ou figuras de substituição), para que a sua adaptação se faça de forma mais gradual e com menos hipóteses de não aceitação da creche (Wagner & Tarkiel, 2009), para desta forma se sentirem mais seguros e criarem relações de afeto com as suas «professoras». Esta adaptação à creche deve ser feita de forma muito gradual, pois esta transição na vida da criança representa o primeiro desafio adaptativo da criança a um mundo que até então lhe era totalmente desconhecido (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Muitas creches têm dificuldade em “fazer compreender aos pais o benefício para a criança de se lhe encurtar a permanência na creche” (Wagner & Tarkiel, 2009, p.86). Compreendemos, contudo, que por vezes o horário laboral dos pais não lhes permita irem buscar os seus filhos mais cedo ao local onde estão entregues.

O trabalho do educador na idade de creche é fundamental e nem sempre é tão valorizado como merecia. Para além de depender também dele o desenvolvimento físico da criança (enquanto está na creche), fica também a cargo deste a qualidade da interação entre si e as crianças e entre as próprias crianças do grupo. Segundo Granger (1976), a creche é

um local onde a criança muito pequena recebe cuidados que ajudam o seu desenvolvimento emocional e intelectual, social e físico (...) de acordo com

brinquedos e equipamentos indicados para responder às necessidades. (p.25)

Segundo a Recomendação n.º 3/2011, do Conselho Nacional de Educação, a creche deve ter o ambiente educativo organizado de forma a estimular os vários sentidos da criança, em que estejam contemplados materiais e tempos de brincadeira livre entre pares e brincadeira orientada pelo educador, quer em pequeno grupo, quer individualmente. Para Prado (2009), é a brincar que a criança interage com os seus pares, experimentando e inventando novas formas de conhecer o mundo que a rodeia.

Todavia, alguns pais tendem a querer que os seus filhos realizem atividades dirigidas cujos resultados saltem à vista, não valorizando verdadeiramente o ato de brincar. Para estes pais o essencial é a criança obter o máximo de sucesso (em termos académicos) desde a infância, quando na realidade o ato de brincar se traduz de suma importância ao longo do crescimento. A criança deveria poder brincar sem estar preocupada com o que o adulto pensa sobre a sua brincadeira, porque “brincar é o trabalho dos mais novos” (Papalia et al., 2001, p.341) e isto tem de ser respeitado e encarado com alguma seriedade, até porque a brincar geram-se constantes problemáticas que desenvolvem o raciocínio das crianças. Segundo Lúcia Rabelo Castro (1996), ser criança é poder ir à escola, morar com uma família a que se pertença, brincar e não ter responsabilidades. Se tivermos em conta a opinião do pedagogo João dos Santos (citado por Carvalho e Branco, 2000), percebemos que a criança descobre o mundo, inventa e reinventa sempre a partir da brincadeira, e a partir desta brincadeira livre a criança organiza o seu pensamento e constrói o seu próprio conhecimento. Podemos ainda citar Abramowicz e Wajskop que referem que o brincar representa “um espaço educativo fundamental da infância” (1999, p.56). Cabe ao profissional que convive com a criança, por exemplo, não entregar todos os brinquedos indiscriminadamente, dando-lhe um de cada vez, estimulando-a a entreter-se e incitando a exploração completa do brinquedo que lhe foi entregue (Wagner & Tarkiel, 2009). A criança irá então construir de forma mais natural o seu conhecimento e irá acomodando os novos saberes, caso tenha tido tempo para brincar livremente, mesmo que de alguma forma tenha tido a ação indireta do seu educador/cuidador. Esta exploração conduzirá a criança à estruturação do seu próprio eu. A brincar a criança organiza as suas ideias, cria estratégias e aprende a ultrapassar desafios. Para Froebel (2001) brincar é algo muito sério, algo que conduz ao autoconhecimento da criança e traduz o que esta sente e pensa, construindo desta forma a sua personalidade. Arce (2004) refere que Froebel

desenvolveu brinquedos a partir dos quais a criança se desenvolve sem que o seu desenvolvimento natural fique comprometido. Horn (2004, p.70), por sua vez, diz que o “brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que estejam inseridas. O ato de brincar é tanto processo como modo; por conseguinte, qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica”.

Na Recomendação n.º 3/2011 (CNE, 2011) e ainda tendo em conta a importância do brincar, é dito claramente que se deve “garantir o direito a “brincar” e as várias oportunidades de exploração, experimentação, experiências de aprendizagem diversificadas que desafiam e amplificam o mundo da criança; proporcionar estabilidade e segurança emocional, relação social e autonomia são prioridades [...] da creche” (p.18035). Estas indicações estão plasmadas neste documento elaborado pela Conselheira Teresa Vasconcelos e emitido pelo Conselho Nacional de Educação sobre a educação dos zero aos três anos, no qual se caracteriza a situação da educação da primeira infância no nosso país, quer ao nível quantitativo, dando-nos a conhecer a expansão e evolução das respostas para a primeira infância, quer ao nível qualitativo, esclarecendo quais os tipos de respostas existentes.

Quando uma mãe ou pai entregam os seus filhos ao cuidado de terceiros, confiam a educação do mesmo a alguém que julgam ter formação para tal. Quem cuida de crianças deverá estar atento aos pequenos sinais que estas revelam ao longo do dia, deverá saber quando deve ou não intervir numa brincadeira e em que momento o deve fazer. Ainda de acordo com esta ideia, Wagner e Tarkiel (2009) referem que cabe aos profissionais de educação verificarem se as crianças estão a manusear os brinquedos de forma mais agressiva e, caso isto aconteça, deverão criar atividades tranquilizantes adequadas ao momento, de forma a distrair a criança e focá-la numa nova brincadeira, canção ou jogo. O mais importante é não se estar obcecado com a promoção de atividades que impliquem um débito direto de algo que queremos que a criança aprenda, pois ela aprenderá de forma natural com todas as trocas de experiências que terá ao longo de toda a sua vida, nomeadamente durante a sua primeira infância. É importante que quem cuida de crianças saiba propor atividades tranquilizantes, de forma a promover o relaxamento dos mais novos e que todas as atividades plásticas se traduzam em verdadeiros momentos de prazer. Wagner e Tarkiel (2009) referem ainda que, na primeira infância, por vezes são necessárias atividades calmas e sem que haja objetivos pedagógicos que não sejam relacionados com o facto de a criança se sentir calma e sossegada. Estas atividades tranquilizam os mais novos e deixam que sejam eles próprios a gerir quando querem brincar.

As crianças aprendem “a descobrir o mundo, a dar nome às coisas, a criar, inventar... Deixemos as nossas crianças mergulhar nos seus próprios recursos” (Wagner & Tarkiel, 2009, p.40), sem que a educadora interfira em demasia na própria atividade. Se tivermos em conta os estudos realizados por Schweinhart (1997)<sup>20</sup>, verificamos que um dos pressupostos deste autor recai sobre a qualidade da formação dos profissionais que trabalham com crianças. De facto, as sociedades modernas tendem a dar cada vez mais ênfase à qualidade da formação que os profissionais de educação têm ou não.

As creches tornam-se, assim, numa mais-valia para as crianças, não só para as que estão impossibilitadas dos cuidados parentais ao longo do dia, como para todas. Nelas começam a construir-se relações de afeto exteriores à família a que as crianças pertencem, e estas relações contribuem para o alicerçar de novas aprendizagens. Para além disso, os sentimentos de confiança que constroem com os educadores e com as pessoas que a rodeiam, conduz inevitavelmente à produção de conhecimentos, pois os bebés aprendem “por meio de interacção e, a comunicação precisa de ser intensa, regular e familiar” (Silva, 2010, p.13). De acordo com Aureli e Colecchia, “crianças com 3 anos com experiência de creche envolvem-se em jogo simbólico<sup>21</sup> mais sofisticado com pares do que aquelas que não têm essa experiência” (Papalia et al., 2001, p.269). É tarefa de qualquer escola ajudar “as crianças a aprender como dar-se com os outros e a desenvolver competências sociais e emocionais, tais como cooperação, negociação, compromisso e auto-controlo” (Papalia et al., 2001, p.341). Para além disto devemos lembrar-nos que nas creches e até nos jardins-de-infância as crianças usam grande parte do seu tempo a brincar com os seus amigos e, conforme já referimos atrás, brincar é essencial para a construção e organização do pensamento. A maioria das creches e até dos jardins de infância, possuem, também, os chamados «cantinhos pedagógicos», que mais não são do que a sala de atividades dividida em áreas, onde existe a possibilidade de as crianças entenderem o “uso compartilhado do espaço, onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletivas, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças” (Horn, 2004,

---

<sup>20</sup> Schweinhart criou uma lista de elementos necessários nos programas educativos de creche, adaptáveis a qualquer realidade e a qualquer país. Estes pressupostos têm sido amplamente utilizados como linhas condutoras em diversos estudos pelo mundo inteiro.

<sup>21</sup> Jogo que envolve a representação de situações quotidianas através de brincadeiras organizadas, podendo desenvolver-se apenas com uma criança ou com um grupo de crianças. Este jogo simbólico pode também ser designado por Jogo de faz-de-conta.

p.85). Embora a capacidade de entendimento e concentração esteja em plena formação na valência de creche, a criança sente-se verdadeiramente responsável sempre que pode escolher a área da sala (os tais cantinhos pedagógicos que anteriormente falámos) em que quer brincar.

O acolhimento em creche coletiva é feito por pessoas qualificadas, sendo o risco de contágio de doenças infantis o problema mais comum em espaços deste tipo. A verdade é que as crianças que frequentam creches coletivas têm mais possibilidade de adquirir infeções do que as crianças que ficam ao cuidado de alguém na sua própria casa (Nunes, Ferreira & Heleno, 2010). Os pais, por vezes, questionam-se sobre a sua decisão de ter colocado um bebé em mãos alheias, mas, por norma, esta ansiedade é ultrapassada com o passar dos dias. Sentem-se imersos numa ambivalência que os faz questionar todas as atitudes que têm em relação à creche escolhida para o seu filho. O mais importante é a adaptação ser feita de acordo com os ritmos e maturidade da criança, de forma a que ela passe a conhecer quem dela vai cuidar e para que as próprias professoras possam ter tempo para se adaptarem aos diferentes hábitos que cada criança traz de casa. Só assim se conseguirá dar uma boa resposta (atitude) ao bebé. Segundo Wagner e Tarkiel (2009), existem três grandes pontos-chave que permitem concluir em que estágio de desenvolvimento se encontra a criança, sendo estes avaliados pela toma ou não do biberão, pela sesta que a criança consegue ou não fazer em contexto de creche e pela brincadeira livre que faz ou não durante o tempo em que permanece na sala de atividades. Muitas vezes, para que esta adaptação seja feita de forma mais tranquila, a creche recorre a técnicas já há muito estudadas e referenciadas em diversos livros de pedagogia. O método mais comumente usado é o uso do objeto transicional<sup>22</sup>.

Todas as creches têm de ter um serviço de alimentação, seja este tipo *catering* contratado, ou a simples cozinha tradicional, existente na maioria dos espaços educativos. De qualquer forma, a existência de uma ou mais cozinheiras profissionais, é obrigatória. Atualmente, existem normas europeias impostas a todos os estabelecimentos que estão abertos ao público. Estas normas são intituladas de HACCP e “fixam condições de higiene nos estabelecimentos colectivos de carácter social” (Wagner & Tarkiel, 2009, p.49). É preciso

---

<sup>22</sup> Também conhecidos como Objetos Transacionais ou Transitivos. Permitem que a criança passe da fase da dependência para a fase da independência, de forma gradual e natural.

salientar que, sempre que seja necessário (motivos de saúde devidamente justificados por declaração médica), é preparada uma comida de dieta para as crianças que apresentem essa necessidade (Wagner & Tarkiel, 2009).

Muito mais se poderia ter dito sobre as creches, mas a aposta no afeto como sendo o elemento estruturante de todo este processo nunca pode ficar relegada. Gabriela Portugal (2000) refere ainda que é neste espaço que o desenvolvimento das aprendizagens acontece, através das diferentes interações das crianças com o mundo social e físico que a rodeiam. Isto torna as creches num local de segurança, aprendizagem e onde o respeito e atenção pela criança não podem nunca deixar de existir.

### **Creches familiares**

Historicamente podemos referir que em 1978 surgiram os primeiros serviços de amas a nível nacional sob proposta feita pelo Serviço de Ação Direta de Setúbal do já encerrado Instituto da Família e Ação Social. O termo ama já seria na altura conhecido por grande parte da população portuguesa, ainda que fosse um conhecimento, muitas vezes, apenas superficial. Quando se fala em amas, muitos de nós pensam apenas nas cuidadoras que em troca de uma retribuição monetária cuidam de crianças como forma de trabalho, na sua própria casa ou em casa da criança em causa, sem terem qualquer entidade patronal associadas e sem estarem devidamente oficializadas para o desempenho da sua profissão. Isto acontece porque somos um dos países em que o acolhimento de bebés e crianças em contexto de ama particular é mais comum (Karlsson, 1995).

As amas oficializadas surgiram para diversificar os tipos de modalidades de atendimento existentes até essa altura, após terem sido implementadas em outros países da Europa e após se ter tido em conta “o trabalho de investigação da equipa do COPES (Centre de Orientation Psychologique et Sociale) de Paris, sob a orientação do Prof. Michel Soulé (Figueira, 1998, p.15). Esta nova profissão ficou então em período de experiência, havendo por esta altura uma média de 6 amas por cada distrito de Portugal. Só mais tarde, em 17 de maio de 1984, é que o estatuto das amas fica legalizado com o surgimento do Decreto-Lei n.º 158. Este Decreto-Lei vem também fazer referência à integração destas amas nas intituladas creches familiares. A

estas amas chamam-se amas da segurança social, sabendo-se desde logo que estas são oficializadas, ou seja, são amas que trabalham de forma legal, têm uma entidade patronal e apoio desta sempre que necessário. Em Portugal, entende-se por ama a

    pessoa que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de uma ou mais crianças que não sejam suas, parentes ou afins na linha recta ou no 2º grau da linha colateral por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais. (Decreto-Lei nº 158/84, Artigo 2, nº1)

No entanto, e mesmo por este motivo, procedeu-se a alterações no Decreto-Lei que anteriormente estabelecia os termos e as condições necessárias para se poder ser ama (Decreto-Lei nº 158/84), de forma a que estas amas particulares, que contratam o custo do seu serviço de acordo com o que acreditam ser justo para si, possam coexistir com as amas que estão enquadradas nas creches familiares, em que o preço pago pelos familiares de cada criança é estipulado pelo Instituto da Segurança Social. Assim, as amas que pretendam trabalhar nas suas casas e auferir de um rendimento imposto por si, poderão fazê-lo, mas sempre seguindo as regras que lhes são impostas pelo próprio ISS, I. P. As amas que exerçam a sua profissão sem estarem devidamente autorizadas a tal, incorrem numa coima que poderá ir de 935 a 3740 euros (Decreto-Lei nº 115/2015).

Existem também amas oficializadas e enquadradas legalmente em creches familiares e, com isto, têm sempre uma entidade patronal que as guia e apoia. Nesta investigação, são estas amas enquadradas em creches familiares que estão em estudo. No ponto 2 do Capítulo II conseguimos perceber algumas das diferenças entre as amas enquadradas nas creches familiares e as amas que trabalham sem estarem enquadradas nestas ditas creches.

Caso existam mais de quatro amas numa mesma área geográfica, estas passam a integrar a chamada creche familiar. As famílias que pretendam que os seus filhos tenham este tipo de resposta educativa, inscrevem-se no ISS, I. P. ou no centro paroquial responsável pela existência e tutela das amas da sua freguesia e, após uma cuidada seleção, poderão ver os seus filhos integrados numa das amas ou creche familiar da sua área de residência. A Associação dos Profissionais no Regime Amas (APRA) luta pelos interesses das mais de 400 amas que atualmente trabalham para o ISS, I. P. de Portugal. A certificação para se poder trabalhar

como ama é então obtida ISS, I. P., quer em Portugal, quer em outros países da Comunidade Europeia, como a França, por exemplo (Wagner & Tarkiel, 2009).

As amas do ISS, I. P. têm de fazer uma formação específica para estarem aptas a desempenhar esta função, para além de lhes ser exigido também uma série de outras características a fim de poderem assumir esta profissão. Estas características estão relacionadas com as condições físicas da casa onde as crianças serão recebidas, sendo estas condições elencadas pelo próprio ISS, I. P. Cada ama recebe um total máximo de quatro crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 36 meses (Decreto-Lei n.º 158/84 de 17 de maio), exceto se uma destas tiver comprovadamente problemas contemplados pelas intituladas necessidades educativas especiais, sendo que nestes casos o número total de crianças fica reduzido para três. As creches familiares estão sob a alçada de um diretor técnico que supervisiona as amas que integram esta creche. Para além disso, o diretor terá também de receber os pais das crianças inscritas e encaminhar cada criança para a ama “cujo perfil profissional melhor se adapta aos pais” (Wagner & Tarkiel, 2009, p.53).

As creches familiares são acompanhadas por uma equipa multidisciplinar, sendo esta composta por um educadora de infância, que se responsabiliza pelo projeto pedagógico vigente para cada ano letivo, por uma psicóloga, caso seja necessário algo deste âmbito e por uma assistente social que se responsabiliza pela colocação das crianças nas respetivas amas de acordo com os critérios elencados pelo ISS,I.P./Santa Casa da Misericórdia ou IPSS de cada zona. A alimentação na creche familiar é providenciada pela instituição de enquadramento.

#### **4 – Os profissionais da valência de creche: educadoras, amas e auxiliares**

Sabemos que a qualidade dos serviços prestados à criança até aos três anos de idade é de suma importância como garante de um desenvolvimento saudável (Bairrão & Tietze, 1995). Esta qualidade e a diversificação dos serviços tem sofrido influências diversas e passado por várias etapas nos últimos séculos. Um dos grandes responsáveis pelo surgimento das escolas de educadores de infância foi Johann Heinrich Pestalozzi. Este pedagogo suíço dedicou a sua vida a tentar disseminar o seu método educativo e as suas crenças, a fim de se alcançar como fim educativo a “humanização do homem, isto é, o desenvolvimento de todas as



manifestações da vida humana e das suas capacidades” (Costa, 1999, p.65).

Muitos são os autores que se têm debruçado sobre as questões relacionadas com a formação inicial dos docentes, tais como Folque, Leal-da-Costa e Artur (2016) e Nóvoa (2019). Sabemos no entanto que o primeiro requisito para se poder ingressar na carreira docente é a incumbência de frequentar e concluir um curso que a tal habilite. Para além disso, os docentes devem ter adquirido formação específica na área que querem lecionar, ou seja, se não se tratar de monodocência (educação de infância e primeiro ciclo), para além da licenciatura o futuro docente terá de fazer o mestrado referente à área que irá lecionar, podendo apenas lecionar as disciplinas diretamente relacionadas com essa mesma área. Isto significa que uma pessoa licenciada em Ensino de Português, poderá lecionar a disciplina de Português ou outras que diretamente estejam relacionadas com esta área de estudos, não podendo lecionar matemática ou geografia, por exemplo. No entanto, a formação inicial deveria ser mais abrangente: deveria apostar no desenvolvimento de aspetos culturais, sociais, pessoais e também éticos por parte daqueles que no futuro estarão a formar a nova geração (Ponte, 2006). Segundo Tardif (2002), os cursos de formação docente estão organizados de acordo com disciplinas que, por mais especializadas que sejam, não têm, muitas vezes, interligação, para além de possuírem algumas delas uma carga letiva curta que não trará conhecimentos reais aos alunos que a frequentam. No entanto, Saltman (2018) esclarece que esta formação inicial teórica legitima a profissão dos educadores, dizendo ainda Maria do Céu Roldão (2005) que a formação inicial docente tem que possuir uma exigência científica alargada, podendo esta diferir apenas no que diz respeito à área de especialização, nunca ao grau ou nível científico que todos estes cursos de docência devem ter. Segundo Tardif (2002) são os educadores/professores que acabam por fazer estágios de observação e não aplicam a teoria que lhes foi transmitida durante as aulas lecionadas. António Nóvoa (Zeichner, 1993, p.9) diz que “os professores que são *práticos reflexivos* desempenham importantes papéis na definição das orientações educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência”. Esta reflexão pode acontecer de muitas maneiras, seja através de diários, de portefólios de ensino ou apenas através do preenchimento continuado de instrumentos de autosupervisão (Vieira & Moreira, 2011). O mais importante é o docente refletir e ter consciência do conhecimento tácito que já possui e validar os entendimentos que diariamente considere positivos na sua prática diária. Esta validação exige uma autoavaliação, um trabalho de introspeção que o fará melhorar as suas práticas sempre que assim considere. Também

Fialho e Artur (2018) referem que “os programas de formação inicial de professores procuram incluir dispositivos que promovam a capacidade de reflexão sobre a prática educativa e sobre os saberes necessários ao exercício dessa prática” (p.60).

Os estágios são o grande pilar que sustentam as práticas letivas que permitem ao docente, futuramente, integrar uma série de aprendizagens que vivenciou com outros docentes. Para além dos estágios, as formações profissionais pós-licenciatura/metrado integrado que conferiram ao docente a entrada na respetiva carreira para a qual estudou, assumem-se como um grande pilar de aprendizagem (Duarte & Moreira, 2018).

Cada vez mais se fala em educação em creche e do papel determinante que esta deve ter na vida das crianças até aos três anos. No entanto, sabemos que inicialmente os currículos das universidades não tinham como enfoque a valência de creche, facto que hoje já acontece e já permite que os educadores estejam munidos de competências que os tornam mais seguros quando são colocados a trabalhar nesta valência.

Veríssimo e Fonseca (2003) referem, no entanto, que os conhecimentos sobre o período da vida das crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos, são adquiridos na prática diária que se vive quando se começa a trabalhar, quando o educador é de facto confrontado com um grupo de crianças. Esta questão de se apostar nas práticas diárias torna-se um ponto fundamental na solidificação dos seus saberes e competências (Canário, 2001). Também Gomes, Folque, Côco & Ribeiro (2022) referem que para “que a monodocência e a infância se tornem a especialidade é necessário trazer os bebés e as crianças para o centro das Unidades curriculares” (p.60).

No entanto, em cima referimos o termo competências mas não clarificámos o que pensamos ser a sua definição. Cró (1998) e Perrenoud (2000, 2002) foram dois dos teóricos que se debruçaram sobre este termo e o definiram, ainda que saibamos que este termo competência é algo polissémico. A competência do desempenho profissional do educador de infância não deixa de dizer respeito a algo que está intrinsecamente relacionado com a eficácia presente na atuação pedagógica do educador face às mais variadas situações com que se depara no dia a dia. Esta eficácia da ação tem de ter na sua base conhecimentos científicos que sirvam de guia aos educadores, sendo que cada ação sua corresponderá às diferentes situações pelas quais vai passando. Segundo Maria de Lourdes Cró (1998), a formação que se baseia na aquisição de competências tem que reunir três objetivos concretos: (1) fomentar a formação humana, (2) promover a formação científica nas suas mais variadas dimensões, pois

estas influenciarão o ensino e aprendizagem das crianças no dia a dia, e (3) estruturar a formação de forma a que seja realista e prática, quer a formação inicial, quer a que o educador fará ao longo da sua vida profissional. No próprio perfil funcional do educador de infância, descrito na parte I do Anexo N.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001, fica claro que a “formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro das crianças com idade inferior a 3 anos”. Mais uma vez se ressalva que a formação deve capacitar o educador para a sua atuação.

Na idade de creche também é muito comum dar-se especial atenção à relação de carinho e afeto existente entre o educador e os seus educandos, pautando o educador a sua ação pedagógica de acordo com a Ética do Cuidado (Aghdassi & Freire, 2014).

O educador de infância é o responsável técnico, dentro da sua sala, pelas crianças que compõem o seu grupo durante a permanência destas na instituição. A ele estão atribuídas funções relacionadas com atividades pedagógicas, competindo-lhes ouvir as suas crianças, respeitando-as e aceitando as suas diferenças e necessidades, ao mesmo tempo que as acarinham e as tentam compreender. Estas trocas de afeto são essenciais para a adaptação da criança ao meio escolar (Katz, 2006). De facto, segundo Amado (2014), a “educação constitui-se como um campo onde as dimensões ética, política, científica, experiencial, emocional e afetiva terão, forçosamente, que se articular de um ponto de vista prático para a realização plena de cada um, de cada pessoa, e do universo dos seres humanos” (p.25). O educador deve então ser encarado como alguém que deverá ser afetuoso com as suas crianças, nomeadamente porque já existem estudos que evidenciam que os educadores com relações mais afetuosas e calorosas com as crianças, fazem com que estas interajam mais umas com as outras e com os próprios adultos da instituição, diminuindo muito os seus comportamentos repetitivos e os comportamentos que tinham apenas para passarem o tempo no espaço escolar (Pinto, 2010). Esta verdadeira entrega do educador às suas crianças tem como resultado o desenvolvimento socioafetivo, intelectual e até psicomotor destas, pois ele será o promotor das atividades que estimularão a parte sensitiva da criança. O importante é que a criança se sinta verdadeiramente desejada dentro do seu grupo escolar, que seja aceite por todos (e esta aceitação tem que partir do educador) com as suas diferenças e se sinta muito acarinhada.

Para além disso, todas as aprendizagens e experiências que as crianças já trazem de casa deverão ser integradas nos novos saberes, e estes novos saberes também são absorvidos pelos conhecimentos que as crianças já possuem, independentemente do ciclo em que estas se encontrem. Este equilíbrio entre o que se tem e o novo é mediado pelo educador, ou seja, é a ele que compete “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Caraça, 2007, p.101). As atividades pedagógicas diárias deverão ser asseguradas pelo educador, ainda que tenham a participação de outros agentes educativos, nos termos do n.º 2 do Artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Também Janssen-Vos e Pompert (2012) acreditam que o educador deve apoiar as suas crianças enquanto estas realizam determinadas atividades, ainda que este apoio seja indireto, através de todo o ambiente organizado por si de forma a que alcancem determinadas aprendizagens. O educador também poderá garantir esse apoio de forma direta ao brincar e jogar com as crianças. O importante é ter a competência para atuar de forma diferenciada, tendo em conta as diferentes situações com que se depara ou os diferentes objetivos que pretende que as suas crianças adquiram. É imperativo que a ação do educador se situe naquilo a que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 1995) ou ZDP, como comumente é conhecida. Isto significa que o educador deve propor uma atividade pedagógica ao seu grupo de crianças que deverá ter sempre em conta o nível de desenvolvimento destas, evitando sugestões de atividades demasiadamente fáceis, nem tão pouco lhes deverá oferecer uma atividade que não sejam capazes de realizar. Cabe ao educador a realização de tarefas que se assumam como desafios possíveis, para desta forma a criança se sentir envolvida nessa atividade, para que se mova no limite das suas capacidades e dentro da intitulada ZDP (Vygotsky, 1995). Isto implica que a tarefa proposta nem lhe é muito fácil e conseqüentemente desinteressante, nem lhe é demasiadamente difícil e por isso utópica. A ZDP permite-nos “delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (Vygotsky, 1991, p.98).

Para Vygotsky (1991) a aprendizagem dá-se especialmente através da interação social, e por isso é considerado como sendo socio-interacionista, pois acredita que o desenvolvimento se revela através das brincadeiras e trocas sociais entre os diversos atores de uma sociedade.

Para este psicólogo os comportamentos e padrões sociais e culturais em que a criança está inserida são o caminho para o seu desenvolvimento cognitivo. É também essencial manter a autoestima das crianças com bons níveis, para que a sensação de frustração face a algo que não conseguem realizar, raramente ou nunca aconteça. Esta autoestima é determinante para o sucesso escolar e, com ela, potenciamos a capacidade de a criança acreditar em si própria e elevamos o seu autoconceito. Estes fatores internos - autoestima e autoconceito -, conduzem a criança para momentos de profunda felicidade, pois através destas características, a criança passa a acreditar e confiar em si e nas suas potencialidades, assim como no adulto que o rodeia. Compete também aos educadores ajudar as crianças mais carenciadas, ainda que seja ao nível emocional, a ultrapassar estas dificuldades que trazem da casa onde habitam, ajudando-as a superar os seus receios e as suas inseguranças. É importante que a criança acredite nas suas potencialidades, que se veja como alguém insubstituível na vida de quem o rodeia, conforme já referimos anteriormente. O educador deve reunir individualmente com os pais tantas quantas vezes julgar ser necessário para uma boa intervenção com determinada criança, para além de fazer parte do seu perfil funcional a realização de reuniões de pais para apresentação do projeto-sala. Só assim conseguirá iniciar o envolvimento dos pais nas atividades da sala.

As atividades planeadas pelo educador são realizadas a partir do que este planificou e delineou tendo em conta, não só o desenvolvimento do grupo, mas também as características das diversas crianças, como atrás já referimos. Mas, para além disto, o educador terá de ter «pulso» para controlar os devaneios e a agressividade das crianças, e terá que ter perícia sempre que se deparar com a falta de ânimo de algumas crianças face às atividades propostas por ele. O simples ato de dar um brinquedo a uma criança para que esta o explore livremente, não é um ato inocente. Acreditamos que o educador saberá o que pretende alcançar com aquela dita manipulação, ou seja, não o entrega à criança apenas para esta se entreter. A verdade é que “o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (Vygotsky, 1991, p.117). Se o educador possuir um bom conhecimento das características individuais das crianças do seu grupo, terá uma maior facilidade em perceber os comportamentos destas face ao brinquedo que lhes deu e face às atividades propostas diariamente. Isto significa que o facto de as atividades serem rigorosamente planificadas pelos educadores, ainda que estas possam traduzir-se num jogo, atividades plásticas ou outras, ou na observação de uma brincadeira livre, farão com que o educador melhor cada procedimento que a criança tenha durante toda esta atividade.

Cada vez mais se fala em ciclos de ensino, na diferenciação pedagógica e em inclusão escolar, nas intenções educativas, em modelos pedagógicos que dão origem a práticas diárias diferenciadas, e um sem fim de termos associados a cada nível da carreira docente. No entanto, cada vez mais se concorda com a partilha de ideias, das quais, por norma, se obtém resultados visíveis na prática pedagógica com as crianças, independentemente da faixa etária em que se encontrem, pois a prática docente integra uma parafernália de saberes e competências (Tardif, 2002) e, com estas reflexões, adquirem-se novas formas de lecionar. Segundo Bolívar (2000), estas reflexões sobre o dia a dia e a forma como nos propomos alcançar as etapas delineadas, origina trabalho colaborativo, havendo um descortinar de situações em equipa e existindo também um apoio entre docentes, servindo esta partilha para a aprendizagem comum. Bolívar (2000) refere mesmo que

pensar el centro como una tarea colectiva es convertirlo en un lugar donde se analiza, discute e reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se participa de la creencia de que si se trabajar juntos, todos puedan aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también de las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello, la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, puede constituir la forma privilegiada para lograr una comunidad de aprendizaje. (p.84)

Cada vez mais, de dia para dia, os educadores são tendencialmente pessoas informadas e com um maior acesso à educação, ao contrário do que outrora acontecia. Se antigamente um educador se sentia unicamente como cuidador de crianças, hoje tem-se a consciência de que educar é muito mais do que tomar conta de um grupo de crianças. Segundo o pensamento de Gabriela Portugal (1998, p.204), “se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem”. Cabe também à educadora a sensibilização de toda a comunidade educativa, criando a envolvimento necessária para que todos os seus projetos tenham os resultados esperados. A intencionalidade educativa<sup>23</sup> (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.5) do educador deve ser

comunicada não só superiormente, como também às auxiliares, aos pais e restante comunidade educativa. Compete também aos educadores respeitar as diferentes evoluções das crianças nos seus mais variados níveis de desenvolvimento, sejam eles afetivos, cognitivos, sociais ou emocionais. Claro que esta preocupação com o desenvolvimento global da criança, e com o grupo no seu todo, deve ter em conta as diferenças individuais que cada uma delas apresenta, ou seja, compete ao educador ter uma perspetiva inclusiva caso detete que existem diferenças acentuadas entre as suas crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11). No caso da creche, o educador poderá proceder a uma adaptação das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) visto estas estarem direcionadas para a idade pré escolar.

Compete ainda aos educadores a criação de laços afetivos que servirão de base às diferentes aprendizagens. Isto significa que o nosso lado emocional está intrinsecamente relacionado com a nossa cognição, e que ao se complementarem possibilitarão que a criança se aproprie dos conhecimentos advindos do mundo à sua volta. Essa transmissão de conhecimentos deverá então ser feita de forma lúdica e pedagógica e deve também ter em conta o que cada criança já sabe sobre determinado assunto, para desta forma a nova aprendizagem ser mais facilmente acomodada<sup>24</sup> nos saberes que já possuem. Só assim é que a criança transita entre diferentes ambientes (casa, creche/jardim de infância, 1.º ciclo e por aí fora) sem se sentir perdida, pois cada etapa é construída tendo em conta o que ela própria já sabe e consegue fazer sem ajuda de terceiros (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Cabe ainda aos educadores a educação pela diversidade, permitindo que as suas crianças contactem com uma série de experiências que até então possam não ter tido. A arte, por exemplo,

---

<sup>23</sup> A intencionalidade educativa caracteriza-se por toda a reflexão que o educador faz sobre as suas práticas diárias, quais as finalidades destas e de que forma estas devem ser realizadas. Para isso o educador planifica uma atividade e fã-lo com uma intencionalidade, tentando prever desde logo os imprevistos que possam acontecer, preparando alternativas óbvias quando já se calcula que algo possa sair diferente daquilo que é inicialmente expectável. Esta organização das atividades permite também que o educador prepare atempadamente os materiais que irá necessitar com a atividade. O próprio espaço da sala é planificado de forma atempada, ou seja, com intencionalidade, para que uma simples brincadeira livre gere determinados comportamentos que o educador quer observar e registar.

<sup>24</sup> A acomodação, segundo Piaget, consiste na adaptação que cada individuo faz ao assimilar novos conhecimentos e aprendizagens, acomodando-as internamente junto do conhecimento que já detinham.



é uma das formas mais potencializadoras de desinibição e, por isso mesmo, torna-se catártica e muito benéfica em grupos de crianças, ainda que estas se encontrem em idade de creche. O importante é que a arte seja “um processo, e não um produto. Ela costuma ser confusa e incompleta, segundo os padrões adultos, mas é uma representação do mundo da criança, de como ela o enxerga e consegue expressá-lo” (Schiller & Rossano, 2008, p.19).

Os educadores estão ainda incumbidos da conceção de atividades dirigidas, semidirigidas ou livres que estejam subjacentes à “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (Anexo N.º 1 do Decreto-Lei. n.º 241/2001, II.1), devendo ter em conta as diferentes características presentes nas crianças que integram o seu grupo de trabalho. As aprendizagens deverão ser integradas e adequadas a cada criança em particular e ao grupo em geral. Isto significa que devem atender ao grau de desenvolvimento que a criança apresenta e ter um carácter lúdico que lhe promova prazer, pois para a criança brincar “não é apenas o meio pelo qual a criança descobre o mundo; é a suprema actividade que lhe traz equilíbrio psicológico nos primeiros anos” (Read, 2001, p.175).

As características lúdicas de que toda a educação se deve revestir residem na ideia de que a brincar a criança aprende e que o brinquedo encaminhará a criança para aprendizagens mais elaboradas, pois este serve de fio condutor para o bom funcionamento psíquico dos mais novos (Vygotsky, 1991). Por isso é essencial deixar a criança explorar os brinquedos e o espaço em que está integrada de forma livre e espontânea. É importante que a criança transite para o Jardim-de- infância e, posteriormente para o 1.º ciclo de forma tranquila e que permaneça nestes novos ciclos com vivências e experiências gradualmente mais exigentes e motivadoras.

Todos estes vastos domínios dentro dos quais o educador tenta integrar a criança e passar-lhe as múltiplas aprendizagens, não invalida que estas não devam ser alvo de uma análise crítica por parte destes sem esquecer o fator inovador que todas as atividades propostas devem possuir (Ponte, 2006).

Quando pensamos nos profissionais de educação cuja categoria se enquadra na de amas, sabemos que é expectável para as famílias encontrarem um ambiente acolhedor e familiar que lhes garanta a segurança necessária para poderem trabalhar enquanto os seus filhos estão na creche familiar. Isso implica que atualmente os pais estão informados do contexto em que os seus filhos estão inseridos e dispõem de um conhecimento que outrora não tinham. Por conta deste conhecimento, as famílias tentam cada vez mais encontrar respostas eficazes que



garantam uma aposta numa educação que não seja meramente assistencial. Outrora as amas tiveram um peso muito grande na vida das famílias, mas este também se apresentava como assistencial, sendo elas consideradas como alguém que assumia um papel central na vida das crianças. As amas eram as grandes responsáveis pela criação dos filhos das famílias mais abastadas, mas, ainda assim, estas deveriam obedecer a alguns requisitos tomados como essenciais. Por um lado sabia-se que

a contratação da ama permitia que a vida da família decorresse sem graves alterações, mantendo, como se disse, a disponibilidade conjugal da mulher (...) a ama era casada (...) nenhuma família, com um mínimo de recursos, aceitaria uma que o não fosse. (Santos, 2019, p.218)

No entanto, a visão educativa ainda não existia nessa altura, tendo a profissão ama assumido gradualmente um papel cada vez mais preponderante na sociedade portuguesa. As competências de aprendizagem são adquiridas durante o crescimento das crianças, através de diferentes tipos de desenvolvimentos que vão surgindo nas diferentes etapas pelas quais vão passando (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Estes primeiros meses e anos serão tão mais securizantes e melhores quanto mais ricas forem as interações e cuidados diretos que a criança tenha. No entanto, embora a educação dentro e fora do contexto familiar assuma, nas sociedades ocidentais, em termos genéricos, um papel preponderante na própria vida social, continua a encarar-se a mãe como poder de apoio dos seus filhos, como sendo esta a grande responsável pelos feitos dos seus descendentes, ainda que as sociedades ocidentais já não acreditem que os filhos pertençam apenas às mães como outrora aconteceu (Buonicore, 2007). Rosemberg (1986) debruçou-se sobre a temática das creches e creches domiciliárias, termo usado para designar as também intituladas creches familiares, tendo desenvolvido estudos em que explorava as “atividades pedagógicas” e a “estimulação essencial” que deve existir para as desenvolver (p.78). Este estudo foi desenvolvido no Brasil, mas encontram-se pontos transversais à modalidade creche familiar que existe em Portugal. É de suma importância que haja uma parceria consistente e baseada em confiança entre as famílias e a instituição de enquadramento da creche familiar, para que a ama selecionada para ficar com determinada criança seja aceite sem receios. No entanto, a própria profissão ama possui mais do que uma definição, mas em todas tem de

existir o desenvolvimento contínuo dos cuidados com as crianças que estão sob os seus cuidados de forma a estabelecer-se uma relação empática com pais e filhos. Embora se saiba que é na família que a criança encontra o meio afetivo mais propenso e frutífero para alicerçar os seus primeiros anos de vida, também sabemos que as crianças precisam de ampliar os seus contactos e o núcleo onde existam possibilidades de novas experiências no campo social e até intelectual (Kreppner, 2000).

Atualmente, existem dois tipos de amas devidamente oficializadas pelo Instituto da Segurança Social, I. P.: as amas que trabalham nas suas casas sem terem uma instituição de enquadramento e as amas que estão integradas numa creche familiar, estando esta integrada numa instituição de enquadramento. As restantes amas que possam existir não estão devidamente autorizadas ao desempenho desta função, não se responsabilizando o ISS, I. P. pelos acontecimentos que ocorram no exercício desta função.

As amas que integram as instituições de enquadramento são as intituladas amas das creches familiares. Estas amas viram o estatuto jurídico da sua profissão estabelecido no Decreto-Lei n.º 115/2015, onde constam as condições em que estão integradas na rede creche familiar. Este Decreto-Lei sofreu algumas alterações que estão presentes no Decreto-Lei n.º 94/2017. O texto deste documento é quase integralmente igual ao do diploma anterior, tendo apenas algumas pequenas alterações que em nada influenciam este trabalho de investigação. Por sabermos que o Decreto-Lei n.º 115/2015 é o documento onde estão regulamentadas todas as condições subjacentes ao início da atividade profissional das amas, será com base neste, excetuando as diferenças apresentadas pelo Decreto-Lei n.º 94/2017, que basearemos esta nossa descrição da profissão ama, assim como também o faremos ao longo de toda esta tese de doutoramento. Este continua a ser o diploma pelo qual o próprio ISS, I. P. se rege e sob o qual foi criado o Guia Prático de Apoios Sociais – Infância-Amas datado de 6 de Novembro de 2019.

A seleção das amas<sup>25</sup> é feita pelo ISS, I. P. e estas podem ser enquadradas por uma IPSS ou por instituições que estejam legalmente equiparadas, caso estas possuam um acordo de cooperação com o ISS, I. P., ou ainda pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. O único requisito é que qualquer uma destas três instituições tenha a valência de creche, pois

---

<sup>25</sup> Falamos no feminino porque não existem amas da Segurança Social que não pertençam a este género sexual.

sem esta não poderão ser instituições de enquadramento (Artigo 40.º do Decreto-Lei 115/2015).

A instituição de enquadramento é a que assegura o acompanhamento da atividade profissional das amas. Isto significa que embora a ama esteja sozinha com as crianças, há uma educadora que tutela as suas atividades pedagógicas e lúdicas, para que as amas atuem da forma mais assertiva possível. A ama também se sentirá mais confiante e poderá recorrer a essa educadora responsável pela creche familiar para expor as suas dúvidas e problemas.

Para se ser ama é necessário um conjunto de requisitos que habilite ao desempenho desta atividade económica. O Artigo 4.º do Decreto-Lei 115/2015 refere no seu número 4 que a ama deve

- a) Possuir uma qualificação de dupla certificação, obtida por via das modalidades de educação e formação do Sistema Nacional de Qualificações, que integre unidades de formação de curta duração do Catálogo Nacional de Qualificações na área dos serviços de apoio a crianças e jovens; ou
- b) Ter concluído, com aproveitamento, as unidades de formação de curta duração do Catálogo Nacional de Qualificações na área dos serviços de apoio a crianças e jovens.

Há outros fatores que inibem ou autorizam o acesso à profissão ama, nomeadamente todas as questões relacionadas com a habitação da própria ama, visto ser esse o espaço onde as crianças serão acolhidas por si. No decorrer do exercício profissional, as amas sofrem uma constante orientação efetuada pela educadora enquadrante. Esta verificação e orientação pedagógica acontece através de visitas ao seu domicílio, orientando as suas práticas para além de lhes darem a chamada formação em contexto com a periodicidade mensal (Aghdassi & Freire, 2014). Segundo Pereira (1989) é primordial que a seleção das amas seja feita de forma eficaz, pois estamos a falar dos cuidados de crianças muito pequenas e, por isso mesmo, suscetíveis de todos os atos que lhes sejam infligidos. Para além da fase da seleção, Pereira (1989) refere ainda que também o licenciamento e o desenvolvimento da atividade de ama no dia a dia devem ser alvo de rigor e de apoio técnico específico. As crianças são atribuídas a determinadas amas tendo em conta diversos critérios, sendo que esta seleção

também é determinada pela educadora enquadrante. Para isso a educadora terá em conta não só a zona geográfica dos pais e da ama, assim como a própria tipologia da habitação e outros critérios que podem tornar uma criança mais facilmente adaptada a uma determinada ama do que a outra (Aghdassi & Freire, 2014). É preciso referir que, neste momento, para se ser ama é necessário ter a escolaridade obrigatória, sendo que esta alude sempre ao ano de nascimento das candidatas. Para além disso, e conforme está descrito no próprio site do ISS, I. P., não pode concorrer a esta profissão quem não tiver idade igual ou superior a 21 anos.

As amas pretendem garantir, em conjunto com as famílias, a existência de um ambiente que seja seguro e onde se sintam integradas num ambiente familiar de forma a que as crianças se desenvolvam integralmente, rodeadas de afeto e tendo todas as suas necessidades asseguradas pelas amas (n.º 1 do Artigo 4.º do Decreto-Lei 115/2015).

O mesmo acontece, certamente, com o papel que as educadoras e auxiliares têm na vida das crianças que fazem parte dos grupos que lhes estão confiados. Estas profissionais devem igualmente tentar dissipar e tranquilizar os pais das crianças que lhes estão confiadas e devem proporcionar um ambiente afetivo constante. Brazelton (1994) refere mesmo que é imperativo perceber se a pessoa que irá cuidar do bebé será ou não capaz de respeitar as famílias e manter com estas uma relação afetiva consistente.

Nestes contextos exteriores à família, encontramos ainda os auxiliares que apoiam os educadores no contexto creche. Muitos dos auxiliares que trabalham em sala na valência de creche e/ou jardim de infância, não possuem uma categoria uniforme que revele qual o verdadeiro perfil funcional da sua profissão. Alguns destes profissionais são dados como auxiliares de educação, outros como assistentes de ação educativa, outros ainda como auxiliares técnicos ou auxiliares técnicos de educação, e a grande maioria como auxiliares de ação educativa. Provavelmente poderão existir ainda outros profissionais com outras categorias que, embora a nomenclatura nada tenha a ver com educação, estão a desempenhar a mesma função que os auxiliares que trabalham em idade de creche e/ou jardim de infância. De facto conhecemos diferentes categorias dentro do mesmo espaço escolar e a desempenharem as mesmas funções. As diferentes categorias profissionais também têm subjacentes diferentes tabelas salariais, o que por si só já revela injustiça e alguma revolta em alguns destes trabalhadores. De todas as categorias mencionadas anteriormente, a de auxiliar de ação educativa, que durante muitos anos foi conhecida nas escolas de ensino básico

e secundário, ainda que erradamente, como contínua escolar<sup>26</sup>, é aquela em que atualmente ingressam a maioria dos trabalhadores que querem ser auxiliares de educação em creches e/ou jardins de infância, embora nos pareça que o perfil funcional<sup>27</sup> da categoria está longe de ser o esperado para uma auxiliar que trabalhe nestas valências da infância. Por isso, e embora no anexo III do Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de julho alínea a) referente à carreira de auxiliar de ação educativa esteja mencionado que faz parte do seu perfil funcional “participar com os docentes no acompanhamento das crianças e dos jovens durante o período de funcionamento da escola, com vista a assegurar um bom ambiente educativo”, não consideramos que esta definição esteja intrinsecamente relacionada com o perfil que um auxiliar de creche e/ou jardim de infância deve ter. Se tivermos em conta as próprias OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), verificamos que de forma clara se refere que a “estreita colaboração entre todos os adultos que intervêm diretamente no processo (educador/a, assistente operacional/auxiliar da sala, animador/a) é essencial, pois todos estes intervenientes desempenham um papel importante nesse momento decisivo” (p.99). Para além do problema de as categorias ainda subsistir, está também por resolver as questões relacionadas com a formação que as auxiliares possuem ou não quando são contratadas para trabalhar com crianças de creche e/ou jardim de infância. Em Portugal nem todas as auxiliares foram sujeitas a formações específicas para

<sup>26</sup> A carreira de Contínuo foi extinta e substituída pela de auxiliar de ação educativa em 1987, altura em que esta alteração fica legislada no Artigo 28.º do Decreto-Lei 223/87 de 30 de maio desse mesmo ano.

<sup>27</sup> No Anexo III do Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de julho esclarece-se os conteúdos funcionais dos auxiliares de ação educativa. Passamos de seguida a citar o que está redigido nesse anexo:

“Ao auxiliar de acção educativa incumbe o exercício de funções de apoio geral, incluindo as de telefonista e operador de reprografia, desenvolvendo e incentivando o respeito e apreço pelo estabelecimento de educação ou de ensino e pelo trabalho que, em comum, nele deve ser efectuado. Ao auxiliar de acção educativa compete, no exercício das suas funções, designada- mente:

- a) Participar com os docentes no acompanha- mento das crianças e dos jovens durante o período de funcionamento da escola, com vista a assegurar um bom ambiente educativo;
- b) Exercer tarefas de atendimento e encaminha- mento de utilizadores da escola e controlar entradas e saídas da escola;
- c) Cooperar nas actividades que visem a segurança de crianças e jovens na escola;
- d) Providenciar a limpeza, arrumação, conservação e boa utilização das instalações, bem como do material e equipamento didáctico e informático necessário ao desenvolvimento do processo educativo;
- e) Exercer tarefas de apoio aos serviços de acção social escolar;
- f) Prestar apoio e assistência em situações de primeiros socorros e, em caso de necessidade, acompanhar a criança ou o aluno a unidades de prestação de cuidados de saúde;
- g) Estabelecer ligações telefónicas e prestar informações;
- h) Receber e transmitir mensagens;
- i) Zelar pela conservação dos equipamentos de comunicação;
- j) Reproduzir documentos com utilização de equipamento próprio, assegurando a limpeza e manutenção do mesmo e efectuando pequenas reparações ou comunicando as avarias verificadas;
- l) Assegurar o controlo de gestão de *stocks* necessários ao funcionamento da reprografia;
- m) Efectuar, no interior e exterior, tarefas indispensáveis ao funcionamento dos serviços;
- n) Exercer, quando necessário, tarefas de apoio de modo a permitir o normal funcionamento de laboratórios e bibliotecas escolares”.

o desempenho, mas isso não implica que não se valorize “a dimensão educativa do seu trabalho” (Barroso 1995, p.21), ainda que se saiba que a formação inicial destes trabalhadores jamais deveria ser colocada em segundo plano. Ainda sobre este ponto de vista, Barroso (1995) refere que se deveria mesmo apostar mais na formação profissional dos auxiliares que trabalham com crianças, pois muitas vezes têm formação em áreas que em nada estão relacionadas com a infância. A formação é sempre importante e tem como objetivos principais o “aumentar os conhecimentos; fazer adquirir técnicas; modificar as atitudes” (Rocha, 1999, p.141) que até então ainda permanecem por alterar. Conhecemos algumas instituições que têm auxiliares sem qualquer formação para o desempenho das suas funções educativas e de apoio ao educador com o qual trabalham, não querendo com isto pôr em causa o quanto possam ser ou não boas profissionais no desempenho das suas funções, pois sabemos que a verdadeira aprendizagem ocorre na prática, onde irão “aprender a manusear o corpo da criança, a mudar-lhe a fralda, a dar-lhe de comer, a falar-lhe e a compreendê-la” (Wagner & Tarkiel, 2009, p.43).

Em linhas gerais podemos dizer que a auxiliar de ação educativa é alguém que deverá apoiar o trabalho pedagógico da educadora da sala, encaminhando as atividades propostas e providenciando “a limpeza, arrumação, conservação e boa utilização” (Anexo III, Decreto-Lei n.º184/2004, p.4912) da própria sala, restantes espaços existentes nas creches e dos brinquedos e materiais didáticos de apoio às atividades pedagógicas. Deverá também assegurar que as crianças se mantêm em segurança nas atividades que desempenham e, se necessário, acompanhá-las a hospitais ou outros locais que prestem cuidados de saúde (Anexo III, Decreto-Lei n.º184/2004).

A equipa pedagógica está sempre sob responsabilidade de um educador de infância. A este educador é pedido também o projeto curricular de grupo que contempla as intenções educativas do educador e a forma como ele irá desenvolver essa intenção, estando este projeto intrinsecamente articulado com o projeto educativo da instituição onde trabalhem (ver ponto 3 do Cap. II). Mas, muitas vezes é a auxiliar quem está mais tempo com cada bebé e, por isso, conhecerá melhor todas as suas características. Segundo Brazelton e Greenspan (2002) uma pessoa com condições de cuidar bem de uma criança, independentemente da sua categoria, provavelmente, teve uma boa formação em desenvolvimento infantil e não está sobrecarregada por um excesso de outras responsabilidades que não seja o próprio cuidado com a criança em si. O número máximo de crianças nas respetivas salas de creche deve ser respeitado e está regulamentado no Artigo 7.º da Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, para não haver uma

sobrecarga de crianças por cada um dos funcionários, ou então, corremos o risco de não se conseguir responder adequadamente às diversas solicitações dos bebés e crianças.

O auxiliar assume, assim, um papel fundamental na vida das crianças, não tendo um papel menor por não ser o técnico responsável pelo grupo em questão. O auxiliar é alguém que trabalha em parceria com o educador, que conhece bem as crianças que compõem o grupo.

Na valência de creche, assim como no jardim de infância, educador e auxiliar assumem no início do ano letivo o grupo de crianças que irão acompanhar, preferencialmente, até ao fim desse mesmo ano letivo. Ambos deverão trabalhar com vista à promoção da educação da criança e com vista à boa manutenção do ambiente dentro da sala de atividades. Conforme já referimos anteriormente, cabe ao auxiliar, em linhas gerais, apoiar as tarefas pedagógicas propostas pelo educador, manter uma vigilância adequada das crianças, assim como a manutenção dos equipamentos e matérias de apoio à sala (Decreto-Lei n.º 184/2004).

Embora a categoria de auxiliar seja ainda hoje pouco valorizada, as auxiliares, nomeadamente as de creche, são capazes de

efectuar um trabalho personalizado junto das crianças, de se adaptar às suas diversas origens sociais e culturais...de participar na identificação dos recursos próprios a cada criança..., etc. Sabe propor actividades e jogos adaptados à idade de cada criança. Tem um bom sentido de observação, sem fazer juízos de valor. (Wagner & Tarkiel, 2009, p.43)

Ao longo deste capítulo, tentámos clarificar as diferentes modalidades de atendimento existentes em Portugal. Tentámos, desde logo, perceber se as nossas respostas socioeducativas seriam ou não idênticas às respostas existentes em outros países da Europa. Para isso, decidimos analisar no ponto 1 deste capítulo as respostas que existem no Reino Unido. A escolha deste conjunto de países deveu-se precisamente ao facto de não se estudar apenas um outro país europeu, e sim um conjunto de países que nos permitisse perceber como e quais são as respostas sociais e educativas existentes para os primeiros anos de vida. Só depois nos dedicámos, no ponto 2, às modalidades que realmente já temos no nosso país. No ponto 3 deste capítulo fizemos ainda um enquadramento histórico e conceptual das creches e creches

familiares, pois estas são as modalidades sobre as quais o nosso estudo recai. Para melhor conhecer a realidade das modalidades estudadas, no último ponto deste capítulo fizemos ainda a descrição e perfil funcional dos profissionais da valência de creche que estão diretamente com as crianças no dia a dia: educadoras, amas e auxiliares.



**CAPÍTULO III – MODELOS PEDAGÓGICOS PARA  
A EDUCAÇÃO EM CRECHE**

Apresenta-se neste capítulo alguns dos modelos pedagógicos passíveis de serem aplicados na valência de creche, ou seja, aqueles que permitem ter uma intervenção ativa nos três primeiros anos de vida das crianças. Para isso fizemos inicialmente uma pequena incursão histórica face às diferentes nomenclaturas dadas ao próprio termo «modelo», assumindo estas, segundo os mais variados autores, significados idênticos. Optámos por nos debruçar sobre a abordagem *HighScope*, o Movimento da Escola Moderna, a Pedagogia-em-Participação, a abordagem Reggio-Emilia e o método Montessori.

## 1 – Modelos pedagógicos: análise e contextualização

Existem inúmeros modelos de fundamentação e ação pedagógica que se destinam aos mais variados níveis escolares. Segundo Marques (1999), poderemos associar o termo modelo a um conjunto de práticas consistentes e coerentes de

métodos e técnicas de ensino, partindo de um quadro filosófico, psicológico e pedagógico comum que visa dar respostas às seguintes questões: como é que as crianças e os adolescentes aprendem? Porque é que devem aprender segundo determinadas metodologias? Aprender o quê, como e para quê? (p.149)

Na perspetiva deste autor, percebemos que o método pedagógico se enquadra num modelo, ou seja, o método será menos abrangente e servirá para aplicar o modelo pedagógico pretendido. No entanto, segundo Mary Rangel (2007, p.13), o método define o “caminho, é opção por um trajeto até o alcance de objetivos que se sintetizam na aprendizagem”. Para esta autora, o termo método abrange as técnicas aplicadas e é responsável pela execução das próprias atividades. Ainda assim, se tivermos em conta a definição criada por Ataíde (1986), percebemos que os modelos pedagógicos

são conjuntos coerentes de referências nas quais assentam o trabalho do educador e a relação pedagógica; não são guias, receituários nem manuais, ou se o forem, deixam talvez de ser pedagógicos e passam a ser apenas modelos. Acima de toda a

base teórica ou teorizada, está o educador-pessoa e as crianças-pessoas, como sujeitos da relação educativa. As reações das crianças por um lado, o espírito crítico e as convicções do educador, por outro lado, permitem avaliar e corrigir constantemente o processo.(p.26)

Bairrão e Vasconcelos (1997) dizem que um modelo é um “conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem em crianças em idade pré-escolar (pp. 15-16). Efetivamente não existe tanta investigação sobre os modelos, métodos e currículos aplicados à valência de creche.

Existem inúmeros modelos pedagógicos em Portugal, sendo que o mais importante a reter é que estes devem constituir-se como um manancial coerente de referências que nos permitam assentar as práticas pedagógicas do educador, servindo de guia à sua intencionalidade educativa. Ataíde (1986) refere ainda que os modelos pedagógicos “não são guias, receituários nem manuais, ou se o forem, deixam talvez de ser pedagógicos e passam a ser apenas modelos” (p.26).

Podemos ainda referir que, segundo Mary Rangel (2007), a Metodologia “é o encaminhamento de processos de ensino para a aprendizagem. Nesse sentido, metodologia é percurso, meio, sistematização, abordagem, reconstrução do conhecimento” (p.33). Esta autora considera que o termo abordagem se encontra incluído em método, ou seja, claramente considera que entre alguns dos termos utilizados neste capítulo, não existem diferenças substanciais, pois todos estes termos servem como linha condutora para um melhor encaminhamento da aprendizagem.

Não se consegue aferir uma linearidade de pensamento nos diversos autores estudados, pois todos eles apresentam diferentes dimensões sobre o que pensam ser um modelo, método, abordagem, currículo ou ainda programa educativo. Se alguns definem, por exemplo, abordagem como sendo parte integrante dos modelos, outros há que referem que esses mesmos modelos são servidos pelos métodos. Podemos afirmar, no entanto, que todas estas nomenclaturas dizem respeito à aplicabilidade de teorias e práticas dentro das salas de atividades. Alguns educadores utilizam diferentes pedagogias na sua ação pedagógica, não deixando estas de representar um conjunto de influências que são aplicadas na sua prática diária. Para além disso, os

educadores portugueses têm como linha orientadora da sua prática profissional as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), através das quais se podem debruçar e preparar as mais variadas atividades dentro do projeto curricular de grupo que a cada ano letivo constroem.

## **2 – Modelos pedagógicos para a valência de creche**

De seguida apresentámos, ainda que de forma sucinta, alguns dos modelos educacionais que têm aplicabilidade na valência de creche, ainda que acreditemos que existem muitas creches que não aplicam nem estes, nem qualquer outro modelo como linhas condutoras da sua ação pedagógica. Ainda assim, porque acreditamos na pertinência e no quanto estes podem tornar a creche num local não só de afeto mas de inúmeras aprendizagens, apresentámos neste nosso estudo alguns dos modelos pedagógicos passíveis de aplicação nesta valência.

### ***2.1 – A abordagem HighScope***

#### **Contextualização histórica**

O modelo curricular *HighScope* teve início na década de 60, pelas mãos de David Weikart (1931-2003), estando este modelo desde então adaptado às duas valências de educação de infância: creche e jardim de infância. Continuaremos a denominar este modelo pelo seu nome original – *HighScope* –, por acreditarmos que estaríamos a ser pouco fiéis face à própria instituição criada por Weikart, embora em português se pudesse chamar «Grande Amplitude» a este currículo (Hohmann & Weikart, 1997). É importante referir que este currículo está intrinsecamente ligado a uma aprendizagem ativa, em que cada criança tem como base de transmissão de conhecimentos o Planear-Fazer-Rever, ou seja, é dada à criança a possibilidade de planear as suas ações, de as pôr em prática e posteriormente de poder rever, através de uma reflexão, o que foi ou não feito de forma adequada.

Este currículo foi inicialmente criado para dar resposta ao insucesso escolar das crianças do ensino secundário do bairro de Ypsilanti, que na sua maioria eram pobres e precisavam de uma instrução adaptada às reais necessidades que apresentavam (Hohmann & Weikart, 1997).

Ao longo de vários anos, estes alunos apresentavam sempre resultados baixos em testes de inteligência e de aprendizagem escolar. Contudo, rapidamente se percebeu que o insucesso escolar apresentado por estes jovens se devia às poucas bases de aprendizagem que apresentavam no ano em que estavam integrados, ou seja, o problema detetado estava intrinsecamente relacionado com a má preparação académica durante todo o seu percurso escolar, devido ao absentismo por parte dos alunos, e pelos problemas gerados pela eminente pobreza em que viviam. Hohmann e Weikart (1997) concluíram “que os resultados nos níveis de inteligência reflectiam as diminutas oportunidades de acesso dos alunos a uma preparação escolar adequada, mais do que limitações inatas na sua inteligência” (p.2). Por este motivo pensou-se que o ideal seria alargar este novo currículo à educação pré-escolar, para que as crianças estivessem convenientemente bem-adaptadas e preparadas para a aquisição de novos saberes e novas competências, desde os três, quatro anos.

O *HighScope* foi então adaptado à educação pré-escolar e ficou naturalmente conhecido como *HighScope Perry Preschool Project*. O seu primeiro ano em ação remonta a 1962-1963. Este novo currículo pré-escolar, não tinha como cerne apenas o desenvolvimento cognitivo da criança, dava também especial ênfase ao crescimento social e emocional da criança, embora os restantes jardins de infância já tivessem estes dois desenvolvimentos em atenção. O principal ponto diferencial entre este currículo e os demais era, então, a atenção dada à cognição dos mais novos. Hohmann e Weikart (1997) acreditavam que com estas bases educacionais, o insucesso escolar poderia ser mais facilmente debelável. Esta implementação surgiu inicialmente em zonas residenciais pobres, de forma a ajudar as crianças das zonas onde até então tinham revelado uma maior dificuldade na aprendizagem.

Para que este currículo se pudesse afirmar como algo positivo na vida das crianças que nele estavam integradas, fez-se um acompanhamento longitudinal a esses mesmos alunos. Para isso foram criados dois grupos distintos: um que participava neste programa de participação ativa e outro de controlo, cujas crianças “ficavam em casa e não estavam envolvidos nesse programa” (Hohmann & Weikart, 1997, p.3). Só assim se conseguiria medir o quanto este novo projeto ajudaria ou não as crianças a alcançar o tão desejado sucesso educativo. Após alguns anos de acompanhamento, verificou-se que os alunos que tinham beneficiado do currículo *HighScope*, estavam com um nível de alfabetização mais elevado.

Ainda na década de 60, a associação fundadora desta pedagogia, tendo por base os seus referenciais teóricos, estendeu a mesma à valência de creche, ficando o *HighScope* adaptado à fase bebé. Inicialmente intitulou-se este currículo especial como *HighScope Infant-Toddler Curriculum* (Araújo, 2018). Em 1970, David Weikart criou a Fundação *HighScope*, tendo deixado os projetos que tinha nas escolas de Ypsilanti para se dedicar a esta fundação que preconiza a abordagem pela ação. Esta fundação viu a sua expansão nos anos 70, 80 e 90.

### **Princípios e filosofia**

Para Hohmann e Weikart (1997), a aprendizagem ativa e a especial atenção ao desenvolvimento cognitivo da criança (desenvolvimento intelectual) estão na base da aprendizagem escolar. Há então uma clara aprendizagem pela ação, e não pelo débito de algo que transmitem às crianças sem que lhes deem liberdade de atuarem. A criança age para aprender e o mais importante não é o resultado que se obtém através dessa ação, mas os processos pelos quais atingiram esse resultado. O mais importante é o bebé ou criança sentir confiança na sua ação, sem medo da sua própria curiosidade natural que advém do seu ADN, pois através da exploração livre sentir-se-á mais confiante e segura e, conseqüentemente, ganhará novas aprendizagens que lhe são determinantes para o seu crescimento harmonioso. Os bebés e crianças passam a escolher

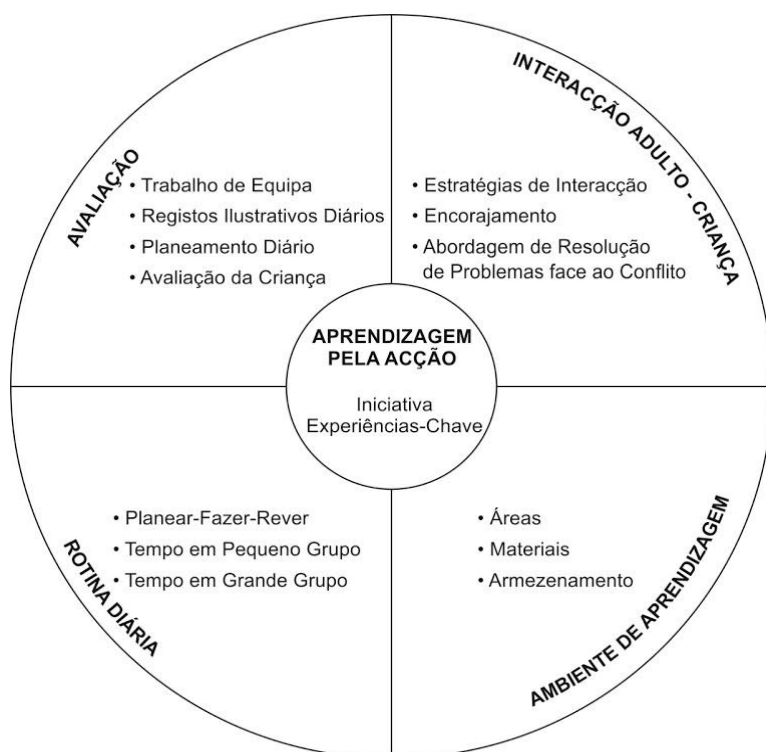
objectos e pessoas para brincar e explorar, iniciam acções que os interessam particularmente, e respondem a vários acontecimentos que ocorrem no seu mundo. Através da combinação única de gestos, expressões faciais, barulhos e (casualmente) palavras, comunicam os seus sentimentos e ideias. Através das suas explorações, passam a confiar nos pais e nas pessoas que cuidam deles em termos de atenção, apoio e desenvolvimento das suas acções, escolhas e modo de comunicar. (Post & Hohmann, 2007, p.11)

Esta aprendizagem pela ação conduz à construção de experiências-chave, que mais não são do que todas as aprendizagens retiradas da sua livre atuação, ou seja, é o resultado da sua plena aprendizagem ativa.

A Fundação de Investigação Educacional criou duas Rodas da Aprendizagem, que de forma esquematizada nos dizem o modo como a educação de bebés e crianças deve ser conduzida. Inicialmente, Hohmann e Weikart (1997) criaram a Roda da Aprendizagem adaptada às crianças em idade pré-escolar (Figura 8). Posteriormente, a Roda foi ligeiramente alterada por Post e Hohmann (2007) para se adaptar às crianças em idade de creche (Figura 8). Nestas Rodas estão presentes os cinco princípios curriculares que orientam a abordagem em si, sendo por isto essencial analisar cada um destes princípios de forma a compreender a própria filosofia desta abordagem educativa. Contudo, a análise será apenas realizada à Figura 8, pois esta é a figura que representa os princípios do *HighScope* para a valência de creche. Apresentamos já de seguida a Figura 7 que está intrinsecamente relacionada com os princípios da valência de jardim de infância para que se consiga verificar as mínimas diferenças existentes entre ambas as Rodas da Aprendizagem.

**Figura 7**

*Roda de aprendizagem do Currículo High Scope adaptado à idade pré-escolar"*

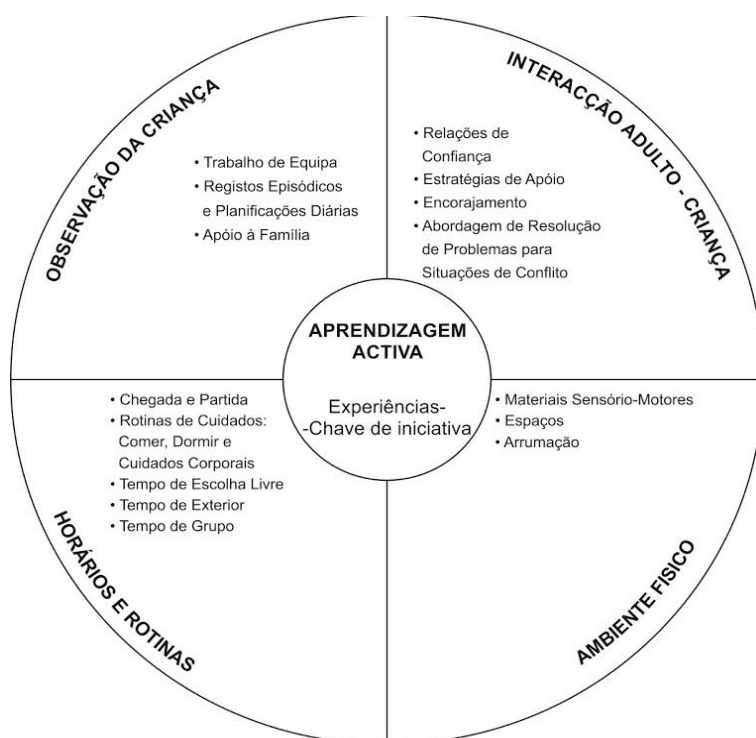


*Nota.* Adaptado de Hohmann & Weikart, 1997, p. 6

Conforme mencionámos acima, a Roda da Aprendizagem constante na Figura 7 diz respeito à idade pré-escolar. No entanto, pode verificar-se que o cerne do Currículo *HighScope* é quase idêntico em ambas as imagens (Figura 7 e Figura 8), alterando-se apenas pequenos aspetos diretamente relacionados com a idade a que esta roda se aplica. Deste ponto em diante apenas falaremos sobre a aplicação desta abordagem para a valência de creche.

**Figura 8**

*Roda da Aprendizagem do Currículo High Scope adaptada à idade de creche*



*Nota.* Adaptado de Post & Hohmann, 2007, p.11

No centro do Currículo *HighScope* encontram-se as experiências-chave obtidas através da aprendizagem ativa da criança, como atrás já referimos. Sabemos que cinco princípios orientam a

abordagem para a educação e cuidados em creche: (a) aprendizagem ativa; (b)

interação adulto-criança calorosa e apoiante; (c) ambiente físico centrado na criança;



(d) planos e rotinas; e (e) observação diária da criança. (Araújo, 2018, p.77)

Na Figura 8 podemos observar que, para além da Aprendizagem Ativa intrinsecamente relacionada com a forma como as crianças em valência de creche aprendem, existem mais quatro eixos fundamentais para a prossecução deste currículo numa sala de atividades. Primeiramente iremos explicar o que se compreende por Aprendizagem Ativa nesta valência de creche, sendo que se sabe que este programa pedagógico, o *HighScope*, refere este ponto como sendo essencial para a prossecução da aprendizagem. Assim, os criadores desta abordagem referem que para alcançar esta (a) *Aprendizagem Ativa* é necessário que existam (1) materiais adequados através dos quais a ação da criança possa acontecer, assim como (2) oportunidades que permita que as crianças possam manipular diferentes materiais sem esquecer as (3) oportunidades de escolha que são permitidas às próprias crianças, o (4) encorajamento que o educador dá à criança para que esta comunique e se expresse oralmente, a (5) linguagem e sua ligação direta com a construção do pensamento da criança, e por último, o processo de colocar as aprendizagens das crianças em etapas gradativas, fazendo com que as suas aprendizagens tenham lógica e se encadeiem umas nas outras (Post, Hohmann & Epstein, 2011; Araújo, 2018). Nesta fase da aprendizagem ativa fica patente a influência direta que Piaget (1896-1980) tem nesta abordagem pedagógica.

As (b) *Interações Adulto-Criança* são um dos cinco eixos que orientam esta abordagem de cuidados infantis (Post & Hohmann 2007), e traduzem-se na boa relação que deve existir entre os adultos que são responsáveis pelos cuidados do bebé ou criança, proporcionando-lhes estas oportunidades de encorajamento e estratégias que os façam alcançar o que pretendem. Desta forma fomentar-se-á a relação de confiança entre ambos (adulto-criança), cabendo também ao adulto o papel de mediador de resolução de conflitos interpessoais caso o bebé ou criança se veja numa situação menos desejável. No entanto, o adulto não deve castigar ou resolver os problemas gerados entre duas ou mais crianças, ainda que estas sejam bebés, deve apenas conduzir a situação suficientemente bem para que essas crianças se consigam relacionar. O modelo *HighScope* propõe seis passos<sup>28</sup> para se resolver as situações de conflito, embora a tónica esteja assente na capacidade que as crianças, ainda que tenham apenas um, dois ou três anos de idade, têm para resolverem sozinhas muitos

---

<sup>28</sup> Após o surgimento de um conflito entre duas ou mais crianças, compete ao adulto mediar esta situação através de seis passos fundamentais:

dos “seus próprios conflitos sociais” (Post & Hohmann, 2007, p.92). É importante referir que estamos a falar de crianças muito pequenas que não conseguem ter a dimensão do mal, estão apenas a explorar o mundo que as rodeia e muitas vezes agem por impulso, ainda que magoem sem querer um amigo seu.

Outros dos eixos pedagógicos deste currículo é o do (c) *Ambiente Físico*, pois este é determinante para a livre exploração dos mais pequenos. A sala deve ser ampla e ter materiais adequados à idade, de forma a poderem ser explorados sem que haja riscos para a saúde do bebé ou da criança. O espaço físico deve então ser “seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (Post & Hohmann 2007, p.14). É determinante que o material pedagógico esteja arrumado de forma organizada, em que cada caixa de determinados brinquedos permita que a criança visualize o que está lá dentro (ou através de etiquetas com imagens relacionadas com o que está no interior das respetivas caixas), de forma a explorar o material com que quer brincar. A sala está também dividida em áreas de brincadeira, na qual a criança se desloca e se sente perfeitamente integrada no espaço onde deambula (Post & Hohmann 2007).

Os (d) *Horários e Rotinas* é outro dos eixos do Currículo HighScope e estes relacionam-se diretamente com a pessoa que ao longo do dia lhes presta os cuidados básicos de higiene, alimentação e lhes permite que brinquem e explorem livremente a sala ou que lhes possibilita a realização de uma atividade dirigida. Com isto queremos apenas dizer que a criança não precisa de relógio, ainda que o soubesse usar, para regular o seu dia, pois sabe o que acontece antes e depois de determinada rotina. Se diariamente, após uma manhã de brincadeira livre ou atividade pedagógica dirigida, o bebé ou criança lava as mãos antes de ir para a mesa almoçar, sentir-se-á seguro na sua exploração durante toda a manhã, pois sabe que esta termina com o momento em que irá proceder à sua higienização para logo de seguida ser alimentado pelo seu cuidador. Não precisa de ficar ansioso com medo de não comer, nem tão pouco fica

---

1 – Abordagem da situação com calma e tranquilidade; 2 – Valorizar os sentimentos dos diversos intervenientes no conflito tentando recolher informações claras sobre o que de facto aconteceu; 3 - Definir qual o problema que gerou o conflito; 4 – Partilha de ideias e soluções entre o adulto mediador e as crianças envolvidas no conflito; 5 – Esclarecer as crianças sobre quais as soluções possíveis para resolver o conflito e incentivar a que elas escolham uma destas soluções; 6 – Encorajar as crianças a aplicarem a solução que anteriormente escolheram (Hohmann & Weikart, 1997).

triste por pensar que não cuidam de si. O bebé ou criança que viva num ambiente com rotinas e horários sentir-se-á muito mais confiante e seguro de si próprio, pois tudo lhes é expectável (Zabalza, 1998). Assim, o bebé ou criança compreende que chega à creche e que lá irão cuidar de si durante o dia. Sabe que terá tempo para brincar livremente, para poder ir ao exterior com os seus amigos e educadores/as e que, eventualmente, poderá fazer uma qualquer atividade de grupo, não perdendo o foco de que no final do dia irá para casa com os seus pais. O dia a dia fica então esquematizado e interiorizado através dos horários e rotinas que a criança tem. Todos os horários e atividades da sala, incluindo as rotinas diárias (tempo de brincadeira livre, refeição, entre outras), são “centradas nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e de pertença” (Post & Hohmann, 2007, p.15).

Por último, o quinto eixo orientador deste currículo está relacionado com a (e) *Observação da Criança*. Esta observação é essencial para o bom desenvolvimento dos mais novos, “uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas” (Post & Hohmann, 2007, p.15).

Este quinto eixo (observação) orienta e baliza as relações entre os adultos e as crianças que estão sob os seus cuidados na creche e orienta o próprio trabalho da equipa docente e a forma como esta atua na relação com os pais, valorizando a continuidade dos cuidados existentes em casa e respeitando os diferentes ritmos de cada criança. Para além disto, a observação das crianças permite aferir de que forma se deve fazer a aplicação do currículo na sala de atividades. Tudo parte da observação e do interesse da criança (Post & Hohmann, 2007).

Teoricamente percebe-se a influência vital que Jean Piaget teve na construção desta abordagem e, também, mais especificamente os contributos teóricos absorvidos de Lev Vygotsky (1896-1934). Veremos alguns dos aspetos em que estes teóricos influenciaram este currículo pedagógico, sem nos expandirmos muito e nomeando apenas aqueles que consideramos serem mais evidentes.

As ideias de Piaget estão patentes quando este modelo preconiza uma aprendizagem realizada através da construção gradual do próprio desenvolvimento e do conhecimento que em todas as experiências as crianças vão adquirindo, tendo em conta o respetivo desenvolvimento

cognitivo. Em toda a ação há uma evolução estruturada que permite conhecer o desenvolvimento humano desde a fecundação do óvulo até ao seu completo desenvolvimento (ontogénese). Isto faz com que esta abordagem se enquadre dentro do construtivismo defendido por Piaget, acreditando-se que a ação é o centro da aprendizagem e “fazendo radicar, numa visão integrativa do desenvolvimento, toda a cognição nas ações sensoriais e motoras dos dois primeiros anos de vida” (Araújo, 2018, p.75). Entre outras influências de Piaget nesta abordagem pedagógica, está também a importância atribuída à autonomia que deve ser permitida às crianças, existindo para este alcançar a criação de condições que permitam que as crianças explorem e desenvolvam essa capacidade.

Também Vygotsky teve influência na construção da abordagem *HighScope*, especialmente quando neste currículo se acredita que o desenvolvimento das crianças ocorre em ambientes sociais e culturais diversificados e sempre com a criança em interação com objetos e pessoas. Isto encaminha-nos para o conceito ZDP criado por Vygotsky e já anteriormente descrito no ponto 4 do Capítulo II. Segundo este psicólogo, o adulto é encarado como um mediador das aprendizagens das crianças, apoiando-as e incentivando-as nos seus contatos e interações existentes entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento.

O *HighScope* aposta muito nesta diversificação de trocas de experiências e ensinamentos entre crianças com níveis de desenvolvimento díspares e onde ambas as crianças retirem novas aprendizagens. Isto obriga a que o adulto aja com um sentido crítico e seja detentor de uma observação minuciosa que encaminhe as aprendizagens das crianças apoiando inicialmente o que já sabem e encorajando-os à obtenção de novos saberes (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

## **2.2 – Movimento da Escola Moderna**

### **Contextualização histórica**

O Movimento da Escola Moderna, ou MEM como comumente é conhecido, remonta aos anos 60, altura em que se criou um grupo de trabalho liderado pelo professor Sérgio Niza e pela professora Rosalina Gomes de Almeida, com a intenção de consciencializar profissionais ao nível da construção cooperada da própria profissão docente, encorajando-os a refletirem sobre as práticas que tinham até então, transformando-as em novas aplicações (Niza, 1997). Este surgimento deu-se então com a fusão das práticas letivas já desenvolvidas por Sérgio Niza que encontrava na educação cívica a base da sua pedagogia, as práticas de

Rosalina Gomes de Almeida que apostava na cooperação e na expressão livre já proposta por Freinet, e ainda, as de Rui Grácio que já organizava cursos de aperfeiçoamento profissional para a carreira docente (Leandro, 2008).

No entanto, o MEM só foi constituído como Movimento no ano de 1976, dois anos após a Revolução do 25 de Abril (Serralha, 2009). O modelo pedagógico deste Movimento rejeita todas as pedagogias ditas tradicionais, por acreditar que estas não trarão benefícios educativos e sociais às crianças que com elas convivem, e exige a reflexão diária de tudo o que é feito em sala de forma a melhorar as aprendizagens futuras, para além de se terem adaptado materiais pedagógicos que foram ficando de forma inter-geracional e se foram melhorando como fontes de transmissão de conhecimentos e ideias. Este modelo recusa a visão individualista do desenvolvimento de cada criança, fazendo enfoque na perspetiva social que este desenvolvimento tem que ter, pois só através de práticas sociais e tendo sempre em conta as condições culturais e históricas em que se está inserido é que o desenvolvimento se produz (Folque, 2006). Os profissionais envolvidos com este modelo “convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas” (Serralha, 2009, p.5).

É preciso realçar que este Movimento foi fortemente influenciado pela pedagogia do método natural de aprendizagem de Célestin Freinet (Oliveira-Formosinho, 1996) e tem em Vygotsky e na sua teoria de desenvolvimento e aprendizagem um dos principais referenciais teóricos (Folque, 2006; Oliveira-Formosinho, 1996).

Quando iniciámos esta tese, este modelo ainda não tinha uma aplicação direta na valência de creche, embora atualmente isso já suceda. Decidimos, então, contactar a direção deste movimento pedagógico, tendo-nos sido dito pela Dra. Marina Canuto<sup>29</sup> que o “MEM está a trabalhar no sentido de desenvolver uma aplicação pedagógica em creche”. Informaram-nos ainda que a coordenação deste ensaio estaria sob a alçada da Doutora Assunção Folque da Universidade de Évora. O MEM, ainda antes de ter aplicação direta na creche, teve desde 1996 um texto da autoria do Sérgio Niza, intitulado “O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa” que, foi sempre encarado como uma referência de autoformação (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015). Contudo, a ausência de aplicabilidade deste movimento na valência de creche levou a que as educadoras se juntassem para refletir

---

<sup>29</sup> Email recebido dia 27 de Abril de 2015

acerca desta temática e levar a cabo esforços que conduzissem à matriz que hoje já existe. O primeiro grupo de reflexão intitulou-se “Vamos refletir sobre o trabalho a desenvolver na creche”, despoletando este, várias autoformações cooperadas centrados nesta valência (Folque et al., 2015). Os congressos do MEM passaram a relatar o que estava a ser feito nos diversos núcleos do movimento.

Em 2011-2012, foi criado um grupo no núcleo de Lisboa que pretendia levar a cabo a construção de um documento orientador para os educadores que quisessem trabalhar com o MEM na valência de creche. Os vários educadores dos vários núcleos do MEM começaram gradualmente a aplicar este modelo pedagógico nas suas práticas diárias. A aplicação deste modelo à valência de creche não foi algo simples, mas “a escuta das educadoras e a observação das suas práticas revelaram que havia já alguma consistência nas práticas” (Folque et al., 2015, p. 14) diárias que estas iam tendo nos mais variados núcleos.

Em 2018 foi criado de forma efetiva uma extensão de aplicabilidade deste modelo à valência de creche.

## **Princípios e filosofia**

O Movimento da Escola Moderna não deixa de ser, segundo Maria Assunção Folque e Marta Bettencourt (2018, p.114), um “projeto de intervenção social que procura o desenvolvimento do ser humano, da sociedade e das suas instituições, centrando-se em contextos educativos desde a creche até à universidade”. O processo de educação no MEM é encarado como um processo de humanização que conduz a criança e quem com ela está, a novas aprendizagens que decorrem no seio de atividades culturais comuns. De referir ainda que Segundo Assunção Folque (2006), compete ao educador “a cooperação e cidadania, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (p.11).

Os grupos de creche do MEM não são constituídos tendo em conta as idades das crianças, tentando-se, pelo contrário, promover os grupos heterogéneos e, desta forma, apostar na ZDP que já descrevemos no ponto 4 do Capítulo II. Esta ZDP manifesta-se quando as crianças com maior conhecimento promovem conhecimento às crianças que ainda não tinham alcançado determinado saber (Folque, 2006). Nestes grupos os mais experientes estarão a apoiar aqueles que ainda não adquiriram determinada competência.

Há um ponto crucial nas creches do MEM que nunca pode ser descurado: a cidadania democrática. Segundo Sérgio Niza (2012), esta cidadania traduz-se numa regulação cooperada, efetivando-se esta através dos diálogos que diariamente se constroem, nos diálogos entre a própria creche e a família e entre o educador e restante comunidade educativa com quem a criança convive. Maria Assunção Folque e Marta Bettencourt (2018), referem que os diálogos “mediados por diversos circuitos de comunicação, que permitem aos adultos, em cooperação, ir conhecendo as crianças e o seu universo cultural, de forma a garantir que a creche acrescente o seu processo de humanização através da reconstrução cooperada da cultura” (p.133). Torna-se imperativo explicar que esta participação ativa da criança no seu próprio desenvolvimento, parte sempre de uma escuta constante que o adulto à sua volta tem. Esta escuta não parte apenas do processo de diálogo, traduz-se também em tudo o que o adulto observa, tendo em conta o verdadeiro interesse em tentar compreender as ações da criança, as reações que esta tem face a tudo com que se depara, para desta forma a voz da criança ser ouvida e tida em conta no seu processo de desenvolvimento. Isto obriga o adulto a registar os momentos mais importantes, a fotografar brincadeiras e jogos, a fazer descrições que lhe permitam posteriormente lembrar-se de tudo o que inicialmente julga jamais esquecer. Uma parte dos seus apontamentos podem servir como forma de partilha em cartazes e, desta forma, conduzir a um conhecimento partilhado por toda a comunidade educativa envolvente, na qual está também incluída, claro está, a família.

Pretende-se também que as crianças que compõem os grupos de creche tenham uma diversidade de culturas e vivências, para desta forma existir a confluência de diferentes culturas que possam garantir que as crianças aprenderão a respeitar-se, tendo sempre em conta as diferenças existentes nos vários elementos que compõem a turma na qual estão integradas, a fim de criarem relações de interajuda e colaboração que enriqueçam o dia a dia das escolas que se regem por este modelo pedagógico (Oliveira-Formosinho, 1996). Esta diversidade no grupo de creche promove aquilo a que se chama de *ethos* de inclusão.

Outro ponto crucial das salas onde o MEM esteja instituído prende-se com a própria organização destas. Importa salientar que as salas estão divididas em áreas e estas serão desde já devidamente descritas:



a) *Área da dramatização* – área que dá especial destaque ao jogo simbólico através da utilização de vários objetos com a função para as quais foram criadas ou para o assumirem de novas funções. Assim, um ferro de engomar de brincar pode servir para a criança fingir que está a passar a ferro, mas poderá também servir de telefone. Nesta área a criança encontrará acessórios para se mascarar e assumir novas personalidades, para poder dar asas à sua imaginação e fantasiar a sua própria vida. Aqui, haverá diversos bonecos e ursos de peluche que darão origem a diálogos e revelação de sentimentos, que permitirão que a criança se mostre sem receios porque acredita estar dentro do mundo que ela própria encarna.

b) *Área das construções* – nesta área existem materiais de construção de dimensões grandes, como caixas de cartão advindas da compra de sapatos, blocos em espuma e outros materiais que permitam construir em 3D e conduzam até a pequenas dramatizações. Isto acontece quando a criança constrói um castelo ou uma masmorra e, entretanto, encarna um qualquer personagem. Nesta área existirão também carros e bonecos pequenos que possam complementar as diferentes histórias criadas pelas crianças;

c) *Área do descanso/calma* – este é um espaço onde a criança pode ficar mais tranquila, promovido pelos tapetes e almofadas que propiciam este ambiente calmo. A criança também pode escolher esta área para estar mais sossegada e concentrada a brincar com algo que gosta. Esta área serve também para os diálogos entre a educadora e algumas crianças ou o grupo em geral quando as crianças já são maiores, de forma a poderem falar sobre algo que hipoteticamente terá a criança no seu centro. É também aqui que se dão as partilhas de grupo, aquelas que originam a troca de experiências entre as diversas crianças de um mesmo grupo;

d) *Biblioteca* – esta é mais uma das áreas imprescindíveis nas salas de creche adeptas do MEM, pois é neste espaço que se guardarão os livros, quer estes tenham sido adquiridos, quer estes advenham de uma construção feita com a educadora. Aqui poderão até estar disponíveis livros com fotografias da família, podendo a criança manipulá-los sozinha ou com a ajuda de um dos adultos da sala;

e) *Área do movimento* – por norma esta é a maior área da sala, é nela que a criança explorará as potencialidades do seu corpo, onde poderá saltar, experimentar novas performances físicas, ultrapassar e contornar obstáculos, equilibrar-se em cima de algo criado para este efeito, onde poderá testar todo o seu desenvolvimento motor. Esta área deverá



ter blocos, rampas, escadas, arcos, bolas, entre outros materiais que permitam que a criança explore com todo o seu corpo;

f) *Atelier de atividades plásticas* – nesta área deverá existir uma multiplicidade de materiais que permita que a criança dê asas à sua imaginação, desenhando, pintando, colando ou apenas criando algo a partir da modelagem. Estes materiais deverão consubstanciar-se em papéis variados com tamanhos grandes que permitam que a criança os explore livremente, tintas e mesas onde as crianças possam desenvolver estes seus projetos;

g) *Área das experiências* – nesta área as crianças encontrarão materiais que possibilitem a emissão de luzes, como lanternas, sons, como as rocas dos bebês ou instrumentos musicais, quer tenham sido comprados, quer tenham sido previamente construídos pelas crianças em si. Isto significa que um projeto sobre a reutilização de garrafas de plástico e utilização de elementos naturais (areia, folhas, pedras) pode gerar um instrumento que passará a integrar esta área da salinha, onde as diferentes crianças do grupo manipularão o que construíram.

As questões espaciais são pensadas ao pormenor e diferem muito das salas de creche a que comumente estamos habituados. Se usualmente encontramos espaços com móveis reduzidos e adaptados somente ao tamanho das crianças, nas creches que seguem o MEM tenta-se que estes tenham o tamanho dos móveis normais que as crianças encontram nas casas onde moram com as suas famílias. Assunção Folque e Marta Bettencourt (2018) referem que os

espaços demasiado infantis, onde prevalecem os brinquedos, bonecos e mobiliário adequado ao tamanho das crianças, são redutores não só para os adultos, mas também para as crianças, correndo o risco de as enclausurar numa cultura própria sem ligação à cultura mais abrangente a que pertencem. (p.126)

Para além disto, o ambiente da sala e de todas as áreas em cima descritas devem, de acordo com as mesmas autoras supracitadas, “estimular a atividades conjunta e acrescentar estética e culturalmente o grupo. Fazer das salas de creche um encontro de culturas significa envolver as famílias no arranjo do espaço e dos materiais” (Folque & Bettencourt, 2018, p.126).

Em relação à organização temporal que o MEM propõe para as salas de creche, temos que realçar que primeiramente a intenção da organização das rotinas é gerar segurança nas crianças, é a possibilidade de estas saberem o que irá acontecer após determinada rotina que já conhecem, antevendo e desta forma gerando sentimentos de capacitação. As rotinas em creche diferem muitíssimo das rotinas dos jardins de infância, pois os momentos de higiene envolvem fraldas que no geral todas as crianças pequenas usam, e todos os bebés e crianças pequenas têm uma sesta. Estas rotinas são apenas extensíveis à creche. Ainda assim, de seguida apresentaremos a forma como o dia está estruturado nas creches aderentes do MEM.

a) *Acolhimento e despedida* – os momentos da entrega da criança na creche e os momentos em que a família a vai buscar, são primordiais para o estabelecer de uma conexão entre a família em si e a comunidade escolar que está diretamente encarregue da criança. Estes são os momentos em que esta díade, família e creche, passa a ser uma tríade, em que os diálogos passam a ter como tema as aquisições da criança e tudo o que seja relevante e a tenha no centro da informação dialogada.

b) *Explorar, descobrir e brincar* – estas atividades relacionam-se com o mundo efetivo que rodeia a criança, aquele sobre o qual recaem as dúvidas das crianças e são alvo dos “porquês” dos mais novos. Cabe ao adulto não dar as respostas todas antes da própria criança tentar encontrar as soluções para as suas questões, para o dissipar das suas dúvidas.

c) *Atividades culturais estruturadas* – nos momentos em que se aposta neste tipo de atividades, dá-se especial destaque às danças, atividades plásticas, dramatizações e atividades devidamente planificadas, pensadas e que permitem que a criança mais nova veja os seus amigos mais velhos e respetiva educadora a desempenhar estas tarefas, observando-os e conduzindo-os a participarem de forma progressiva e cada vez mais complexa.

d) *Saídas e visitas* – as saídas e excursões permitem que as crianças saiam do espaço onde comumente permanecem no dia a dia, extraíndo destas novas oportunidades de experiências e ampliando o seu sentimento de pertença face ao grupo em si e ao mundo que a rodeia. No MEM tenta-se que estas saídas aconteçam de forma regular por se acreditar no valor pedagógico que estas têm.

e) *Conversas e comunicações* – nas conversas simples que a criança tem com os amigos e adultos, percebem-se as conquistas que já alcançou, o quanto se sente capaz, servindo estas como forma de nos apresentarmos perante o grupo em que estamos inseridos. Estas comunicações também servem para falarmos de algo mais pessoal, relatar algo que a criança viveu no seu contexto familiar, como uma viagem com os pais, e explicar ao grupo tudo sobre este assunto. Estes diálogos acontecem em pequeno grupo e por norma acontecem de manhã ou quando o educador convida determinada criança para esta falar de determinado assunto que ele já conhece. Através destas interrogações e buscas que colmatem as suas dúvidas, a criança compreenderá melhor o mundo à sua volta. São criados projetos por iniciativa das crianças que compõem o grupo ou por desafio proposto pelo educador, mas ambas têm a mesma intenção: levar a criança em busca de respostas assertivas que lhes esclareçam as suas dúvidas (Oliveira- Formosinho, 1996).

f) *Refeições* – As refeições são um espaço social por excelência onde todos estão reunidos em volta de uma mesa, sendo que a cultura alimentar é determinada pelo tipo de alimentos que cada criança já come. Em creche é normal haver comidas diferenciadas dado a disparidade de evolução que dois ou três meses podem fazer. Se inicialmente há apenas uma interação entre cada criança e o educador ou auxiliar, a verdade é que que esta interação vai-se ampliando ao restante grupo e a hora da alimentação passa a ser um momento de grande convívio social.

g) *Higiene* – Os momentos de higiene das crianças não resolvem apenas o seu aspeto estético, tentam também colmatar doenças e prevenir a boa saúde da criança. Esta é imperativa para a própria imagem e autoconceito da criança e para a sua boa integração no grupo, determinando a não higiene o afastamento do grupo e consequente segregação social. Em oposição ao momento das refeições, os da higiene são maioritariamente realizados apenas entre a criança e quem dela cuida, não sendo algo realizado em grupo.

h) *Repouso* – O sono, tal como a fome, é algo biológico e que necessita de ser colmatado. Nos primeiros anos a criança deve cumprir ciclos de sono em contexto de creche, ciclos estes que lhe trarão a serenidade e o descanso que lhe permitirão depois brincar de forma mais tranquila. É importante que haja espaços de descanso que permita que estas efetivem esta rotina e a interiorizem como algo essencial.

Nas salas de creche existem mapas de presença que desde cedo se tenta que sejam as crianças a preencher. Maria Assunção Folque e Marta Bettencourt (2018) referem que este é composto por fotografias com o rosto de

todos os elementos do grupo (incluindo educadoras e auxiliares) é um instrumento fundamental para promover o sentido de pertença ao grupo e para o desenvolvimento de atitudes de cuidado para com o outro e de indagação sobre as vidas de cada um. (p. 134)

Nas salas de creche do MEM há ainda a confluência de mais dois mapas essenciais nesta pedagogia: o mapa de aniversários e o mapa de atividades.

O mapa de aniversários vai permitir que crianças e adultos consigam atempadamente planificar algo relacionado com os aniversários das diferentes crianças. Este permite regular o dia a dia das crianças, assim como as próprias rotinas que também já falámos. O importante é a criança não se sentir perdida, perceber a estrutura do seu dia e antever o que irá acontecer em determinada altura do seu dia.

O mapa de atividades regula o próprio grau de envolvimento das crianças no que se irá realizar, em que cada uma delas poderá ter tarefas diferentes e terá de se responsabilizar pela tarefa pela qual foi encarregue.

Refira-se, ainda, que nas salas de creche há uma folha gigante colocada na parede onde os educadores escrevem “Queremos”, sendo que será neste espaço que eles próprios escreverão as propostas e temas que as crianças lhes vão falando ou que através da escuta ativa lhes parece essencial abordar. À medida que estas temáticas puderem ser abordadas, contemplarão o planeamento semanal que também fica visível para toda a comunidade educativa. O importante é que tudo seja feito a partir de uma intencionalidade da ação educativa que garanta a criança como sendo o centro do seu desenvolvimento e a respeitem enquanto ser individual e único.

### *2.3 – Pedagogia-em-Participação*

#### **Contextualização histórica**

A Pedagogia-em-Participação surge como fruto de uma parceria entre a Fundação Aga Khan e a Associação Criança. A Fundação Aga Khan tem como eixo principal o melhoramento das condições de vida das populações onde existe uma sede, permitindo-lhes o acesso a oportunidades que até então não tinham (Fundação Aga Khan Portugal, 2007). Este melhoramento passa por campos tão vastos como o da educação, da arquitetura ou da saúde, entre outros (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). A intenção desta Fundação é a de responder o melhor possível aos desafios decorrentes das constantes mutações sociais, culturais e económicas. Embora a fundação se debruce sobre várias áreas da sociedade, aqui nesta tese tivemos apenas como foco o plano educacional da Aga Khan, pois foi nesta vertente que se uniu à Associação Criança com vista a promoverem o desenvolvimento da educação de infância. É de referir também que existem diversas dependências em várias zonas do globo, entre as quais, América do Norte, Europa, África Ocidental, Ocidental e Central, Médio Oriente, e também no Sul e no Centro da Ásia (Almeida, 2011).

A Associação Criança é composta por professores, educadores de infância, psicólogos, formadores e investigadores que tentam construir um caminho multidisciplinar das carências educativas que as crianças e suas famílias possam ter (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Esta Associação “tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários” (Oliveira- Formosinho, 2004, p.81). A etapa da educação de infância está ainda muito atrás dos restantes níveis de educação básica, e por este motivo a Associação Criança tem como missão o “apoio sustentado ao desenvolvimento da educação de infância que visa promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e das suas famílias, através do apoio ao desenvolvimento sustentado dos profissionais da educação de infância e dos contextos em que actuam” (Oliveira- Formosinho, 2004, p.82).

A união entre a Fundação Aga Khan e a Associação Criança levou à criação da Pedagogia-em-Participação, método criado por João Formosinho com o apoio de Júlia Oliveira-Formosinho.

## Princípios e filosofia

Este método de ensino tem em conta a maturidade apresentada por cada criança face a uma atividade, e não a idade biológica desta. Isto significa que numa mesma sala com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, por exemplo, a turma não é dividida por faixa etária para o desempenho de uma dada atividade. O grupo de crianças é dividido por zonas de interesse, ou seja, se numa área se vai realizar pintura, em outra irão ser feitas colagens e em outra irá decorrer uma brincadeira livre supervisionada, cada criança escolherá o que quer fazer, pois só assim se sentirá verdadeiramente envolvida com o que lhe foi pedido. Se há crianças de 5 anos que se sentem impelidas pela pintura, outras há que não gostam nem se sentem à vontade enquanto pintam. Esta recusa ou desagrado em pintar, não implica que não saibam realizar determinada tarefa nem tão pouco que não apresentem alguma curiosidade sobre esta. Numa fase mais precoce, até aos 12 meses de vida, recebem muitas vezes o contacto com o novo, com tudo o que no seu mundo é encarado como novidade. Numa fase mais avançada da criança, mais ainda na valência correspondente à idade atribuída como creche, o não quererem mexer em tintas e preferirem que o adulto faça a atividade proposta por si, na sua vez, ficando este até sob as suas «ordens», está diretamente relacionado com a facilidade que sentem em desempenhar a atividade verbalmente, dando indicações de como a fazer, sob receio de não obterem o mesmo impacto positivo na ação prática, provocando este não conseguir da criança um impacto negativo na sua autoestima (Serrano & Luque, 2015). É este receio que por vezes afasta as crianças numa fase inicial do contacto destas com determinadas atividades. Depois, compete à educadora o incentivo de participação em tudo o que se passa na sala, mas sempre tendo em conta a maturidade cognitiva que cada criança apresenta perante determinado desafio em dada altura. Uma criança de dois ou três anos pode ter uma diferente maturidade cognitiva face ao ato de desenhar quando confrontada com outro amigo da mesma idade. Este modelo pedagógico assenta o seu pilar na ideia de que não somos todos iguais e por isso mesmo, apresentamos diferentes desenvolvimentos face às diversas propostas que nos são feitas. No entanto, cabe à educadora a criação de estratégias que conduzam a um ambiente desafiador, descontraído no qual a criança se sinta motivada para participar. Segundo Post e Hohmann (2007) os “Bebés e crianças pequenas sentem-se à vontade quando estão rodeados de materiais interessantes e de adultos facilitadores que lhe são familiares” (p.63). Esta pedagogia é a oposta das pedagogias transmissivas tradicionais, em que o professor

debitava determinada matéria e o aluno aprendia. Por incrível que pareça, também na educação de infância se passavam casos semelhantes, em que o educador propunha algo, mostrava um modelo para que as crianças o copiassem e se estes tentassem fazer algo inovador, eram muitas vezes repreendidos pelo próprio educador. A Pedagogia-em- Participação pensa nas crianças como seres capazes e “com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura a que chamamos educação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.19).

Esta pedagogia tem quatro eixos que guiam a sua intencionalidade pedagógica, sendo o primeiro o “ser-estar” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.15), que mais não é do que a importância de pôr as crianças a fazerem atividades que lhes permitam conhecerem-se e conhecerem o outro, em que se valorizem as dissemelhanças existentes entre pares e em que a criança depende da mediação do adulto para essa construção de conhecimento de si, do outro e dos objetos que o rodeiam. Este eixo norteia a própria criação de identidade.

O segundo eixo intitula-se como “eixo do pertencimento e da participação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.15), no qual se consagra a ideia de que não haverá uma verdadeira participação da criança se esta não tiver sentimento de pertença face a algo, assim como esse pertencimento conduz a criança à participação. Este eixo encaminha a própria aprendizagem para a construção de laços nas relações que se estabelecem na sala de atividades.

O terceiro eixo pedagógico está relacionado com o “explorar e comunicar” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.16), ou seja, com a aprendizagem experiencial e em comunicação, tendo sempre em conta a cultura e a pluralidade de linguagens da criança. O ambiente educativo tem de permitir que a criança explore e desenvolva a pluralidade de linguagens que já possui, a fim de lhes permitir um maior número de possibilidades de construção de conhecimento de si e do mundo que o rodeia (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2015).

O quarto e último eixo pedagógico intitula-se como sendo o “eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.16), estando estas relacionadas com a criação de portefólios onde estejam anotadas as diferentes aprendizagens e experiências que as crianças vão vivenciando. Estes portefólios servem como sustentação das aprendizagens feitas durante a permanência na creche, sentindo-se as crianças “como que numa sala toda forrada a espelhos, onde a sua figura se duplica e unifica, porque têm acesso a dois,

três anos de documentação pedagógica da sua aprendizagem experiencial” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.16).

Os quatro eixos mencionados em cima estão interligados e em interação e dentro de cada um destes eixos os polos estão sincronizados. Só assim estes eixos fazem sentido na Pedagogia-em-Participação.

No entanto, para que a Pedagogia-em-Participação seja concretizada, precisamos que exista um ambiente educativo favorável que contenha uma multiplicidade de dimensões, pois sem este requisito esta pedagogia não traria vantagens pedagógicas para as crianças que dela usufruem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). É neste ambiente favorável que se irão concretizar as intencionalidades dos quatro eixos pedagógicos que atrás definimos de forma resumida.

Existem cinco dimensões que norteiam esta pedagogia, sendo que em cada dimensão existe mais do que um parâmetro que tem de ser tido em conta. Primeiramente podemos referir que a dimensão pedagógica e suas três vertentes – espaço, tempo e interações –, assumem um papel central nesta pedagogia. O espaço deve ser pensado de forma a promover oportunidades de aprendizagem que respeitem a individualidade de cada criança, mas sem esquecer a multiplicidade de experiências gerada pela existência de várias crianças dentro de um mesmo grupo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). O tempo também assume um papel fundamental para o desenvolvimento de um ambiente rico ao nível pedagógico, pois este é pensado tendo em conta as características individuais de cada criança, mas que também “promova interesses e motivações plurais, assim como identidades e culturas plurais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17). As interações entre os adultos e as crianças cuidadas e acarinhadas por estes são igualmente importantes para a aplicação desta pedagogia na creche, pois é esta interação que dita a forma como o adulto se relaciona com a criança, devendo estabelecer uma relação empática que a conduza à autonomia mas sem esquecer que o adulto deve “criar múltiplas zonas de desenvolvimento próximo, respeitando, simultaneamente, as diferenças psicológicas, sociais e culturais das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.18). Cabe ao professor trabalhar esta zona proximal de desenvolvimento de forma a estimular o querer aprender e o querer saber, mas tendo sempre em conta a exequibilidade do que está a ensinar aos mais novos (Fino, 2001).

É importante realçar que em idade de creche a vinculação assume um papel



preponderante na aquisição de conhecimentos e competências, pois estas serão tanto mais alcançadas quanto maior for a relação empática entre adultos e crianças.

A segunda dimensão, que conduz à concretização das intencionalidades que os quatro eixos pedagógicos ressaltam, diz respeito ao papel que as famílias assumem na aprendizagem das crianças assim como o valor que a documentação pedagógica também traz para esse mesmo efeito (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Isto significa que, segundo a Associação Criança, as famílias devem ser verdadeiramente envolvidas no processo de construção e transmissão de conhecimentos e de partilha de experiências. Cabe, pois, ao educador a conquista afetiva da criança de forma a estabelecer laços que conduzam a uma relação de confiança que permita que a criança se sinta segura e sem receio de aprender, ainda que seja posta em contacto com algo que até então não era do seu conhecimento. O educador deve criar situações de aprendizagem conjunta (escola, pais e filhos), convidando os pais a participarem em atividades na sala de atividades ou deixando que os objetos transitivos permaneçam dentro desta. Os portefólios são encarados como sendo uma das formas de documentação pedagógica e servirão também para cimentar esta relação de conhecimento por parte dos pais face às diversas aquisições que os filhos vão fazendo. Os pais passam a valorizar as aprendizagens que as crianças retiram das diferentes atividades e experiências (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Esta documentação pedagógica “é um meio para a sistemática monitorização dos processos de aprendizagem e ensino, tendo em conta os princípios de que se parte e a intencionalidade educativa que se almeja” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2015, p.125).

Uma terceira dimensão diz respeito ao papel que a natureza assume na Pedagogia-em-Participação. O educador percebe que a natureza e seus elementos, como folhas, pedras, flores, entre outros, devem estar presentes na sala de atividades, pois encaminham a criança para novas aprendizagens de forma mais lúdica e pedagógica. As crianças trabalham em projetos a partir de elementos naturais que, por si só, assumem um apelo sensorial muito elevado, sendo capazes de “produzir múltiplas experiências sensoriais, que constituem estímulos importantes, nesta idade, do ponto de vista neural” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 23). Fazem-se projetos à volta de flores, peixes ou outros elementos naturais que despertem a atenção, consciencialização e o lado sensorial dos mais novos.

Existe ainda uma quarta dimensão essencial para a existência de um ambiente educativo favorável à aprendizagem das crianças. Esta dimensão diz respeito ao papel da cultura.

Isto significa que deverá existir uma multiplicidade cultural que tenha em conta as próprias culturas mas que lhes permitam também contactar com novas culturas que os eduquem para o respeito e para a diversidade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Na Pedagogia-em-Participação, as artes constituem, também, um forte recurso pedagógico, devendo o educador promover o contacto das crianças com as mais variadas expressões artísticas, ainda que estejamos a falar de crianças com um, dois ou três anos de vida.

Por último e não menos importante, surge a quinta dimensão onde estão ancoradas as identidades, relações, linguagens e significação. De forma sucinta podemos dizer que se a criança aprender em companhia, terá uma maior facilidade em comunicar, partindo daqui para a significação, e contribuindo estas para a própria criação de identidade e para as relações de proximidade com os seus pares (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Para concluir podemos salientar que deverá ser criado

um ambiente democrático, cuidá-lo nas suas características pedagógicas, fazer companhia à criança no desenvolvimento da aprendizagem experiencial tendo como pano de fundo os eixos da intencionalidade educativa e os contextos natural e cultural deverá permitir a consecução de aprendizagens integradas centrais para as crianças pequenas, ao nível da identidade, das relações, das linguagens e da significação. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.25)

#### ***2.4 – Abordagem Reggio-Emilia***

##### **Contextualização histórica**

Este programa educativo nasce na Itália na primavera de 1945, quando um grupo de cidadãos se organiza com o intuito de reestruturar a comunidade de Vila Cella em que viviam nas suas mais variadas facetas: social, cultural e política, visto esta ter ficado devastada após a segunda Guerra Mundial. Inicialmente, segundo Sá (2010), os moradores de Vila Cella e os comerciantes uniram-se com o intuito de reconstruir uma escola para as crianças. Muitos destes comerciantes e habitantes de Vila Cella eram pais de crianças que, entretanto, não tinham

escola. A ideia da união com vista à reconstrução das escolas, conduziu a que a coordenação da mesma fosse entregue aos próprios pais, pois estes tinham sido os mentores deste reerguer. Loris Malaguzzi (1920-1994) surpreendeu-se com a iniciativa deste conjunto de pais e com a força de vontade que estes demonstravam ter. Decide então voluntariar-se para encabeçar a direção deste projeto de reconstrução. No entanto, devido à sua experiência como professor universitário, rapidamente percebeu que se poderia adotar uma nova pedagogia, uma nova forma de aprender e de viver o próprio espaço escolar. Assim edificaram a escola 25 Aprile em 1963, situada em Villa Cella, que faz parte da localidade que hoje dá nome a este programa educativo – Reggio Emilia (Rabitti, 1999). Malaguzzi era considerado por todos como sendo um homem muito culto, com muitos conhecimentos e com um gosto muito aprimorado para a leitura. Era então um intelectual muito conceituado naquela época e por ter muitos conhecimentos psicopedagógicos, devido às inúmeras leituras que fazia, existia dentro de si uma confluência de vários teóricos que viriam a influenciar a sua ação (Edwards, Gandini & Forman, 1999). Nessa altura, por volta dos anos 50 e 60, já ele era detentor de teorias inovadoras para a época conturbada que se vivia, como as teorias de Piaget, Dewey (1859-1952) e Vygotsky. Estes teóricos tiveram grande influência na ação pedagógica do Professor Malaguzzi, que também se sentia influenciado por Maria Montessori, Bruno Ciari (1923-1970) e as irmãs Agazzi (Rosa 1866-1951 e Carolina 1870-1945), assim como também pelo próprio movimento ativista da educação. Estes autores fizeram parte da chamada Educação Nova, sendo que esta é a grande opositora da escola tradicional, sendo que nesta Educação Nova o professor é visto como mediador das aprendizagens e o aluno passa a estar no centro do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Isto significa que o professor apenas dá ferramentas aos alunos para os conduzir a alcançarem o que estes pretendem, havendo total liberdade na ação pedagógica diária.

O trabalho desenvolvido em Reggio Emilia apresenta ainda influências de Howard Gardner e da sua Teoria das Inteligências Múltiplas<sup>30</sup> e também de Gianni Rodari (1920-1980), visto Malaguzzi ter colaborado com estes dois teóricos (Martínez-Agut & Hernando, 2015).

---

<sup>30</sup> Howard Gardner nasceu em 11 de julho de 1943 e tem na Teoria das Inteligências Múltiplas aquela que mais reconhecimento e mediatismo lhe deu ao nível internacional. Trabalhou também muito na área da educação pela arte e criatividade em parceria com o Nelson Goodman, ao qual se uniu no Project Zero após ter terminado o seu doutoramento em Harvard. Foi coautor deste projeto durante muitos anos e hoje assume ainda o cargo de investigador principal.

No entanto, a aplicação prática da Abordagem Reggio Emilia em creche surgiu já na década de 1970, tendo a primeira de muitas creches surgido em 1971 (Lino, 2018).

As escolas de Reggio Emilia devem a sua expansão, à escala mundial, ao semanário Newsweek, quando em 1991 publicou um artigo onde dizia que este programa educativo implantado na cidade de Reggio Emilia, numa escola que se destinava a crianças entre os 3 meses e os 6 anos de idade, seria a melhor escola do mundo (Miranda, 2005).

Em 1994 é criada a intitulada “Reggio Children”, que se traduz no conjunto de estabelecimentos educativos Reggio Emilia (Reggio Children, 2011) que seguem até hoje a pedagogia encabeçada por Loris Malaguzzi, totalizando-se atualmente 13 creches e 21 estabelecimentos de educação pré-escolar nesta cidade, o que na prática corresponde a 40% das escolas lá existentes.

### **Princípios e filosofia**

O programa Reggio Emilia preconiza que a aprendizagem deverá estar sempre focada na criança, criando-se sempre tempos em que o educador escuta “*los niños, les deja tomar la iniciativa y además los guía de una forma productiva*” (Martínez-Agut & Hernando, 2015, p.142). Isto significa que as crianças têm liberdade de ação mas têm também uma espécie de guia que os encaminha e os faz agir de forma produtiva. A criança passa a assumir um papel central na própria aprendizagem, deixando o professor de ser o protagonista deste feito (Kinney & Wharton, 2009). As crianças “buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura com os professores servindo como guias” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.160). Dá-se a devida importância à capacidade de aprenderem a estabelecer relações de afeto e de confiança com os seus pares e com quem medeia o seu processo educativo – pais e comunidade educativa. Deixa de haver o tradicional ensino de transmissão e todas as “*ideas surgen de experiencias reales dando como resultado respuestas y conclusiones reales*” (Martínez-Agut & Hernando, 2015, p.140). Isto significa que as ideias que emergem das experiências reais, de ações concretas, originam também elas conclusões reais. Embora esta ideia já esteja presente em outros programas educativos, é importante realçar que está em Reggio Emilia há mais de 50 anos. Outro fator essencial na aplicação desta abordagem para a valência de creche reside no facto das próprias educadoras e restante comunidade educativa deverem ter uma atitude de

constante questionamento, servindo este para o procurar alicerçar o conhecimento das crianças dos zero aos três anos. Este constante questionamento permitirá conhecer “a(s) forma(s) como as crianças aprendem, como interagem e se relacionam com o ambiente, com os pares e os adultos, como comunicam, como constroem conhecimento” (lino, 2018, p.94).

As evoluções existentes no próprio programa ao longo dos anos tiveram sempre como base o trabalho dos pais, dos professores e das próprias crianças. O programa Reggio Emilia valoriza então as diversas linguagens da criança, colocando a tónica da aprendizagem no afeto e na construção de sentimentos, pois as crianças também são compostas pelo seu lado emocional. Para além disso, Rinaldi (1999) afirma que as crianças “têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (p.114). Neste programa educativo o ambiente existente é um dos fatores essenciais para a construção de conhecimento e experiências. Este ambiente distingue-se dos demais porque prima pela qualidade e pelas relações que se estabelecem a partir dele, valorizando-se a criação de espaços mais relacionais que permitam construir essas afinidades de forma mais simples, não entendendo ambiente apenas como algo físico e arquitetónico (Marques & Almeida, 2011). Para isso aposta-se em divisões transparentes e “*espacios abiertos e iluminados, con paneles de vidrio en lugar de paredes*” (Martínez-Agut & Hernando, 2015, p.143), pois a partir destes espaços abertos e iluminados onde as paredes passam a ser vidros, as crianças conseguem comunicar mais facilmente umas com as outras, captando pontos de vista e perspetivas que, de outro modo, dificilmente seriam capazes. Kinney e Wharton (2009) referem que o ambiente em Reggio Emilia funciona como sendo um terceiro educador. Segundo Martínez-Agut e Hernando (2015), para além da construção das escolas Reggio Emilia terem divisões maioritariamente transparentes, têm também laboratórios sensoriais que lhes possibilita a exploração e a construção de verdadeiras aventuras que conduzirão as suas aprendizagens. Estas características estéticas não estão ligadas somente à beleza das escolas, mas sim à estética enquanto elemento captativo da atenção das crianças e despoletador das suas mais variadas perceções. Pretende-se, então, que o ambiente

comunique valores e escolhas, e que seja relacional, sensorial, acolhedor, comunicativo, empático. A transparência e a luminosidade presentes no projeto arquitetónico das escolas indicam a relação entre espaços internos e externos; as paredes, repletas de informações e documentações, representam a intenção de

comunicar e de construir memória, história e identidade. (Marques & Almeida, 2011, p. 110)

A primeira creche foi construída em 1971 (Reggio Children, 2011), conforme já referimos anteriormente, e, com esta surgiu, a necessidade de ajustar os objetivos preconizados pela própria abordagem Reggio Emilia. Para isso os profissionais envolvidos, educadores, pais, representantes das comunidades onde as creches foram sendo construídas, políticos e demais participantes, tiveram em constante reflexão sobre a forma como a criança se desenvolve, como ela reage e evolui em constante comunicação com os seus pares e com os adultos que a rodeiam (Lino, 2018). Outro fator essencial para que este movimento seja de facto aplicado em creche é que nela exista participação, ou seja, a criança e a comunidade envolvida têm de sentir o projeto educativo como sendo seu, como caminho livre para a sua participação e constante desenvolvimento dos mais novos (Giudici, Rinaldi, Krechevsky, Barchi, Gardner, Filippini, Strozzi & Rubizzi, 2001). Também nesta valência a educação participada é tida em conta. Todos estão em permanente contacto e tem-se como premissa que a “educação da criança dos zero aos três anos é considerada um direito e uma responsabilidade da comunidade” (Lino, p.94).

Nas creches aderentes ao programa Reggio Emilia, existem espaços imprescindíveis à aplicabilidade desta pedagogia: a (a) *Piazza Central*, o (b) *Atelier* e as (c) quatro Salas de Atividades que também estão no cerne deste movimento. Para além destes três espaços, também terá de haver espaços para a alimentação, para o repouso e higiene da criança (Oliveira-Formosinho, 2018). Para Marques e Almeida (2011), a (a) *Piazza* é o local onde todos se encontram e onde se dá a integração das aprendizagens. É então considerada um espaço central e amplo em que todas as crianças comunicam entre si, ou seja, “simboliza a pedagogia das relações, no sentido em que promove encontros, interação grupal, relações sociais, a construção de histórias e a assunção, por parte das crianças, de uma identidade social” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.33). Cerca de duas vezes por semana, faz-se uma espécie de mercado onde se põem disfarces e jogos de perceção, sempre valorizando o papel que os espelhos assumem nesta *Piazza Central*, pois incentivam os jogos corporais. O jogo simbólico é também incentivado pela existência deste espaço comum a todas as crianças da escola. Aqui existem verdadeiras partilhas e interações que conduzem e facilitam a aprendizagem das crianças. Aqui os mais novos aprendem a partilhar ideias, discutem-nas e aprendem a argumentar, desenvolvendo o seu espírito crítico (Lino, 1996). Na *Piazza* e restantes

espaços da creche são colocados espelhos com diferentes tamanhos e formatos que conduzem a criatividade das crianças, quer quando se observa, quer quando observa os amigos e o espaço em si. Estes espelhos “fomentam o desenvolvimento da noção do próprio corpo, do outro, o conhecimento do espaço e o desenvolvimento da noção espacial (Lino, 2018, p.104).

As sessões plásticas decorrem no (b) *Atelier*, embora seja imperativo realçar que o *Atelier* das creches Reggio Emilia não tem o intitulado «*atelierista*». O «*atelierista*» não tem de ser necessariamente um artista, mas tem sensibilidade e aptidão para despoletar conhecimento nas crianças através de trabalhos cuja expressão pessoal, criatividade e empenho estejam presentes. É um educador ou professor com formação em artes, sabendo guiar o trabalho da criança, colocando-se como alguém que transmite conhecimentos e ideias e através dos materiais disponíveis conduz a criança a “*explorar, experimentar, expresar y crear pensamientos*” (Martínez-Agut & Hernando, 2015, p. 143). Ao permitir que a criança explore, experimente, se expresse e crie os seus próprios pensamentos a partir da sua ação, ele fica entrosado dentro de cada atividade e é parte integrante do grupo de crianças que estão sob a sua orientação. Para além disso é também um parceiro da restante equipa educativa, participando nas reuniões onde se afere a evolução das crianças dos diferentes grupos e níveis (Edwards, Gandini & Forman, 1999). As creches Reggio Emilia têm todas um *Atelier*, mas não têm esta figura que na idade pré- escolar assume um papel preponderante. Esta ausência está intrinsecamente relacionada com questões monetárias. No entanto, como as creches estão integradas no projeto pedagógico dos zero aos seis anos das escolas Reggio Emilia, os «*atelieristas*» do jardim de infância colaboram com a equipa da creche, proporcionando às crianças desta valência oportunidades de aprendizagem que de outra forma não teriam (Lino, 2018). Loris Malaguzzi, refere que o «*atelierista*» é o profissional que consegue alargar a possibilidade de potenciar o desenvolvimento da criança através da experiência que conduz às múltiplas linguagens que ele refere como essenciais nesta abordagem pedagógica (Edwards et al., 1999). No *Atelier* deverá haver variedade de materiais e recursos que permitam a o livre manuseamento por parte dos mais novos (Martínez-Agut & Hernando, 2015), criando “combinações ricas e possibilidades criativas no que concerne à exploração das diferentes linguagens simbólicas” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.33).

A forma como o espaço do atelier está pensado não é comum a mais nenhum modelo, sendo por isso mesmo uma característica marcante e singular desta pedagogia. Este espaço surge nas escolas Reggio Emilia por se acreditar que este teria um papel imprescindível à prossecução



do que eles pretendiam e idealizavam ser uma educação virada para a criança curiosa e construtora do seu próprio eu, através da experiência, da interação e das suas diferentes linguagens. O *atelier* acaba por ser, em primeiro lugar, o

local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autónomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. (Edwards et al., 1999, 130)

O terceiro espaço existente nas creches Reggio Emilia são as (c) *Salas de Atividades* que estão organizadas de acordo com a faixa etária das crianças. Esta organização etária é realizada do seguinte modo: numa das salas ficam as crianças que têm entre três e nove meses de idade; numa segunda sala ficam as crianças com idades compreendidas entre os dez e os 18 meses; numa terceira sala concentram-se as crianças entre os 19 e os 24 meses; por último, numa quarta sala estão as crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses de idade (Lino, 2018). Nas salas de atividades existem áreas de interesses que comumente são intituladas de “cantinhos pedagógicos”.

Por norma, as salas em Reggio Emilia têm um “*mini-atelier*”; área da matemática; mesa luminosa e retroprojektor; área das mensagens; livros e computador; área da música (com CD e aparelho de som); casinha; área de construções” (Marques & Almeida, 2011, p. 118).

Quando pensamos nos espaços existentes nas creches Reggio Emilia e seu aproveitamento para o desenvolvimento das crianças, incluindo os três espaços que anteriormente apresentámos de forma mais específica, percebemos que nestes existe uma multiplicidade de materiais que conduzem à sua exploração, construção e criação a partir destes. Estes materiais são diversificados e incluem utensílios diários com os quais a criança contacta, muitos são fruto das diferentes culturas que as diferentes crianças da creche têm (Lino, 2018). É importante também referir que a educadora de infância ou professor, a educadora com experiência em artes (comumente designada por «*atelierista*» neste programa pedagógico), a cozinheira, entre outros profissionais do estabelecimento educativo, fazem parte de uma equipa multidisciplinar, em que cada um assume um papel determinante na vida das crianças.



Esta comunidade educativa também dá sustentabilidade à própria pedagogia, funcionando com um dos pilares deste programa educativo e as motivações para esta valorização são inúmeras. Cada profissional é valorizado enquanto peça chave deste programa educativo, pois cada um contribui com o seu saber e dá forma prática a tudo o que transmite às crianças, imprimindo-lhes conhecimento nas suas diversas aprendizagens. Há uma reciprocidade de aprendizagens entre as crianças e a comunidade (Malaguzzi, 2021). Esta dinâmica obriga, naturalmente, a uma interdisciplinaridade, em que apenas através do trabalho conjunto se alcançam os objetivos a que este programa educativo se propõe. Para além disto e como premissa opara que este currículo fosse aplicado a creche está o clima de bem-estar que imperativamente tem de existir (Lino, 2018).

Outro ponto fundamental nesta pedagogia é a importância dada à presença das famílias na escola, até porque este modelo pedagógico surgiu e cresceu a partir de um desejo comum de toda a comunidade de Reggio Emilia. A creche cria iniciativas com dinâmicas específicas para que os pais se possam sentir entrosados dentro dela, para além de poderem entrar e deambular por todo o espaço escolar. Algumas das reuniões de professores são realizadas na presença dos pais, para que estes, de forma ativa, possam entender as iniciativas que irão ser implementadas e possam igualmente opinar. As reuniões do conselho escolar são também realizadas com a presença dos pais. Existe um caminho que é partilhado entre pais, filhos e comunidade educativa, todos se sentem como peça fundamental ao desenvolvimento deste programa. A criança está no centro desta pedagogia, e por isso mesmo dá-se-lhe a devida importância (Martínez-Agut & Hernando, 2015).

Em relação ao horário, as creches Reggio Emilia estão abertas oito horas por dia, embora haja a possibilidade de estender o horário da manhã e o da tarde, mas apenas se os pais tiverem um documento da entidade patronal a comprovar tal necessidade ou outros motivos de ordem diversa (Lino, 2018).

O criador principal deste programa, Loris Malaguzzi, ficou conhecido pelas suas incursões no mundo da pedagogia, mas também pelo seu poema intitulado “As Cem Linguagens da Criança”, que até hoje serve de símbolo para esta abordagem curricular. Este poema é uma verdadeira metáfora que nos leva a perceber que existem múltiplos processos e caminhos criativos na construção do conhecimento das crianças (Reggio Children, 2011),

dizendo ainda que a criança é feita de uma multiplicidade de linguagens. Martínez-Agut e Hernando (2015, p.140) dizem ainda que neste poema estão explícitas as várias “maneras diferentes que tiene el niño de interpretar el mundo y representar sus ideas y teorías acerca del mundo”, ou seja, a forma como cada criança interpreta o mundo e representa as suas ideias varia de individuo para individuo. Malaguzzi (2021) refere que a criança possui 100 modos para pensar e se expressar, e é através destas múltiplas formas de linguagem que a criança se entende e conecta com os que a rodeiam. Com isto o criador deste programa volta a enfatizar o que em cima referimos, explicando ainda que cada ser humano possui muitas linguagens e a partir destas pensa, expressa-se e entende de forma diferente, não havendo, no entanto, uma separação entre as diferentes dimensões percebidas e a experiência adquirida.

É ainda imperativo salientar que esta comunicação que está presente neste programa também assume um papel de grande peso na valência de creche, pois é através desta comunicação que a relação entre os diversos elementos da comunidade educativa se irá estabelecer. Claro que não nos estamos a referir apenas a linguagem oral, pois os bebés não falam mas, de uma forma muito particular, expressam-se de igual forma “usando uma variedade de linguagens que incluem os gestos, as expressões faciais, o olhar, o riso e o choro, os sons, os vocábulos e as palavras” (Lino, 2018, P.99).

## **2.5 – Método Montessori**

### **Contextualização histórica**

Maria Montessori (1870-1952) foi a primeira mulher licenciada em medicina na Itália e, por isso mesmo, foi sempre muito conceituada e respeitada. Esta médica inicialmente dedicou-se à psiquiatria e foi nesta área que teve os primeiros contactos com crianças que sofriam de deficiência mental. Foi a partir deste contacto que lhe surgiu o gosto pela pedagogia e também a ideia de criar escolas oficiais onde as crianças ditas deficientes pudessem ser integradas, beneficiando da instrução como as ditas normais (Machado & Araújo, 2007). Criou então uma proposta pedagógica entre o final do século XIX e o início do século XX, altura em que a própria sociedade apresentava constantes mutações aos mais variados níveis.

A proposta pedagógica criada por esta pedagoga “assentou fundamentalmente em princípios científicos advindos da psicologia, sobre os quais desenvolveu nova organização didática e novos instrumentos de trabalho, buscando contemplar demandas singulares

dos alunos” (Lancillotti, 2010, p.168). Montessori deixa-se influenciar pelas pedagogias de Pestalozzi, Rousseau, Froebel, Itard (1774-1838) e Seguin (1812-1880). No entanto, a sua maior influência foi Seguin, que havia elaborado um sistema de educação para crianças com necessidades educativas especiais, criando um modelo intitulado “método médico-pedagógico” como fundamento para a análise de anomalias físicas e psíquicas (Capul & Lemay, 2015). Pela sua formação de médica e também enquanto pedagoga, Maria Montessori sentia-se muito próxima do pensamento de Séguin (Oliveira-Formosinho, 1996; Marques, 1999).

A primeira escola criada por Montessori teve o nome de *Casa dei Bambini* e estava situada num bairro operário de Roma (Oliveira-Formosinho, 1996). Para si, o conhecimento dos mais novos advinha das perceções que estes têm do mundo, sendo por isso indispensável a utilização dos sentidos para se poder alcançar conhecimento e experiência. Para isso, Montessori criou inúmeros instrumentos e materiais cuja função principal era o treino dos diversos sentidos. Para além do treino dos sentidos, o currículo Montessori incluía

exercícios da vida prática, educação muscular e o ensino de competências académicas básicas. A sua convicção acerca do primado da autoeducação da criança levava a educadora da escola Montessori a assumir uma função de ensino indireto, preparando o meio e demonstrando o uso de materiais. As crianças tinham liberdade para seleccionar o material de aprendizagem que pretendiam e podiam usá-lo durante o tempo que quisessem, desde que o usassem de forma adequada. Não era aplicado qualquer sistema de recompensas e castigos. A liberdade das crianças era temperada pelo seu amor à ordem. (Spodek & Brown, 1996, p.20)

Este currículo difundiu-se em Portugal através da tradução que António Sérgio fez à obra de Maria Montessori, na qual, embora não concordasse com parte dos princípios da pedagogia que estava na base deste currículo, concordava com os processos aplicados por Montessori. António Sérgio destacou-se como grande pensador e político português, para além de também ter sido um notável pedagogo (ver ponto 4 do Capítulo I). Muitas professoras portuguesas foram enviadas para o Curso Internacional de Maria Montessori (Fernandes, 1979).

## Princípios e filosofia

Segundo Montessori, a aprendizagem da criança é construída pela própria criança, com materiais de apoio que o próprio método possui e com os livros que assumem nesta pedagogia uma forte vertente (Costa, 2001). A educadora assume nesta pedagogia o papel de observadora, estimulando a criança a procurar a solução das suas inquietações e dúvidas e deixando que as crianças manipulem livremente os materiais e instrumentos que têm na sala de atividades. Há uma liberdade de ação face aos objetos que rodeiam a crianças, servindo o adulto como guia desta educação e observador em constante ação (Montessori, 1965). A própria Montessori dizia que a sua pedagogia tinha vindo criar a ciência da observação (Montessori, 1976) que, segundo ela, até então não existia.

Existem seis pilares fundamentais no método pedagógico montessoriano, sendo um deles a (1) *Autoeducação*. Quando se fala nesta autoeducação temos em conta que nas escolas montessorianas valoriza-se a liberdade, embora esta tenha de ser conquistada de acordo com o trabalho desempenhado pela própria criança e a responsabilidade que revela no seu dia a dia. A partir desta liberdade a criança é a grande responsável pela construção do seu conhecimento, sendo fundamental para isso a existência de silêncio e organização, de forma a se promover a concentração da criança.

Um outro pilar fundamental da pedagogia montessoriana é o ter de se encarar a (2) *Educação Enquanto Ciência*. Este fator prende-se diretamente com o método científico utilizado pela educadora/professora, pois nas escolas montessorianas utiliza-se a observação, as hipóteses e teorias existentes como forma de compreender e ensinar cada criança, tendo em conta o que previamente foi observado e equacionado fazer sem perder o foco das teorias. Só desta forma, este profissional consegue constatar a eficiência ou não do seu trabalho.

Um terceiro pilar refere que a (3) *Educação deve ser Cósmica*, ou seja, compete ao educador transmitir a informação à criança sempre de forma organizada. O termo cósmico deriva de cosmo, em oposição ao caos que por vezes se verifica em algumas situações pedagógicas. Neste método educativo, acredita-se que a ordem e a forma organizada como se transmite novas informações às crianças, são fatores essenciais para a aquisição e construção de novos saberes (Montessori, 1965).

Montessori valoriza ainda o intitulado (4) Ambiente Preparado, em que as escolas que seguem este método estão divididas em três níveis: (a) a classe infantil na qual se recebe crianças com idades compreendidas entre um e três anos de vida, (b) a casa das crianças que tem como alvo as crianças com idades entre os três e os seis anos e (c) a turma da primária. Em todos estes espaços existe uma aposta na iluminação e nas amplas divisões, e todos os materiais estão dispostos de forma a que a criança possa mover-se livremente a fim de escolher o que pretende fazer, podendo alterar a sua escolha a qualquer momento e mudar de atividade. Quer o ambiente, quer o material criado por Montessori, contribuem fortemente para a aprendizagem da criança (Oliveira & Bortoloti, 2012). Montessori criou todos os seus materiais pedagógicos com o intuito de conduzir a criança por uma série de conteúdos e exercícios que cada um desses materiais despoleta, desenvolvendo-se desta forma novos conhecimentos e as mais variadas funções psicológicas (Oliveira, 2014). Röhrs (2000, p. 176) refere que Montessori “préconisait, pour l'étape initiale du processus éducatif, l'utilisation d'un matériel didactique constitué de plusieurs séries d'objets standardisés”. Isto significa que Montessori acreditava que nesta fase inicial da vida e do processo educativo o material didático disponibilizado à criança assumia um papel preponderante, sendo que este deveria ser constituído por várias séries de objetos padronizados.

O ambiente está totalmente adaptado à altura das crianças e isto terá, com toda a certeza, repercussões na aprendizagem dos mais novos. Para além disso, através deste ambiente que está ao alcance das crianças, gera-se uma maior liberdade que facilita a sua autonomia e despoleta o poder de iniciativa face às mais variadas situações (Pietrobon, 2010).

Um outro eixo essencial desta pedagogia é o (5) *Adulto Preparado*, ou seja, compete ao profissional que está com a criança o auxílio nas tarefas que esta não consiga desempenhar sozinha, incentivando-a e dando-lhe pequenas ajudas. Para isso, esse adulto deve ser conhecedor das variadas teorias de desenvolvimento infantil. Através da observação e do conhecimento que já possui das suas crianças, assim como das teorias previamente estudadas, o adulto consegue conduzir a criança para o seu próprio desenvolvimento, sem que exista uma interferência demasiado grande da sua parte. Maria Montessori (1965, p.144) refere então que o professor deverá possuir “habilidade feita de calma, de paciência, caridade e humildade. São virtudes, e não as palavras, a sua máxima preparação”.

Por último e não menos importante, Montessori defende enquanto pilar pedagógico o (6) *Desenvolvimento da Criança Equilibrada*. Este equilíbrio da criança surge através da utilização adequada do ambiente e porque estão apoiadas pelo adulto devidamente preparado. Só desta forma é que as crianças se desenvolvem de forma natural, respeitando espontaneamente as características que nascem com todos os bebés: silêncio, ordem e trabalho. Os pilares montessorianos estão em estreita ligação uns com os outros, pois se assim não for, a eficácia do método ficaria comprometida.

Segundo Minatel (s/d), atualmente, só na América do Norte, existem mais de 4000 escolas a seguirem este método pedagógico<sup>31</sup>.

Muitas foram as vezes que Maria Montessori, ao longo da sua vida, chamou à atenção para o facto do ritmo de aprendizagem das crianças não ser respeitado tanto quanto deveria ser, não alcançando esta o conhecimento que poderia alcançar se este ritmo fosse respeitado. Segundo Grácio (1973) os

aspectos mais fecundos do método montessoriano procedem afinal, se não erramos, menos dos pressupostos psicológicos em que pretendeu alicerçar a sua «pedagogia científica» do que das suas intuições e da sua imaginação de pedagoga e do seu amor da infância, cujos direitos não tiveram defensora mais inflamada e persuasiva. (p.181)

De facto, cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e este deve ser respeitado, ainda que se acredite ou se saiba que a criança possui alguma limitação cognitiva ou física. Diferentes crianças possuem diferentes desenvolvimentos e ritmos também muito diferentes (Minini, 2016), pelo que não devemos impor-lhes algo que muitas vezes só lhes criará frustração ao invés de os incentivar a conseguir alcançar determinada etapa de desenvolvimento. Apresentar os diversos modelos pedagógicos com a idade que corresponde à valência de creche foi um desafio para nós, nomeadamente porque existem múltiplos modelos e sabíamos de antemão que jamais poderíamos abordar todos eles.

---

<sup>31</sup> Tentou-se também obter dados numéricos face à Europa, tendo-se inclusivamente enviado um email para a *Montessori Europe Office* a fim de se tentar obter estes dados. No entanto, também esta associação desconhece esta informação, visto terem-nos dito que “unfortunately we have no official number of schools” (Rodewald, C., Comunicação pessoal, 25 de Julho, 2017).

De acordo com a dicotomia existente entre as ciências da educação e a nossa experiência profissional no mundo da educação de infância, decidimos que nos debruçaríamos sobre os seguintes modelos de ação pedagógica: a abordagem HighScope, o Movimento da Escola Moderna, a Pedagogia-em-Participação, a Abordagem Reggio-Emilia e o Método Montessori. Esta escolha esteve também intrinsecamente relacionada com o facto de estes serem, efetivamente, modelos com aplicações práticas em algumas creches portuguesas. Na análise que fizemos a todos estes modelos supracitados, fizemos não só a sua contextualização histórica, a fim de se compreender um pouco melhor o surgimento de cada um deles, como também nos dedicámos a analisar a própria filosofia e princípios preconizada em cada um deles.

## **CAPÍTULO IV – METODOLOGIA**



Neste capítulo da metodologia apresentámos o desenho dos procedimentos metodológicos escolhidos e aplicados na nossa investigação. Estes partiram da premissa a que nos propusemos no início da nossa tese, sendo que esta passa por respondermos às perguntas de investigação que inicialmente considerámos essenciais para este estudo. Queríamos especificamente perceber de que forma as modalidades de atendimento creche e creche familiar eram entendidas e percebidas pelas educadoras, amas e pais de crianças que tinham os seus filhos numa destas duas modalidades e, mais especificamente, quais os efeitos destas modalidades, segundo os participantes, na educação e socialização das crianças que as frequentam. Queríamos ainda perceber se as práticas diárias oferecidas por ambas as modalidades, creche e creche familiar (conjunto de amas), apresentavam ou não diferenças, segundo a perspetiva dos pais, das amas e das educadoras.

Primeiramente explanámos qual a natureza do estudo e método tendo em conta as questões de investigação e respetivos objetivos definidos para esta investigação, sem esquecer as próprias instituições onde decorreu este estudo e os participantes que nele estiveram envolvidos. Também apresentámos quais as técnicas de recolha de dados utilizadas nesta investigação.

Procedemos a entrevistas semiestruturadas, sendo que às educadoras e amas de ambas as instituições estudadas foram feitas de forma individual, ao contrário dos pais que foram entrevistados em grupo focal. Totalizámos 10 entrevistas feitas às educadoras de infância (cinco em cada uma das instituições em estudo), e após termos também feito o mesmo número de entrevistas às amas das respetivas creches familiares, fizemos quatro grupos focais, com três participantes cada um deles, na instituição A e na Instituição B. Isto implica que foram realizadas 20 entrevistas semiestruturadas individuais e quatro grupos focais com três pais cada.

Neste capítulo apresentámos também as ideias principais da triangulação que fizemos e as questões éticas que tivemos em conta durante todo o decorrer desta investigação.

## 1 – Natureza do estudo e método

O nosso estudo é de natureza qualitativa e enquadra-se dentro dos estudos de casos múltiplos por estudar mais do que uma realidade dentro de um mesmo contexto. Mas o desenho desta investigação sofreu algumas alterações no decorrer da própria investigação.

Segundo a natureza e finalidade a que esta investigação se propunha, tendo em conta as questões colocadas inicialmente e respetivos objetivos, tentámos desde cedo delinear de que forma poderíamos obter a resposta às nossas questões de partida. Para isso, começámos por decidir que teríamos de entrevistar as educadoras e amas enquadradas pela mesma instituição, para desta forma procurarmos obter as respostas às nossas questões iniciais. Inicialmente pensámos em estudar apenas uma Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS –, na qual entrevistaríamos cinco educadoras e cinco amas enquadradas pelas creches familiares desta mesma instituição. Percebemos também que com estes dois conjuntos de participantes não ficaríamos a conhecer a voz dos pais, e por esse motivo incluímos a sua participação para que juntamente com os restantes participantes pudéssemos ter um recorte fiel daquilo a que nos tínhamos proposto no início da investigação. Ainda assim, e porque nos parecia um recorte demasiado pequeno da realidade do concelho do Seixal, decidimos que deveríamos incluir uma segunda IPSS do mesmo concelho que tivesse ambas as modalidades em estudo, creche e creche familiar, e onde pudéssemos ouvir também as educadoras, amas e pais. Inicialmente, realizámos uma reunião de esclarecimento – encontro informal – com a direção de ambas as instituições estudadas, já após as ter contactado via email e depois de termos falado por telefone. Este encontro serviu não só para nos apresentarmos, como também para lhes apresentar a temática subjacente ao nosso estudo, sem nunca esquecer todos os pontos que o compõem. De seguida demos-lhes conhecimento do que seria feito durante as entrevistas, quer fossem individuais, quer fossem em grupo focal. Esclarecemos desde logo que precisaríamos que as direções das instituições nos permitissem conversar com alguns pais, exigindo isto uma pré-triagem de acordo com os requisitos que lhes iríamos dar. Para além disso também lhes agradecemos o sincero contributo em autorizarem as entrevistas pois só desta forma poderíamos responder às perguntas de investigação desta nossa tese. Explicámos ainda que estas questões estavam intrinsecamente ligadas aos nossos objetivos de investigação e que as diferentes entrevistas seriam o caminho para as respostas que procurávamos. Aproveitámos esta reunião

para as informar de todos os procedimentos a ter com os diversos participantes, nomeadamente o facto de estas serem áudio- gravadas para posterior transcrição, assegurando-lhes que a identidade de cada uma das participantes seria desde logo salvaguardada.

A natureza das questões que inicialmente foram formuladas a partir das nossas inquietações enquadraram o nosso projeto nos estudos de natureza qualitativa. De acordo com Minayo (2012, p. 21) a análise qualitativa é aquela que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A pesquisa qualitativa foi inicialmente usada por antropólogos e sociólogos, sendo que através desta se retira dados a partir de observações, entrevistas ou até estudos etnográficos, com o objetivo de ficar a conhecer com profundidade os fenómenos estudados.

A investigação qualitativa é, por si só, uma investigação que analisa conhecimentos e significados de forma profunda, pois não pretende apenas dados numéricos, quer antes obter respostas que possam ser interpretadas em contextos globais ou em situações do dia a dia ou ainda em situações experienciais da vida, desde que estes acontecimentos tenham significado para as pessoas envolvidas (Fidalgo, 2003).

O investigador que opte por estudos qualitativos está a dar preferência ao estudo dos fenómenos no contexto em que eles ocorrem, conduzindo estes à descrição pormenorizada, contextualizada e não ficando o investigador apenas ancorado a questões numéricas. A investigação qualitativa permite que os diferentes participantes envolvidos na investigação atribuam significados díspares sobre a interpretação da realidade que se está a estudar. Cabe ao investigador a transcrição fiel dos dados e sua respetiva análise. Para isso foram criadas categorias que nos permitiram retirar conteúdo aproximado ou díspar das diferentes questões colocadas aos diversos participantes. De acordo com Henrique Freitas e Raquel Janissek (2000),

as categorias devem se originar seja do documento objeto da análise, seja de um certo conhecimento geral da área ou atividade na qual ele se insere. Das respostas, caso se trate de uma entrevista; dos objetivos, intenções, crenças do emissor, no caso de um texto; não sem considerar elementos ausentes que podem ser significativos. A escolha das categorias é o procedimento essencial da Análise de Conteúdo; visto que elas fazem a ligação entre os objetivos de pesquisa e seus resultados. (p.47)

No entanto, por ser uma análise qualitativa, não podemos generalizar e considerar que os dados obtidos dizem respeito a um recorte geral da sociedade. Nunca podemos considerar que uma análise qualitativa de um dado local, por exemplo, se aplica, de forma direta e sem qualquer evidência para tal, a outro qualquer local. Podemos sim traçar analogias que nos permitirão encontrar convergências e divergências entre ambos os locais estudados. Bogdan e Biklen (1994) referem ainda cinco características que todas as investigações qualitativas devem ter:

1. a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...)
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. (...)
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (...)
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (...)
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (p.47-50)

Este estudo exploratório é descritivo com base nos autorrelatos que os diferentes participantes nos deram (educadoras, amas e pais) sendo que foram estes que nos conduziram a aceder às diferentes perceções que eles têm sobre si e sobre os restantes agentes educativos, assim como sobre as próprias aprendizagens das crianças, especialmente quando estas se referem à socialização e educação a que todos os dias as crianças são sujeitas quando estão em contexto de creche e creche familiar. Flick (2005) refere que ao

contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interacção do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A

subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação. (p.6)

Realizámos entrevistas individuais às educadoras das creches e às amas das creches familiares das instituições A e B. Aos pais que têm os seus filhos em ambos os locais supracitados, foram feitas entrevistas em grupo focal. Como tivemos em conta vários participantes e vários contextos, o nosso estudo enquadra-se na denominação de estudo de caso múltiplo. Compreendemos também, tal como referenciado em Martins (2004), que o investigador deverá sempre zelar pelo carácter científico das suas investigações, referindo ainda que os estudos de caso são, por si só, estudos profundos que procuram respostas concretas para os casos em causa. Ainda assim, sabemos que as nossas entrevistas individuais e em grupo focal, as conversas informais e restantes procedimentos para recolha de dados, podem não retratar fielmente a realidade que procuramos (Martins, 2004). Não podemos também esquecer que “o trabalho de campo não é um exercício de contemplação. Tanto na observação como na interlocução com os atores o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico” (Minayo, 2012, p.623).

Nesta investigação planeámos fazer quatro grupos focais com pais de ambas as instituições investigadas, pois estes são parte da amostra intencional deste estudo, visto serem detentores de informações adequadas e úteis para o desenrolar desta investigação. Os dois primeiros seriam feitos na primeira instituição estudada, aos pais das crianças que estão na modalidade de atendimento creche e aos pais das crianças que estão integradas nas creches familiares. Cada grupo focal teria um total de seis pais, mas como já referimos anteriormente, este plano teve de ser alterado devido às contingências impostas pelo confinamento por época pandémica. Este tipo de entrevistas é, sem qualquer dúvida, a maneira mais direta de se alcançar determinadas informações sobre um dado assunto que aquelas pessoas já viveram ou estão a viver presentemente. Este estudo enquadra-se, assim, nos estudos de caso, sendo mais especificamente um estudo de caso múltiplo porque nos propusemos a estudar dois ou mais contextos com diversos participantes. Colás (1992) refere que os estudos de caso podem ser (a) estudos de caso de longo tempo, obrigando estes a perspetivas temporais díspares, (b) estudos de caso observacionais, nos quais a observação participante é o principal aliado, (c) estudos de comunidades que implicam a descrição e entendimento de uma dada

comunidade, (d) estudos micro-etnográficos que se desenvolvem em pequenas unidades organizativas, (e) estudos de caso múltiplos que se traduzem no estudo de dois ou mais contextos, fenómenos ou sujeitos, e, por último, (f) estudos multi-situacionais que se caracterizam pelo desenvolvimento de uma teoria embora exija a exploração de vários sujeitos e situações.

Quando se fala em estudo de caso, muitas são as conceções que este assume de acordo com as visões de diferentes autores. Em linhas gerais podemos dizer que o estudo de caso é um método de pesquisa amplo sobre determinado assunto, permitindo que se obtenha um conhecimento profundo deste através da recolha exaustiva de dados que se retira de um determinado contexto de vida real (Yin, 2015). Através do estudo de caso compreende-se determinada realidade, ao mesmo tempo que se consegue desenvolver teorias gerais relacionadas com os fenómenos que se vão observando e examinando de forma intensiva para que se compreenda um determinado contexto de forma profunda (Stake, 2009). Não serve apenas para descrever situações ou factos, tenta encontrar ilações e comprová-las através das evidências que vão surgindo num determinado contexto em estudo. Assim consegue-se explorar, investigar, descrever para depois se conseguirem as explicações necessárias para o contexto em que ele está a decorrer, sem esquecer a avaliação que se faz com todos os dados recolhidos e até a transformação destes pelo conhecimento que se gera.

Utilizámos o estudo de caso como método e também como estratégia da própria investigação, pois acreditamos que as informações recolhidas têm em conta não só as diferentes unidades sociais, como permite identificar e conhecer todos os pormenores dos diferentes contextos onde tem lugar. O estudo de caso é amplo e por isso permite que as questões que estão a ser investigadas possam estar a acontecer no momento ou possam relacionar-se com acontecimentos passados, que embora já tenham ocorrido, sejam relevantes para o entendimento das questões de pesquisa de que todos os estudos carecem. Yin (2015) diz que por estudo de caso se compreende, então, toda e qualquer investigação relativa a um fenómeno atual tendo em conta o contexto real do mesmo, utilizando múltiplas fontes de dados e sabendo de antemão que os limites entre certos fenómenos e o contexto em que estes ocorrem não são muito claros. O estudo de caso está intrinsecamente ligado à investigação qualitativa, pois, tal como Ludke e André (1986) referem, desenvolve-se sempre “numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18). Para além disto, o estudo de caso adapta-se às investigações que têm como cerne querer responder a questões que partem da premissa «como» ou «porquê», querendo estudar o

fenómeno em causa no seu próprio contexto (Martins, 2004; Yin, 2015), sendo que estes fenómenos dificilmente podem ser respondidos com medidas quantitativas, sem o recurso a uma análise textual exaustiva que descreva todo o processo em estudo. Merriam (1988) e Yin (2015) aludem ainda que o estudo de caso é adequado quando, para além das perguntas «como» ou «porquê», se pretende estudar uma realidade complexa e que não possibilita o reconhecimento das variáveis que eventualmente possam ser importantes. Este tipo de estudo vê ainda a sua utilidade mais justificável quando se necessita descobrir as interações entre os diversos fatores com significação que emirjam da realidade em estudo, assim como quando o que é pretendido passa por se fazer uma descrição exaustiva e global de uma determinada realidade a que se consegue ter acesso direto. Por último, estes autores, Merriam (1988) e Yin (2015), referem ainda que o estudo de caso se aplica quando se pretende compreender a dinâmica existente num dado processo ou programa.

De salientar que o estudo de caso não tem necessariamente de ser meramente descritivo, pode também destacar um lado analítico que conduza à interrogação e confrontação de determinada situação, podendo até produzir novas teorias sobre a realidade em estudo. Pretende-se a compreensão de uma problemática, não a comprovação de que algo está certo ou errado, sendo fundamental que os critérios de qualidade ditem esta grande diferença face a outras metodologias de investigação. Quando falamos em critérios, estamos a basear-nos na proposta apresentada por Goetz e LeCompte (1984), que apresentam cinco critérios de qualidade essenciais no estudo de caso:

- 1) A adequação, o caráter completo e o significado estão relacionados com a problemática inicial, e estes devem ser necessários como caminho para a promoção do sucesso escolar.
- 2) A clareza está intrinsecamente relacionada com a forma como o estudo de caso será descrito, ficando todo o contexto do estudo e os factos subjacentes a este completamente compreensível.
- 3) O caráter completo diz respeito à reflexão e entendimento que se tem dos vários componentes envolvidos em todo o processo de investigação.
- 4) A credibilidade subdivide-se em dois critérios distintos, mas interrelacionados entre si – validade e fidedignidade. A validade está intrinsecamente relacionada com o

quanto o estudo em si é ou não credível, o quanto ele é considerado ou não válido. Esta validade prende-se diretamente com o facto de os resultados serem precisos ou não. Por sua vez, a fidedignidade prende-se diretamente com a recolha e análise de dados, com o facto de se saber que mesmo que o estudo voltasse a ser feito por um outro investigador, haveria de alguma forma a concordância entre ambos os observadores, os resultados obtidos poderiam facilmente ser idênticos.

- 5) O significado está relacionado com os critérios adequação e carácter completo, sendo que este significado decorre da enunciação da própria problemática do estudo tendo em conta o modelo geral utilizado neste.

Estes cinco critérios não se aplicam unicamente aos estudos de caso, são igualmente extensíveis a todas as investigações de carácter qualitativo. Segundo Merriam (1988) e Yin (2015) os estudos de caso não são estudos experimentais, servindo estes como método quando não se consegue ter controlo sobre as realidades em estudo e quando não é pretendido ou desejável que haja uma manipulação das causas que geram os comportamentos dos participantes do estudo. Este tipo de estudos requer algum distanciamento por parte do investigador, permitindo que este coloque as interrogações que o inquietam a fim de conhecer melhor a realidade que está a estudar.

No caso do nosso estudo, temos ainda mais uma particularidade a acrescentar: estamos perante um estudo de caso múltiplo. Os estudos de caso embora sejam profundos não são amplos, sendo que no nosso estudo apenas se pretendeu conhecer e compreender com profundidade de que maneira os procedimentos didático-pedagógicos definidos para as modalidades de atendimento oficializadas para os três primeiros anos de vida, creches e amas do Instituto da Segurança Social, influenciam a educação e socialização das crianças, tendo em conta as perceções que os diferentes agentes envolvidos têm sobre isto.

Para isso procurámos identificar as semelhanças e dissemelhanças entre estas duas modalidades de atendimento e procurámos, também, aferir quais as perceções que os principais agentes, educadoras, amas e pais, manifestam sobre os efeitos que estes procedimentos didático-pedagógicos têm na educação e socialização da criança.

Por esse motivo, designámos a nossa investigação como estudo de caso múltiplo, visto termos optado por uma análise relativa a mais do que um contexto (instituição A e instituição B) dentro



de um mesmo concelho, sem esquecer que pretendemos estudar diversos fenómenos dentro desses mesmos variados contextos (creches coletivas e amas/creches familiares). De acordo com Bravo (1992), os estudos de casos múltiplos “estudam dois ou mais sujeitos, situações ou fenómenos” (p.252). Para terminar podemos ainda dizer que as conclusões advindas dos estudos de caso tornam-se mais credíveis e válidas quando são baseadas em diferentes fontes de informação e, também, quando seguem um estilo onde predomina uma multiplicidade de métodos de recolha de dados, que permitem combinar diversos pontos de vista e obter um resultado deste cruzamento (Yin, 2015).

## **2 – Questões de investigação e objetivos**

Quando este estudo foi delineado, decidimos que utilizaríamos a técnica da entrevista, quer individual semiestruturada, quer em grupo focal, e estas tiveram sempre por base a tentativa de se obter resposta às questões que inicialmente nos conduziram a este estudo. De seguida apresentamos as questão de partida e as questões subsidiárias que permitiram a operacionalização da questão geral.

Questão de partida:

De que modo é que os procedimentos didático-pedagógicos definidos para as modalidades de atendimento creche e ama enquadrada em creche familiar, influem na educação e na socialização das crianças segundo as perceções dos diversos agentes envolvidos?

Para conseguirmos operacionalizar melhor esta investigação, conforme já referimos, criámos outras quatro questões de forma a que estas nos guiassem aquando da tentativa de encontrar respostas para o que pretendíamos. São elas:

1. Com que critérios escolheram os pais a modalidade de atendimento para os seus filhos?
2. Que semelhanças e diferenças existem entre as creches familiares e as creches, no concelho do Seixal, tendo em conta duas IPSS?
3. Quais as perceções das educadoras e amas sobre os seus papéis na educação e socialização das crianças?
4. Quais os efeitos reais que estas modalidades de atendimento têm na educação e socialização das crianças, do ponto de vista dos principais intervenientes?

De forma esquemática criámos o Quadro 4 já de seguida, permitindo este uma leitura visual do início desta investigação, altura em que a partir das nossas questões iniciais, delineámos os objetivos e criámos o caminho para os alcançar. Nele, encontramos os objetivos de investigação e de que forma estes foram operacionalizados aquando das entrevistas individuais e em grupo focal. Para isso aparecem os objetivos, seguido da sua operacionalização, e apresentamos também as técnicas de investigação utilizadas, nomeadamente quais foram escolhidas, o porquê de se ter optado por determinada técnica e a quem se destina essa mesma técnica. Os objetivos são essenciais na sustentação da própria investigação, pois por eles “passa, em larga medida, a capacidade de manter um alto nível de motivação dos actores e de vir a medir os resultados da intervenção” (Guerra, 2007, p.163). De salientar também que os Grupos Focais foram apenas utilizados com os pais das crianças em ambas as modalidades de atendimento, tendo sido utilizada a entrevista semiestruturada individual com as educadoras e amas de ambas as instituições em estudo. No entanto o terceiro objetivo para ser alcançado apenas precisou da participação das educadoras e amas.

**Quadro 4**

*Análise dos objetivos e técnicas de investigação utilizadas na nossa investigação*

Objetivos da Investigação	Operacionalização dos		Técnicas de Investigação a utilizar	
	Objetivos de Investigação	Designação	Justificação	Destinatários
Identificar as razões que levaram os pais a escolher a modalidade de atendimento que melhor se adapta aos seus filhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acessibilidade</li> <li>- Existência ou não de outras modalidades na mesma área geográfica</li> <li>- Desconhecimento de outras modalidades</li> <li>- Não existência de vaga em outras modalidades de atendimento</li> <li>- Escolha de respostas oficializadas em oposição às amas não enquadradas e/ou ilegais</li> <li>- Instalações e equipamentos</li> <li>- Material pedagógico</li> <li>- Recursos humanos</li> <li>- Horário</li> <li>- Calendário escolar</li> <li>- Natureza projeto educativo</li> <li>- Reputação</li> <li>- Rácio</li> <li>- Outras razões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Grupo Focal</i> (Inicialmente prevíamos dois grupos focais em cada instituição com seis intervenientes (pais), sendo um grupo composto por pais que têm os filhos na resposta educativa creche e o outro grupo com pais que têm atualmente um ou mais filhos que estão integrados na creche familiar. Com o surgimento da pandemia por Sars-Cov2, vimo-nos impossibilitadas de realizar os quatro grupos focais previstos com seis participantes cada. Em ambas as instituições fizemos entrevistas em grupo focal com três pais cada. Dos quatro grupos focais, apenas um aconteceu presencialmente).</li> </ul>	<p>Pretendemos aferir a opinião destes participantes face aos motivos que os conduziram a optarem por determinada modalidade de atendimento em detrimento das demais. Para além disso queremos perceber se em alguma altura já tiveram outro filho nessa mesma modalidade ou na outra modalidade que agora não escolheram</p>	Famílias das crianças que frequentam as creches familiares e coletivas estudadas
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas semiestruturadas individuais</li> </ul>	<p>Pretendemos aferir a opinião destes agentes educativos face aos motivos que conduziram os pais aqui a inscreverem os seus filhos</p>	
Conhecer as semelhanças e as diferenças existentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de projeto educativo</li> <li>- Princípios do projeto educativo</li> <li>- Noção de pertença das amas destas IPSS à creche familiar</li> <li>- Horas permitidas de permanência das crianças em ambas as modalidades de atendimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo focal</li> <li>- Entrevistas semiestruturadas</li> </ul>	<p>Pretendemos perceber se os pais das crianças inscritas nas creches e nas amas investigadas conhecem o tipo de serviço educativo subjacente à sua escolha, nomeadamente face às rotinas</p>	<p>Amas das creches familiares e educadoras de infância das respetivas IPSS em análise</p> <p>Famílias das crianças que frequentam as creches familiares e coletivas das duas IPSS em estudo</p> <p>Amas das creches</p>

**Modalidades de Atendimento, Educação e Socialização de Crianças em Creches e Creches Familiares: um estudo no Concelho de Seixal.**

entre as creches e as creches familiares, no seixal, tendo em conta duas IPSS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Horas efetivas de permanência</li> <li>- Dia tipo</li> <li>- Atividades planificadas</li> <li>- Atividades no exterior do espaço onde estão integradas</li> <li>- Rácio</li> <li>- Fiscalização</li> </ul>	individuais	destas, nomeadamente ao nível das atividades diárias oferecidas por ambas as modalidades de atendimento já referidas, princípios dos projetos que cada modalidade de atendimento tem, entre outras coisas.	familiares das duas IPSS em estudo
Perceber quais as perceções das educadoras e amas sobre os seus papéis na educação e socialização da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel educativo que assumem na socialização e educação</li> <li>- Atividades promotoras de aprendizagens educativas e de socialização</li> </ul>	- Entrevistas semiestruturadas individuais	<p>Pretendemos saber e conhecer quais as perceções das amas e educadoras entrevistadas face ao papel que assumem na educação e socialização das crianças que consigo estão diariamente. Primeiramente pretendíamos saber qual o autoconceito que têm de si próprias quanto ao desempenho da sua atividade profissional. Pedimos-lhes, também, que nos indicassem e explicassem atividades específicas que realizam para este efeito.</p>	Amas das creches familiares das duas IPSS em estudo
Aferir quais os efeitos reais que estas modalidades de atendimento têm na educação e socialização das crianças, do ponto de vista dos principais intervenientes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância das atividades desenvolvidas para a educação e socialização das crianças</li> <li>- Promoção de outras atividades/aprendizagens</li> <li>- Perceber se para estes três agentes educativos as educações nas duas modalidades de atendimento em estudo promovem ou não a educação e socialização das crianças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas semiestruturadas individuais</li> <li>- Grupo focal</li> </ul>		Famílias das crianças que frequentam as creches familiares e coletivas das duas IPSS em estudo
				Amas das creches familiares das duas IPSS em estudo
				Educadoras de infância das duas IPSS em estudo

### 3 – As instituições onde decorreu o estudo

O nosso estudo incidiu sobre o concelho do Seixal, um dos 12 concelhos existentes no distrito de Setúbal. Este distrito possui 234 creches no seu total, dando estas resposta a 10124 crianças com idades compreendidas entre zero e três anos de idade. Destes, 42 equipamentos<sup>32</sup> (creches coletivas que na maioria dos casos também possuem a valência de jardim de infância) situam-se no concelho do Seixal e dão resposta a 1710 crianças também com idades até aos três anos, sendo o segundo concelho com um maior número de respostas para as crianças dessa faixa etária, apenas ultrapassado por Almada que dá resposta a 2028 crianças. O Seixal é composto por seis freguesias e em todas elas existe mais do que um equipamento com capacidade para receber e cuidar devidamente as crianças com idades compreendidas entre os três meses e os três anos de vida. Contudo, embora os 42 equipamentos deste concelho sejam considerados como resposta social no *site* do Instituto da Segurança Social, pois têm apoio do estado ao nível das mensalidades caso o IRS apresentado pelos pais das crianças se enquadrem nas especificidades necessárias para tal apoio, muitos são os que advêm de respostas privadas, não se traduzindo numa verdadeira mais-valia para quem os frequenta. Isto significa que embora os pais possam recorrer ao apoio à mensalidade dos seus filhos, nem sempre este apoio permite que uma criança de classe média-baixa possa frequentar este espaço escolar, devido ao valor que a maioria dos colégios deste concelho tem. Para além desta resposta social para a primeira infância, o concelho dispõe ainda das chamadas amas do Instituto da Segurança Social, que em muitos casos compõem as já mencionadas creches familiares.

Este estudo teve como foco as modalidades de atendimento creche e creche familiar, de duas instituições subsidiadas pelo ISS, I. P. no município do Seixal.

Ambas as respostas sociais, creche e creche familiar, são parte integrante de duas IPSS do próprio concelho e ambas fazem parte da Diocese de Setúbal, incluindo esta 57 paróquias ou comunidades idênticas e estando estas organizadas e distribuídas por diferentes

---

<sup>32</sup> site Carta Social - <http://www.cartasocial.pt/>

vigararias<sup>33</sup>. Isto significa que ambas as instituições estudadas estão sob a direção de um pároco que faz parte dessa equipa vicarial.

Para podermos fazer esta investigação, precisámos da autorização da direção de cada uma delas, autorização essa que passou pelo pároco que a diocese nomeou como sendo o responsável pelas instituições em causa e tivemos também o total acordo da direção pedagógica de ambas as instituições, assim como da direção técnica das creches e das creches familiares das Instituições A e B.

Para além destas autorizações mais formais, contámos ainda com a livre vontade de participação por parte das educadoras e amas com quem a direção falou, assim como dos pais participantes no decorrer desta investigação.

Para a realização desta investigação, começámos por selecionar apenas uma instituição, sendo que nela deveriam coexistir as modalidades de atendimento creche e creche familiar. No entanto, a meio do nosso processo de investigação considerou-se que idealmente deveriam ser estudadas duas instituições com respostas sociais creche e creche familiar e que ambas coexistissem dentro do concelho do Seixal. Inicialmente tivemos a oportunidade de iniciar a investigação na instituição A e, algum tempo depois, iniciámos as diligências para conseguirmos iniciar a investigação na instituição B.

As educadoras, na sua generalidade, receberam-nos bem e sempre muito seguras nas diversas respostas que nos iam dando. As amas revelaram-se igualmente amáveis e prontamente disseram que não se importavam de participar neste estudo, sendo que para isso, na sua maioria, tiveram de nos receber dentro das suas habitações.

Em ambas as instituições estudadas, tivemos a colaboração das direções e foram estas que nos ajudaram a chegar até às amas e até às educadoras.

Na sua generalidade, todas as amas nos receberam prontamente e revelaram-se verdadeiramente contentes com a nossa presença. Apenas duas pediram para fazerem as entrevistas *online* por conta da época pandémica que todos estávamos a viver (Covid-19).

---

<sup>33</sup> Informações retiradas do site <https://diocese-setubal.pt>

Em cada uma das instituições estudadas entrevistámos cinco educadoras, cinco amas da creche familiar e seis pais, sendo que três têm os seus filhos integrados na modalidade creche e os outros três na modalidade creche familiar. De seguida vamos então conhecer ambas as instituições onde decorreu a nossa investigação e os participantes neste estudo. Para tal fizemos uma breve descrição de cada uma das instituições onde desenvolvemos a nossa investigação às modalidades creche e creche familiar, omitindo dados que possam ser identificatórios. Não dissemos, por isso, a freguesia em que ambas as instituições estão implantadas nem o ano em que abriram. Também omitimos outros dados que nos pareceram relevantes, para desta forma, logo de seguida, podermos referir dados pessoais de cada um dos participantes, pois estes podem realmente influenciar ou justificar de alguma forma as respostas que nos foram dadas. Também estes participantes viram a ressalva do sigilo salvaguardada.

### ***3.1 – Instituição A***

A primeira instituição investigada por nós, aqui designada por instituição A, situa-se no concelho do Seixal e foi criada com o intuito de fazer face às variadas crises socioeconómicas que a região onde está implantada apresentava, nomeadamente devido ao surgimento de várias famílias cujas mulheres tinham entrado no mercado de trabalho, havendo na altura a necessidade de se criar um espaço para cuidar dos filhos destas mães que trabalhavam fora de casa. Só desta forma poderiam continuar a desenvolver uma profissão e ter os seus filhos entregues e cuidados durante a sua ausência. Este espaço deu origem ao que hoje é conhecido como sendo a casa mãe, onde se desenvolve atualmente a valência de creche. Na época em que o espaço onde a creche está sedeadada foi edificado, as instalações eram utilizadas para diversos fins: atividades culturais e de apoio à infância. Surgiram, entretanto, as valências jardim de infância e as atividades de tempos livres. Posteriormente procedeu-se à construção de um novo edifício, pois o aumento da população e o aumento das exigências familiares que eram impostas a estas famílias, conduziram à necessidade de se alargar o espaço das respostas de apoio à infância. Este novo espaço ficou unicamente entregue à valência de jardim de infância. Uns anos mais tarde foi criado o departamento da creche familiar, sendo que nenhuma das valências existentes neste equipamento social tem fins lucrativos. As instalações creche e creche familiar continuam a ser oferecidas em diferentes edifícios e a resposta social creche familiar é constituída por 14 amas que têm a seu

cargo mais de 50 crianças. Estas amas são coordenadas por uma educadora de infância que tem como função, orientar, organizar e fazer o acompanhamento desenvolvido nas casas das 14 amas. Algumas amas não têm as quatro crianças máximas que cada uma pode ter. A coordenadora da creche e da creche familiar é designada nesta tese por CP-A (Coordenadora Pedagógica da instituição A).

A creche é composta por duas salas e o Jardim de infância possui sete salas de atividades.

As educadoras de infância assumem uma rotatividade que lhes é proposta pela direção da instituição tendo em conta os interesses das crianças e da instituição em si, e por isso todas já passaram na valência de creche e na valência de jardim de infância.

A creche da instituição A não aceita crianças abaixo dos dois anos de idade, a não ser que estes sejam completados até ao final do ano civil correspondente ao início do ano letivo em que iniciam a creche. Nesta instituição trabalham cerca de 80 pessoas que se regem por quatro valores: solidariedade, justiça, igualdade e respeito, sendo estes tidos em conta no Regulamento Interno (RI) da instituição e no Projeto Educativo. A instituição acima descrita dá respostas a outras áreas que não as da infância, mas por não terem estas qualquer foco nesta investigação, não foram aqui descritas.

### ***3.2 – Instituição B***

A segunda instituição onde estudámos a creche e creche familiar será designada por instituição B e é, também, uma Instituição Particular de Solidariedade Social sita no concelho do Seixal. A instituição B foi criada com vista ao colmatar de duas grandes áreas de intervenção: a área da infância e a área social. Esta instituição está também integrada na Diocese de Setúbal e encontra-se, também, registada na Direção Geral da Segurança Social.

É vulgarmente conhecida pela sua aposta na área da infância, estando a creche e o jardim de infância, assim como o centro de tempos livres, no principal polo da própria instituição. Para além desta área, como já foi referido, possui ainda um outro centro onde as respostas sociais comumente utilizadas no apoio às famílias, são dadas, como o gabinete de empregabilidade, o apoio RSI, padaria social, entre outras respostas de apoio às carências sociais que as famílias apresentam. Por não estarmos a estudar essas valências, não serão



tidas em conta aqui nesta breve descrição. A creche familiar conta atualmente com 13 amas onde estão acolhidas 52 crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os três anos de vida. A creche tem cerca de 30 crianças desde a idade da locomoção até aos três anos de vida, altura em que transitam para o jardim de infância. A creche tem um projeto intitulado Porta Aberta que se traduz na abertura entre salas sem separação etária. Existem para 30 crianças, duas educadoras e quatro auxiliares. Os grupos são heterogéneos e todas as crianças da creche podem transitar entre as várias salas que lá existem. Para isso foram realizadas obras que permitiram que as salas contíguas tivessem facilidade de passagem e ligação entre elas. Criou-se assim um projeto ambicioso e alternativo, visto esta realidade não ser muito comum na valência de creche. Estas crianças brincam e convivem desde os 12 meses de idade, pois esta é a idade mínima para se entrar para esta creche, até à idade de ingressarem na educação pré-escolar que se situa no edifício ao lado. A Coordenadora Pedagógica da instituição B é designada nesta tese pelo código CP-B. A instituição B dá resposta a mais de 300 crianças, entre as quatro ofertas sociais de apoio à infância – creche, pré-escolar, centro de tempos livres e creche familiar. Esta IPSS rege-se pelos valores de espírito de solidariedade cristã e humanista, compromisso e dedicação e, por último, responsabilidade social.

#### **4 - Os participantes**

Os participantes neste estudo foram as educadoras e as amas de duas instituições particulares de solidariedade social com o serviço de creche e creche familiar e também os pais cujos filhos estão inseridos em ambas as modalidades de atendimento em estudo: creches e creches familiares. Assim, para ambas as instituições definimos realizar entrevistas a cinco educadoras, a cinco amas da creche familiar e dois grupos focais, um protagonizado pelos pais com filhos na resposta creche familiar e outro com os pais cujos filhos estão na creche. No total entrevistámos 10 educadoras e 10 amas, e os quatro grupos focais que fizemos foram pensados inicialmente para um universo de seis pais em cada um deles. No entanto, devido à situação pandémica em que todos nos encontrávamos, a dinâmica dos grupos focais sofreu algumas alterações, tendo o número de participantes diminuído substancialmente. É preciso salientar que ao vermos o receio que os pais tinham em estarem presentes nos grupos focais

presenciais, devido à pandemia por Sars Cov-2, delineámos uma forma destes acontecerem em regime online. Mas cedo percebemos que alguns dos pais não estavam disponíveis para tal e não aceitaram, na mesma, colaborar neste estudo. Decidimos então diminuir o número de pais participantes no grupo focal sem invalidar a eficácia dos mesmos. De seguida apresenta-se o Quadro 5, no qual de forma esquematizada se consegue ter uma visão global dos intervenientes necessários para chegarmos ao fim desta investigação.

### Quadro 5

*Intervenientes necessários para esta investigação*

<b>Intervenientes</b>	<b>Tarefa</b>
Chefe do Departamento que gere as amas do Instituto da Segurança Social	- Explicação e pedido de autorização desta investigação
Diretora e coordenadoras das creches e creches familiares das instituições escolhidas para investigar	- Autorização da realização desta investigação dentro das salas de aula/casa das amas
Educadoras de Infância das creches investigadas	- Colaboração na investigação de doutoramento, nomeadamente ao nível da disponibilidade em nos receberem - Colaboração na investigação de doutoramento, nomeadamente pela disponibilidade revelada em nos cederem esta entrevista que, na sua maioria, decorreu nas suas habitações
Amas do Instituto da Segurança Social	- Colaboração nesta investigação de doutoramento, nomeadamente por se terem mostrado disponíveis para se reunirem connosco nos seus tempos de lazer, quer presencialmente, quer online.
Pais de crianças inscritas na modalidade de atendimento creche e pais cujos filhos estão na modalidade de atendimento creche familiar	

As amas são intituladas de acordo com a ordem com que fomos recebidos em suas casas, passando estas a assumir a letra A de ama e um número cardinal que corresponde à ordem das entrevistas feitas. A esta junção de Letra A e um número, acrescentámos ainda a letra A ou B para sabermos se esta ama se refere à instituição A ou B. Desta forma, a terceira ama que entrevistámos da instituição A será designada, a título de exemplo, por A3A. Por sua vez, as educadoras serão designadas por E e um número cardinal que corresponde, também, à ordem das ditas entrevistas. Também as educadoras terão ainda associada a letra correspondente à instituição da qual fazem parte. Os pais serão intitulados por P mas terão uma designação mais complexa para permitir identificar de imediato se têm filhos em creche ou creche familiar e em qual das duas instituições em foco os inscreveram. Também estes têm um número cardinal associado que identifica cada um deles, para que na análise dos diferentes quadros apresentados, e na respetiva análise final, se saiba de que pai se está a falar. Assim, um pai que tenha o seu filho na creche familiar da instituição A, será designado por PcfA1 (pai com filhos em creche familiar inscrito na instituição A associado ao número que o designa enquanto ser individual neste estudo). Os pais foram numerados de acordo com a ordem dos grupos focais realizados. Primeiro fizemos os dois grupos focais das creches de ambas as instituições e só depois se realizaram os dois grupos focais das creches familiares. O número cardinal assumido em cada um deles corresponde à ordem com que estes falaram nos respetivos grupos focais. Ao longo desta tese assumimos a designação GF para nos referirmos a grupo focal. No quadro 6 conseguimos visualizar de forma global a ordem com que os diferentes participantes entrevistados estiveram connosco e a que instituição pertencem e a modalidade em que têm o seu filho. A técnica de recolha de dados utilizada com as educadoras e amas foi a entrevista individual e com os pais foi exclusivamente o grupo focal.

De realçar que assumimos o termo feminino para nos referirmos às amas e educadoras por estas terem sido totalmente representadas por mulheres. Os pais também são igualmente assumidos e tratados, na maioria das vezes, com o género feminino porque apenas tivemos um pai presente nos grupos focais, para além de que os próprios relatos ficariam estranhos se assim não fizéssemos. Tratar-se-á no plural por pais e no singular pela designação atribuída ou por mãe. Este conjunto de mães que deu voz à opinião dos pais, representam, neste contexto, a opinião de ambos os pais das crianças.

No Quadro 6 apresenta-se a codificação utilizada para designar as educadoras, amas e pais de acordo com a sua distribuição por ambas as instituições, para que, esquematicamente, se consiga perceber o que atrás foi referido.

### **Quadro 6**

*Codificação dos participantes por instituição*

<b>Instituição</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Amas</b>	<b>Pais</b>	<b>Modalidade</b>
A Instituição Privada de Solidariedade Social	E1A	A1A	PcA1	creche
	E2A	A2A	PcA2	
	E3A	A3A	PcA3	
	E4A	A4A	PcfA7	
	E5A	A5A	PcfA8	
---	---	PcfA9	creche familiar	
B Instituição Privada de Solidariedade Social	E6B	A6B	PcB4	Creche familiar
	E7B	A7B	PcB5	
	E8B	A8B	PcB6	
	E9B	A9B	PcfB10	
	E10B	A10B	PcfB11	
---	---	PcfB12		

Salientamos ainda que coube às duas instituições a escolha das educadoras que fariam as entrevistas, sendo o único critério o de estarem em creche ou já terem estado em creche durante um largo período de tempo. Nem todas as educadoras da instituição A, por sua vez, segundo o que nos foi relatado, quiseram colaborar neste estudo. Todas as educadoras,

segundo soubemos, iniciam os grupos de crianças na faixa etária de creche e acompanham-nos até ao último ano da educação pré-escolar, sendo que estes não são heterogêneos e têm apenas em conta o ano de nascimento. Na Instituição B encontramos um ambiente mais colaborante e as entrevistas teriam sido feitas mais cedo se não tivéssemos sido assolados pela Covid-19.

Em relação aos grupos focais, coube às diferentes instituições em estudo a escolha dos pais que fariam parte, embora estes tenham ficado reduzidos a apenas três participantes em cada um deles. A primeira Instituição mostrou-se mais relutante em nos ceder os contactos dos pais, nomeadamente, segundo nos disseram, por estarmos numa época pandémica. No entanto, assegurámos à direção da instituição A que faríamos as entrevistas todas via plataforma *Zoom* por respeitarmos as regras a que todos estávamos obrigados. Entendemos que a instituição A não queria de forma alguma que os pais pensassem que, nesta época complicada, estariam de alguma forma a sugerir um encontro presencial no âmbito desta investigação. Por isso, aquando do nosso contacto telefónico para os pais, dissemos-lhes de imediato que a reunião seria via *Zoom*, por mais que gostássemos de estar presencialmente com eles nestas dinâmicas de grupo focal. O importante era assegurar que esta técnica de recolha de dados nos permitisse responder às nossas questões de investigação, de forma a dirimir qualquer hipótese de deixar uma das nossas perguntas iniciais sem resposta concreta.

A instituição B cedeu-nos mais do que três contactos por cada grupo focal, mas, ainda assim, apenas conseguimos ter três pais por cada grupo focal referente a cada uma das modalidades de atendimento em estudo: creche e creche familiar.

#### ***4.1 – As educadoras***

De forma esquematizada apresenta-se no Quadro 7 algumas características das dez educadoras participantes neste estudo. Assim, este quadro permitiu-nos identificar a idade destas, os anos de serviço que já têm, os anos de serviço na instituição da qual agora fazem parte e a formação académica que possuem para hoje serem educadoras de infância. De forma esquematizada e já a utilizar a nomenclatura que cada uma delas tem neste estudo, aparece também a devida identificação que nos permite perceber se determinada educadora desempenha a sua atividade profissional na Instituição A ou na Instituição B. As cinco primeiras desempenham a sua função profissional na creche da instituição A, enquanto as

últimas cinco desenvolvem a sua função na creche da instituição B. Em ambas as instituições há um sistema de rotatividade e nem sempre estas educadoras estão na creche, pois recebem as crianças pequenas e acompanham o seu crescimento até à entrada no primeiro ciclo.

Tentámos ainda assim omitir os factos que facilmente as identificam, mas sem comprometer o estudo, ou seja, não poderíamos omitir a idade, anos de experiência e estudos porque estes poderiam ser determinantes nas respostas que nos deram nas diferentes entrevistas, sendo que serviram inclusivamente para enquadrar melhor a opinião de algumas educadoras. Contudo, outros elementos que conduzam a uma rápida identificação foram, efetivamente, alterados ou omitidos de forma propositada.

### **Quadro 7**

*Caracterização das educadoras participantes no estudo*

<b>Educadora</b>	<b>Idade</b>	<b>Anos de serviço</b>	<b>Anos de serviço nesta instituição</b>	<b>Formação Académica</b>	<b>Instituição</b>
E1A	39	7	7		
E2A	54	28	28		
E3A	38	17	16	Licenciatura em Educação de Infância	A
E4A	51	23	23		
E5A	53	33	31		
E6B	53	30	21	Bacharelato+licenciatura +pós-graduação em educação especial	
E7B	56	29	27	Licenciatura em Educação de Infância	B
E8B	55	38 (6 anos)	32	Licenciatura em	

---

---

		como auxiliar)		Educação de Infância
E9B	37	15	15 (3 anos como auxiliar)	Licenciatura em Educação de Infância
E10B	56	24	24	Bacharelato+licenciatura realizada 7 anos depois

---

As educadoras entrevistadas em ambas as instituições tinham idades compreendidas entre 39 e 54 anos, perfazendo estas a média de 47 anos. No entanto, fizemos esta análise por instituição e percebemos que as educadoras da instituição A se encontravam entre os 39 e os 54 anos, sendo a média 47 anos e as da segunda instituição apresentavam idades situadas entre os 37 e os 56 anos, sendo a média 51,4.

Todas as educadoras entrevistadas (dez no total) tinham já vários anos de experiência. Nenhuma se revelou nervosa com a entrevista e todas nos receberam de livre e espontânea vontade. De seguida fez-se uma apresentação mais detalhada de cada uma das educadoras participantes no estudo e, sempre que se justifique, pequenos recortes das entrevistas que nos deram e que nos parecem fundamentais para a descrição destas intervenientes.

### **Educadora 1 (E1A)**

A E1A tinha 39 anos e foi uma das nossas linhas condutoras dentro da primeira instituição, pois foi ela quem informou as colegas que a participação neste estudo não lhes traria qualquer problema. A E1A foi uma das nossas portas de entrada na instituição, pois a formação base de educação de infância foi feita connosco, pelo que nos facilitou muito todo o processo de entrada nesta IPSS.

É uma pessoa interessada, tem muita experiência em creche e quando nos recebeu já estava a começar a reunir ideias de atividades para fazer em 2019/2020, visto saber que nesse ano letivo iria iniciar um novo grupo na valência de creche.

Esta educadora acredita que o ambiente em creche é mais rico e estimulante e que por esse motivo é a primeira opção dos pais, sendo que só por falta de vaga os inscrevem na creche familiar. Ressalva ainda que os pais que querem pôr os seus filhos ao cuidado de terceiros enquanto ainda são bebés, escolhem as amas como modalidade de atendimento, mas gostariam que estes ingressassem na creche no ano civil em que perfazem 2 anos, facto que muitas vezes não acontece por falta de vagas.

Revelou-nos também que encara a fase de creche como uma fase em que tem de existir muito estímulo e exploração sensorial, e onde a escolarização deveria ser menor.

### **Educadora 2 (E2A)**

A E2A tinha 54 anos de idade e 28 anos de serviço como educadora, sendo que se encontra desde o início da sua carreira integrada na primeira instituição. Desenvolveu grande parte da sua atividade profissional na valência de creche e acredita que esta modalidade dá uma maior segurança aos pais, referindo ainda que as “amas são mais fechadas, estão em casa e as crianças não falam”. No entanto ressaltou que as amas são supervisionadas e que a coordenadora é muito atenta, criando um paralelismo entre as amas que a instituição tem e as amas particulares, pois embora considere que o trabalho é idêntico, considera que o facto de não estarem enquadradas por uma IPSS pode causar mais receios aos pais, até porque “a comunicação social não contribui para a boa aceitação das amas. Acreditava, tal como a E1A, que os pais só optam pela modalidade creche familiar quando não têm vaga na creche, sendo que esta educadora ainda diz que muitos ficam sob o cuidado dos avós para evitarem estar em contexto de ama.

### **Educadora 3 (E3A)**

A E3A tinha 38 anos, e iniciou a sua carreira há 17 anos, no entanto só um ano depois foi colocada na primeira instituição que estudámos. Esta educadora, ao contrário das anteriores, acreditava que as crianças ganham muito em relação ao afeto quando são expostas ao contexto de creche familiar. Para ela esta modalidade permite “uma resposta mais individualizada”.



A E3A mencionou também como vantagem da creche o facto de promover um “desenvolvimento mais adequado” e o “facto de poderem também interagir com outras crianças e o peso que estas interações têm nas aprendizagens e no desenvolvimento deles”. Disse-nos que era muito dinâmica e pareceu-nos muito carinhosa quando se referia a algo diretamente relacionado com as suas crianças.

#### **Educadora 4 (E4A)**

A E4A tinha 51 anos e iniciou a sua carreira na primeira instituição mal acabou o curso, tendo já completado 23 anos de serviço. Para a E4A a principal razão pela qual os pais optam pela modalidade de atendimento creche é a socialização e a necessidade de guarda que os pais têm face aos seus filhos enquanto têm de se ausentar para trabalhar. Disse-nos ainda que, pela experiência que tem, os pais preferem as amas até os filhos terem um ano de vida (e na instituição A não entram antes do ano civil em que completam dois anos), no entanto após essa primeira fase de bebé, os pais, caso houvesse essa possibilidade, prefeririam sempre colocá-los na creche. Esta educadora apresenta já uma vasta experiência de creche, mas diz que nunca teve pais que se preocupassem com o conhecerem ou não o projeto educativo, que nunca lhe pediram sequer para o ler, e talvez por isso nos tenha respondido “não, um redondo não”. Refere ainda com alguma tristeza que as crianças permanecem demasiadas horas na instituição e que, ela própria, tenta dissuadir os pais, explicando-lhes o quanto esta rotina pode prejudicar o desenvolvimento global da criança pequena.

Tal como a E1A, a E4A também acredita que na fase de creche devem ser dadas às crianças oportunidades de exploração de novos materiais, experiências que os façam conhecer o mundo, e não tanto os trabalhos que ficam bonitos, mas que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento das competências básicas que nesta idade se devem promover.

#### **Educadora 5 (E5A)**

A E5A tinha 53 anos e iniciou a sua carreira há 33 anos atrás. No entanto, só começou a trabalhar na primeira instituição há 31 anos, sendo que esteve em creche grande parte destes anos. Revela um grande conhecimento desta valência, fala de forma muito fluida e acredita

que os pais confiam mais nesta modalidade de atendimento. Disse-nos ainda que os pais optam pela modalidade creche por confiarem mais na componente educativa que esta tem, por toda a “intencionalidade educativa da nossa ação”. Disse-nos ainda que o facto de nas creches haver pessoas licenciadas que estudaram para o desempenho da função educativa, não pode comparar-se às amas que nunca conseguirão dar uma resposta igualmente rica ao nível pedagógico.

A E5A refere que os espaços pensados e adaptados da creche são um ponto fundamental para a escolha dos pais, pois todo este espaço é feito a pensar na aquisição de competências e bem-estar das crianças.

### **Educadora 6 (E6B)**

A E6B foi a educadora com quem conversámos mais tempo, revelando uma disponibilidade total para nos ouvir e relatar tudo o que acontece dentro da instituição. Tinha 37 anos, é licenciada em educação de infância e trabalha como educadora na instituição B há 12 anos, fora os três anos que trabalhou como auxiliar antes de conseguir ingressar na carreira de educadora de infância. Acredita que os pais preferem a creche por haver mais crianças e por se sentirem mais seguros, referindo ainda que eles sentem “aquela sensação de insegurança da casa das amas”. Contudo disse-nos que o seu filho tinha estado no contexto de creche familiar e que a sua experiência pessoal era a melhor, dizendo ainda que “ele esteve sempre só com três crianças para além dele, mas a ama que o recebeu era a avozinha dele, e nós tínhamos uma relação maravilhosa”. Explicou-nos detalhadamente como funciona o projeto “Sala Aberta” que existe na instituição na qual trabalha e acabou por esclarecer todas as dúvidas que lhe colocámos. Já trabalhou muitos anos em creche e referiu-nos que atualmente a instituição conta com um total de 150 crianças, sendo que 30 é o número de crianças que frequentam a creche.

Esta educadora foi também a única que assumiu, quando falámos de correntes pedagógicas na primeira infância, seguir “um bocadinho de todas, mas em especial a escola moderna” (referindo-se ao Movimento da Escola Moderna).

### **Educadora 7 (E7B)**

O percurso profissional desta educadora iniciou-se muito antes dela ser licenciada, pois embora já tenha 38 anos de serviço, esteve os primeiros oito integrada na carreira de auxiliar na instituição onde trabalha até aos dias de hoje (instituição B). Ao longo da sua carreira, muitos foram os anos em que esteve em creche e por isso aceitou tão bem a proposta que lhe foi feita para participar neste estudo. É uma educadora aparentemente dinâmica, faz uma aproximação à educação musical por saber tocar guitarra e relata com alegria a relação de afeto que estabelece com as suas crianças de sala. Confessou-nos que na juventude nunca pensou ser educadora, mas hoje jamais se veria a desempenhar funções em qualquer outra área. Tinha 55 anos e acreditava que os pais optam pela creche por dois fatores chave: a socialização e o espaço exterior que a instituição B tem.

A E7B disse-nos ainda que o seu filho esteve na creche familiar e, enquanto mãe, sabia diariamente o que ele fazia, dizendo-nos que “a ama sabia exatamente e conseguia todos os dias dar a conhecer coisas novas sobre o meu filho”, referindo-se ao acompanhamento e transmissão individual que a ama fazia para os pais, sendo que a E7B assume que isto nem sempre acontece na creche. No entanto diz que desde então tenta fazer este acompanhamento e relatos diários aos pais, de forma a que estes “percebessem que cada um é especial” e não é por serem muitos que este acompanhamento das novas aquisições não acontece.

### **Educadora 8 (E8B)**

A E8B já trabalha há 27 anos na segunda instituição e foi uma das mentoras do projeto Porta Aberta que ainda hoje funciona. Esta educadora tinha 55 anos e foi através dela que recolhemos informações acerca deste projeto Porta Aberta, facto que nos conduziu e nos ajudou a compreender melhor algumas das respostas que outras educadoras deram. Tem muita experiência em creche porque na instituição B as educadoras das duas valências, creche e jardim de infância, não ficam fixas numa só valência, alternam rotativamente entre elas, respeitando apenas a ideia de acompanharem o grupo até que se sintam que este poderá obter algum benefício com o afastamento de determinada pessoa. Inicialmente trabalhou dois anos em outra instituição e só depois entrou nesta que agora estamos a estudar. Na pergunta aberta com que iniciamos a nossa entrevista propriamente dita, na qual questionamos os motivos pelos quais os pais optaram pela creche em detrimento da creche familiar, segundo as suas

perceções, disse-nos que os motivos se prendiam com o espaço exterior que têm, as boas referências da instituição B, a socialização que lá se dá por serem muitas crianças com idades distintas e as aprendizagens que daqui resultam.

### **Educadora 9 (E9B)**

A E9B é licenciada em educação de infância, tendo feito inicialmente o bacharelato e mais tarde os dois anos complementares na Escola Superior de Educação do Politécnico de Setúbal onde se especializou na área da primeira infância. Concluiu mais tarde uma pós-graduação em ensino especial. Também já trabalhou na valência de creche cerca de cinco anos e por isso aceitou participar deste estudo. É muito comunicativa. Tinha 53 anos e 30 de educação de infância, embora só trabalhasse na Instituição B há 21 anos. Aponta a socialização como a razão principal para os pais optarem pela creche, mas também refere que só o facto de os pais terem de se ausentar para trabalhar, os obrigaria a procurar uma resposta de cuidado e guarda para os seus filhos. No entanto, para si o “contacto com outras crianças da mesma faixa etária”, embora saiba que estamos a falar de um intervalo de dois anos (crianças de 1 a 3 anos de vida), é o fator principal que conduz os pais na escolha da modalidade de atendimento para os seus filhos.

### **Educadora 10 (E10B)**

Por uma questão de precaução para com a pandemia que estamos todos a viver, a educadora 10 preferiu dar-nos esta entrevista via telefone. No entanto, mostrou-se muito simpática e respondeu prontamente a todas as questões que lhe colocámos. A E10B tinha 56 anos e, embora sendo educadora há 31, só exercia esta atividade profissional há 24, pois esteve durante sete a trabalhar numa outra área que nada tem a ver com educação. Após ter tido oportunidade de ingressar na instituição B como educadora, fez a licenciatura porque inicialmente tinha apenas o bacharelato em educação de infância. Relatou-nos que se inscreveu para fazer a licenciatura não apenas pela progressão de carreira, mas, também, para se sentir mais preparada, pois sete anos afastada da educação de infância fizeram-na sentir mais distante das componentes educacionais. Acredita que os pais optaram pela creche “por causa dos miúdos conviverem com pares, terem amigos e oportunidades de aprendizagens em

grupo”, relatando-nos ainda que a baixa mensalidade que os pais pagam é um dos atrativos da instituição B.

#### 4.2 – As amas

As amas da creche familiar de ambas as instituições estudadas receberam-nos prontamente nas suas casas e relataram-nos como é o seu dia a dia. Para além da entrevista propriamente dita, as amas na sua generalidade foram muito apazíveis e não colocaram qualquer entrave em nos receberem. Tentaram da melhor forma esclarecer as dúvidas e questões que íamos colocando e revelaram-se muito dinâmicas. Todas as amas revelaram um enorme carinho pela sua coordenadora (estudámos duas instituições e por isso estamos a referir-nos a ambas as coordenadoras destas duas creches familiares).

No Quadro 8 pode-se encontrar um resumo de algumas características pessoais e profissionais das amas participantes neste estudo.

#### Quadro 8

##### *Caracterização das amas participantes no estudo*

Ama	Idade	Anos de serviço (experiência total com crianças)	Anos de serviço nesta instituição	Formação Académica	Freguesia de residência	Instituição
A1A	38	4	4	Licenciatura		
A2A	60	2	2	6.º Ano		
A3A	62	10	10	4.ª Classe	Amora	A
A4A	48	5	5	12.º Ano		
A5A	49	24	8	12.º Ano		

**Modalidades de Atendimento, Educação e Socialização de Crianças em Creches e Creches Familiares: um estudo no Concelho de Seixal.**

---

A6B	55	8	8	11.º Ano		
A7B	50	17	17	12.º Ano		
A8B	63	14	13	9.º Ano	Arrentela/ Seixal	B
A9B	49	11	11	12.º Ano		
A10B	62	18	18	9.º Ano		

---

Como o quadro atrás mostra, a ama mais velha das duas instituições tinha 63 anos e a mais nova 38, totalizando uma média de 53 anos e meio. No entanto, se analisarmos individualmente ambas as instituições, verificamos que a média da primeira instituição é 51,4 anos, tendo a ama mais nova 38 anos e a mais velha 62, enquanto que na segunda instituição a média de idades é 55,8 anos, pois a ama mais nova tem 49 anos e a mais velha 63 anos.

No que diz respeito aos anos de serviço como ama, verificamos que apenas duas das dez amas teve experiência profissional dentro desta área funcional, antes de ingressarem na instituição onde estão até hoje. No entanto, a A8B refere ter estado menos de um ano como ama na Santa Casa da Misericórdia, tendo logo de seguida ingressado na instituição B. Ao contrário desta ama, a A5A trabalhou cerca de 16 anos num colégio, perfazendo um total de

24 anos de experiência que se afasta muito dos 8 anos na instituição A. Quanto aos estudos académicos que cada uma delas tem, verificámos que apenas uma apresenta estudos superiores, sendo que este foi feito na área do Turismo. No entanto, quatro amas têm o 12.º ano e poucas são aquelas que não concluíram o 9.º ano de escolaridade. As amas de ambas as instituições não só foram sujeitas a entrevistas aquando da seleção para o desempenho da sua atividade profissional, como as mais antigas tiveram de realizar um estágio na creche da instituição para depois poderem desempenhar o papel de amas, embora esse estágio tenha tido apenas a duração de duas semanas. As mais recentes já foram sujeitas a um curso de formação e um estágio com cerca de dois meses. Estes estágios profissionais são desenvolvidos nas salas de creche das respetivas instituições. Faremos de seguida uma apresentação breve, mas mais detalhada de cada uma das amas participantes neste estudo, sendo que para tal usaremos recortes das entrevistas que nos deram.

### **Ama A1A**

A A1A foi a ama mais nova que entrevistamos e a que tem menos anos de serviço. Esta ama tem 38 anos e apenas 4 de serviço como ama. Para além disso tem uma particularidade que mais nenhuma outra apresentou: é licenciada. Os seus estudos não foram feitos na área da infância, mas, ainda assim, decidiu que o melhor para si seria trabalhar com crianças, pois esta é a área que verdadeiramente gosta. Para além disso a A1A cresceu a ver a sua mãe a desempenhar também a função de ama, e talvez por sempre ter colaborado na educação de outras crianças mais novas, tenha sentido que o que estudou em nada se coadunava com o que realmente gostava. Hoje a sua mãe está reformada, mas habita a parte de baixo da moradia, sendo que de quando em vez a ajuda caso a A1A precise de mais duas mãos para levar as suas crianças a algum lado.

A A1A mora num primeiro andar de uma moradia e tem espaço exterior, podendo as crianças que lhe estão confiadas brincar ao ar livre sempre que se considere estar tempo para isso. Refere que os pais que optam pela creche familiar, o fazem por esta ter uma resposta mais individualizada, dizendo ainda que as crianças ficam de facto mais resguardadas, não só nas alturas de maior frio, mas também “pela questão de serem só quatro...uma pessoa está mais atenta a quatro crianças do que está a dezoito”.

### **Ama A2A**

A A2A tinha 59 anos de idade e já trabalhava como ama na instituição A há 22 anos. Vive num apartamento e mostra-se muito feliz por desempenhar esta função. Esta ama tem o 6.º ano de escolaridade e revelou-nos que sempre sonhou ser ama. Quando questionámos esta ama sobre os motivos que terão conduzido os pais a optarem pela creche familiar, foi perentória na sua resposta: “a reputação é o ponto chave”. Acredita que as referências das amas e a reputação da instituição, acompanhadas do “boca-a-boca” entre os que já tiveram filhos nesta modalidade e os que ainda têm dúvidas, foi o motivo principal dos pais. Acredita que essas referências não se prendem com a ama X ou Y, mas sim com as amas no seu todo. Para si o que interessa aos pais é que os filhos entrem para esta modalidade que tem especificidades muito concretas, como o número reduzido de crianças e a atenção mais individualizada que este gera.

### **Ama A3A**

A A3A tem 62 anos e tem o 4.º ano de escolaridade. Recebeu-nos muito bem no seu apartamento e confessou-nos que os pais só confiam nas amas por estas estarem enquadradas numa IPSS, pois “as amas antigamente estavam muito mal vistas, agora como estamos ligadas à IPSS, somos vistas de outra maneira (pausa) porque antigamente as amas não tinham muito valor, até para as educadoras”. Acredita que ao estar enquadrada pela instituição A, os pais “confiam no trabalho”, caso contrário não confiariam.

### **Ama A4A**

A A4A tinha 48 anos e desempenha funções de ama desde 2014. Nunca trabalhou como ama em outra instituição e possui o curso profissional de técnica de ação educativa com equivalência ao 12.º ano. Mora num apartamento, sozinha, e as crianças tratam-na mesmo por ama associando este termo ao seu nome, facto este que não assistimos em mais nenhuma outra ama. A ama A4A apresentava um nervosismo enorme, embora tenha cedido dar-nos a entrevista e tenha sido muito simpática e afável.

Preparou um texto sobre educação que fez questão de ler no final da entrevista, mas ainda assim manteve-se sempre muito enervada e a entrevista sofreu algumas pausas devido a este facto. Tínhamos como intenção uma conversa descontraída e não uma conversa que deixasse as participantes intimidadas e nervosas. Referiu que os pais que optam pela creche familiar o fazem por ser um meio “mais familiar, em casa, é um meio mais pequeno, podem vir connosco, as nossas rotinas, as rotinas deles”, justificando ainda as motivações dizendo que “eles sentem confiança em nós e acham que eles ficam bem”.

### **Ama A5A**

A A5A tinha 52 anos e trabalhava como ama na instituição A há cerca de 8 anos. Contudo, refere que antes de ser admitida pela instituição A, trabalhava num colégio com crianças, quer na valência de creche, quer na valência de jardim de infância, tendo totalizado 16 anos de experiência com crianças. Esta ama tem o 12.º ano de escolaridade e transpareceu



muita segurança em todas as temáticas relacionadas com a educação, revelando que se tenta atualizar, fazer cursos e lê muito o que considera ser importante para a sua atividade profissional. A habitação desta ama consubstancia-se numa moradia com um terraço onde as crianças brincam ao ar livre e disse-nos que sempre gostou do que faz. Está convicta que as amas são pouco valorizadas e isso não ajuda no reconhecimento que todas deveriam ter. Contudo confessa que o “facto de sermos mais familiares gera mais segurança aos pais, especialmente aos mais ansiosos”. Disse-nos que as razões financeiras são a razão principal dos pais para porem os seus filhos na creche familiar, embora o facto de serem enquadradas também tenha sido tido em conta. No ver da A5A, os pais que aqui inscrevem os filhos não tinham qualquer intenção que estes entrassem na modalidade creche. Disse-nos também que “obriga” os pais a cumprirem o horário previsto para cada criança, ou seja, 8 horas de trabalho somadas a duas horas de transporte para irem para o seu local de emprego e virem, o que perfaz 10 horas no máximo. Nenhuma outra ama nos tinha dito isto, embora nos tenham referido que às vezes advertiam os pais para o excesso de número de horas que as crianças ficam entregues a cuidados não parentais. No entanto a A5A refere que não os deixa ultrapassar este horário, pois, segundo ela, esta norma está devidamente regulamentada no projeto educativo da instituição A. Diz ser condescendente com algumas regras, como os miúdos poderem entrar de manhã mesmo sabendo que têm febre, porque não está numa creche e o ambiente é mais controlado, consegue manter essa criança distanciada das demais que lá existem. Também confessa que percebe quando um pai que faça turnos chegue regularmente mais tarde com o seu filho, pois se não o vir de manhã, não o veria nunca.

### **Ama A6B**

A A6B tinha 55 anos e apenas oito anos de profissão como ama, no entanto, e pelo que presenciámos enquanto a entrevista decorria, tem uma relação de grande afeto com as crianças entregues a si. Anteriormente trabalhou numa área que em nada está relacionada com a área da educação, mas agora sente-se verdadeiramente bem com esta sua opção de vida. A A6B tem o 11.º ano na área para a qual estudou e na qual trabalhou grande parte da sua vida. Enquanto íamos falando as crianças aproximavam-se e seguiam as suas orientações. Todos revelaram sentir um grande carinho por si e nunca contestaram nada do que ela ia dizendo. O

ambiente pareceu-nos muito tranquilo e repleto de afeto entre ela e as crianças que permaneceram na sala da entrevista.

Aponta as mensalidades baixas como o motivo principal para os pais inscreverem os filhos na instituição B, dizendo ainda que “quando a resposta de creche não dá, eles pensam na creche familiar”. Referiu-nos inda que a sua profissão há uns anos não era bem vista, considerando que tem havido uma evolução positiva na aceitação e reputação das amas.

### **Ama A7B**

A A7B tinha 50 anos e tem o 12.º ano. Trabalha como ama na segunda instituição desde 2003, perfazendo na altura 17 anos de experiência. Antes dessa data nunca tinha trabalhado com crianças e hoje diz-se realizada. Estivemos à conversa com ela na sua casa, na sala que está dada à sua atividade laboral, onde também estavam os seus meninos que estão inscritos na modalidade na qual trabalha e que lhe estão confiados. Observámos momentos de grande ternura entre ela e as crianças que, muito carinhosamente, a tratam por tia.

Acredita que o motivo principal que encaminhou os pais até à resposta creche familiar foi o facto de esta ser “mais familiar, as crianças são menos” e isso gera alguma segurança e tranquilidade aos pais. A A7B acredita que não são a segunda opção dos pais, pois quem inscreve os filhos na modalidade creche familiar, fá-lo com conhecimento e está esclarecido de todas as condicionantes que isto traz.

### **Ama A8B**

A A8B tinha 63 anos mas só trabalha na segunda instituição desde os 50 anos. Antes dessa idade teve uma pequena experiência como ama na Misericórdia do Seixal, mas pouco tempo depois saiu para integrar a creche familiar da segunda instituição que estamos a estudar. Estudou até ao 5.º ano antigo que hoje corresponde ao 9.º ano de escolaridade.

A A8B foi uma das participantes do estudo que preferiu fazer a entrevista *online*. Disse-nos que o facto de ter um familiar oncológico a deixava receosa, devido à pandemia de covid-19. No entanto, respondeu a todas as questões prontamente e revelou ser uma pessoa atenta e informada sobre a sua profissão. Quando questionada sobre a motivação principal dos

pais para terem optado por creche familiar, respondeu prontamente que isto seria uma resposta “muito simples, é muito mais individualizada, é muito mais atenta”. Para além deste aspeto confessou-nos ainda que abre algumas exceções, tal como a A5A já nos tinha dito fazer o mesmo. Às vezes recebe as crianças adoentadas e vai dando *feedback* do seu estado de saúde aos pais ao longo do dia, assim como por vezes compreende que os pais não cheguem dentro do horário limite de encerramento desta modalidade.

### **Ama A9B**

A A9B deu-nos esta entrevista de forma não presencial, devido à época de pandemia que todos estávamos a atravessar. Tinha 50 anos e iniciou a sua carreira como ama há uns anos atrás, integrada na segunda instituição onde ainda está. No entanto, na altura em que integrou a creche familiar, trabalhou sete anos e depois, devido a situações particulares, deixou de trabalhar e só há quatro retomou esta atividade laboral. Somava já 11 anos como ama no total, embora tenha havido uma interrupção longa entre os primeiros sete anos de experiência e os quatro que agora já tinha.

Quando questionada sobre o motivo principal que terá encaminhado os pais a optarem pela modalidade creche familiar como resposta de cuidado e educação para os seus filhos, disse-nos prontamente que o número de crianças e a atenção que este permite dar a cada criança, terá sido o fator de eleição dos pais.

Disse-nos ainda que “é diferente ser uma pessoa para 4 crianças e estar só num local”, referindo-se à sua casa como sendo um fator positivo, em oposição aos diferentes espaços que a creche tem e por onde deambulam as crianças em grupos enormes e onde o acompanhamento não é tão individualizado.

### **Ama A10B**

A A10B tinha 62 anos e recebeu-nos no seu terraço na hora em que as crianças dormiam, e revelou-se muito simpática, divertida e atenciosa. Esteve sempre de sorriso rasgado e com um olhar muito doce sempre que se falava das suas crianças. Diz ter o 5.º ano antigo que hoje equivale ao 9.º ano de escolaridade.

Contou-nos que estabelece quase sempre relações positivas com os pais e que adora os seus meninos. Disse-nos ainda que ao longo dos anos nunca perdeu o contacto com nenhuma das crianças que por ela passaram. Hoje algumas destas crianças já são adultas, pois trabalha como ama enquadrada há 18 anos, e todas elas mantêm uma relação de proximidade consigo. Disse-nos que o motivo principal que conduziu os pais até à resposta creche familiar terá sido, sem qualquer dúvida, na sua opinião, a segurança que esta modalidade lhes dá, devido em grande parte ao menor número de crianças e por estas ficarem “mais resguardadas, estão mais protegidas”. Disse-nos ainda que na sua zona habitacional é muito conhecida, e este facto faz com que tenha vários pedidos de mães para a terem como ama dos seus filhos

#### **4.3 – Os pais**

Quando decidimos que o grupo focal seria a melhor forma de entrevistar a família das crianças que frequentam ambas as modalidades de ambas as instituições em estudo, para obtermos, através do debate de ideias, as respostas às nossas questões de investigação, tentámos que este fosse composto por 6 pais ou mães ou, ainda, qualquer outro responsável legal cujos filhos/familiares frequentassem uma das modalidades de atendimento em estudo: creche e creche familiar das instituições em foco. Desta forma era expectável fazer dois grupos focais em cada instituição, no entanto, como já anteriormente referimos, não era expectável estarmos em estado de pandemia.

Verificámos, também, que alguns dos pais com quem falámos ao telefone não se sentiam confortáveis em se reunirem, ainda que tenhamos, também, apresentado uma proposta de reunião via *Zoom* ou outra plataforma digital. Por outro lado, a própria instituição A revelou alguma relutância em nos ceder os contactos dos pais por receio que esses contactos se pudessem traduzir numa cadeia de transmissão da Covid-19. Assegurámos então à direcção da instituição A que os grupos focais realizados com os pais das crianças que estão em creche e em creche familiar decorreriam via *Zoom*.

Não tendo alcançado os resultados esperados nas conversas telefónicas que fomos tendo com estes pais, pois acreditávamos que um maior número de pais se disponibilizaria para participarem no nosso estudo, limitámo-nos a fazê-los com três elementos cada: um com os pais das crianças que estão na modalidade creche e outro cujos filhos estão na modalidade creche familiar. Ainda assim, com um número reduzido, conseguimos grupos focais que em

muito enriqueceram o nosso estudo, sendo que o mesmo aconteceu com os dois grupos focais que fizemos aos pais da instituição B, na qual seguimos a mesma ordem de ideias: três pais com filhos na modalidade creche e três pais com filhos na modalidade creche familiar.

De realçar que o grupo focal constituído pelos pais de crianças inscritas na creche familiar da instituição B foi realizado presencialmente. Foi o único, dos quatro grupos focais realizados, com quem estivemos sem ser por via virtual.

Os pais de todas as crianças foram representados por mães, exceto uma família que se fez presente no grupo focal com a participação de pai e mãe. Todos os pais tinham faixas etárias díspares, formação académica também muito diferenciada e alguns até já tinham tido filhos em ambas as modalidades de atendimento em estudo: creches e creches familiares.

De realçar ainda que alguns destes pais têm um largo conhecimento das instituições em causa, pois também eles lá estiveram inscritos quando eram crianças ou já lá tiveram outros familiares.

No Quadro 9 anotámos algumas características individuais de cada um dos pais entrevistados.

**Quadro 9**

*Caracterização dos pais participantes no estudo*

<b>Designação atribuída aos Pais</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Académica</b>	<b>Número total de filhos</b>	<b>Filhos que já teve e/ou tem na modalidade creche</b>	<b>Filhos que já teve e/ou tem na modalidade creche familiar</b>	<b>Modalidade escolhida para o/os filho/s que atualmente está/estão na instituição em estudo</b>	<b>Número de filhos a frequentar a creche/creche familiar neste momento</b>	<b>GF</b>
PcA1	34	12.º ano	2	1	1	Creche	1	GF
PcA2	34	9.º ano	2	1	0	Creche	1	Creche
PcA3	33	Licenciatura	1	1	0	Creche	1	A
PcB4	35	12.º ano	2	2	0	Creche	1	GF
PcB5	42	Licenciatura	3	1	2	Creche	1	Creche B
PcB6	42	12.º ano	3	3	0	Creche	1	
PcfA7	41	Licenciatura	2	0	2	Creche Familiar	1	GF Creche
PcfA8	32	9.º ano	2	1	1	Creche	1	Familiar

		Não tem estudos (não indica o ano de escolaridade)				Familiar		A
PcfA9	34		2	1	0 <sup>1</sup>	Creche Familiar	1	
PcfB10	32	12.º ano	1	0	1	Creche Familiar	1	GF
PcfB11	36	Licenciatura	2	0	2	Creche Familiar	1	Creche Familiar
PcfB12	55	Licenciatura	2	1	1	Creche familiar	1	B

Como conseguimos perceber pelo Quadro 9, apenas cinco pais têm estudos superiores, sendo que quatro têm o 12.º ano de escolaridade e os restantes têm o 9.º ano ou menos. Apenas dois dos 12 pais têm apenas um filho, sendo que os restantes têm dois ou mais filhos. De uma forma geral podemos dizer que todos os pais se mostraram muito colaborantes, só lamentamos não termos obtido a opinião válida dos PcfA7 face às últimas perguntas da entrevista por terem tido algum problema de ordem técnica que impossibilitou que continuassem a participar no GF. Tentámos posteriormente contactar os PcfA7 de várias formas e nunca obtivemos qualquer resposta que nos permitisse fazer-lhes as questões que não chegaram a responder. No entanto, ainda assim, estamos gratos a todos os participantes, nomeadamente aos PcfA7 porque sem todos eles, não teríamos alcançado os resultados a que chegámos.

De seguida fez-se uma apresentação destes participantes, de forma a se poder conhecer melhor as características que mais se fizeram notar durante as entrevistas. Tentámos

fundamentar esta apresentação, sempre que houve necessidade, com recortes da própria entrevista que cada um deles nos deu, ainda que estes participantes tenham estado connosco em grupo focal. Estas breves descrições dizem respeito às mães de filhos que frequentam ambas as modalidades de ambas as instituições aqui em estudo, visto ter apenas havido um pai (pai do sexo masculino) a participar nas entrevistas, mas ainda assim também esteve a mãe desta mesma criança nesse GF. No entanto, os pais são, sempre que possível, tratados enquanto entidade parental, usando-se o sexo feminino para designar esta entidade. Pareceu-nos pouco objetivo falar em pais no masculino quando efetivamente, na maioria dos casos, tivemos e falámos apenas com mães.

Dividimos as diferentes apresentações dos pais pelas respetivas modalidades de atendimento e instituições que estes representam.

### **CRECHE DA INSTITUIÇÃO A**

Os três pais que fizeram parte deste grupo focal, estiveram nesta entrevista via *Zoom* e houve uma excelente interação entre eles e com a investigadora. Estes pais representam os que têm os filhos na modalidade creche da instituição A.

#### **Pai PcA1**

A PcA1 tinha 34 anos, trabalha como ajudante de ação direta, tem o 12.º ano e mora no Seixal. A PcA1 tem dois filhos e começou por nos dizer que tinha de colocar a filha em qualquer lado por não possuir rede de apoio que lhe permitisse deixar a filha aos cuidados de familiares. Primeiramente a filha ingressou na creche familiar e, embora diga claramente que nada tem a apontar de negativo, confessa-nos, também, que a sua aposta sempre foi a creche porque considera que esta resposta permite um maior grau de socialização quando comparado com a creche familiar. Disse-nos ainda que o filho mais velho frequentou uma outra instituição de solidariedade social, mas afirmou não ter gostado, pelo que decidiu que a mais nova iria para a instituição A. Esta mãe disse-nos ainda que por conhecer a filha que tem e por perceber a sua timidez, acreditou sempre que esta teria de frequentar uma creche, contudo, a opção pela frequência da creche familiar até aos dois anos prendeu-se com fatores laborais e



com o valor da mensalidade, pois não teriam suporte financeiro para a colocarem numa creche particular até a filha ter vaga na creche da instituição A.

### **Pai PcA2**

A PcA2 tinha 34 anos, é operária fabril, tem o 9.º ano e mora no concelho do Seixal. A PcA2 disse-nos que inscreveu o filho mais novo nesta modalidade por acreditar que o seu filho aprenderia mais facilmente a partilhar do que numa creche familiar. Disse-nos ainda que na creche ele poderia conviver com mais amigos e com atividades diferenciadas, atividades estas que não acredita que aconteçam na creche familiar. A PcA2 tem dois filhos e confessa-nos que inicialmente até queria colocar o mais novo na creche familiar, no entanto, apenas queria esta modalidade se esta fosse desempenhada por duas das amas que trabalham para a instituição A. Esta preferência por duas amas desta instituição advém do facto de uma destas amas ter estado com a sua primeira filha, e a outra ama porque tinha sido ama da filha de uma grande amiga.

Por impossibilidade de vaga nestas duas amas, a PcA2 decidiu que ficaria com o filho mais novo até este ter idade para ingressar na creche, visto a mãe da criança fazer turnos na fábrica onde desempenha a sua atividade profissional e conseguir conjugar-se com o horário do pai da criança, garantindo os dois, desta forma, o constante acompanhamento e presença nos cuidados básicos diários.

### **Pai PcA3**

A PcA3 tinha 33 anos, é licenciada em Psicologia, mas atualmente desenvolve a sua atividade profissional como diretora de recursos humanos de uma empresa e vive perto dos Foros de Amora. A PcA3 tem uma única filha. Confessa-nos, ainda, perentoriamente, que jamais teria inscrito um filho seu na creche familiar. Disse-nos ainda que até o filho ter um ano e nove meses frequentou uma creche privada, tendo depois dado entrada na creche da instituição A. Percebemos que não só não confia na modalidade creche familiar como, também, não acredita que esta funcione com rotinas típicas das creches, havendo na sua opinião apenas o cuidar das crianças, ficando o termo educar aquém daquilo que para si é

essencial nesta etapa da vida. Afirma também que a opção creche era a única que lhe fazia sentido porque acredita nas “interações entre as várias crianças e o papel que alguém da área da educação assume na vida das crianças”.

## **CRECHE DA INSTITUIÇÃO B**

Os três Pais que se seguem, compuseram o segundo grupo focal, sendo que este é composto pelos pais que têm os filhos na modalidade creche da instituição B.

### **Pai PcB4**

A PcB4 tinha 35 anos, concluiu o 12.º ano, é assistente de secretariado e reside no Seixal. A PcB4 tem a sua menina integrada na creche da instituição B, tendo ainda uma outra filha também na mesma instituição, mas na valência de jardim de infância. A PcB4 confessa-nos que nunca equacionou a modalidade creche familiar, sendo que, até a filha poder ingressar na creche, frequentou uma creche privada, visto a creche da instituição B ter como regra a entrada após os 12 meses de vida. Disse-nos também que o primeiro filho frequentou esta mesma instituição por ter tido sempre referências positivas que lhe davam muita segurança, sendo que da segunda gravidez, já não se regia apenas pelo que lhe tinham relatado, já “sabia com o que contar e isso descansou-me muito”. Por outro lado, quando a sua filha mais nova pôde ingressar na creche, o mais velho já estava no jardim de infância, situando-se este num edifício mesmo ao lado da creche, o que ao nível da logística lhe veio trazer alguns benefícios. Confessa-nos que isto também pesou na sua escolha, mas acaba por nos dizer que na “creche eles têm aprendizagens mais elaboradas, todas em interligação com o projeto que naquele ano está a vigorar”, havendo neste comentário alguma perceção da creche familiar como algo menos positivo.

### **Pai PcB5**

A PcB5 tinha 42 anos, é professora do 1.º ciclo do ensino básico e reside no Seixal. A PcB5 tem três filhos e esta que atualmente frequenta a creche da instituição B é a mais nova dos três. Os seus dois primeiros filhos frequentaram inicialmente a creche familiar, embora o

filho do meio tenha sido transferido para a creche após a aquisição da marcha e após ter concluído um ano de vida. O mais velho, por sua vez, só saiu da creche familiar quando teve idade para ingressar no jardim de infância. Esta criança, que agora frequenta a creche, esteve também na creche familiar após o término da licença parental de maternidade, visto os pais não terem qualquer rede de apoio que permitisse deixar os filhos enquanto estes não pudessem ingressar na creche.

A PcB5 é perentória quando diz que teve uma excelente experiência com a creche familiar, embora admita que para si a modalidade creche é algo que lhe faz mais sentido, não só pelo maior número de crianças existentes, como também pelo próprio espaço em si. Faz ainda menção ao facto de ter tido alguns contratempos quando as amas onde estavam os seus filhos tinham de faltar, pois estes não tinham com quem ficar e tiveram de ser integrados numa outra ama sem que houvesse uma relação de afeto prévia. Em última análise foi-lhe proposto que a sua criança ficasse na creche, onde na altura também não conhecia ninguém e onde os pais e as crianças não encontravam qualquer lógica nesta entrega. Para esta mãe a resposta creche assegura o trabalho dos pais de uma outra forma, não interferindo as ausências das funcionárias com a permanência das crianças na modalidade em si.

### **Pai PcB6**

A PcB6 tinha 42 anos, tem o 12.º ano, é empresária em nome individual e reside nos Foros de Amora. A PcB6 relatou-nos que tem três filhos e que estes entraram diretamente para a creche, pois o facto de ser empresária sempre lhe permitiu gerir os seus horários e ficar com eles até à integração na modalidade creche. Disse-nos ainda que o mais velho entrou diretamente para o jardim de infância, pois esteve consigo até aos três anos de idade. Aponta a creche como sendo a modalidade que mais lhe agrada e diz que sempre pensou “nas aprendizagens que faria na creche, no convívio entre amigos, na partilha que lá tem de existir”. Conclui o seu raciocínio dizendo que por melhor que as diferentes amas sejam, e consequentemente a creche familiar, não são comparáveis com a modalidade creche, pois para a PcB6 o facto de existir uma educadora tornará as propostas de atividades com um maior propósito pedagógico.

A PcB6 confessa-nos que inscreveu os filhos nesta instituição pelas referências que tinha desta, até porque teria outras IPSS mais perto de casa.

### **CRECHE FAMILIAR DA INSTITUIÇÃO A**

Os três pais que se seguem, foram o único grupo focal em que participou um pai e uma mãe, ou seja, no início desta entrevista estavam os dois pais de uma criança a darem a sua opinião em cada uma das questões que colocámos, tendo havido, por vezes, uma duplicação de respostas referente à opinião emitida no PcfA7, ainda que estas tenham sido sempre coincidentes. A mãe PcfA7 acabou por estar mais tempo na entrevista do que o pai, pois ambos tinham as duas filhas pequenas ao seu encargo e nem sempre conseguiram estar tão focados como certamente gostariam.

É importante realçar também que perdemos o acesso de *internet* com os pais e nunca conseguimos que posteriormente tornassem a ter contacto connosco, ainda que lhes tenhamos telefonado e tentado, também, contacto via *email*.

#### **Pai PcfA7**

Os PcfA7 participaram no grupo focal e em algumas questões obtivemos uma resposta dupla, pois estes traduziram-se em pai e mãe, sendo que ambos se mostraram muito participativos. A apresentação inicial dos dados identitários foi apenas realizada pelo pai. Este disse-nos ter 41 anos e trabalhar na área da reabilitação humana, ainda que esta área nada tenha a ver com a sua formação inicial. Justificou-nos que ao fazer muitos trabalhos nos diferentes domicílios de quem procura os seus serviços, nem sempre tem os melhores horários. Disse-nos ainda que moram nos Foros de Amora e têm duas filhas, sendo que ambas estão na instituição A, mas apenas uma se encontra na creche familiar desta instituição. Sabemos também que a ama onde a filha mais velha esteve integrada é a mesma ama que agora está com a mais nova.

Estes pais mostraram-se muito satisfeitos com a modalidade de atendimento escolhida e com a instituição em si.

### **Pai PcfA8**

A PcfA8 tinha 32 anos, estando na altura desempregada, tem o 9.º ano e reside em Paio Pires. A PcfA8 disse-nos que tem dois filhos, estando o mais velho no primeiro ciclo e o mais novo a frequentar a creche familiar da instituição A. Confessa-nos que inscreveu este filho na modalidade creche familiar porque o outro já tinha estado nesta modalidade e sente que esta é a melhor resposta para os três primeiros anos de vida das crianças. Curiosamente a ama do primeiro filho é agora a ama deste seu segundo filho, facto que contribuiu para deixar a PcfA8 mais confiante nesta resposta. Diz não ter qualquer razão de queixa, nem da ama em si, nem da direção da instituição, tecendo os mais variados elogios durante a sua entrevista. A entrevista decorreu via *Zoom* e a PcfA8 esteve sempre muito sorridente e bem-disposta, não se cingindo a respostas breves. Relatou-nos tudo com muitos pormenores e tentou ao máximo colaborar nesta investigação.

A PcfA8 contou-nos que a ama do filho realiza vários trabalhos com ele e que possui mais do que um espaço para eles estarem, sendo a área da brincadeira separada da área onde fazem a sesta após o almoço. Elogiou a ama e disse ter uma relação de amizade com esta.

### **Pai PcfA9**

A PcfA9 mora nas Paivas e tem a sua segunda filha a frequentar a creche familiar da instituição A. Tem ainda uma outra filha que também já esteve integrada na creche familiar e que por ser portadora de uma Necessidade Educativa Especial e por ter tido muita ajuda da instituição A, jamais ponderou inscrever a mais nova em qualquer outra instituição.

A PcfA9 tinha 34 anos, sem atividade laboral e disse-nos que não tinha muita formação académica. No decorrer da entrevista em GF revelou uma humildade que nos deixou rendidas. Diz ter uma relação de confiança com a ama e que só desta forma a afinidade pode funcionar. Para além disso, uns amigos da PcfA9 aconselharam-na a colocar a sua bebé na creche familiar da instituição A e, curiosamente, a ama do filho deste casal amigo é a que hoje está com a sua filha mais nova. A filha mais velha está integrada no jardim de infância e esta mãe revela estar muito agradecida a todos os funcionários da instituição A.

## CRECHE FAMILIAR DA INSTITUIÇÃO B

Os três Pais que se seguem fizeram parte do único grupo focal que conseguimos fazer presencialmente. O mesmo decorreu no exterior de uma moradia e representam os pais de três crianças que estão integradas na creche familiar da instituição B.

É importante realçar que estas mães nunca nos tinham visto e vieram a uma moradia particular, revelando isto um grau de confiança que advém, naturalmente, do facto de nesta altura já termos realizado as entrevistas às próprias amas da instituição B e às educadoras da instituição, tendo sido estas funcionárias o elo de ligação entre nós e as mães. No entanto, ainda assim, ficaremos sempre gratas pela enorme confiança revelada, visto um destes pais não ter querido fazer este GF via *Zoom* e os cafés e locais públicos estarem, nessa altura, em confinamento geral devido à pandemia por Covid-19.

### **Pai PcfB10**

A PcfB10 tinha 32 anos e uma única filha de dois anos que frequentava a creche familiar da instituição B. A PcfB10 tem o 12.º ano, é assistente técnica arquivista e mora em Paio Pires, pertencendo esta localidade à União de Freguesias de Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires.

Esta participante optou pela modalidade creche familiar da instituição B e confessamos que esta opção se prendeu com as referências que possuía quanto à reputação da instituição em si, facto este que a levou mesmo a inscrever a filha lá. Disse-nos ainda que no dia em que ia proceder ao pagamento da inscrição da sua filha numa outra instituição, por não saber se esta seria admitida ou não na creche familiar da instituição B e por estar prestes a iniciar a sua atividade laboral, lhe ligaram a garantir a vaga na instituição B, facto este que a deixou muito feliz.

Tem uma única filha e, embora revele gostar muito da ama onde está a sua filha, revela que pensou em tirá-la de lá este verão para que a menina pudesse integrar a creche da instituição, pois considera que esta precisa de mais estímulo para continuar a desenvolver-se de uma forma mais natural. O espaço creche familiar começa-lhe a parecer demasiado

fechado e este é o único contra que apresenta com esta modalidade. Disse-nos que se sentia muito feliz pela opção tomada e confia muito na ama onde a sua filha está integrada.

### **Pai PcfB11**

A PcfB11 tinha 36 anos, é licenciada, mas desempenha funções de administrativo numa empresa. Revelou-nos ainda que nunca trabalhou na área para a qual estudou. Atualmente reside na localidade do Seixal, fazendo esta parte da União de Freguesias de Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires. Esta mãe foi sempre muito sorridente e apresentou uma enorme vontade de conversar connosco desde o primeiro dia em que falámos sobre o grupo focal via telefone.

A PcfB11 e o seu cônjuge optaram por creche familiar para os seus dois filhos, ambos ao cuidado da mesma ama, embora um já não esteja lá integrado porque já é mais velho, sem nunca terem ponderado inscrever os seus filhos na modalidade creche. No entanto referem que esta escolha só aconteceu porque estas amas são parte da instituição B, pois não teriam posto os filhos numa ama não enquadrada em creche familiar. Acreditam que estas têm supervisão e formação para poderem desempenhar corretamente a sua função.

A PcfB11 disse-nos estar muito feliz com a opção creche familiar e revela que nunca pensou em tirar a criança da ama onde está o seu filho. Acredita que os cuidados dirigidos nos primeiros anos de vida são essenciais para a boa formação das crianças e que mais tarde têm tempo de ir para uma sala cheia de crianças.

### **Pai PcfB12**

A PcfB12 tinha 55 anos, é licenciada e mora na Arrentela, fazendo esta localidade parte da União de Freguesias de Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires.

Ao conversarmos com a PcfB12 percebemos que esta trabalha como Psicóloga na instituição, sendo este facto uma mais valia, pois conhece por “dentro” ambas as modalidades em estudo. Confessa-nos, ainda, que coordenou a creche familiar durante um período de dois anos, creche esta que nesta conversa seria o tema central. Mostrou-se, também, muito feliz

com a escolha que fez para o seu último filho: ficar sob os cuidados de uma ama da creche familiar da própria instituição onde trabalha.

Acredita que a opção da modalidade escolhida para o seu filho mais pequeno foi a opção melhor, pois considera que o afeto que conseguem ter nas amas os tornará mais confiantes e mais autónomos. Refere ainda que a atenção que lhes é dada diariamente, os tornará mais seguros das suas diversas aprendizagens.

O capítulo IV que acabámos agora é inteiramente dedicado à metodologia utilizada ao longo de toda a nossa investigação. Começámos por definir a natureza deste estudo e quais os métodos utilizados para o conseguir levar adiante. Debruçamo-nos sobre as questões e objetivos de investigação e também sobre as técnicas de recolha de dados utilizadas. O procedimento de análise das entrevistas e a sua análise documental também estão plasmadas neste capítulo. Esta mesma análise também foi realizada aos regulamentos internos de ambas as instituições em estudo e à legislação que nos pareceu mais pertinente para uma melhor compreensão e desenvolvimento da própria investigação. Neste capítulo explicámos ainda de que forma fizemos a triangulação deste estudo e quais as questões éticas que contemplámos.

## **5 – Técnicas de recolha de dados**

A investigação qualitativa permite uma maior compreensão empática das vivências dos outros, nomeadamente porque na sua maioria acontece no espaço que está a ser investigado e tendencialmente aumenta o número de questões a serem colocadas.

Nesta investigação foram pensadas várias técnicas de recolha de dados, como as entrevistas individuais e os grupos focais, assim como a análise documental referente aos regulamentos internos de ambas as instituições em estudo. Antes de mais devemos salientar que estamos perante um estudo de caso múltiplo, em que este assume um papel central em todo o processo investigativo.



### *5.1 – Entrevistas Semiestruturadas*

Para Aires (2015), a entrevista nasce do propósito que o investigador tem em querer saber se as diferentes pessoas estão ou não devidamente informadas e qual o sentido que esta informação tem dentro dos entrevistados e de que forma se refletem nos seus atos diários. A entrevista é um método de recolha de dados muito comum, embora dentro deste termo caibam variados tipos de entrevistas com nomenclaturas e significados díspares. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”, independentemente de estarmos a ter em conta entrevistas não estruturadas – que não obedecem a qualquer guião –, entrevistas semiestruturadas – que embora possuam uma margem de liberdade, têm uma linha de ação num guião – ou entrevistas estruturadas – que são mais rigorosas na sua aplicação, sem que haja abertura a alterações de ordem ou conversas paralelas (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994). Neste estudo utilizámos a entrevista semiestruturada para conseguirmos obter os dados que procurávamos no momento em que este percurso se iniciou. As entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de não terem um guião estanque, como já referimos, têm antes um guião que vai sendo adaptado de acordo com o que o entrevistado vai respondendo. No entanto, ainda assim, são consideradas semiestruturadas porque têm na sua base um guião, embora este sirva apenas como linha condutora da entrevista.

A recolha de dados empíricos desta investigação teve início aquando do início das entrevistas relativas à primeira instituição em estudo, cujo início remonta a julho de 2019 e decorreram até novembro desse mesmo ano, exceto as entrevistas dos pais que ficaram desde logo proteladas, pela própria instituição, para o início de 2020. Alegaram a aproximação do Natal e as respetivas celebrações nas creches e pré-escolas, tendo-nos sido aconselhado a prosseguir com as entrevistas a meio de janeiro. Quando concluímos estas primeiras entrevistas da primeira instituição, agendámos a reunião na segunda instituição em estudo. Se inicialmente julgávamos que uma instituição seria o suficiente para responder às nossas questões de investigação e para alcançarmos os objetivos a que nos tínhamos proposto, cedo percebemos que enriqueceríamos muito o nosso estudo com a inclusão de uma segunda instituição. Todos os nossos contactos e o avançar da tese nesta fase de entrevistas estiveram sempre sujeitos à disponibilidade das próprias instituições e, devido ao pedido para não se realizarem logo no início do ano, por terem outros objetivos definidos no próprio projeto educativo, acabámos por nos aproximar da pandemia de SARS-CoV-2, facto este que em

muito atrasou o nosso estudo. A segunda instituição aconselhou-nos a fazer uma pausa e apenas conseguimos as primeiras entrevistas a amas e educadoras a partir do fim de julho de 2020, e iniciámos as entrevistas com os pais da primeira instituição apenas em outubro deste mesmo ano. Após todas as entrevistas estarem concluídas, procedemos à análise de dados a fim de perceber de que forma respondiam às questões colocadas por nós inicialmente. As transcrições das entrevistas foram feitas logo após a realização de cada uma delas.

As entrevistas às educadoras e amas da primeira instituição foram todas presenciais, mas algumas da segunda instituição já não foram presenciais, algumas foram feitas *online* e com recurso a gravador para posterior transcrição. As entrevistas às educadoras foram realizadas nas instituições onde estas trabalham e as entrevistas das amas foram realizadas nas suas respetivas casas, exceto aquelas que preferiram fazer a entrevista em regime *online*.

Todas as entrevistas tiveram primeiramente um consentimento informado que nos autorizava a gravação áudio, e informava os diferentes participantes do porquê do interesse do estudo em questão. Os guiões das entrevistas realizadas às educadoras de infância, amas e pais que estiveram no centro desta investigação foram primeiramente discutidos com os orientadores desta tese de doutoramento. Após este passo, foram submetidos a quatro especialistas de áreas que confinavam com a temática da educação.

Assim, confiámos esta posição de especialista a uma professora universitária do Departamento de Educação da Universidade de Évora, a um professor universitário da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, a uma coordenadora de uma creche idêntica às que nos estávamos a propor investigar e cuja formação base é Educação de Infância e, por último mas não menos importante, a uma professora universitária do Departamento de Sociologia da Universidade de Évora. Encontrámos com estas validações pontos convergentes e divergentes que nos fizeram reformular algumas das perguntas que inicialmente tínhamos. Este segundo olhar sobre a nossa investigação fez-nos ter mais certezas de que estaríamos no bom caminho.

### ***5.1.1 – As entrevistas realizadas às educadoras de infância e às amas***

As nossas primeiras entrevistadas foram realizadas às educadoras de infância da instituição A que escolhemos estudar, sendo que só depois de já termos realizado três

entrevistas de educadoras é que iniciámos as entrevistas das amas e só mais tarde falámos com os pais.

Estas entrevistas enquadram-se na categoria de semiestruturadas porque mais do que entrevistar, mantivemos um diálogo aberto com quem estávamos a falar, tendo por base um guião flexível que nos permitia gerir as perguntas com a forma como o diálogo se ia desencadeando. Este guião das entrevistas das educadoras e amas encontram-se nos apêndices B e C, respetivamente, do Volume 2 desta tese, e são compostos por vários blocos, sendo o nosso propósito conseguir responder às questões de investigação que inicialmente colocámos e encontrar respostas que nos fizessem, também, sentir que tínhamos alcançado os objetivos a que nos tínhamos proposto no início desta investigação.

### **A construção do guião das entrevistas das educadoras e das amas**

As entrevistas das educadoras e das amas foram divididas em blocos de acordo com a forma como estas decorreram. Pretendíamos começar por apresentar-nos e dar a conhecer, ainda que de forma sucinta, o nosso estudo, assim como também dar lugar a uma apresentação breve de cada uma das entrevistadas. Só depois iniciar a entrevista já com um “à-vontade” que permitisse que as educadoras e amas sentissem confiança para poderem dar a sua livre opinião.

BLOCO A – Apresentação da investigadora, legitimação das entrevistas, explicação do estudo e leitura dos objetivos. Informação de que a entrevista seria sujeita a gravação para posterior transcrição, mas que os seus dados seriam sujeitos a total confidencialidade. Leitura do consentimento informado para dissipar qualquer dúvida quanto ao papel das entrevistadas.

BLOCO B – Apresentação das educadoras de infância/amaz da creche familiar, nomeadamente as suas idades, formação académica, anos de serviço total e nas respetivas instituições.

BLOCO C – Identificar as razões que conduziram os pais a decidir qual a modalidade de atendimento que escolheram para os seus filhos (Objetivo 1). Inicialmente questionar as educadoras/amaz face às motivações dos pais para terem optado pela creche/creche familiar e, só depois, abordar os diversos pontos que para eles podem ter tido alguma relevância, nomeadamente:

- Se a acessibilidade da creche/creche familiar foi ou não tida em conta pelos pais, nomeadamente ao nível dos transportes públicos, estacionamento à volta da instituição, entre outras questões relacionadas com a acessibilidade;
- Se na mesma área geográfica havia ou não outras modalidades de atendimento para as mesmas idades;
- Se consideravam que os pais as tinham inscrito na creche/creche familiar por desconhecerem a existência de outras modalidades;
- Se a não existência de vaga em outras modalidades os tinham conduzido a inscrever os filhos na creche/creche familiar;
- As motivações que levaram os pais a não porem os seus filhos em amas não enquadradas por uma IPSS, incluindo as amas ilegais (pergunta feita apenas às amas);
- Se as instalações e equipamentos tinham sido determinantes para a decisão dos pais, implicando este ponto o conhecimento prévio dos pais (no caso das amas implica o conhecimento prévio da habitação destas, sendo que este se dá aquando da entrevista dos pais na própria casa da ama);
- Se o material pedagógico tinha estado no centro das suas escolhas, implicando também este o conhecimento da instituição e de tudo o que esta possui;
- Se os recursos humanos da creche/creche familiar tinham sido levados em conta pelos pais, pois muitos destes já poderiam ter frequentado a instituição ou terem tido lá outros filhos ou outros familiares;
- Se o horário praticado foi ou não uma das razões que conduziram os pais a inscrever os filhos na creche/creche familiar;
- Se o calendário escolar tinha sido ou não determinante, visto a instituição só encerrar em agosto e não fazer as interrupções letivas que já existem em alguns espaços educativos;
- Se a natureza do projeto educativo da instituição tinha estado no centro de interesses dos pais e por isso tinham optado pela creche/creche familiar;

- Se a reputação da instituição tinha sido um fator essencial para a escolha dos pais;
- Se o rácio existente foi ou não um fator que conduziu os pais a escolherem esta modalidade educativa para os seus filhos.

Perguntámos ainda, se se lembravam de outras razões que tivessem estado no centro das escolhas dos pais.

BLOCO D – Conhecer as semelhanças e as diferenças existentes entre as duas modalidades de atendimento oficializadas para os três primeiros anos de vida (amas enquadradas em creches familiares e creches), no Seixal, tendo em conta duas IPSS (Objetivo 2). Neste ponto pretendia-se identificar as semelhanças e dissemelhanças gerais entre a modalidade de atendimento creche e creche familiar. Para além disto, e caso os participantes não referissem muitas semelhanças e diferenças entre as duas modalidades em estudo, colocar ainda outras questões intrinsecamente relacionadas com este segundo objetivo, que, passamos já a apresentar:

- Existência de projeto educativo, assim como os princípios pelos quais este se rege, de forma a aferirmos as diferenças e semelhanças existentes entre ambas as modalidades de atendimento;
- Princípios do projeto curricular de grupo das educadoras/saber se as amas também têm ou não um projeto curricular do seu grupo de crianças;
- O horário da creche/creche familiar;
- As horas que as crianças podem permanecer na creche/creche familiar (filhos de pais desempregados têm um horário reduzido);
- Descrição do dia tipo de cada educadora/ama para perceber se as dinâmicas e rotinas são idênticas ou díspares entre salas/casas das amas e entre instituições;
- Atividades planificadas: Fazem? Critérios? Espaços? Exemplos de atividades?
- Atividades no exterior da instituição/casa da ama: tipo e periodicidade;
- Rácio existente na modalidade;
- Fiscalização da instituição;

- Semelhanças e dissemelhanças detalhadas entre a modalidade de atendimento creche e creche familiar (amas).

BLOCO E – Perceber quais as percepções das educadoras e amas sobre os seus papéis na educação e socialização das crianças (Objetivo 3). Nesta altura da entrevista, para além do papel na educação e socialização das crianças com que trabalham, importava também identificar as atividades desenvolvidas a fim de promover essa mesma educação e socialização.

BLOCO F – Aferir quais os efeitos das diferentes modalidades na educação e socialização das crianças (Objetivo 4). Procurava-se aqui conhecer a opinião das educadoras e amas sobre a importância que as atividades desenvolvidas nas duas modalidades em estudo, creche e creche familiar, assumem ou não na educação e socialização das crianças. Para além disto, aferir que outras aprendizagens tentam despoletar diariamente, as educadoras e amas, nas crianças e que tipo de atividades fazem para as alcançar. A encerrar a entrevista, uma questão-chave sobre a opinião dos diferentes participantes relativa às crianças serem ou não educadas de forma diferente por estarem em contexto de creche ou em contexto de creche familiar.

### **Realização das entrevistas**

As entrevistas das educadoras aconteceram dentro das instituições onde trabalhavam e, na grande maioria dos casos, dentro da sala de atividades onde desenvolviam atividade. Todas elas foram contactadas previamente pela coordenadora ou diretora da instituição onde estavam inseridas e cederam receber-nos dentro do seu horário laboral. Nas duas instituições as educadoras entram, na sua maioria, às nove e saem às 17 horas. Quando fomos informadas da disponibilidade em nos receberem, contactámos todas as educadoras e amas através dos seus contactos pessoais que gentilmente nos foram cedidos por ambas as instituições. Ao todo entrevistámos 10 educadoras, cinco em cada uma das instituições estudadas.

As amas da instituição A receberam-nos nas suas respetivas casas, mas duas das amas da instituição B fizeram a entrevista *online*. No entanto temos de referir que as entrevistas das amas da instituição A aconteceram em 2019 e as amas da instituição B já foi em plena época pandémica. Ainda assim fomos gentilmente recebidas por três das cinco amas nas suas

habitações e as restantes tiveram razões de saúde para recearem o contacto pessoal. No total entrevistámos 10 amas, cinco de cada uma das instituições em foco neste estudo.

Iniciámos as entrevistas com uma breve apresentação nossa e de seguida explicámos os objetivos desta investigação e tudo o que esta envolve. Garantimos-lhes total confidencialidade e a todas foi entregue um “Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo” (apêndice A do Volume 2) que foi devidamente lido e assinado por cada uma das intervenientes. Informámos também que as entrevistas seriam sujeitas a gravação áudio para posterior transcrição, mas os seus nomes teriam um código que não permitiria que se soubesse quem é a pessoa que está a ser entrevistada.

Apresenta-se, de seguida, a grelha base que criámos antes de iniciarmos a análise das diferentes entrevistas das educadoras (Quadro 5) e, mais à frente, a matriz de categorização das entrevistas das amas, que embora seja idêntica à das educadoras, não é igual, como se poderá verificar no Quadro 6.

### **Quadro 10**

*Grelha de categorização das entrevistas realizadas às educadoras de infância de ambas as instituições em estudo*

---

	1.1. Nome
	1.2. Idade
1 – Dados pessoais	1.3. Formação académica
	1.4. Anos de serviço
	1.5. Anos de serviço nesta instituição
<hr/>	
2 – Razões que conduziram os pais a	2. 1. Resposta aberta

---

escolher a modalidade de atendimento que melhor se adapta aos seus filhos

- 2.2. Hierarquia das razões apresentadas na pergunta anterior
- 2.3. Acessibilidade
- 2.4. Existência de outras modalidades
- 2.5. Desconhecimento de outras modalidades
- 2.6. Não existência de vaga em outras modalidades
- 2.7. Opção que os pais escolheriam se não tivessem vaga na creche
- 2.8. Instalações e equipamentos
- 2.9. Material pedagógico
- 2.10. Recursos Humanos
- 2.11. Horário praticado
- 2.12. Calendário escolar
- 2.13. Natureza do projeto educativo
- 2.14. Reputação
- 2.15. Rácio
- 2.16. Outras normas



	3.1	Semelhanças e dissemelhanças gerais
	3.2	Existência de projeto educativo
	3.3	Princípios do projeto educativo
	3.4	Princípios do projeto curricular de grupo
	3.5	Horário da creche
	3.6	Horas de permanência das crianças na creche
3 – Semelhanças e diferenças entre as duas modalidades de atendimento	3.7	Dia-tipo
	3.8	Atividades planificadas: resposta geral, critérios da planificação, espaços onde acontecem as atividades e exemplos de atividades
	3.9	Atividades no exterior: tipo e periodicidade
	3.10	Número de crianças
	3.11	Rácio da sala
	3.12	Fiscalização
	3.13	Semelhanças e diferenças da creche

---

	familiar
4 – Perceção das educadoras sobre o seu papel na socialização e educação das crianças	4.1. Papel educativo na socialização e educação
	4.2. Atividades para a promoção da educação e socialização
5 – Efeitos das diferentes modalidades na educação e socialização das crianças	5.1. Importância das atividades desenvolvidas para a educação e socialização das crianças
	5.2. Promoção de aprendizagens através de outras atividades
	5.3. Opinião geral sobre a educação em creche e creche familiar ser semelhante ou dissemelhante

---

Conforme podemos observar, definimos cinco categorias principais que se dividiram em muitas outras subcategorias. A categoria “Dados pessoais” teve um desdobramento de cinco pontos chave: “Nome”, “Idade”, “Formação académica”, “Anos de serviço” e “Anos de serviço na instituição”.

Já na segunda categoria, definida como sendo a categoria onde se indicam as “Razões que conduziram os pais a escolher a modalidade de atendimento que melhor se adapta aos seus filhos”, encontramos em primeiro lugar a intitulada “Resposta aberta”, aqui os entrevistados dão a sua opinião sem que anteriormente lhes tenham sido indicados pontos chave que possam considerar importantes para esta escolha. Depois da “Resposta aberta”, foi-lhes pedido para hierarquizarem os motivos mencionados, através da subcategoria “Hierarquia das razões apresentadas na pergunta anterior”, cabendo ao entrevistado esta

escolha. Nesta segunda categoria foi ainda perguntado às educadoras vários pontos que podem ter conduzido os pais a escolherem a creche, sendo eles: “Acessibilidade”, “Existência de outras modalidades”, “Desconhecimento de outras modalidades”, “Não existência de vaga em outras modalidades”, “Opção que os pais escolheriam se não tivessem vaga na creche”, “Instalações e equipamentos”, “Material pedagógico”, “Recursos humanos”, “Horário praticado”, “Calendário escolar”, “Natureza do projeto educativo”, “Reputação”, “Rácio” e “Outras normas”. Depois de elencarmos todas estas subcategorias que nos permitiram perceber melhor as motivações dos pais pela opção creche, segundo a opinião das educadoras de infância, passámos à terceira categoria da entrevista.

A terceira categoria intitula-se “Semelhanças e diferenças entre as duas modalidades de atendimento”, tendo sido subdividida em 13 subcategorias. Pedimos-lhes, primeiramente, que nos indicassem quais as “Semelhanças e diferenças gerais”, e só depois desta opinião mais geral e aberta, como já tínhamos feito na categoria anterior, demos-lhes pontos chave para que falassem acerca de todas as subcategorias criadas para esta entrevista. São elas: “Existência de projeto educativo”, “Princípios do projeto educativo”, “Princípios do projeto curricular de grupo”, “Horário da creche”, “Horas de permanência das crianças na creche”, “Dia-tipo”, “Atividades planificadas: Resposta geral, critérios de planificação, espaços onde acontecem as atividades e exemplos de atividades”, “Atividades no exterior: Tipo e periodicidade”, “Número de crianças”, “Rácio da sala”, “Fiscalização” e “Semelhanças e diferenças da creche familiar”. No início desta terceira categoria já tínhamos perguntado pelas semelhanças e diferenças, no entanto, após tantas questões colocadas nas entrevistas, quisemos aferir se as educadoras mantinham a mesma opinião ou se, entretanto, já consideravam outros motivos como sendo os mais importantes.

A categoria quatro, relacionada com a “Perceção das educadoras sobre o seu papel na socialização e educação das crianças”, subdividiu-se em duas subcategorias: “Papel educativo na socialização e educação” e “Atividades para a promoção da educação e socialização”.

Para terminar a descrição da matriz de categorização referente às entrevistas feitas às educadoras, temos ainda uma quinta categoria, sendo esta a dos “Efeitos das diferentes modalidades na educação e socialização das crianças”. Esta categoria subdivide-se em três subcategorias, sendo estas a “Importância das atividades desenvolvidas para a educação e socialização das crianças”, a “Promoção de aprendizagens através de outras atividades” e a

“Opinião geral sobre a educação em creche e creche familiar ser semelhante ou dissemelhante”.

Fizemos também uma grelha idêntica à anterior, mas aplicada às amas das duas instituições estudadas. Estas grelhas são idênticas, mas não iguais, nomeadamente porque as amas não têm projeto curricular de grupo e foi-lhes também perguntado, entre outras coisas, se todas as amas que fazem parte da instituição são também parte integrante da creche familiar. A versão final das categorias que nos conduziram às entrevistas das amas é então apresentada no Quadro 6.

### Quadro 11

*Grelha de categorização das entrevistas realizadas às amas de ambas as instituições em estudo*

---

1 – Dados pessoais	1.1.	Nome
	1.2.	Idade
	1.3.	Formação académica
	1.4.	Anos de serviço nesta instituição

---

	2. 1.	Resposta Aberta
	2.2.	Hierarquia das razões apresentadas na pergunta anterior
	2.3.	Acessibilidade
	2.4.	Existência de outras modalidades
	2.5.	Desconhecimento de outras

---

	modalidades	
2 – Razões que conduziram os pais a escolher a modalidade de atendimento que melhor se adapta aos seus filhos	2.6. Não existência de vaga em outras modalidades	
	2.7. Razões para os pais não terem optado por uma ama ilegal ou não enquadrada numa instituição	
	2.8. Instalações e equipamentos	
	2.9. Material pedagógico	
	2.10. Recursos Humanos	
	2.11. Horário praticado	
	2.12. Calendário escolar	
	2.13. Natureza do projeto educativo	
	2.14. Reputação	
	2.15. Rácio	
	2.16. Outras normas	
	3 – Semelhanças e diferenças entre as duas modalidades de atendimento	3.1. Semelhanças e dissemelhanças gerais
		3.2. Existência de projeto educativo
		3.3. Princípios do projeto educativo
		3.4. Perceber se todas as amas que

pertencem a uma creche familiar (amas enquadradas por uma instituição) têm ou não um projeto adaptado às suas funções

3.5. Horário da creche familiar

3.6. Horas de permanência das crianças na creche familiar

3.7. Dia-tipo

3.8. Atividades planificadas (exemplos de atividades)

3.9. Atividades no exterior: tipo e periodicidade

3.10. Número de crianças em casa da ama, incluindo crianças da família

3.11. Fiscalização

3.12. Semelhanças e diferenças da creche

---

4 – Perceção das amas sobre o seu papel na socialização e educação das crianças

4.1. Papel educativo na socialização e educação

4.2. Atividades para a promoção da educação e socialização

---

---

	5.1.	Importância das atividades desenvolvidas para a educação e socialização das crianças
5 – Efeitos das diferentes modalidades na educação e socialização das crianças	5.2.	Promoção de aprendizagens através de outras atividades
	5.3.	Opinião geral sobre a educação em creche e creche familiar ser semelhante ou dissemelhante

---

Podemos observar que, tal como na entrevista às educadoras, também para as amas definimos cinco categorias principais que se dividiram em várias outras subcategorias. Da categoria “Dados pessoais” emergiram quatro questões básicas: “Nome”, “Idade”, “Formação académica” e “Anos de serviço na instituição”.

A segunda categoria, intitulada “Razões que conduziram os pais a escolher a modalidade de atendimento que melhor se adapta aos seus filhos” deu lugar às seguintes subcategorias: “Resposta aberta”, onde as amas explicaram por palavras suas quais as razões chave que tinham conduzido os pais a escolhê-las, e só depois iniciámos as várias questões que aqui surgem como subcategorias. Pedimos então que nos dessem a “Hierarquia das razões apresentadas na pergunta anterior”, cabendo às amas esta escolha tendo em conta a sua opinião. Desta segunda categoria emerge ainda: “Acessibilidade”, “Existência de outras modalidades”, “Desconhecimento de outras modalidades”, “Não existência de vaga em outras modalidades”, “Razões para os pais não terem optado por uma ama ilegal ou não enquadrada numa instituição”, “Instalações e equipamentos”, “Material pedagógico”, “Recursos humanos”, “Horário praticado”, “Calendário escolar”, “Natureza do projeto educativo”, “Reputação”, “Rácio” e “Outras normas”.

Na antepenúltima categoria intitulada “Semelhanças e diferenças entre as duas modalidades de atendimento” surgiram as seguintes 12 subcategorias: “Semelhanças e

diferenças gerais”, sendo que não lhes demos quaisquer tópicos para que se guiassem, pois pretendíamos uma opinião baseada nas suas experiências laborais. As outras 11 subcategorias são as seguintes: “Existência de projeto educativo”, “Princípios do projeto educativo”, “Perceber se todas as amas que pertencem a uma creche familiar (amas enquadradas por uma instituição) têm ou não um projeto adaptado às suas funções”, “Horário da creche familiar”, “Horas de permanência das crianças na creche familiar”, “Dia-tipo”, “Atividades planificadas”, “Atividades no exterior: Tipo e periodicidade”, “Número de crianças em casa da ama, incluindo crianças da família”, “Fiscalização” e “Semelhanças e diferenças da creche familiar”.

A categoria quatro, relacionada com a “Perceção das amas sobre o seu papel na socialização e educação das crianças” subdividiu-se em duas subcategorias: “Papel educativo na socialização e educação” e “Atividades para a promoção da educação e socialização”.

Para concluir a descrição da matriz de categorização referente às entrevistas feitas às amas, surgiu ainda uma quinta categoria: “Efeitos das diferentes modalidades na educação e socialização das crianças”. Esta categoria está subdividida em três subcategorias, sendo estas a “Importância das atividades desenvolvidas para a educação e socialização das crianças”, a “Promoção de aprendizagens através de outras atividades” e para terminar a “Opinião geral sobre a educação em creche e creche familiar ser semelhante ou dissemelhante”.

Fizemos também uma grelha idêntica a estas duas que já aqui explanámos, mas para os pais, que quer em regime de entrevista individual, quer em grupo focal, se mostraram muito participativos e responsivos. Os 12 pais entrevistados enriqueceram muito o nosso estudo. A matriz de categorização criada para os pais é substancialmente diferente das anteriores. A versão final das categorias que nos conduziram às entrevistas dos pais é então apresentada mais à frente.

### **Tratamento das entrevistas individuais**

Após o término de cada entrevista, fizemos a sua total transcrição num curto período temporal para que conseguíssemos anotar algo que por via áudio talvez não nos lembrássemos uns dias depois. Nicolaci-da-Costa, Romão-Dias e Di Luccio (2009), referem que a análise das entrevistas realizadas passam por duas etapas complementares. Estes autores referem que a primeira etapa da análise se intitula “inter-participantes”, dizendo esta respeito às



semelhanças encontradas nas respostas dos diversos participantes no estudo. Estas semelhanças foram devidamente categorizadas nas diversas tabelas que construímos e que tiveram como referência base cada uma das questões que lhes foram colocadas. Nicolaci-da-Costa et al. (2009) referem ainda uma segunda etapa que complementa a anterior: a análise “intra-participantes”. Esta análise centra-se nas peculiaridades que cada participante nomeou no decorrer da sua entrevista. O resultado das entrevistas não foi analisado individualmente, foi antes alvo da triangulação com a análise documental que também utilizámos. De salientar que em algumas situações as entrevistas em grupo focal “podem revelar-se interessantes, quer por razões de ganho de tempo, quer porque os efeitos procurados se situam mais ao nível das interacções entre diferentes pessoas do que nos factos precisos” (Ketele & Roegiers, 1999, p.21).

Após as transcrições iniciámos a análise de conteúdo para através desta elencarmos partes textuais relevantes que nos permitissem obter as respostas às nossas questões iniciais de investigação. Para Ferreira (2003), os investigadores nesta fase são como um “intérprete e um tradutor das justificações múltiplas dos actores sociais” (p.133), pois compete-lhes fazer uma leitura global e aprofundada de todas as entrevistas para depois encontrar categorias. Só depois desta seleção textual é que conseguimos criar uma matriz de categorização que nos permitiu chegar às conclusões que chegámos. A análise de conteúdo é, segundo Cavalcante, Calixto & Pinheiro (2014), uma técnica que se compõe por “procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos” (p.14).

Após as transcrições das entrevistas das educadoras e amas estarem concluídas, sendo que estas foram realizadas de acordo com a ordem pela qual as entrevistámos, criámos uma matriz de categorização que tem por base os próprios objetivos desta investigação e os tópicos retirados de cada uma das questões colocadas em resposta a cada um desses objetivos. Estas matrizes de categorização são, de acordo com Freitas e Janissek (2000, p.47), o centro de qualquer análise de conteúdo e podem ser entendidas como “rubricas significativas em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”. Uma matriz completa foi criada para cada tipo de participantes – educadoras, amas e pais –, tendo em conta as instituições e suas modalidades de atendimento, ou seja, fizemos 4 grelhas de respostas por cada instituição estudada. Nestas grelhas esquematizadas colocámos recortes das próprias

entrevistas que nos permitiram analisar qualitativamente as entrevistas em si. Estas grelhas foram feitas da seguinte forma: uma grelha com os recortes das respostas das educadoras da instituição A, uma outra grelha com as respostas das amas desta mesma instituição e duas outras grelhas para os pais, uma para os pais que têm os filhos na modalidade creche e outra para os pais que têm os filhos na modalidade creche familiar. O mesmo foi feito para a instituição B, totalizando oito grelhas que nos permitiram analisar os dados finais com maior objetividade e de forma mais esquematizada.

### ***5.1.2 – As entrevistas realizadas aos pais***

Por último iniciámos as entrevistas aos pais das crianças cujos filhos estão inscritos em ambas as modalidades de atendimento em estudo: creches e creches familiares. Embora tenhamos tido algumas dificuldades devido à pandemia por SARS-CoV-2, conseguimos realizar os grupos focais que inicialmente tínhamos programado. A instituição A só nos cedeu os contactos após garantirmos que estas entrevistas em grupo focal seriam realizadas via *Zoom* e não presencialmente, tendo em conta as restrições em curso. Compreendemos os receios e garantimos-lhes que as entrevistas não seriam presenciais.

Realizámos dois grupos focais por cada uma das instituições em estudo – A e B –, tendo em conta as duas modalidades de atendimento existentes em ambas para a idade de creche: creche e creche familiar. Cada grupo focal foi composto por três pais que foram já devidamente numerados e apresentados anteriormente. Estes grupos focais com pais traduziram-se em reuniões presenciais (primeiros dias da pandemia em Portugal) e online onde apenas compareceram mães, exceto no caso dos PcfA7 onde coexistiram pai e mãe durante a primeira parte da entrevista via *Zoom*.

Estes grupos focais decorreram de forma tranquila e tentámos sempre que houvesse um ambiente descontraído e sem pressões, de forma a que os pais nos conseguissem dar a sua opinião sincera sem receios de serem julgados. Garantimos-lhes também, conforme já foi referido, que as suas identidades seriam mantidas em sigilo, sendo que os pais autorizaram a gravação de dados e respetiva transcrição da totalidade das entrevistas em grupo focal.

Para além dos participantes e da investigadora responsável por esta tese de doutoramento, os grupos focais contaram com a presença de uma investigadora e doutoranda

de Ciências da Educação da Universidade de Évora, dando esta o seu *feedback* após cada um dos grupos focais a que assistiu. Este segundo olhar sobre as entrevistas em grupo focal, realizado por esta investigadora auxiliar, permitiu que houvesse uma troca de impressões entre as investigadoras, tendo em conta questões como a reação das entrevistadas face às questões colocadas, a forma como responderam e de que maneira estas diferenças podem ou não ter influenciado as respostas dadas.

### **A construção do guião das entrevistas dos pais entrevistados**

O guião do grupo focal que preparámos foi construído com os nossos orientadores e revisto pelos quatro especialistas que considerámos como essenciais para a melhoria destes e consequente melhoria do estudo em causa e que já anteriormente mencionámos. Curiosamente apenas compareceram, quer presencialmente, quer de forma online, as mães e não os pais, exceto, conforme já referimos, no caso dos PcfA7 onde compareceram pai e mãe. As mães que foram inquiridas aquando da marcação dos grupos focais sobre as razões que as levavam a serem elas a fazer a entrevista em vez dos pais dos seus filhos, alegaram estarem mais preparadas para falar das questões escolares dos filhos, dizendo ainda que são elas quem mais cuidam deles.

O guião de entrevista em grupo focal criado para os pais é muito idêntico ao guião criado para as entrevistas individuais das educadoras e amas, embora se diferencie em algumas perguntas e na extensão, dado que uma das questões de investigação inicial apenas diz respeito às educadoras e amas. O guião da entrevista em grupo focal foi dividido em quatro blocos e apenas fizemos um grupo focal presencial. De seguida apresentaremos a estrutura da entrevista em GF.

BLOCO A – Apresentação das investigadoras, legitimação das entrevistas, explicação do estudo e leitura dos objetivos. Indicação de que a entrevista seria sujeita a gravação para posterior transcrição, mas que os seus dados seriam totalmente confidenciais e que seriam sujeitos a total confidencialidade. Leitura cuidada do consentimento informado para dissipar qualquer dúvida quanto ao papel das entrevistadas.

BLOCO B – Apresentação dos pais, nomeadamente as suas idades e formação académica. Confirmação da modalidade de atendimento em que têm o/os seu/s filho/s e qual a área geográfica de residência.

BLOCO C – Identificar as razões que conduziram os pais a escolher a modalidade de atendimento que escolheram para os seus filhos (Objetivo 1), de forma geral, seguido de algumas questões mais específicas que os pudessem ter influenciado a escolher a modalidade de atendimento onde agora têm os seus filhos. São elas:

- Se a acessibilidade que a creche/creche familiar tem foi ou não tida em conta por si, nomeadamente ao nível dos transportes públicos, estacionamento à volta da instituição, entre outras questões relacionadas com a acessibilidade;
- Se na mesma área geográfica havia ou não outras modalidades de atendimento para as mesmas idades;
- Se consideravam que os pais as tinham inscrito na creche/creche familiar por desconhecerem a existência de outras modalidades;
- Se a não existência de vaga em outras modalidades os tinham conduzido a inscreverem os filhos na creche/creche familiar;
- As motivações que levaram os pais a não porem os seus filhos em amas não enquadradas por uma IPSS, incluindo as amas ilegais (pergunta feita apenas aos pais que optaram pela creche familiar);
- Se as instalações e equipamentos tinham sido determinantes para a decisão de escolha, implicando este ponto o total conhecimento prévio dos pais (no caso das amas implica o conhecimento prévio da habitação destas, sendo que este se dá aquando da entrevista dos pais na própria casa da ama);
- Se o material pedagógico tinha estado no centro das suas escolhas, implicando também este o conhecimento da instituição e de tudo o que esta possui;
- Se os recursos humanos da creche/creche familiar tinham sido levado em conta pelos pais, pois muitos destes pais já poderiam ter frequentado a instituição ou terem tido lá outros filhos ou outros familiares;

- Se o horário praticado foi ou não uma das razões que os conduziram a inscreverem os filhos na creche/creche familiar;
- Se o calendário escolar tinha sido ou não determinante, visto a instituição só encerrar em agosto e não fazer as interrupções letivas que já existem em alguns espaços educativos;
- Se a natureza do projeto educativo da instituição tinha estado no seu centro de interesses e por isso tinham optado pela creche/creche familiar;
- Se a reputação da instituição tinha sido um fator essencial para as suas escolhas;
- Se o rácio existente foi ou não um fator que os conduziu a escolherem esta modalidade educativa para os seus filhos;

Perguntar ainda se se lembravam de outras normas que tivessem estado no centro das suas escolhas.

BLOCO D – Conhecer as semelhanças e as diferenças existentes entre as duas modalidades de atendimento oficializadas para os três primeiros anos de vida (amas enquadradas em creches familiares e creches), no Seixal, tendo em conta duas IPSS (Objetivo

2). Para além disto, e caso estes pontos não fossem abordados nas semelhanças e diferenças mencionadas pelos entrevistados, colocar ainda outras questões que possam ter influenciado os pais e que tivessem a ver com este segundo objetivo desta investigação, que passamos desde já a apresentar:

- Existência de projeto educativo, assim como os princípios pelos quais este se rege, de forma a aferirmos o conhecimento e diferenças existentes nas respostas entre os pais das duas instituições em estudo;
- Perceber se sabem se existe um projeto curricular de grupo e quais os princípios deste;
- O horário da creche/creche familiar;
- As horas que efetivamente as crianças podem estar na creche/creche familiar (filhos de pais desempregados têm um horário reduzido);
- Conhecimento do dia a dia dos seus filhos, incluindo as dinâmicas que acontecem de forma rotineira e as atividades diferentes que eventualmente fazem na modalidade de atendimento que escolheram;

- Atividades planificadas: Fazem? São baseadas em algum projeto? Exemplos de atividades que saiba que são feitas?
- Atividades no exterior da instituição/casa da ama: tipo e periodicidade;
- Tipo de relação tem a creche/creche familiar com os pais, nomeadamente como esta acontece e em que alturas;
- Rácio;
- Fiscalização da modalidade escolhida;
- Semelhanças e dissemelhanças detalhadas entre a modalidade de atendimento creche e creche familiar (amas).

BLOCO E – Aferir quais os efeitos das diferentes modalidades na educação e socialização das crianças (Objetivo 4), averiguando a opinião dos pais sobre a importância que as atividades desenvolvidas na modalidade escolhida assumem ou não na educação e socialização das crianças. Para além disto, aferir que outras aprendizagens tentam despoletar diariamente nas crianças e que tipo de atividades fazem para as alcançar.

### **Realização das entrevistas em GF**

Tal como aconteceu com as entrevistas individuais, também aqui se pediu aos participantes autorização para gravação áudio, explicando que posteriormente se faria a transcrição desta conversa em grupo focal para depois se poder analisar e retirar as conclusões que para o estudo são essenciais. Também estes participantes leram e assinaram o consentimento informado que atrás já referimos, através do qual se obteve a permissão para as entrevistas se poderem realizar, mas garantindo, ainda assim, a confidencialidade das identidades na transcrição dos diálogos.

Metade dos pais participantes da instituição A e B (três dos seis pais) tinham filhos na modalidade creche e os outros tinham os filhos na modalidade creche familiar. Segundo Gatti (2005) o grupo que está a ser estudado deve ter características comuns que torne o grupo homogéneo em determinado ponto, de forma a que o debate de ideias faça sentido a todos os participantes, visto estarem todos inseridos dentro de uma mesma realidade, ainda que

ensem de formas díspares. No nosso caso, criámos grupos focais com pais que tinham tido a mesma opção de modalidade de atendimento para os seus filhos, de forma a se sentirem em igualdade e não avaliados pelas suas opções e por considerarmos imprescindível que haja um ponto de interseção entre os diversos participantes no grupo focal (Ressel, Beck, Gualda, Hoffmann, Silva & Sehem, 2008).

Um dos grupos focais decorreu num terraço de uma moradia particular onde o ambiente estava tranquilo e foi sugerido por nós, visto nessa altura os cafés e restantes espaços públicos estarem encerrados ou limitados a um número mínimo de pessoas por mesa. Duas das mães já se conheciam e sabiam que as respetivas filhas estavam na opção creche familiar. A terceira mãe não conhecia nenhuma das outras duas. Este grupo focal decorreu de forma tranquila e sem que as falas se sobrepusessem. Tentámos de início explicar o quanto seria importante respeitar o espaço como sendo um debate em que os participantes mantêm um diálogo cujos estímulos são lançados pelo entrevistador (Ressel et al., 2008). Esta interação entre o entrevistador e os seus entrevistados permite aferir dados através das diversas falas em torno dos vários temas lançados.

As restantes entrevistas em grupo focal não foram presenciais e em média demoraram sensivelmente uma hora e houve sempre um grande respeito entre os diversos participantes. Foi notável o facto de estas entrevistas terem sido representadas pela figura materna, talvez devido ao papel social que a mãe ainda assume nos dias de hoje. Os pais, representados aqui pelas mães, disseram, na sua generalidade, que se sentiam mais preparados para responder a questões relacionadas com a modalidade de atendimento que tinham escolhido para os seus filhos e que os seus maridos não saberiam responder tão bem. Estas respostas foram dadas via telefone quando estabelecemos contacto telefónico para tentarmos marcar os GF. Considerámos que estas tinham ido ao encontro do que nos tínhamos proposto. Os grupos focais decorreram sem interrupções e o à vontade nas respostas criou um ambiente que favoreceu o diálogo e os diversos relatos que foram acontecendo. No início das entrevistas fizemos uma breve apresentação nossa, tal como já havíamos feito nas entrevistas das educadoras e das amas, expondo logo de seguida os objetivos da nossa investigação e tudo o que nela está envolvido. Garantimos a estes pais a confidencialidade total do que nos dissessem, e a todos foi entregue um “Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo” (ver apêndice A do Volume 2) que foi lido e assinado por eles. Pedimos também autorização para gravarmos as entrevistas

para depois as podermos transcrever e que omitiríamos o nome e, se houvesse algum dado relevante que identificasse algum deles, este também seria retirado da entrevista.

A matriz de categorização (Quadro 7) é idêntica à das educadoras e amas, embora exista menos uma categoria, visto que um dos objetivos não poderia ser respondido por eles.

## **Quadro 12**

Grelha de categorização das entrevistas realizadas aos pais de ambas as instituições em estudo

---

	1.1. Nome
	1.2. Idade
	1.3. Localidade de morada
	1.4. Profissão
	1.5. Formação académica
	1.6. Experiências anteriores com outros filhos em outras modalidades
1 – Dados pessoais	
	2.1. Resposta Aberta
2 – Razões que conduziram os pais a escolher a modalidade de atendimento que melhor se adapta aos seus filhos	2.2. Hierarquia das razões apresentadas na pergunta anterior
	2.3. Acessibilidade
	2.4. Existência de outras modalidades

---



2.5. Desconhecimento de outras modalidades

2.6. Não existência de vaga em outras modalidades

2.7. Opção que os pais escolheriam se não tivessem vaga na creche ou na creche familiar

2.8. Instalações e equipamentos

2.9. Material pedagógico

2.10. Recursos Humanos

2.11. Horário praticado

2.12. Calendário escolar

2.13. Natureza do projeto educativo

2.14. Reputação

2.15. Rácio/número de crianças por adulto

2.16. Outras normas

---

3 – Semelhanças e diferenças

3.1. Semelhanças e dissemelhanças gerais

- entre as duas modalidades de atendimento
- 3.2. Horário da creche/creche familiar
  - 3.3. Horas que efetivamente as crianças estão na modalidade escolhida
  - 3.4. Conhecimento do dia a dia dos filhos
  - 3.5. Se sim, descrição de um dia-tipo
  - 3.6. Tipo de atividades realizadas
  - 3.7. Conhecimento sobre os fundamentos que conduzem as atividades diárias/existência de algum projeto ou não.
  - 3.8. Perceber se os pais já leram ou não algum dos projetos (educativo e/ou curricular de grupo)
  - 3.9. Atividades fora do espaço relacional habitual/Atividades no exterior
  - 3.10. Tipo de relação que os pais têm com as educadoras/amas

- |   |   |
|---|---|
|   | 3.11. Rácio da sala (casa)  |
|   | 3.12. Fiscalização  |
|   | 3.13. Semelhanças e diferenças da creche e da creche familiar   |
| <hr/>   |   |
| 4 – Efeitos das diferentes modalidades de atendimento na educação e socialização das crianças | 4.1. Importância das atividades desenvolvidas para a educação e socialização das crianças                 |
|   | 4.2. Promoção de aprendizagens através destas atividades pedagógicas e de outras atividades desenvolvidas |
|   | 4.3. Opinião geral sobre a educação em creche e creche familiar ser semelhante ou dissemelhante           |
- 

Como se pode observar na grelha acima, foram apenas definidas quatro categorias para as entrevistas dos pais, ao invés das cinco criadas para a tabela das educadoras e das amas.

De referir que na primeira categoria, que corresponde aos “Dados pessoais” dos pais entrevistados, estão também elencadas seis subcategorias como nas tabelas apresentadas anteriormente, no entanto estas diferem das que foram criadas para as educadoras e amas. Os pais foram questionados quanto ao seu “Nome”, “Idade”, “Localidade de morada”, “Profissão”, “Formação Académica” e “Experiências anteriores com outros filhos em outras modalidades”.

A segunda categoria tenta aferir as “Razões que conduziram os pais a escolher a modalidade de atendimento que melhor se adapta aos seus filhos”, da qual emergiram 15 subcategorias: “Resposta aberta”, “Hierarquia das razões apresentadas na pergunta anterior”, “Acessibilidade”, “Existência de outras modalidades”, “Desconhecimento de outras modalidades”, “Não existência de vaga em outras modalidades”, “Opção que os pais escolheriam se não tivessem vaga na creche ou na creche familiar”, “Instalações e equipamentos”, “Material pedagógico”, “Recursos humanos”, “Horário praticado”, “Calendário escolar”, “Natureza do projeto educativo”, “Reputação”, “Rácio/ número de crianças por adulto” e “Outras normas”, dizendo esta última categoria respeito a qualquer outra norma não mencionada por nós e importante, na opinião dos pais, para a escolha da modalidade de atendimento.

A penúltima categoria está relacionada com as “Semelhanças e diferenças entre as duas modalidades de atendimento” e deu lugar a 13 subcategorias. A primeira destas 13 subcategorias corresponde a uma pergunta de resposta aberta intitulada “Semelhanças e dissimilaridades gerais”, logo seguida das restantes 12 que passamos a nomear: “Horário da creche/creche familiar”, “Horas que efetivamente as crianças estão na modalidade escolhida”, “Conhecimento do dia a dia dos filhos”, “Se sim, descrição de um dia-tipo”, “Tipo de atividades realizadas”, “Conhecimento sobre os fundamentos que conduzem as atividades diárias/existência de algum projeto ou não.”, “Perceber se os pais já leram ou não algum dos projetos (educativo e/ou curricular de grupo)”, “Atividades no exterior”, “Rácio da sala/casa da ama”, “Fiscalização” e, após todas estas questões, perceber se entretanto já sabem apontar “Semelhanças e diferenças da creche e da creche familiar”.

A última categoria questionada aos pais é a dedicada aos “Efeitos das diferentes modalidades na educação e socialização das crianças”, sendo esta a orientadora de três subcategorias: “Importância das atividades desenvolvidas para a educação e socialização das crianças”, “Promoção de aprendizagens através destas atividades pedagógicas e de outras atividades desenvolvidas”, e por último a “Opinião geral sobre a educação em creche e creche familiar ser semelhante ou dissimilar”. Esta última questão pretendia saber algo em concreto: Será que o facto de frequentarem uma creche/creche familiar, em oposição às crianças que frequentam a modalidade contrária, influenciou de facto a educação e socialização dos vossos filhos? Esta interrogação ajuda a fazer transparecer o que os pais

percecionam face à modalidade escolhida e à modalidade pela qual não optaram. Esta última questão

### **Tratamento das entrevistas em grupo focal.**

Após o término de cada um dos grupos focais, sendo que estes aconteceram em dias diferentes, procedeu-se desde logo à sua total transcrição, nomeadamente para se tentar não esquecer a quem pertencia determinada voz ou determinado comentário pertinente. Era-nos mais fácil situar as vozes dos pais e assim registar tudo o que nos parecesse relevante face a cada um dos participantes. Contámos também com a ajuda da nossa investigadora auxiliar que participou em todos os grupos focais.

Após as transcrições iniciámos as leituras flutuantes que consistem em conhecer com profundidade um determinado contexto (Minayo, 2007), neste caso a ideia foi ler e reler as transcrições as vezes necessárias para compreender o seu conteúdo. Só após esta leitura flutuante é que iniciámos a dita análise de conteúdo da nossa primeira entrevista em grupo focal, procedimento este que já tínhamos tido com as restantes entrevistas individuais transcritas até este momento. Seleccionámos o que nos pareceu importante no decorrer desta entrevista, nomeadamente dentro de cada uma das categorias criadas para cada um dos nossos grupos focais.

## **6 – Procedimento de Análise das Entrevistas: análise de conteúdo**

Segundo Bravo (1991), a análise de conteúdo, enquanto ferramenta científica, é usada há relativamente pouco tempo, pois os seus primeiros indícios surgiram no período da Segunda Guerra Mundial, altura em que esta foi comumente utilizada para analisar as informações que existiam nos meios de comunicação dos nazis e, também, por Lasswell (1902-1978), sociólogo e cientista político que dedicou parte da sua vida ao ensino e às pesquisas científicas, aquando do seu estudo das propagandas de guerra americanas, francesas, inglesas e alemãs por altura da Primeira Guerra Mundial. Wolf (2006) refere que a

obra de Lasswell pode ser considerada como pioneira na utilização da análise de conteúdo, pois até então ninguém utilizava esta técnica de análise de dados.

Desde o início desta investigação, altura em que nos confrontámos com as questões iniciais, soubemos que faríamos entrevistas individuais e em grupo focal, sendo que estas seriam parte do *corpus* usado nesta investigação e sofreriam a devida análise de conteúdo. No entanto, e porque estamos a falar de um estudo científico, Bardin (2016) diz ainda que numa fase inicial se deve ter em conta seis regras essenciais para que a escolha dos documentos seja a acertada:

- Regra da exaustividade, em que as leituras terão de ser feitas de forma ampla e global, para que nenhum documento essencial deixe de fazer parte do *corpus* desta análise
- Regra da homogeneidade, que diz respeito ao facto de os documentos deverem ter a mesma temática de forma a permitir a comparação
- Regra da pertinência, que dita que todos os documentos selecionados devam estar intrinsecamente relacionados com os objetivos da investigação
- Formulação dos objetivos, que diz respeito aos objetivos em geral a que nos propusemos no início da investigação e o que pretendemos alcançar a partir destes.
- Referenciação dos indicadores, que nos permitisse que cada um dos documentos previamente selecionado fosse fonte de informação para o nosso estudo, possibilitando a obtenção de partes essenciais das mensagens que o *corpus* nos vai dando. Estas extrações derivam dos diversos recortes que vão acontecendo nos documentos selecionados.
- Preparação do material a partir dos documentos selecionados e analisados, já com os devidos recortes que deram origem às categorias e subcategorias retiradas do guião de entrevistas e das próprias entrevistas dos nossos intervenientes, para podermos ter o estudo devidamente fundamentado e marcadamente com cariz científico.

Após a escolha de todos os tipos de documentação que nos permitirão levar a investigação adiante, e tendo ainda em conta o pensamento de Bardin (2016), tivemos em conta a

a) Exploração do material:

Nesta segunda fase tomámos as decisões necessárias que conduziram à criação de unidades de registo e de contexto, tendo esta fase sido uma continuação de tudo o que tínhamos feito anteriormente, especialmente relacionada com a preparação do material que já havíamos elaborado na última fase da pré-análise. Houve uma especial dedicação à criação de recortes com significação, que tornassem o estudo mais afinado e conseqüentemente com possibilidade de respostas para as nossas questões de investigação e objetivos a que nos tínhamos proposto. É também nesta fase, segundo Bardin (2016) que se criam as frequências (*f*) existentes nas diversas categorias criadas.

b) Tratamento dos resultados que obtivemos e sua análise:

Nesta última fase da análise de conteúdo, organizámos as tabelas que derivaram das diferentes entrevistas, quer as individuais, quer em grupo focal, tornando os dados em significados diretos e válidos, podendo os investigadores realizar operações estatísticas que façam destacar as informações que derivem desta mesma análise. Nesta fase iniciámos a triangulação dos dados obtidos, a partir das inferências retiradas da análise de todo o material selecionado, ou seja, a partir das inferências retiradas da análise de conteúdo das entrevistas e da análise documental realizada aos Regulamentos Internos de ambas as instituições e a toda a legislação e restantes documentos utilizados durante todo o processo investigativo (a análise documental será apresentada já no capítulo que se segue). Bardin (2016) refere ainda que os investigadores podem propor diferentes inferências e avançar interpretações de acordo com os objetivos pretendidos, ainda que estes estejam relacionadas com resultados que não eram expectáveis.

As entrevistas foram sujeitas a gravação áudio e transcritas posteriormente para se poder criar uma matriz de categorização que orientasse a nossa análise de conteúdo. A partir da transcrição das diferentes entrevistas realizadas, criámos unidades registo e de contexto retiradas das leituras minuciosas que fizemos sobre estas. As categorias e subcategorias da grelha de categorização são idênticas às dos restantes participantes entrevistados individualmente, mas houve notórias diferenças nas unidades de registo retiradas dos diferentes grupos focais. Após a transcrição dos quatro grupos focais, sendo que os pais foram os últimos participantes a serem entrevistados, encetámos as leituras globais de todas elas a fim de conseguirmos criar categorias que nos possibilitasse a construção de uma matriz de categorização. Para isso tivemos sempre de ter em conta a própria *análise*, que de uma forma geral se define pela deteção de unidades com significação contributiva para o estudo em causa, de forma a se poder analisar tudo o que foi dito em sede de entrevista e que tenha resultado em relações entre as diversas unidades criadas e em relação ao próprio objeto em estudo (Flores, 1994).

Esta análise de conteúdo permitiu-nos categorizar as entrevistas para depois as analisarmos. Segundo Gomes (2007), as unidades de contexto estão diretamente relacionadas com a própria compreensão das entrevistas, com a compreensão da mensagem emitida por estas, sendo que a partir desta análise, se está perante uma análise de conteúdo que permite conhecer a investigação pelo ponto de vista dos seus intervenientes.

Ao longo da análise de conteúdo tivemos então especial atenção a três pontos essenciais que não podem ser descartados numa análise de conteúdo como a que fizemos: o recorte, a enumeração e, por último, a classificação e agregação. O recorte diz respeito às palavras que valorizámos e recortámos como sendo essenciais nesta análise, sendo que esta pode traduzir-se numa só palavra ou numa expressão ou conjunto de palavras. De seguida fizemos a contagem dessa palavra ou conjunto de palavras nas diversas entrevistas, para conseguirmos criar unidades classificativas que atrás já referimos, sabendo quem e quantas pessoas mencionaram aquela determinada palavra ou palavras em determinada questão. Neste momento já estávamos na classificação e agregação que nos permitiram contar objetivamente as unidades de enumeração que cada uma delas teve, sendo que desta maneira conseguimos compreender a sua real importância ou não para este estudo. Claro que todos os recortes e busca nas várias entrevistas para sustentar esse mesmo recorte tem de estar diretamente relacionado com os objetivos a que nos tínhamos proposto inicialmente.



Esta análise de conteúdo permitiu-nos perceber que esta metodologia de análise proposta por Lawrence Bardin em 1977, posteriormente revisionada por esta autora em 1987 e estando até aos dias de hoje em constante revisionamento, funciona como “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (2016, p.15).

Neste nosso estudo pretendíamos realizar uma análise categorial que nos permitisse, a partir das entrevistas feitas, retirar unidades e categorias que nos conduzissem a organizar as mensagens passadas pelos diferentes participantes (Júnior, Melo & Santiago, 2010). Para isso, percorreu-se uma série de fases cujo rigor e cientificidade autenticaram as análises feitas como algo estrutural, servindo estas fases como base para a utilização da análise de conteúdo que utilizámos nesta investigação (Amado, 2000). Fizemos então recortes das diferentes entrevistas realizadas a partir da ideia de repetição ou inovação em determinada questão, que considerámos ter a devida importância para encontrarmos as respostas para as nossas questões iniciais. No entanto, e de acordo com Câmara (2013), salientamos que antes de qualquer recorte procedemos às leituras flutuantes de todas as transcrições realizadas após as devidas entrevistas. Também Guimarães e Paula (2022) organizaram um conjunto de informações que permite definir de forma clara o que se entende por análise de conteúdo. Quando pensamos nesta análise em relação a este estudo que fizemos, sabemos que esta foi realizada com a intenção de se encontrarem unidades de registo e de contexto que nos permitissem analisar de forma mais esquematizada as diferentes entrevistas realizadas.

Através das respostas que obtivemos nas entrevistas individuais e nos grupos focais que fizemos, elencámos várias características que nos permitiram criar uma matriz de categorização, sendo que essas categorias foram ditadas pelas respostas dos respetivos participantes no estudo. Isto significa que utilizámos a análise de conteúdo na investigação para podermos tratar a informação recolhida.

Inicialmente fizemos uma análise tendo em conta apenas as respostas de educadoras/amas/pais e, posteriormente, tentámos encontrar pontos de interseção e distanciamento nas mesmas perguntas entre estes diferentes intervenientes. Assim ficamos com uma perspetiva da forma como pensam as diferentes categorias de pessoas (educadoras, amas e pais) e se entre eles há ou não opiniões convergentes e divergentes. No entanto, tentámos desde logo perceber se as respostas dadas pelos participantes da instituição A e da

instituição B eram ou não coincidentes ou, se pelo contrário, eram díspares. Na primeira parte da entrevista recolhemos dados pessoais dos entrevistados, entre os quais o “Nome”, “Idade” e “Formação Académica”. Questionámos também os “Anos de Serviço” e “Anos de Serviço na Instituição” no caso das entrevistas realizadas às educadoras e amas. Aos pais perguntámos ainda qual a “Qual a modalidade que escolheram para os seus outros filhos”, caso estes se enquadrassem nesta premissa. Estas questões de identidade estão descritas no ponto 3 do Capítulo V, nas respetivas caracterizações de cada um dos participantes neste estudo.

Os guiões de entrevistas das educadoras, amas e pais encontram-se no Apêndice B do Volume 2 desta tese. As entrevistas encontram-se também neste segundo Volume e as diversas grelhas realizadas a partir da análise textual destas mesmas entrevistas, nas quais criámos unidades de registo e de contexto, foram igualmente colocadas no Volume 2 desta tese nos apêndice F, G, H, I, J, K, L e M.

De referir ainda que todas as questões colocadas têm, ainda que de forma sucinta, uma explicação, já apresentada no ponto 5.1 do presente capítulo, estando estas questões divididas em Blocos, de A a F. Os diferentes Blocos já foram devidamente descritos e o Bloco B, que está relacionado com as características individuais de cada um dos participantes, foi apresentado de forma detalhada no ponto 4 deste mesmo capítulo (capítulo IV).

As educadoras e amas foram sujeitas a entrevistas individuais e os pais em GF que posteriormente foram alvo de uma categorização de acordo com o que nos responderam.

Utilizámos o grupo focal, ou *focus group*, como também é conhecido, como técnica de recolha de dados, e este foi aplicado aos pais que têm filhos na modalidade de atendimento ama (creche familiar) e aos pais que têm os filhos na modalidade de atendimento creche. Esta técnica permitiu que os pais participantes do estudo se sentissem mais entrosados com a problemática apresentada por nós, por esta ser alvo de um debate onde várias ideias seriam “lançadas”. Raquel Torres (2023) referem que esta técnica se traduz pela interação ou entrevista com um elevado grau de profundidade realizada a um grupo de pessoas (nunca poderão ser menos de duas), esperando-se obter os resultados previstos a partir da interação entre os variados membros presentes nos grupos focais. Por norma os grupos não deverão ser maiores que 12, pois provavelmente o debate de ideias ficaria menos claro e, devido a isso, é até mais aconselhado partir esse grupo em dois. Para além disso, o moderador da própria discussão deve conseguir manter o foco da mesma após cada uma das perguntas colocadas

por si, dirimindo eventuais dúvidas que possam fazer dispersar a atenção dos entrevistados face à questão que lhes foi colocada.

O moderador deve também ir fazendo sínteses e retomar o assunto lançado por si caso este se esteja a perder (Westphal, Bógus & Faria, 1996). O importante é que os objetivos do grupo focal sejam alcançados e com isso se consigam as respostas às questões de investigação.

## **7 – Análise documental dos regulamentos internos e da legislação consultada**

A conceitualidade do termo análise documental deriva de acordo com os prismas com que é vista. Podemos dizer que esta comporta uma vertente marcadamente teórica e que a intencionalidade do investigador também interfere nesta análise, seja através dos conceitos que retira do discurso dos diversos participantes envolvidos nele, seja pelas inferências que ele próprio retira desse mesmo discurso (Weber, 1987).

Nesta investigação, tivemos em conta não só os regulamentos internos das duas instituições em estudo, conforme já referimos, sendo que nestes estão as especificidades das duas modalidades de atendimento em estudo – creche e creche familiar –, como também tivemos em conta a legislação que atualmente está a vigorar em Portugal. Para além destes documentos, não podemos deixar de mencionar que as diferentes entrevistas realizadas foram a grande base de sustentação desta investigação de doutoramento, mas estas foram alvo de análise de conteúdo que já foi devidamente explicitada no ponto 6 deste capítulo.

Não podemos, também, falar de análise documental sem analisar três termos associados a esta, sabendo que sem esses não estaríamos aptos a realizar esta mesma análise. É imperativo analisar os termos **dado**, **documento** e **análise**, pois são estes a base da análise documental que utilizámos como método auxiliar nesta investigação.

Quando falamos de **dados**, sabemos que estes sustentam “uma informação sobre a realidade” (Flores, 1994, p.16), sendo que através deles se consegue conceptualmente definir

e conhecer essa mesma realidade. Claro que esta análise dos dados obriga o investigador a ter a imparcialidade suficiente para conseguir analisar os documentos a partir da objetiva de quem os elaborou, e nunca a partir do seu próprio olhar que, invariavelmente, seria diferente do original. Esta é a única forma de não comprometer a validade do próprio estudo em si (Flores, 1994).

Sempre que se fala em análise documental também tem de se ter em conta os **documentos** utilizados para que esta análise seja possível. Esses documentos, segundo Bell (1997) estão intrinsecamente relacionados com toda a bibliografia utilizada no âmbito desta investigação, como livros, jornais, estatísticas relacionadas com a área que estamos a estudar e ambos os regulamentos internos das instituições em estudo. Os documentos são as fontes de estudo que são apenas interpretadas e, ainda assim, deles retira-se conhecimento para este método de pesquisa documental. Flores (1994) refere ainda que a atividade de recolher e analisar os documentos necessários no decorrer de uma investigação são duas tarefas que estão interligadas e ajustadas entre si. Ainda assim, mesmo após termos tido acesso aos respetivos regulamentos internos, tentámos que as informações de lá retiradas não servissem apenas de confronto com o que os intervenientes nos diziam nas diferentes entrevistas. Houve, no entanto, alturas em que os questionámos sobre aspetos que pareciam não estar de acordo com o que o consta nos regulamentos em si.

A **análise documental** permitiu-nos clarificar os dados obtidos através de entrevistas, quer as individuais, quer as que fizemos em grupo focal, para além das inferências retiradas da análise dos regulamentos internos das instituições em estudo.

Através das diversas técnicas de recolha de dados utilizadas pretendíamos captar os fundamentos e dinâmicas das práticas pedagógicas das educadoras e das amas, assim como ver respondidas as nossas questões iniciais de investigação. Às entrevistas juntámos ainda os dois regulamentos das duas instituições em foco – instituição A e B. É ainda de salientar que após reunirmos todo o *corpus* documental que considerámos ser relevante para o nosso estudo, procedemos à pré análise da documentação selecionada, sendo que esta é a primeira etapa da organização de toda a análise que se irá fazer e é a partir dela que os investigadores organizam e recolhem todo o material que consideram essencial para o seu estudo, sendo que as ideias do investigador devem ficar sistematizadas em cinco etapas (Bardin, 2016). A primeira destas etapas consiste nas (1) leituras flutuantes de todos os documentos que se

considerem ser essenciais para esta investigação. Após estas leituras amplas e diversificadas, passámos à (2) escolha dos documentos. No nosso caso selecionámos primeiramente os projetos educativos, mas após termos percebido que estes não nos seriam cedidos pelas instituições em estudo, decidimos que a nossa análise documental recairia sobre os regulamentos internos de ambas as instituições. Respeitamos o facto deste documento ser algo interno, e por isso analisámos os regulamentos de ambas as modalidades que nos foram cedidos pelas instituições A e B. Esta recolha de dados, pertinentes para o nosso estudo, visou “selecionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (*scripto*, áudio, vídeo, informo) com vista a dela extrair algum sentido” (Carmo e Ferreira, 2008, p.

73). Bell (1997) alude ainda para o facto de a grande maioria dos projetos, ligados à área das Ciências da Educação, exigirem por si só uma análise documental. Bell (1997) refere também que os documentos podem ainda ser divididos em fontes primárias e fontes secundárias. Quando falamos de fontes primárias referimo-nos a todos os documentos que emergem no decorrer da própria investigação, ao contrário das fontes secundárias que dizem respeito às interpretações e ilações que o investigador faz com base nas fontes primárias recolhidas.

Após esta recolha procedemos à respetiva leitura e análise documental destes mesmos regulamentos e legislação. Esta recolha documental tornou-se necessária para que esta investigação fizesse sentido e para que conseguíssemos ver as questões iniciais respondidas.

De uma forma geral, apresenta-se de seguida a grelha que advém da estrutura desses dois regulamentos internos das duas IPSS em estudo (Quadro 13 e Quadro 14), após termos feito uma leitura flutuante de ambos. A partir desta grelha conseguimos analisar os regulamentos de forma mais direcionada para uma análise documental que em devido tempo foi triangulada com as respostas dos diferentes participantes intervenientes nesta investigação.

### **Quadro 13**

Grelha de categorização do Regulamento Interno da Creche e da Creche Familiar da Instituição A

---

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
-------------------	----------------------

---

---

	1.1. Âmbito de aplicação	
	1.2. Legislação aplicável	
1. Disposições Gerais	1.3. Conceito	
	1.4. Objetivos	
	1.5. Atividades e serviços	
	<hr/>	
	2.1. Condições de admissão	
	2.2. Candidatura	
	2.3. Critérios de admissão	
2. Processo de Admissão	2.4. Admissão	
	2.5. Lista de espera	
	2.6. Acolhimento e integração	
	2.7. Processo individual	
	<hr/>	
	3.1. Instalações	
	3.2. Equipamentos / Materiais	
3. Recursos	3.3. Pessoal	
	3.4. Direção técnica	
	<hr/>	
4. Horários e regras de funcionamento	4.1. Horários	
	4.2. Entrada e saída das crianças	

---

- 4.3. Definição de participação familiar
  - 4.4. Agregado familiar
  - 4.5. Rendimentos do agregado familiar
  - 4.6. Despesas fixas do agregado familiar
  - 4.7. Cálculo rendimento *per capita*
  - 4.8. Prova de rendimentos e das despesas fixas
  - 4.9. Montante máximo da participação familiar
  - 4.10. Redução da participação familiar
  - 4.11. Revisão da participação familiar
  - 4.12. Apuramento do montante da participação familiar
  - 4.13. Pagamento das participações familiares
- 

- 5. Prestação dos cuidados e serviços
  - 5.1. Alimentação
  - 5.2. Saúde e cuidados de higiene
  - 5.3. Vestuário e objetos de uso pessoal
  - 5.4. Articulação com a família

- 5.5. Atividades pedagógicas (ponto existente apenas no regulamento da CF)
  - 5.6. Atividades de exterior
  - 5.7. Outras atividades (ponto existente apenas no regulamento da creche)
- 
- 6.1. Direitos e deveres das crianças e famílias (creche familiar)
  - 6.2. Direitos das crianças e famílias
  - 6.3. Direitos e deveres da instituição
  - 6.4. Contrato de prestação de serviços
  - 6.5. Interrupção da prestação dos serviços por iniciativa do utente
  - 6.6. Cessação do contrato
  - 6.7. Livro de reclamações
  - 6.8. Sugestões e reclamações
- 
- 7.1. Omissões e revisão
  - 7.2. Entrada em vigor
-



O Quadro 13 apresentado em cima resulta da estrutura do RI da creche e creche familiar da instituição A.

De seguida apresentamos o Quadro 14 que diz respeito a uma grelha de categorização construída a partir do RI da instituição B.

#### **Quadro 14**

Grelha de categorização do Regulamento Interno da creche e da creche familiar da instituição B

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1. Disposições Gerais	1.1. Âmbito de aplicação
	1.2. Legislação aplicável
	1.3. Objetivos do regulamento
	1.4. Política de qualidade
	1.5. Caraterização da resposta e condições de admissão
	1.6. Serviços prestados e atividades desenvolvidas
2. Inscrição e Admissão e Frequência	2.1. Inscrições
	2.2. Critérios de admissão
	2.3. Gestão da lista de espera
	2.4. Documentos a apresentar para a

admissão

2.5. Efetivação da admissão e acolhimento dos novos utentes

2.6. Processo individual do utente

2.7. Comparticipação familiar

2.8. Tabela de comparticipação familiar

2.9. Pagamento das comparticipações familiares

2.10. Seguro obrigatório

2.11. Material e uniformes

2.12. Faltas justificadas e injustificadas e seus resultados

2.13. Contrato de prestação de serviços

---

3.1. Horário de funcionamento da creche

3.2. Interrupção das atividades e encerramento

3. Horários e Serviços

3.3. Entrada e saídas das crianças

3.4. Contato com os/as encarregados/as de educação

---

	3.5. Serviço de transporte (ponto existente apenas no regulamento da creche)
4. Saúde e Alimentação	4.1. Condições de saúde, acidentes e medicação
	4.2. Alimentação
5. Equipa Técnica e Projeto Educativo/Pedagógico	5.1. Quadro de pessoal e constituição da equipa técnica
	5.2. Competências da equipa técnica (ponto existente apenas no regulamento da creche)
	5.3. Competências da coordenação técnica (ponto existente apenas no regulamento da creche familiar)
	5.4. Projetos educativo e pedagógico
6. Direitos e Deveres	6.1. Direitos e deveres dos utilizadores dos serviços
	6.2. Direitos e deveres dos/as colaboradores/as da instituição B
	6.3. Direitos e deveres da instituição B
	6.4. Proteção de dados

6.5. Livro de reclamações

6.6. Livro de registo de ocorrências

6.7. Aspetos de ordem geral

6.8. Aprovação e entrada em vigor

---

Conforme verificámos no Quadro 14, o Regulamento Interno da creche B é dividido em seis partes. No capítulo da Apresentação de dados fez-se uma breve explicação destes dois regulamentos internos.

## **8 – Triangulação**

Cada vez mais os investigadores têm de conduzir os processos envolvidos na obtenção e análise de resultados com o máximo rigor para que não haja enviesamentos decorrentes de deturpações desnecessárias e evitáveis. Nas análises qualitativas, o investigador tem de analisar dados que advêm de textos produzidos por entrevistas, observações, fontes históricas e outros meios de recolha de informação e interpretar diferentes descrições e significações. Para aumentar a validade dos dados e das conclusões, neste tipo de análise qualitativa, tenta-se fazer aquilo a que comumente se chama triangulação. A Triangulação surge como forma de combinar diversos pontos de vista, dados existentes, abordagens teóricas que já se possuiu ou outras fontes de dados que nos permitam aumentar as possibilidades reais de cruzamento entre estes sem perdermos o rigor que qualquer investigação deve ter (Coutinho, 2008). Isto significa que o investigador utiliza uma multiplicidade de métodos para recolher dados, ditando estes várias perspetivas sobre uma mesma situação, podendo ainda obter-se novos dados que podem ser comparados com outros que já se teria através de um outro método. Este conceito não surgiu nas ciências sociais, nasceu na navegação e nos trabalhos topográficos, sendo Denzin (2009) um dos autores que importou este termo para o campo da investigação científica, tendo outros autores, como Kelle (2001) e Flick (2005) determinado o quanto ela validaria as diferentes perspetivas do fenómeno em estudo, mas traz também à tona os

diferentes paradoxos e contradições deste tipo de investigação. O termo triangulação começa então a ganhar terreno por volta dos anos 50 na área da Psicologia pelas mãos de Campbell e Fiske (1959), embora estes autores se tenham proposto a testar empiricamente os resultados obtidos numa das suas investigações, mas com técnicas quantitativas. Nessa altura a triangulação foi difundida como *multiple operationism*, ou ainda como *multitrait-multimethod matrices* (Kelle, 2001; Creswell, 2007). No entanto, a sua verdadeira expansão ocorreu nos anos 80 (Bazeley, 2002), sendo até hoje alvo de discussão e motivo de estudo pelas mais variadas áreas científicas. Contudo, só uns anos mais tarde é que Webb, Schwartz, Campbell e Sechrest (2000) retomam a ideia que Kelle (2001) e Flick (2005) já haviam tido, mas desta vez num contexto mais extenso. Estes autores alegavam que os dados que adviessem de diferentes fontes e cuja análise fosse feita através de estratégias distintas, teriam certamente uma melhoria na sua validade, ou seja, um dado problema teria uma mais fácil compreensão e resolução se fosse alvo de diferentes métodos de análise ao invés de se usar apenas um único método. Isto levou a que diferentes áreas de estudo passassem a utilizar a triangulação para uma melhor manutenção de resultados das investigações em curso. As áreas da saúde, das ciências humanas e até da administração, encontram na triangulação uma forma de validar os factos recolhidos, através da combinação e confronto das ideias e dados recolhidos.

Denzin (2009) cria então quatro diferentes categorias dentro da triangulação, permitindo que estas deem respostas às mais variadas investigações. Para este autor existe a “triangulação de dados”, a “triangulação teórica”, a “triangulação do investigador” e por último, mas não menos importante, a “triangulação metodológica”.

Quando falamos em triangulação de dados, falamos na recolha de dados através de diferentes fontes, em oposição à triangulação do investigador que cruza diferentes resultados obtidos por distintos investigadores. Na triangulação teórica usam-se teorias diferentes para se estudar um mesmo dado ou conjunto de dados, enquanto que na triangulação metodológica se utiliza uma multiplicidade de métodos para se compreender determinada situação de uma investigação (Denzin, 2009).

A triangulação em si própria, é também intitulada, segundo Tashakkori e Teddlie (1998) de métodos mistos ou modelos mistos. De acordo com estes autores ainda se pode fazer uma distinção entre estes dois termos, mas eles não deixam de ser uma triangulação de dados onde se combinam diversos métodos qualitativos para a obtenção e validação de

resultados. Pode ainda ser intitulada, segundo Brewer e Hunter (2005), por métodos múltiplos. Estes autores defendem que a triangulação configura a forma mais comum de se ter métodos múltiplos. Este pluralismo metodológico que a triangulação veio trazer, contribuiu para o minimizar daquela que muitos intitularam por “guerra dos paradigmas”, pois passou a considerar-se que numa mesma investigação se podem utilizar diferentes formas de análise e que, quando conjugadas, contribuem para um maior conhecimento dessa mesma investigação. Este termo veio trazer uma integração metodológica, onde através de vários métodos de análise se consegue aferir de várias formas um resultado mais pluralista, mas nem por isso menos assertivo (Flick, 2005).

Creswell (2007) apresenta ainda três estratégias gerais de triangulação, sendo que de forma geral estas poderão ser descritas da seguinte forma:

- a) Procedimentos sequenciais: tentativa de expandir um método de recolha de dados a partir de outro método utilizado pelo investigador.
- b) Procedimentos concomitantes: neste método o investigador faz os dados qualitativos e quantitativos convergirem, acreditando que só desta forma estes poderão dar uma análise geral do problema.
- c) Procedimentos transformadores: neste tipo de triangulação, o investigador usa uma lente teórica dentro dos dados recolhidos, criando focos e pontos de interesse. De salientar que dentro dessa lente poderemos técnicas sequenciais e concomitantes. (p.32)

Esta multiplicidade de recursos a analisar gera-se por questões não só relacionadas com a vontade de ter uma informação mais fidedigna como também por questões éticas, pois a ética obriga os investigadores a seguirem determinados procedimentos essenciais para a construção das interpretações a que a ciência conduz. Até há uns anos apenas se apostava no método único, mas nem por isso se passou a ter um método que também não tenha ambiguidades, que não levante dúvidas como todos os outros que existem. A triangulação não deixa de ser encarada como um campo semântico onde os investigadores se podem perder

(Kelle, 2001). Contudo é um método metodológico muito rico e cada vez mais utilizado nas ciências sociais, mas que ainda não obteve a concordância total dos diversos estudiosos. Se há quem a defenda (Coutinho, 2008; Flick, 2005), há também quem a critique (Bazeley, 2002; Bryman, 2007) e não a considere como o melhor dos métodos.

Nesta tese triangulámos as entrevistas individuais com as de grupo focal realizadas aos diversos participantes neste estudo. Procedemos também à triangulação dos dados obtidos com a análise documental que fizemos aos diferentes regulamentos das duas instituições em estudo. Triangulámos estes dados, também, com a legislação diretamente relacionada com as creches e creches familiares e com a legislação que regulamenta as profissões educadoras e amas. Aires (2015) frisa que existem documentos oficiais e documentos pessoais. Neste nosso estudo foram usados os documentos oficiais das instituições estudadas. Na triangulação tivemos também em conta todos os dados que obtivemos aquando das pesquisas para a nossa fundamentação teórica desta nossa investigação. Só assim conseguimos aferir a validade de todas as informações que nos foram dadas pelos diferentes participantes neste estudo.

## **9 – Questões éticas**

Ao longo de todo o processo de investigação tivemos o cuidado de seguir os protocolos indicados para todas as investigações do campo educacional, sabendo que as questões éticas subjacentes aos processos de investigação estão diretamente relacionadas com as normas e procedimentos corretos dentro de um determinado grupo (Bogdan & Biklen, 1994). Sabemos também desde logo que o “papel das ciências sociais e, em particular, o das Ciências da Educação seria, em última análise, o trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras, e não o de produzir saberes sobre as pessoas coisificadas que elas não seriam capazes de saber” (Berger, 2009, p.178). Isto implica que a intenção de toda a nossa investigação se centrou na busca de saberes junto de quem tinha as respostas que precisávamos, ao contrário de outras ciências que não passam por situações tão experienciais e de senso comum. Em toda a nossa investigação, como em todas as que são de cariz científico, os investigadores devem seguir os procedimentos que tornem o seu estudo assumidamente válido, nomeadamente ao nível da ética a que todos estão obrigados. De acordo com Caetano e Silva (2009), as

questões éticas, entendidas como dimensões complexas e integradoras, onde se sobrepõem o racional e o emocional, o afetivo e o intuitivo, o pensamento e a ação, o objetivo e o subjetivo, extravasam a reflexão sobre os valores e intersticiam-se no quotidiano dos indivíduos e das comunidades, contribuindo para que aí equacionem os seus sentidos individuais e coletivos. (p.50)

As questões éticas estão diretamente relacionadas com a relação que nós, investigadores, estabelecemos com os diversos participantes, na relação com o próprio conhecimento científico e na relação com a sociedade. Para Cortella (2010, p.106), a “ética é o conjunto de princípios e valores da nossa conduta na vida junta. Portanto, ética é o que faz a fronteira entre o que a natureza manda e o que nós decidimos. A ética é aquilo que orienta a sua capacidade de decidir, julgar, avaliar”.

a) Na relação com os participantes

Urge esclarecer que tivemos em conta o direito que todos os participantes deste estudo têm quanto à sua participação, nomeadamente apresentando o nosso trabalho investigativo e permitir uma abertura para que estes lessem e assinassem, caso assim quisessem, um (1) *consentimento informado, livre e esclarecido* de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo (ver apêndice A do Volume 2). Neste documento tenta-se esclarecer as dúvidas gerais que possam existir e dá-se conhecimento dos princípios, objetivos e questões que queríamos responder com a nossa investigação.

De seguida temos sempre de honrar o (2) *direito à privacidade*, respeitando o consentimento destes participantes para darem ou não a entrevista pedida por nós, assim como os *timings* e locais marcados para o decorrer das entrevistas, de forma a salvaguardar este princípio da privacidade já supracitado.

Tivemos também em conta o (3) *direito à integridade física e moral* que todos os participantes devem ter, pois todos estavam cientes que o nosso estudo não punha em causa as informações dadas acerca de crianças e, quando os participantes usaram o nome de algumas das suas crianças, estes foram devidamente ocultados. Este estudo não implicou quaisquer



prejuízos físicos e morais, mas ainda assim esclarecemos todos os participantes quanto a este ponto. Os pais também não foram associados aos seus filhos por estarem devidamente salvaguardados pelo direito à privacidade que atrás referimos.

O (4) *direito à confidencialidade, ao anonimato e reconhecimento público* de todas as afirmações que proferiram e que foram devidamente salvaguardadas por nós ao não identificarmos e associarmos as entrevistas a quem as deu, e não poderem ser alvo de reconhecimento público. Com o consentimento informado a que os pais tiveram acesso e assinaram, ficaram cientes de tudo o que seria publicado por nós, nesta investigação de doutoramento. Ficaram também esclarecidos que os dados recolhidos seriam os mais exatos possíveis, evitando enviesamentos decorrentes da investigação em si.

O (5) *direito de retirada* foi também comunicado desde o início da intervenção dos participantes, ficando estes cientes que a qualquer momento poderiam deixar de contribuir para o nosso estudo.

Por último, mas não menos importante, tivemos um grande (6) *cuidado na publicação dos resultados* desta investigação, apresentando os dados que nos foram dados pelos intervenientes, separadamente das ilações retiradas por nós investigadores. O direito à publicação também foi devidamente informado e consentido, mas com a garantia que jamais deixaríamos os participantes do estudo em situações de constrangimento público.

#### b) Na relação com o conhecimento

Compete a cada investigador, incluindo nós no decorrer da nossa investigação, o esforço e dedicação para assegurarmos níveis elevados de (1) *competência*. Isto obriga a que conheçamos os nossos limites e consigamos apenas comprometer-nos com tarefas que estejam no limite das nossas capacidades, sabendo que estas poderão efetivamente melhorar, caso decidamos incrementar a nossa formação base com formações diretamente relacionadas com o que estamos a investigar. No decorrer desta investigação, realizámos inúmeras ações de formação e seminários que em muito engrandeceram as nossas competências.

O investigador tem a obrigação moral e ética de transmitir os dados recolhidos com a máxima (2) *honestidade*, devendo todos os dados terem a transparência suficiente que dirima

toda a dúvida que efetivamente existiria se assim não fosse. Esta questão da honestidade também está intrinsecamente relacionada com a não apropriação textual que conduza ao plágio e, com isto, incorra num crime que já está devidamente enquadrado no nosso sistema jurídico. A autoria intelectual deve ser assumidamente respeitada e utilizada como forma de fundamentar as partes textuais do respetivo autor da investigação.

A (3) *confiabilidade* conferida aos investigadores deve ser, também, encarada com muita seriedade, pois a estes é pedido que tenham desde logo um cuidado com os pormenores da investigação, a fim de que todas as informações decorrentes das diversas etapas sejam o resultado do conhecimento e imparcialidade por parte do investigador. Os relatórios e textos, realizados durante a investigação, devem deixar transparecer a meticulosidade e transparência a que a confiabilidade está obrigada.

Um outro fator essencial na relação que o investigador estabelece com o próprio conhecimento científico, é a (4) *objetividade*, que conforme esclarece o termo, está relacionado com o quanto objetivo e direto deve ser o percurso de toda a investigação. Os investigadores devem sempre interpretar e realizar as suas conclusões baseadas nos dados por si recolhidos, sem tirar ilações que incorram na não objetividade do estudo.

A (5) *imparcialidade* a que todos os investigadores estão obrigados foi também alcançada por nós, pois não sofremos qualquer pressão de grupos de financiamento ou com interesses de outra ordem que pusessem em causa a nossa investigação.

Ao longo deste capítulo delineámos o estudo metodológico desta investigação e apresentámos os locais onde esta aconteceu. Para além disso apresentámos também os diferentes participantes, e após termos esclarecido todos os procedimentos tidos em conta no decorrer desta investigação, apresentámos e analisámos os dados obtidos no capítulo que se segue.

## **CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

No último ponto deste capítulo, fizemos uma análise minuciosa a cada uma das perguntas que colocámos nas entrevistas das educadoras, amas e pais, triangulando a opinião dos diferentes participantes em cada uma das questões. Esta análise das entrevistas está devidamente dividida de acordo com as quatro questões operacionais que nos ajudaram a alcançar a resposta às nossas inquietações iniciais.

## **1 – Análise dos regulamentos internos das instituições estudadas**

No capítulo anterior apresentámos o Regulamento Interno de cada uma das instituições em estudo, sendo que a partir desses dois quadros (Quadro 13 e Quadro 14) criámos outros dois quadros onde se apresenta a análise sucinta a cada um dos pontos mencionados nas duas grelhas supracitadas, para melhor se compreender os pontos fundamentais presentes no regulamento da instituição A e B. De seguida analisa-se já o Quadro 15 que está intrinsecamente relacionado com o RI da creche e da creche familiar da instituição A.

### **Quadro 15**

*Análise sucinta do Regulamento Interno da creche e creche familiar da instituição A*

<b>Categorias</b>	<b>Normas</b>	<b>Análise sucinta das normas</b>
<b>Primeira Categoria</b>	Âmbito de Aplicação	Apresentação sucinta do acordo de cooperação da instituição A que estudámos com o Centro Distrital de Segurança Social de Setúbal
Disposições Gerais	Legislação Aplicável	Decretos-Lei e Portarias em vigor
	Conceito	Definição de creche enquanto modalidade de

atendimento entre os 24 e os 36 meses de idade, e creche familiar enquanto modalidade que dá resposta a crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos.

Objetivos

Facilitação da vida familiar e profissional das famílias; Colaboração com a família; Respeito e atenção pelo desenvolvimento individual de cada criança; prevenção de inadaptações, deficiências ou situações de risco; Ambiente seguro e propício ao desenvolvimento integral da criança e promoção e articulação com restantes serviços da comunidade.

Atividades e serviços

Atividades e serviços prestados pela creche e pela creche familiar, nomeadamente ao nível dos cuidados básicos como a alimentação, higiene, atendimento individualizado, atividades pedagógicas adaptadas às necessidades das diferentes crianças e disponibilização de informação à família sobre ambas as modalidades de atendimento.

---

**Segunda** Condições de admissão Preencher os critérios relacionados com a

<b>Categoria</b>	
Processo de Admissão	faixa etária e garantir a colaboração de equipas locais de intervenção na área da infância caso exista a admissão de crianças portadoras de deficiência.
Candidatura	Admissão realizada através do preenchimento de uma ficha de inscrição; data das inscrições ocorre entre janeiro a junho; pagamento da candidatura e registo da candidatura na secretaria da instituição A.
Critérios de admissão	Definem-se neste ponto os 6 critérios que a instituição A elencou como sendo obrigatórios para a admissão das crianças.
Admissão	Após a submissão da inscrição, é dado a conhecer ao encarregado de educação que o seu educando ingressará ou não na instituição A. No ato da admissão deverão ser apresentados vários documentos da criança e do seu agregado familiar.
Lista de espera	A lista de espera resulta da falta de vaga na instituição embora a criança satisfaça as condições de seleção. O encarregado de educação é informado da sua posição da lista a cada semestre ou sempre que o solicite.

		<p>Quando existe uma vaga, as crianças poderão ser integradas durante todo o ano letivo</p>
	Acolhimento e integração	<p>O acolhimento e toda a fase de adaptação da criança deverá ser gradual e deverá respeitar a forma como esta se está ou não a adaptar ao novo espaço onde foi integrada. Tem por base um Plano de Acolhimento Inicial, designado por PAA e uma Ficha de Avaliação de Diagnóstico – FAD. Estas são preenchidas pela educadora quando nos referimos à creche e pelo responsável técnico responsável pelas amas quando nos referimos à creche familiar.</p>
	Processo Individual	<p>Criação do processo individual da criança com as informações pessoais da criança e da sua família, critérios pelos quais foi admitida, apólice do seguro escolar entre outros documentos importantes para um melhor conhecimento da criança.</p>
<b>Terceira Categoria</b>	Instalações da (a) Creche	(a) A creche é composta por salas de atividades, de refeições, instalações sanitárias, ginásio e recreios exteriores

Recursos	(b) Creche familiar	(b) A creche familiar situa-se nas diferentes casas da ama
	Equipamentos/Materiais	Quer a creche, quer a creche familiar, estão apetrechadas com material didático adaptado à idade
	Pessoal	Os funcionários da creche e da creche familiar estão afixados em local visível, contendo a sua formação e conteúdo funcional.
	Direção técnica	Funções e competências do diretor técnico da creche e creche familiar, cabendo a este a responsabilidade máxima pelo bom funcionamento da modalidade em si.
<b>Quarta Categoria</b>		(a) Abertura às 7 horas e encerramento às 19h. Os pais que estejam desempregadas deverão justificar a necessidade dos seus filhos permanecerem na instituição no horário socioeducativo. Todas deverão entrar até às 9h30. A creche encerra durante todo o mês de agosto.
Horários e regras de funcionamento	Horário de funcionamento da resposta (a) creche e da (b) creche familiar	(b) Abertura às 7h30 e encerramento às 19 horas. O horário de permanência das



	<p>crianças é fixado de acordo com o horário de trabalho dos pais e os pais desempregados devem justificar o porquê dos seus filhos permanecerem na ama no horário socioeducativo. Todas as crianças deverão chegar à creche familiar até às 10 horas da manhã. A creche familiar encerra durante todo o mês de agosto.</p>
Entrada e Saída das Crianças	<p>(a) As crianças são recebidas nas suas salas entre as 7 horas e as 9h15m, após esta hora a receção é feita à porta por uma das auxiliares da sala. As saídas acontecem após as 16h30m, se tiverem de sair antes, terão de avisar atempadamente. As crianças são sempre entregues aos pais ou pessoas devidamente autorizadas.</p>
(a) Creche	
(b) Creche familiar	<p>(b) As saídas acontecem após as 16h30m, se tiverem de sair antes, terão de avisar atempadamente. As crianças são sempre entregues aos pais ou pessoas devidamente autorizadas.</p>
Definição de comparticipação	<p>Valor pago pela utilização da modalidade de atendimento tendo em conta o rendimento</p>

familiar	<i>per capita</i> do agregado familiar.
Agregado familiar	Conjunto de pessoas que vivam em economia comum.
Rendimentos do agregado familiar	Conjunto de rendimentos que entram para o apuramento das receitas e despesas efetuadas mensalmente pelo agregado familiar.
Despesas fixas do agregado familiar	Conjunto de despesas fixas que mensalmente compõem o somatório de gastos apresentado pelas famílias.
Cálculo rendimento <i>per capita</i>	O rendimento <i>per capita</i> de cada família é calculado tendo por base uma fórmula matemática.
Prova de rendimentos e das despesas fixas	A prova dos rendimentos de cada família faz-se através da apresentação da declaração de IRS, sendo que a não apresentação, determina a atribuição da comparticipação máxima de pagamento para essa mesma família.
Montante máximo da comparticipação familiar	A comparticipação familiar máxima nunca pode ultrapassar o valor médio real que cada criança dá na respetiva resposta social, seja ela creche ou creche familiar.

Redução da participação familiar

Se a criança se ausentar por 15 ou mais dias, desde que devidamente justificadas as faltas, há lugar a uma redução de 10% no pagamento mensal da modalidade de atendimento.

Revisão da participação familiar

Todos os anos as devidas participações familiares são devidamente analisadas e revistas.

Apuramento do montante da participação familiar

A participação que cada família tem no pagamento da modalidade que o seu educando está a frequentar, está de acordo com os 6 escalões da RMMG (Retribuição Mínima Mensal Garantida) e de acordo com os 6 escalões de rendimento que têm por base o rendimento *per capita* mensal.

Pagamento das participações familiares

Cada família deverá pagar a modalidade que o seu educando frequenta entre o dia 1 e o dia 10 de cada mês. O mês de agosto é deduzido em duodécimos entre o mês de setembro e o mês de julho de cada ano letivo.

---

**Quinta**

Alimentação

A alimentação é fornecida pela instituição A e é elaborada por um nutricionista. Se a

Categoria	
Prestação dos cuidados e serviços	criança entrar após as 9h30m deverá avisar a modalidade que frequenta para que os serviços de cozinha contem consigo para o almoço.
Saúde e cuidados de higiene	Normas que os responsáveis legais das crianças devem cumprir quanto ao bom estado de saúde e higiene destas.  Em caso de acidente na modalidade de atendimento, os pais serão informados mas as crianças irão de imediato, sempre que se justifique, para o centro de saúde ou para o hospital.
Vestuário e objetos de uso pessoal	No início de cada ano letivo é entregue aos pais uma lista com os vestuário e utensílios necessários para a respetiva modalidade. Na creche, para além da roupa confortável, os pais deverão trazer os filhos com o uniforme disponível na instituição A. Todos os objetos e peças de roupa devem estar devidamente marcadas.
Articulação com a família	A educadora, mediante marcação prévia, atende os pais individualmente sempre que estes assim pretendam ou sempre que a

	educadora da creche o determine. Na creche familiar o atendimento é realizado pela direção técnica desta.
Atividades pedagógicas (ponto existente apenas no regulamento da CF)	Todas as atividades estão em sintonia com o projeto educativo da instituição A.
Atividades de exterior	Anualmente há um plano de atividades que as crianças só poderão realizar se as suas famílias derem previamente autorização. Estes passeios ao exterior contam com o apoio da equipa educativa. As crianças da modalidade creche deverão levar o uniforme vestido.
Outras atividades (ponto existente apenas no regulamento da creche)	Na modalidade creche há ainda outras atividades de cariz facultativo passíveis de inscrição, como o ballet, ginástico ou judo. Estas atividades conduzem a um pagamento extra mensal. Há também a atividade de música uma vez por semana que não implica um acréscimo na mensalidade.

---

<b>Sexta Categoria</b>	Direitos das crianças e famílias (ponto existente apenas no	Conjunto de direitos que todas as crianças e respetivas famílias têm. Estes direitos incluem a informação que lhes deve ser dada
------------------------	---	--

Direitos e Deveres	regulamento da creche)	acerca das normas da instituição A, assim como o respeito pelas diferenças de cada criança, tratando todas com dignidade sem esquecer as diferenças religiosas, sociais e políticas.
	Direitos e deveres das crianças e das famílias (ponto existente apenas no regulamento da CF)	Às famílias cabe o respeito pelas normas e funcionários da instituição, não exigindo mais do que o que está estabelecido neste regulamento.
	Direitos e Deveres da instituição	A instituição A está obrigada a inúmeros deveres que tenham em conta cada criança na sua individualidade e respetivas famílias mas, tem também direitos que deverão ser tidos em conta.
	Contrato de prestação de serviços	Quando uma criança entra para a modalidade de atendimento creche ou creche familiar da instituição A, é celebrado um contrato que é devidamente assinado por ambas as partes.
	Interrupção da prestação dos serviços por iniciativa do utente	Sempre que a criança se ausente de férias, deverão os pais avisar a instituição com 8 dias de antecedência.
	Cessação do contrato	O contrato outrora assinado pode cessar por

mútuo acordo. As ausências superiores a 30 dias podem também determinar a cessação do contrato.

Livro de Reclamações

A instituição possui um livro de reclamações que pode ser solicitado pelos encarregados de educação.

Sugestões e reclamações

A instituição A aceita e agradece que os seus utentes deem sugestões que conduzam à melhoria dos serviços oferecidos por si.

---

### Sétima

#### Categoria

Qualquer resolução não contemplada neste regulamento será da competência da direção da instituição A. Este regulamento é suscetível de revisão.

Disposições finais

Omissões e revisão

Entrada em vigor

Este regulamento entrou em vigor a 1 de setembro de 2019

---

Conforme se pode ver no Quadro 15, as normas deste regulamento entraram em vigor no dia 1 de setembro de 2019. Conseguimos apurar que este não tem sofrido alterações estruturais nos últimos anos. Também tivemos acesso ao regulamento do ano letivo 2020/2021 mas utilizámos aquele que corresponde à altura em que entrevistámos os diferentes participantes no decorrer desta investigação – 2019/2020 –, de forma a podermos cruzar os dados com uma maior legitimidade.

Fizemos também uma análise sucinta no Quadro 16 a cada um dos pontos mencionados no Quadro 14 e esta análise está intrinsecamente relacionada com o RI da instituição B.

### Quadro 16

Análise sucinta do Regulamento Interno da creche e creche familiar da instituição B

<b>Categorias</b>	<b>Normas</b>	<b>Análise sucinta das normas</b>
<b>Primeira Categoria</b>	Âmbito de Aplicação	Apresentação geral da instituição B que estudámos
	Legislação Aplicável	Decretos-Lei e Portarias em vigor
	Objetivos do Regulamento	Respeito pelos utentes da instituição B, cumprimento das regras de funcionamento e promoção da participação ativa dos diferentes utentes ou dos pais que representam legalmente os filhos
Disposições Gerais	Política de qualidade	Missão, Visão e Valores da política da instituição B
	Caraterização da Resposta e Condições de Admissão	Esclarecimento de quem tem prioridade no acesso às vagas da creche



	Serviços Prestados e Atividades Desenvolvidas	Justificação pedagógica das atividades diárias desenvolvidas
	Inscrições	Normas e datas das inscrições na modalidade creche e creche familiar
	Crítérios de Admissão	Crítérios preferenciais de admissão das crianças inscritas
	Gestão da Lista de Espera	A lista de espera resulta da análise do ponto anterior, e após a lista ser publicada, as crianças poderão ser integradas durante todo o ano letivo
<b>Segunda Categoria</b>	Documentos a Apresentar para a Admissão	Lista de documentos necessários para que a criança possa ser integrada na creche e na creche familiar da B
Inscrição e Admissão e Frequência	Efetivação da Admissão e Acolhimento dos Novos Utentes	Entrevista individual realizada com o encarregado de educação da criança admitida e respetivo pagamento de inscrição
	Processo Individual do Utente	Criação do processo individual da criança com as informações pessoais da família, financeiras e outras que careçam de anotação especial.

Comparticipação Familiar	Determinação do valor a pagar, por ano escolar, por cada família pela utilização dos serviços da instituição B
Tabela de Comparticipação Familiar	Comparticipação baseada no rendimento <i>per capita</i> do agregado familiar
Pagamento das comparticipações Familiares	Data limite do pagamento mensal e nib para esse mesmo pagamento
Seguro Obrigatório	Pagamento do seguro recai sobre os encarregados de educação, embora seja contratado pela instituição B
Material e Uniformes	Material de acolhimento e uniforme estipulado pela instituição B
Faltas Justificadas e Injustificadas e Seus Resultados	Tipos de faltas que são justificadas e não justificadas e respetivas reduções na mensalidade das crianças
Contrato de prestação de serviços	Existência de um contrato assinado pela instituição B e pelos encarregados de educação

---

**Terceira Categoria** Horário de funcionamento da (a) Abertura às 7h30 e encerramento às

---

---

	resposta (a) creche e da (b) creche familiar	19h
Horários e Serviços		(b) Abertura às 7h30 e encerramento às 18h30m com prolongamento de 30 minutos para exceções justificadas à coordenação da creche familiar
	Interrupção das Atividades e Encerramento	Datas dos dias em que a atividade creche e creche familiar está encerrada, incluindo o mês todo de agosto
	Entrada e Saída das Crianças	Entrada das crianças até às 10h e entrega apenas aos responsáveis legais ou substitutos devidamente identificados de forma atempada pelos pais
	Contato com os/as Encarregados/as de Educação	Os assuntos da criança são tratados por quem por ela está responsável na instituição B (educadora ou ama) e existem reuniões previamente agendadas pelas educadoras da creche e pela educadora responsável da creche familiar
	Serviço de transporte	Solicitação de transporte aquando da inscrição da criança na creche. Esta norma só se aplica à creche, não tendo a creche familiar qualquer meio de transporte da instituição B

	Condições de Saúde, Acidentes e Medicação	Normas que os responsáveis legais das crianças devem cumprir quanto ao bom estado de saúde destas. Acidentes ocorridos na creche/creche familiar ficam sob a responsabilidade do seguro da instituição B
<b>Quarta Categoria</b>		
Saúde e Alimentação	Alimentação	Alimentação fornecida pela instituição B. Alimentação dos lactentes da creche familiar é suportada pelas famílias sob redução de 15% das mensalidades
	Quadro de Pessoal e Constituição da Equipa Técnica:	
	(a) Creche	(a) O quadro de pessoal está exposto e a equipa técnica da creche é composta por duas educadoras e 4 auxiliares de ação Educativa
<b>Quinta categoria</b>	(b) Creche familiar	(b) A creche familiar é composta por uma educadora e 13 amas
Equipa Técnica e Projeto Educativo/Pedagógico	(a) Creche: Competências da Equipa Técnica	(a) Descrição das competências da equipa técnica (b) Descrição das competências da coordenadora técnica

(b)Creche

Familiar:

Competências

da Coordenação

Técnica

Projetos Educativo  
e Pedagógico

Existência de um projeto orientador que pode ser lido pelos pais, mediante pedido à coordenação da creche (modalidade creche) ou pedido à educadora coordenadora (creche familiar)

---

Direitos e Deveres  
dos Utilizadores  
dos Serviços

As crianças e encarregados de educação estão sujeitos a vários direitos e deveres

**Sexta Categoria**

Direitos e Deveres  
dos/as  
Colaboradores/as  
da IPSS onde está  
integrada a  
instituição B

Todos os colaboradores da instituição B têm direitos e deveres

Direitos e Deveres

Direitos e Deveres  
da IPSS onde está  
integrada a

A instituição em si está obrigada a inúmeros deveres, mas tem também muitos direitos

instituição B

Proteção de Dados	Os dados dos encarregados de educação são tratados pela instituição B com a devida autorização
Livro de Reclamações	A instituição possui um livro de reclamações que pode ser solicitado pelos encarregados de educação
Livro de Registo de Ocorrências	Este livro serve de suporte para incidentes e ocorrências
Aspetos de Ordem Geral	O não cumprimento das normas deste Regulamento Interno, pode levar à suspensão da criança
Aprovação e Entrada em Vigor	Este regulamento entrou em vigor a 1 de setembro de 2020

---

Conseguimos perceber, através da grelha em cima apresentada, que as respostas sociais creche e creche familiar diferem unicamente no ponto referente ao transporte escolar, pois a creche familiar não é abrangida por este serviço. No entanto, os restantes pontos são comuns embora na sua descrição existam componentes que os distanciam. Ainda assim, o regulamento geral é muito idêntico e a política da instituição B é transversal a ambas as modalidades de atendimento em estudo.

Não definimos exaustivamente todos os pontos do regulamento, mas, ao longo deste capítulo, fizemos a reflexão triangulada de todos os dados obtidos através das entrevistas, sem nunca descarmos o cruzamento destes dados com os que constam nos regulamentos de

ambas as instituições das duas modalidades em estudo. Urge esclarecer, por exemplo, se o horário de funcionamento de ambas as modalidades está ou não em conformidade com o que nos foi relatado nas diferentes entrevistas. Fizemos o mesmo para todas as questões relacionadas com normas regulamentares, a fim de aferir se trabalhadores e pais das instituições A e B estão devidamente informados ou não das mesmas.

## **2 – Análise das entrevistas e triangulação de dados**

As categorias criadas em cada questão que colocámos aos diferentes participantes estão intrinsecamente relacionadas com as questões operacionais desta investigação e, conseqüentemente, com os próprios objetivos delineados desde o início. Criámos também um conjunto de subcategorias relacionadas com a temática a que cada questão está subordinada.

Inicia-se já de seguida a análise esquemática deste estudo no Bloco C. É importante salientar que os Blocos C, D, E e F correspondem às quatro questões operacionais de investigação. Consegue-se verificar, então, de seguida e de acordo com essas questões e os objetivos delas decorrentes, a forma como estas foram analisadas, sabendo desde logo que analisámos as entrevistas pergunta a pergunta tendo em conta as três categorias de participantes nesta investigação: educadoras, amas e pais. Estudámos as respostas dadas pelos diferentes participantes e cruzámos as respostas dadas às diversas entrevistas realizadas por nós. Isto significa que analisámos as dez respostas das educadoras e as dez respostas das amas, por exemplo. O mesmo fizemos com os pais de ambas as respostas educativas em estudo. Só com as respostas destes três tipos de participantes pudemos triangular os dados obtidos. No entanto, em perguntas de cariz mais aberto cujas respostas correspondem a opiniões descritivas, criámos uma matriz de categorização onde apresentámos as diferentes opiniões dos participantes, a fim de aferirmos se estas são ou não coincidentes entre si. O guião de entrevista que construímos para os pais apresenta algumas diferenças do guião das educadoras e amas, uma vez que estas têm um papel educativo nas instituições em estudo, ao contrário dos pais que não deixam de estar como clientes da instituição A ou B. Estas diferenças de papéis conduziram a exceções pontuais aquando da criação dos diferentes guiões de entrevista. Estas exceções foram analisadas, também, em tabela e foi igualmente feita uma análise textual após a sua apresentação.

### *2.1 – Razões de escolha das modalidades de atendimento*

Iniciámos as entrevistas, quer as individuais, quer as de grupo focal, com a pergunta “Quais as razões que conduziram os pais a escolher esta modalidade de atendimento?”, quer estivéssemos a falar com educadoras, amas ou pais de crianças que frequentam a creche ou a creche familiar das instituições em estudo. No entanto, após esta questão aberta seguiram-se outras que estão intrinsecamente relacionadas com os motivos de escolha de cada família, como os acessos que a modalidade em si tem, o conhecimento de outras modalidades na mesma área geográfica ou o desconhecimento da existência de outras hipóteses, as instalações e equipamentos que a modalidade possui, o material pedagógico com que está equipada, o horário praticado, entre outras questões levantadas por nós ou mencionadas pelos diferentes participantes. Todos estes parâmetros pesaram na escolha dos pais, segundo o que nos foi relatado pelos participantes no estudo, ainda que em maior ou menor grau.

De facto, cada pai escolhe a modalidade tendo por base diferentes motivações, sendo que o que pretendemos, com as diferentes tabelas que se seguem, é aferir quais são as diferentes razões que conduziram os pais a optar por creche ou creche familiar, segundo as perceções das educadoras, amas e dos próprios pais das respetivas modalidades e instituições em estudo.

Na primeira pergunta da entrevista fez-se uma análise detalhada das diferentes respostas, por esta ser uma questão aberta, o que permitiu criar diferentes indicadores de acordo com as respostas que os diferentes participantes nos deram. No entanto, nas questões mais orientadas onde os indicadores criados se centram em “Sim, teve influência na escolha dos pais” e “Não teve influência na escolha dos pais”, a análise será naturalmente mais reduzida. No entanto, em todas será sempre feita uma análise conjunta das respostas dos diferentes participantes nesta investigação, pois só desta forma conseguimos aferir as respostas necessárias às questões iniciais de investigação.

De seguida analisa-se então as diferentes perguntas colocadas aos participantes nesta investigação, sendo que neste subcapítulo tivemos apenas como foco as respostas obtidas na primeira questão operacional, apresentadas do Quadro 17 ao Quadro 31. Mais à frente analisou-se as restantes três questões operacionais que nos permitiram obter resposta para as restantes 3 questões operacionais.



*Identificação das razões gerais que conduziram os pais a escolher a modalidade de atendimento para os seus filhos*

As entrevistas feitas às educadoras e amas iniciaram-se sempre com uma apresentação, quer nossa, quer dos próprios participantes, como já referimos, após a qual iniciámos o BLOCO C do guião de entrevista, sendo que este corresponde à identificação das razões que conduziram os pais a escolher a modalidade de atendimento que os filhos frequentam. Este bloco está intrinsecamente relacionado com o primeiro objetivo da investigação e correspondeu à pergunta de partida do guião, em que cada uma das educadoras e amas teve oportunidade de refletir e responder de acordo com o que pensa ser verdade. O mesmo foi questionado aos pais, embora tenha sido em GF, e os procedimentos foram os mesmos. A partir desta pergunta fizemos várias relacionadas com as possíveis razões que cada família encontra para a sua tomada de decisão e que podem, efetivamente, ter influenciado esta escolha. De seguida apresenta-se o Quadro 17, referindo-se este à pergunta aberta “Quais as razões que conduziram os pais a escolher esta modalidade de atendimento?”.

**Quadro 17**

*Indicadores associados à opção das famílias pela modalidade de creche e creche familiar segundo as perceções das educadoras, amas e pais entrevistados de ambas as instituições em estudo*

---

<b>Pais</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Amas</b>	<b>Pais com</b>	<b>Pais com</b>	<b>Total</b>
			<b>filhos em</b>	<b>filhos em</b>	
			<b>Creche</b>	<b>Creche</b>	
			<b>familiar</b>		

---

**Modalidades de Atendimento, Educação e Socialização de Crianças em Creches e Creches Familiares: um estudo no Concelho de Seixal.**

Segurança	3	7	1	—	11
Intencionalidade					
educativa/Mais qualidade nas aprendizagens	4	—		2	6
Necessidades laborais	2	—	3	4	9
Socialização das crianças com outras	6	—		5	11
Qualificação da educadora/Conhecimento do trabalho das amas	2	2	1	2	7
Espaço pedagógico/Espaço físico da modalidade	3	—		1	4
Razões financeiras	2	2	—	—	4
Reputação/Imagem da instituição/Resposta enquadrada por uma IPSS	3	3	5	—	11
Não terem vaga em outra modalidade	—	1	—	—	1

Segundo os diversos participantes, educadoras, amas e os próprios pais, muitos foram os motivos-chave que conduziram os pais a inscreverem os filhos nas modalidades que agora

frequentam. Se alguns têm os filhos nas respostas que sempre desejaram, outros não tiveram essa oportunidade. A PcB4, por exemplo, refere que preferia a creche, mas só lhe arranjavam vaga em maio. Acabou por inscrever a filha numa creche particular até esta poder entrar na creche da instituição B, pois iria precisar de a deixar entregue a partir de fevereiro, altura em que retomaria a sua atividade profissional. Para a PcB4 tudo era viável menos a opção creche familiar. O mesmo nos disse a PcA3, admitindo que os seus receios se devem aos casos mediáticos sobre os maus tratos em contexto de ama. Se pensarmos apenas na valência de creche, verificamos que já existem estudos que destacaram a soberana importância da relação que os pais têm com as creches onde os seus filhos estão integrados e apontam mesmo o tipo de atividades que podem ser feitas nesta parceria (Wolfendale, 1983; Epstein, 1986).

Para a maioria dos participantes nesta pesquisa, houve mais do que um motivo que terá conduzido a opção dos pais pela modalidade escolhida. No entanto, para alguns destes participantes houve apenas um motivo chave subjacente a esta escolha, foi o caso da E2A e E3A, das amas A1A, A2A, A3A, A4A, A8B e A9B e dos pais PcA2, PcfA7, PcfA8 e PcfA9. A A1A, por exemplo, aponta a segurança como fator chave para os pais terem inscrito os filhos na modalidade de atendimento creche familiar, dizendo que na sua modalidade “as crianças estão mais protegidas”. Já para a A2A, em contrapartida, a reputação da instituição em causa foi a razão pela qual os pais inscreveram os filhos nesta modalidade. Também a PcfA8 e a PcfA9 mencionam este mesmo indicador relacionado com a reputação/imagem da instituição. Cada um destes participantes mencionados anteriormente, considera que houve um motivo principal que desencadeou a inscrição dos bebés nas modalidades escolhidas. Nota-se nesta distribuição uma maior prevalência de uma única opção na opinião das amas, em que seis das dez amas acreditam que houve apenas um motivo que conduziu os pais a optarem por elas. A maioria das amas revela que os pais optam por esta modalidade por uma questão de segurança, esteja esta relacionada com o facto de terem só quatro crianças, quer esteja relacionada com a forma como encaram a própria profissão de ama. A A10B, por exemplo, diz a dada altura na sua entrevista que elas são “como família, as crianças são entregues a outro membro da família”. Quando teve de escolher as razões que encaminharam os pais para a modalidade na qual trabalha, esta mesma ama disse perentoriamente que “os pais se sentem mais seguros”. Em oposição a estas opiniões reveladoras de um único motivo para a escolha dos pais, estão os restantes participantes que na sua maioria encontram um conjunto de motivos que consideram como sendo os que encaminharam os pais na sua

escolha. Percebemos que alguns dos motivos apresentados pelos diferentes participantes são provenientes, por vezes, da ideia pré-concebida que têm face a algo, apresentando, por vezes, algum desconhecimento face à realidade que estão a descrever.

As educadoras assumiram desde logo que a creche familiar onde as amas estão integradas, estão em oposição a si. O motivo mais indicado pelas educadoras como sendo um dos que que encaminhou a decisão dos pais ao optarem pela modalidade creche, foi a “Socialização das crianças com outras”, revelando o quanto acreditam que os pais optaram pela creche por saberem que lá estão em permanente contacto com um número elevado de pessoas. Embora a “Socialização das crianças com outras” tenha sido um dos fatores mais mencionados pelas educadoras entrevistadas, enquanto fator de escolha da modalidade de atendimento creche, apenas a E9B o considera como sendo o ponto fundamental, aquele que foi mesmo determinante na escolha dos pais.

A E3A refere que mesmo a ama trabalhando só com 4 crianças, estas não deixam de estar sujeitas a socialização “porque eles interagem também com os outros meninos que estão na casa da ama”, apontando a resposta individualizada como vantagem das amas quando comparadas com a modalidade creche. No entanto refere que na creche a “intencionalidade educativa é maior apesar de elas receberem alguma formação e terem supervisão” (E3A a referir-se às amas). Para esta educadora a “Intencionalidade Educativa/Mais Qualidade nas Aprendizagens” é o motivo principal para os pais terem colocado os seus filhos na creche. A mesma opinião é corroborada pela E8B, ainda que esta coloque a “Socialização das Crianças com Outras” como sendo um indicador também de grande preponderância aquando da inscrição das crianças na modalidade creche, referindo mesmo que os pais optam por esta modalidade pelo “facto de eles estarem em contacto com outras crianças da mesma faixa etária”. Não podemos deixar de referir que o indicador “Socialização das crianças com outras” foi mencionado por todas as educadoras da instituição B, havendo por isso mesmo uma clara hegemonia de ideias na opinião proferida por estas. Já das cinco educadoras da instituição A, apenas uma considerou que os pais haviam colocado os filhos nesta modalidade de atendimento devido a este mesmo motivo (“Socialização das crianças com outras”). O resultado totalizou seis opiniões, mas estas não deixam de ser o reflexo das educadoras da instituição B. Este indicador, de uma forma geral, foi um dos três indicadores mais mencionados pelos diferentes intervenientes nesta investigação, tendo somado 11 unidades de enumeração. Não podemos deixar de referir que a questão da socialização está desde logo ligada à família onde a criança está inserida, dizendo Ferreira e Garms (2011)

que é através da socialização primária que a criança estabelece com o mundo após o seu nascimento, que esta terá acesso ao património cultural que os seus pais ou cuidadores principais já possuem. No entanto, por força da entrada das mulheres no mercado de trabalho, este contacto com os pais ficou mais reduzido e a creche ou qualquer outra modalidade que receba as crianças em idades correspondentes à valência de creche, passaram a ter uma preponderância muito grande no acesso a valores e normas que permitem a intitulada socialização primária. Também Tedesco (2008) refere que cada vez mais a família tem tido menos capacidade de socialização primária com os seus filhos, devido às próprias mudanças na composição familiar e nos diferentes papéis assumidos pelos seus diferentes membros. A socialização primária dos filhos também sofreu alterações por via das mudanças existentes na capacidade de efetivar a autoridade que muitas vezes não é usada. O afeto também teve, segundo Tedesco (2008), alterações significativas com impacto na socialização primária. As modalidades que recebem as crianças nos seus primeiros três anos de vida têm, desta forma, cada vez mais, um papel notoriamente importante.

Em *ex aequo* com este indicador supramencionado aparece a “Reputação/Imagem da instituição/Resposta enquadrada por uma IPSS” e a “Segurança”. No entanto, temos de referir que o indicador “Segurança” foi largamente indicado pelas amas, tendo obtido sete unidades de enumeração das dez amas entrevistadas.

É importante também referir que algumas educadoras relataram que os pais se sentem inseguros quando confrontados com a ideia dos seus filhos poderem ficar “entre 4 paredes” (E1A), referindo-se esta expressão à modalidade creche familiar. Esta mesma educadora diz ainda que “nunca se sabe o que lá se pode passar” (E1A). A E6B também destaca o indicador “Segurança” como sendo o indicador principal para os pais optarem pela creche, dizendo ainda que “o facto de não estarem numa casa, estarem numa instituição com várias pessoas” lhes dá garantias de confiança. O mesmo pensa a E2A que nos diz que as “amas são mais fechadas, estão em casa e as crianças não falam” (E2A). Esta educadora anteriormente mencionada deixou transparecer, claramente, as suas dúvidas face à modalidade creche familiar. No entanto, realçamos que as amas participantes neste estudo são amas enquadradas por uma IPSS, não trabalham por conta própria e de forma ilegal, como as que nos últimos anos têm estado no centro de casos mediáticos.

Podemos ainda ressaltar que a questão das vantagens da frequência da creche por crianças até aos dois anos já está devidamente estudada, não deixando de ser algo controverso e com múltiplas análises de acordo com as diferentes esferas que a analisam. Ainda assim, podemos dizer que se o serviço de creche oferecido assumir uma qualidade elevada, as crianças que o usufruem entre os zero e os três anos verão o seu desenvolvimento geral beneficiado (Lamb & Ahnert, 2006; Leventhal, Brooks.Gunn, McCormick & McCarton, 2000). Sabemos hoje que ao carácter assistencialista que a creche sempre teve se adicionou novas competências que vieram dar uma ressignificação à própria função da creche, tendo ela nos dias de hoje a pedagogia e o respeito pela criança no cerne da sua função, e não apenas o respeito pelos cuidados básicos como a alimentação, sono e higiene. Também os pais de hoje são mais preocupados com as questões pedagógicas do que há umas décadas atrás. Esta nova forma de atuar e de se viver na creche e esta valorização da criança no seio familiar faz com que haja uma expectativa mútua entre a creche e a família. Estas mudanças sociais têm dado um novo sentido à educação em creche e tem havido uma aposta clara nas relações que a creche e a família devem manter (Haddad, 2003a; Rossetti-Ferreira et al., 2004). Ainda assim existem outros estudos que privilegiam a socialização primária como tarefa da família, dando especial destaque ao papel que a mãe deve assumir nos cuidados diários com os filhos nos primeiros anos de vida (Rosemberg, 1983). Também para Giddens (2012, p.213) a família continua a ser “a principal agência de socialização da primeira infância à adolescência e além dela”. Gomes-Pedro (2006), ainda que não se oponha claramente à entrada das crianças nas creches ou amas, salienta o quanto estas têm a ganhar se forem entregues aos seus avós, dizendo mesmo que “a intervenção dos avós pressupõe uma fonte inesgotável de auto-estima” (p.15). Também Sousa (2006) acredita que os avós são a alternativa ideal da creche/creche familiar, clarificando que idealmente na primeira infância as crianças deveriam estar entregues aos seus cuidados. No entanto, muitos dos avós de hoje estão ainda no mercado de trabalho, dificultando esta ajuda que outrora grande parte dos avós poderia dar.

É preciso ainda salientar que as relações entre os profissionais de creche e a família têm sido amplamente estudadas por Maranhão e Sarti (2008), tentando as autoras compreender e dar a conhecer as perspetivas de ambas as partes, o que é expectável para as famílias face à creche e vice-versa. Lamentamos que os estudos sobre as creches familiares sejam efetivamente em menor número do que os estudos relacionados com a creche.

Em oposição à opinião de algumas educadoras e pais, as amas elogiam a sua própria modalidade e acreditam que o facto de não estarem integradas numa escola as torna uma mais valia, pois consideram que o facto de só terem quatro crianças a seu encargo faz com que os pais se sintam mais descansados e seguros. A A1A refere mesmo que “as crianças estão mais protegidas”, considerando que na creche o mesmo não acontece porque “uma pessoa está mais atenta a quatro crianças do que está a dezoito”. Para sete das dez amas entrevistadas, o indicador “Segurança” é um dos indicadores que encaminha os pais a inscreverem os filhos na sua modalidade, opinião contrária às três educadoras que anteriormente mencionámos. Para estas amas a sua modalidade é a mais segura, aquela na qual os pais sentem uma maior confiança. Curiosamente o indicador “Socialização das crianças com outras” apenas foi indicado por educadoras e por pais com filhos na modalidade creche, não tendo sido mencionado nem pelas amas, nem pelos pais que têm os filhos entregues aos seus cuidados. Já o indicador “Reputação/Imagem da instituição/Resposta enquadrada por uma IPSS”, apesar de ter sido um dos três mais indicados nas entrevistas, foi também aquele que teve uma distribuição de unidades de enumeração mais uniforme.

A E5A refere que a intencionalidade educativa da ação das educadoras é indispensável, mas refere que esta só é assim porque está intrinsecamente ligada à “Qualificação da Educadora/Conhecimento do Trabalho das Amas”. Também a A7B e a A10B referem que o facto de os pais terem conhecimento do seu trabalho foi um dos motivos que os conduziu a optarem pela creche familiar, sem, no entanto, considerarem que este seja o motivo principal. Os PcA3, PcB6 e PcfA7 corroboram esta opinião por considerarem que a qualificação académica da educadora e o conhecimento da modalidade creche familiar foi uma das razões pelas quais optaram pela modalidade onde inscreveram os seus filhos. No entanto, a E10B diz que um outro ponto muito valorizado pelos pais é a “Intencionalidade Educativa/Mais Qualidade nas Aprendizagens”, ideia também corroborada pela E8B quando diz que “as aprendizagens são muito mais, com muito mais qualidade e vão crescendo melhor do que em casa”.

As E1A e E10B e as A5A e A6B estão em concordância quando referem que, para si, um dos motivos que conduziu a escolha dos pais se prende com “Razões Financeiras”, ainda que saibamos que este indicador por si só não difere entre as modalidades, visto o preço ser similar. No entanto, embora as únicas variações que poderão ocorrer seja no uso de transporte escolar que a instituição B permite às crianças que frequentam a creche, não nos podemos

esquecer que a creche só assegura a permanência de crianças a partir da idade de um ano, sendo que até esta altura teriam como única opção os colégios particulares com mensalidades muito mais elevadas caso não optassem pela creche familiar. Este é o motivo que conduz duas amas a pensarem que a sua modalidade de atendimento foi escolhida por não terem outra opção mais económica (A5A e A6B). A A5A embora considere a “Razão Financeira” como o motivo principal da escolha dos pais, disse-nos também que os pais continuam a ter “aquele receio da ama particular”, e que apenas confiam nelas porque há “uma instituição por trás”. A Lei n.º 2/2022 estabelece o alargamento das creches gratuitas, embora nos pareça que este fator não teve um peso real aquando da escolha das modalidades em si, eventualmente terá tido peso quando os pais optaram por uma resposta social e não por uma resposta privada. A categoria “Reputação/Imagem da Instituição/Resposta Enquadrada por uma IPSS” foi considerada pela A3A como sendo o motivo principal para os pais terem optado pela creche familiar, referindo esta ama que se sente encarada de outra forma por estar enquadrada por uma IPSS, pois “há pais muito desconfiados com as amas...preferem mais os infantários”, dizendo-nos ainda que atualmente já são “vistas de outra maneira...porque antigamente as amas não tinham muito valor”. Esta mesma ama considera que os pais inscreveram os filhos na modalidade creche familiar unicamente por esta estar agregada a uma IPSS, por não trabalharem por conta própria.

Conforme se verifica no Quadro 17, duas das dez educadoras referem que os pais inscreveram os filhos na creche por terem de se ausentar para trabalhar. As amas não referiram este aspeto em altura alguma das suas entrevistas. No entanto, apenas a E4A considera que o indicador “Necessidades Laborais” é o indicador decisório para a escolha dos pais, enquanto que para a E7B o indicador “Espaço Pedagógico/Espaço Físico da Modalidade” foi o que consideraram como sendo determinante. A E7B refere mesmo que o “espaço físico fala por si, acho que é o principal”. A E7B refere ainda que valorizam também o facto de “haver os educadores de infância, os profissionais”, remetendo-nos esta resposta para o indicador “Qualificação da educadora/Conhecimento do trabalho das amas”. O facto de os pais trabalharem e terem de deixar os seus filhos aos cuidados de alguém que os cuide durante a sua ausência, não faz com que consideremos que este motivo possa ser decisório, embora tenha sido referido como tal, pois em ambas as modalidades de atendimento os pais veriam esta guarda diária assegurada. Gonçalves e Damke (2016, p.3382) afirmam que o “fato de muitas mães precisarem trabalhar para reforçar o orçamento familiar” é um dos motivos



que encaminha os filhos a serem colocados ao cuidado de terceiros, mas nesta conceção não há nenhuma predominância da creche face à creche familiar ou outra alternativa que permita que as mães trabalhem. Sendo assim, embora este indicador assuma um papel preponderante, não foi de forma alguma o que os fez tomar a decisão final, a não ser, eventualmente, no primeiro ano de vida dos seus bebês, altura em que se veem confrontados com a ideia de apenas poderem inscrever os seus filhos na creche familiar por não poderem inscrever na creche antes destes completarem um ano de vida (instituição B) ou dois anos de vida (instituição A).

Podemos ainda referir que a A2A considera que a “reputação é o ponto chave”, sendo que esta é o principal motivo, na sua opinião, que encaminha os pais a inscreverem os filhos na modalidade creche familiar. Termina o seu raciocínio dizendo que as amas particulares não enquadradas não são uma opção para a maioria dos pais, pois acredita que optam pela creche familiar por existir “uma instituição por trás” que, caso haja problemas, se responsabilizará e assumirá as devidas consequências.

A A5A diz ainda que “ali não têm vaga para eles, ali não têm aos 6 meses, teriam de ir para um particular e isso é muito mais caro”, referindo-se à creche da própria instituição para a qual trabalha e alegando por esse mesmo motivo que os pais ao optarem pela creche familiar o fazem por razões financeiras.

Apenas uma das participantes, a A6B, acredita que a inscrição de algumas das crianças que tem advém do facto de não terem vaga em outra modalidade de atendimento.

Por último, podemos ainda dizer que esperávamos que alguns dos participantes, nomeadamente as educadoras e os pais, nos tivessem falado da existência de uma pedagogia específica que tivesse contribuído para a inscrição de crianças na valência de creche. Isto significa que considerávamos, inicialmente, que a existência de determinada corrente pedagógica, como o Movimento da Escola Moderna, o High Scope ou a Pedagogia-em-Participação que descrevemos no ponto 2 do Capítulo III, encaminharia os pais até à creche. Tal facto não se verificou, não sentimos em momento algum que a existência ou não de uma filosofia baseada numa corrente pedagógica tivesse tido ou não peso na escolha dos pais que entrevistámos, possivelmente porque nenhum deles está devidamente informado da existência e manutenção de uma destas pedagogias nas instituições em estudo. Podemos ainda referir que algumas educadoras referiram estar mais próximas de determinadas pedagogias, ainda

que nenhuma das educadoras participantes siga uma qualquer pedagogia em todas as suas vertentes de atuação. A E2A e a E3A dizem-se próximas do High Scope e a E5A refere que “talvez nos aproximemos do High Scope, mas não temos obrigatoriamente que o seguir, não temos de ter algo como (pausa), quer dizer, também temos um pouco da Pedagogia-em-Participação”. No entanto, da instituição A, as educadoras E1A e E4A afirmaram não haver qualquer pedagogia associada à escola, sendo que esta ideia também foi corroborada pela E2A que afirma estar próxima do High Scope mas diz perentoriamente que não segue “nada assim certinho mas o High Scope acaba por ser o meu guia, eu sinto-o assim. Mas atenção, Susana, isto sou eu, a escola em si não segue qualquer pedagogia específica”. Também a E7B e a E9B afirmaram que a instituição B não está subordinada a qualquer corrente pedagógica.

A E6B afirma que as práticas pedagógicas acabam por ter influência das várias pedagogias existentes para creche, mas sabe que a instituição onde trabalha não se rege por uma pedagogia em concreto, embora assinale o MEM como tendo influência nos aspetos relacionados com o deixarem a criança “ser e explorar”. Também a E10B corrobora a ideia de que a instituição B se deixa influenciar por diversas pedagogias, estando, ainda assim, na sua opinião, mais próxima do Movimento da Escola Moderna. No entanto, nenhuma das restantes três educadoras entrevistadas da instituição B reitera esta ideia. A E7B e a E9B dizem, inclusivamente, que a instituição não tem qualquer pedagogia subjacente à sua prática pedagógica, dizendo a E8B que a creche se aproxima da Abordagem Reggio Emilia por ter criado o projeto sala aberta em que os espaços estão todos interligados entre si.

Dos pais, apenas a PcfB12 refere que a creche segue uma linha que se aproxima do Movimento da Escola Moderna, embora saiba que este “não está a 100% na creche porque não querem”. Este comentário revela que no ver desta participante as educadoras da creche têm condições para implementar esta pedagogia, pois apenas não o fazem por opção delas. Conforme já referimos atrás, o não conhecimento profundo das filosofias de cada uma das instituições investigadas poderá ter contribuído para o desconhecimento dos pais.

Das amas participantes, apenas a A1A nos disse que tem andado a realizar formações na área do Método Montessori, dizendo-nos ainda que tenta “aplicar às vezes em algumas atividades”, revelando alguma proximidade com esta pedagogia.

*A acessibilidade da modalidade de atendimento escolhida enquanto fator de preferência dos pais*

Após a primeira pergunta aberta dirigida aos diferentes participantes, fizemos questões cujo espectro não fosse tão alargado, de forma a conseguirmos aferir outros indicadores que nos permitam desenvolver a nossa investigação. De seguida analisa-se o Quadro 18 que retrata as respostas que os diferentes participantes deram quanto à acessibilidade que a modalidade de atendimento tem e o quanto esta foi ou não determinante.

**Quadro 18**

*A acessibilidade da creche como fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo a perceção das educadoras, amas e pais entrevistados de ambas as instituições em estudo*

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	
- Sim, teve influência na escolha dos pais	9	4	2	3	18
- Não teve influência na escolha dos pais	1	6	4	3	14

Dos 32 participantes no estudo, 18 acreditam que a acessibilidade foi tida em conta no momento em que os pais optaram pela modalidade onde inscreveram os seus filhos, em oposição aos 14 participantes que relatam que este critério não foi um dos que foi ponderado

pelos pais. Sylva (1996) refere que uma das dimensões que invariavelmente conduz as escolhas dos pais, e por isso tem peso na sua decisão, é a acessibilidade da creche em si. É também afirmado que a qualidade dos espaços onde as crianças são recebidas derivam de uma série de características, não se podendo aferir se o espaço tem ou não boa qualidade apenas pelo desenvolvimento apresentado pela criança em si.

As educadoras da instituição A referem que a centralidade da instituição é o indicador chave para que a acessibilidade seja excelente. A E1A especifica ainda que o facto de a instituição ter estacionamento à porta e paragens de autocarro terá sido uma das razões para que a acessibilidade tenha ganho peso na escolha dos pais. Também a E8B revela que os bons acessos à instituição foi um dos indicadores que influenciou os pais a optarem pela creche. A E9B diz que esta acessibilidade foi tida em conta, mas não foi um indicador determinante. Em oposição às nove educadoras que acreditam que a Acessibilidade foi tida em conta está a E7B que nos disse que “a localização geográfica não teve peso”, dizendo-nos ainda que a reputação da instituição terá sido o indicador chave para os pais lá inscreverem os filhos.

Das dez amas entrevistadas, quatro acreditam que a acessibilidade das suas habitações foi um dos indicadores que os pais tiveram em conta quando as decidiram inscrever na creche familiar. As outras seis referiram-nos que este indicador não teve peso porque, na sua maioria, os pais deslocam-se de carro e as acessibilidades no concelho do Seixal são relativamente boas.

Carneiro, Caraça e Pedro (2000, p. 365), referindo-se aos espaços escolares, diz que “todos os elementos do espaço urbano serão devidamente cuidados – no enquadramento paisagístico, na limpeza, na acessibilidade”. Efetivamente este indicador já tem algum peso na escolha dos pais, visto cada vez mais os pais trabalharem por conta de outrem e precisarem de entregar os seus filhos o mais rapidamente possível de manhã para poderem deslocar-se para os seus empregos. A acessibilidade está intrinsecamente relacionada com aspetos como o trânsito, estacionamento e quantidade de caminhos possíveis para se alcançar a creche ou a casa da ama da creche familiar.

As amas e os pais apresentaram respostas muito uniformes, não existindo as disparidades que verificámos nas respostas dadas pelas educadoras. A PcA3 disse-nos que nunca lhe tinha ocorrido a ideia de a acessibilidade da creche ser ou não fácil, ditando esta

resposta que este critério não teve qualquer influência na escolha da modalidade pela qual optou.

*Existência de outras modalidades de atendimento na área geográfica da instituição A e instituição B, segundo as percepções das educadoras, amas e pais, enquanto fator de escolha dos pais*

Quando os pais optam por uma modalidade de atendimento, podem ou não ter tido na sua opção de escolha a existência de outras modalidades dentro da mesma área geográfica. Eventualmente até poderão não existir outras modalidades dentro da mesma área geográfica. Com a questão que deu origem ao Quadro 19 tentou-se perceber o que os nossos participantes tinham a dizer sobre isto.

**Quadro 19**

Existência de outras modalidades de atendimento, na mesma área geográfica, segundo as educadoras, amas e pais entrevistados de ambas as instituições em estudo

Indicadores	Pais				
	Educadoras	Amas	Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	Total
Não há outras modalidades	1	2	—	—	3
Creches particulares	3	5	3	2	13

**Modalidades de Atendimento, Educação e Socialização de Crianças em Creches e Creches Familiares: um estudo no Concelho de Seixal.**

---

Amas da Santa Casa da Misericórdia	5	1	—	1	7
Amas da creche familiar da própria instituição	6	2	—	1	9
Creches com apoio estatal/Outra IPSS	4	—	1	2	7
Amas ilegais ou não enquadradas por uma instituição	—	1	2	—	3
Outras modalidades (sem referir quais)	—	1	2	3	6

---

Quando questionámos os nossos participantes quanto à existência de outras modalidades de atendimento dentro da área geográfica da qual a instituição onde têm os seus

filhos, pertence, percebemos que as creches e creches familiares da própria instituição onde têm os filhos foram nomeadas pelos diferentes participantes, assim como as amas não oficializadas. Para esta categoria, foram então criados sete indicadores a partir das diferentes respostas dos participantes: “Não há outras modalidades”, “Creches particulares”, “Amas da Santa Casa da Misericórdia”, “Amas da creche familiar da própria instituição/Creche da própria instituição”, “Creches com apoio estatal/Outra IPSS”, “Amas ilegais ou não enquadradas por uma instituição” e “Outras modalidades mas não referir quais”. O indicador “Creches particulares” foi o que somou mais unidades de enumeração, totalizando 13 respostas. Das 13 respostas dadas neste indicador, três foram dadas por educadoras de ambas as instituições em estudo, cinco por amas e cinco por pais com filhos em ambas as modalidades de ambas as instituições.

No Quadro 19 percebemos também que seis das dez educadoras entrevistadas referem a existência das próprias amas da creche familiar que a instituição tem, enquanto que apenas duas amas indicam a existência da creche da instituição como sendo uma alternativa viável para os pais. Por sua vez, apenas a PcA2 refere que existem as amas da própria instituição, não referindo mais nenhuma mãe com filhos em creche este indicador.

Como facilmente se constata no Quadro 19, aquando das entrevistas às educadoras, por exemplo, e embora estas sejam apenas dez, obtivemos 19 respostas, espelhando estas as diversas opiniões dadas no decorrer das diferentes entrevistas. As amas por sua vez emitiram

12 respostas, embora só tenhamos entrevistado dez amas. Pareceu-nos pertinente revelar este facto porque na maioria das entrevistas, as educadoras apresentam um maior número de ideias e dados desde o início da mesma comparativamente às amas.

Também os pais emitiram mais opiniões do que apenas uma por entrevistado, mas nenhum dos entrevistados emitiu tantas quanto as educadoras. Não nos pareceu que a existência de outras modalidades de atendimento na mesma área geográfica tenha tido peso na escolha dos pais. Nas entrevistas feitas a estes pais, percebemos que este critério não teve peso nas suas escolhas, tendo identificado inclusivamente a existência de outras modalidades perto daquela onde agora andam os seus filhos.

É preciso clarificar que os cuidados alternativos não parentais se referem a formas de cuidados prestados por outros que não a sua família nuclear. Segundo Davies e Thornburg (1994), destacam-se quatro tipos de cuidados não parentais:

- a) Creches e pré-escolas
- b) Creches familiares
- c) Ama não oficializada que desenvolva a sua profissão na casa da criança
- d) Parente que assume os cuidados da criança na sua própria casa ou na casa da criança.

***Desconhecimento de outras modalidades de atendimento, por parte dos pais, na área geográfica das instituições A e B, segundo as perceções das educadoras e amas, enquanto fator decisivo na escolha dos pais***

Tentámos também perceber se de alguma forma o desconhecimento de outras modalidades de atendimento dentro da mesma área geográfica teria ou não contribuído para a inscrição dos filhos na modalidade escolhida nas instituições em estudo. Esta análise foi transcrita para o Quadro 20 que em baixo está apresentado.

**Quadro 20**

*Desconhecimento dos pais face a outras modalidades de atendimento enquanto fator contributivo para os pais inscreverem os filhos na instituição A e na instituição B, segundo as educadoras, amas e pais entrevistados de ambas as instituições em estudo*

Indicadores	Pais				Total
	Educadoras	Amas	Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	
Não desconhecem	9	8	6	6	28
Talvez desconhecem	1	—	—	—	1
Não há mesmo mais modalidades	—	1	—	—	1



---

---

Não sabe/Não responde	—	1	—	—	1
-----------------------	---	---	---	---	---

---

Veamos que das 10 educadoras entrevistadas apenas uma apresenta dúvidas quanto ao facto de os pais poderem não estar devidamente informados quanto à existência de outras modalidades de atendimento sem ser a que escolheram. Algumas destas educadoras proferiram frases explicativas, alegando que os pais até sabiam da existência da creche familiar mas não queriam que os filhos frequentassem esta modalidade por diversos motivos (E2A), ou ainda, mais especificamente, que eles “preferem e optam pela creche em detrimento da creche familiar no sentido em que os miúdos estão em outro espaço físico diferente do estarem fechados numa casa” (E9B), baseando-se este pensamento nas diferenças existentes entre os espaços físicos das duas modalidades aqui em estudo: creche e creche familiar.

Também as amas e pais demonstraram um claro conhecimento quando afirmaram que conheciam as diferentes modalidades de atendimento existentes na área geográfica da modalidade por eles escolhida. Houve então uma hegemonia no indicador “Não desconhecem” em detrimento dos restantes três indicadores criados a partir destas entrevistas: “Talvez desconheçam”, “Não há mesmo mais modalidades” e “Não sabe/Não responde”. Estes três indicadores apresentam uma frequência de apenas uma resposta cada, ficando claro que os pais optaram em consciência com o que acreditaram ser melhor para os seus filhos e/ou de acordo com as suas necessidades.

Não acreditamos, embora esta afirmação derive das nossas perceções, que possa ter existido algum tipo de desconhecimento quando os pais inscreveram os seus filhos nas respetivas instituições e modalidades que hoje frequentam. As instituições em estudo são amplamente conhecidas no concelho onde este foi desenvolvido, e mesmo que alguma das modalidades aqui em foco não fosse do conhecimento de algum dos pais, aquando do pedido de informações ou aquando da inscrição dos filhos na instituição pretendida, ter-lhes-á sido dito que ambas as instituições são compostas por duas modalidades que respondem à valência que se enquadra na idade da creche. De referir ainda que a educação que anteriormente era realizada pela família, sem qualquer apoio institucional, como já vimos na retrospectiva histórica que fizemos no início desta tese, sofreu uma abrupta alteração com o passar dos anos. A criança ganhou um crescente espaço social e com este surgiram, para os primeiros 3 anos de vida, vários espaços

de atendimento, como as creches e as creches familiares. Houve uma transformação gigante neste mundo da educação da primeira infância, quer ao nível histórico, quer ao nível social e cultural (Ariès, 1981).

*Não existência de vagas em outras modalidades de atendimento, segundo as percepções das educadoras e amas, enquanto fator decisivo na escolha dos pais*

Questionámos também as educadoras, amas e pais quanto à possibilidade da não existência de vaga em outro local ou modalidade ter encaminhado a decisão final dos pais. As diferentes percepções destes participantes estão refletidas no Quadro 21.

**Quadro 21**

*Não existência de vagas em outras modalidades de atendimento enquanto fator contributivo para os pais inscreverem os filhos na instituição A e na instituição B*

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	
Não confirma	9	9	6	5	29
Confirma	1	1	—	1	2

Após termos aferido se, de alguma forma, o desconhecimento da existência de mais modalidades de atendimento na mesma área geográfica das instituições em estudo teria ou não

contribuído para a inscrição das crianças nessas mesmas instituições, quisemos saber se eventualmente teriam colocado os seus filhos lá por não terem tido vaga numa outra qualquer modalidade e/ou instituição. Questionámos os diferentes participantes e aferimos que 29 dos 32 participantes referem que a não existência de vaga em outra instituição ou modalidade não foi a causa que os encaminhou até à instituição A ou à instituição B. A PcA2 queria primeiramente a creche familiar, no entanto, só efetivaria a matrícula se o seu filho ficasse sob os cuidados de uma das duas amas que ela já conhecia. A falta de vaga nas amas encaminhou estes pais a inscreverem o filho na creche, pois não quiseram que este ficasse sob os cuidados de outra ama por haver “sempre algum receio” (PcA2).

As educadoras E1A e E2A asseguram que as crianças vão todas por vontade dos pais, não acreditando que lá estejam por falta de vaga em outro local ou modalidade. Ambas afirmaram que o que acontece é irem para as amas por falta de vaga nas creches. Para estas duas educadoras, a primeira opção dos pais é quase sempre a creche e, caso não haja vaga, acabam por aceitar a creche familiar.

Alguns dos pais confessaram-nos ainda que tinham inscrito os seus filhos em instituições particulares por receio de não terem vaga na instituição A e na instituição B, mas que assim que souberam que teriam vaga, optaram por estas instituições que aqui estamos a estudar. Não foi a falta de vaga em outro local ou modalidade que os terá encaminhado até à instituição A ou até à instituição B. Ainda questionámos as amas sobre o porquê de os pais não terem optado por amas ilegais ou não enquadradas por uma instituição, tendo a A1A dito que os pais confiam mais ao terem os seus filhos numa ama enquadrada por uma IPSS. Esta ama refere também que a opção dos pais se prende com questões financeiras, ou seja, dentro das opções mais económicas, como as creches das IPSS ou as creches familiares, eles queriam claramente as amas, mas não duvida que isto esteja relacionado com indicadores económicos, revelando este pensamento que se estes tivessem um maior poder económico talvez optassem por outra modalidade de atendimento para os seus filhos. A A2A refere mesmo que os pais, assim, com a modalidade creche familiar, “ficam mais seguros”, ideia corroborada pela A4A quando refere que os pais não querem mesmo amas privadas. Também a A5A refere que “hoje em dia há aquele receio da ama particular”. Também as amas da instituição B corroboraram a ideia das amas da A, dizendo uma delas que “terem a Segurança Social por trás dá-lhes segurança” (A6B).

O Despacho n.º 14837-E/2022 estabelece os critérios existentes no que diz respeito à falta de vagas em creches gratuitas da rede social e solidária.

***Motivos para não terem escolhido uma ama não enquadrada por creche familiar***

Conforme referimos acima, questionámos as amas sobre as motivações que terão conduzido os pais a inscreverem os seus filhos numa creche familiar em vez de optarem por uma ama particular, sendo que esta é muitas vezes alguém que eventualmente até já conheciam antecipadamente. No Quadro 22 conseguimos ter a leitura das respostas que nos foram dadas por estas participantes.

**Quadro 22**

*Motivos para não terem optado por uma ama não enquadrada por creche familiar*

<b>Indicadores</b>	<b>Amas</b>	<b>Total</b>
- Falta de confiança	10	10

De acordo com a leitura do Quadro 22, percebemos que as amas, na sua totalidade e sem que haja qualquer margem para dúvidas, declararam que os pais não confiam nas amas particulares, que o facto da creche familiar estar enquadrada numa instituição é o que os faz ter confiança nelas. A A2A, por exemplo, diz que os pais assim “ficam mais seguros, as outras amas estão sempre sozinhas e têm má fama”, acrescentando a A3A que elas próprias têm “boa fama porque a instituição é antiga e todos nos conhecem na zona”. A A8B diz ainda que “assim sentem-se mais seguros, ouvem-se tantas coisas das amas”, remetendo-nos este comentário para os constantes receios que algumas pessoas ainda têm face à profissão ama.

***As instalações e equipamentos da modalidade de atendimento escolhida, segundo as perceções das educadoras, amas e pais, enquanto fator decisivo na escolha dos pais***

Questionámos os participantes neste estudo quanto à influência que os equipamentos e as instalações, da própria modalidade que as crianças frequentam, tiveram na escolha realizada. A leitura das respostas obtidas pode ser vista no Quadro 23 que apresentamos de seguida.

### **Quadro 23**

Instalações e equipamentos da instituição A e B, enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, na perceção dos participantes do estudo

<b>Indicadores</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Amas</b>	<b>Pais</b>		<b>Total</b>
			<b>Pais com filhos em Creche familiar</b>	<b>Pais com filhos em Creche</b>	
- Não influenciou a escolha dos pais	3	4	1	—	8
- Sim, teve influência na escolha dos pais	6	6	5	6	23
- Só influenciou em alguns casos/não foi determinante	1	—	—	—	1

O Quadro 23 permite perceber que as instalações e equipamentos, na opinião de 23 dos 32 participantes neste estudo, influenciaram a escolha dos pais pela modalidade de atendimento onde hoje têm os seus filhos. Apenas uma das educadoras (E4A) refere que esta

influência é “50/50, há pais que ligam muito às instalações, mas a maioria vem por necessidade”. Das 10 educadoras entrevistadas, três acreditam que as instalações e equipamentos não influenciaram a decisão final dos pais, tendo seis dito precisamente o contrário. Também seis das 10 amas corroboram a ideia de que as instalações e equipamentos tiveram peso na escolha dos pais.

Podemos ainda dizer que a PcfB10, a PcfB11 e a PcfB12 afirmaram ter ido conhecer as instalações após lhes ter sido garantida a vaga, a fim de poderem conhecer a casa das amas antes dos filhos iniciarem o seu percurso na creche familiar. A avaliar pelas suas decisões, ao efetivarem a matrícula destes após esta visita, as instalações e equipamentos foram validados como ponto favorável. A PcfB10 refere que, ainda que não tenha sido o ponto mais determinante, as instalações e equipamentos foram tidos em conta na sua escolha. O mesmo nos disse a PcfA7 que também tem o filho na creche familiar. A PcfB12, por ser funcionária da instituição B, conhece as instalações e as próprias amas que fazem parte da instituição para a qual também trabalha, revelando ainda que as amas “têm equipamentos muito idênticos e todos dentro do que é devidamente estudado e inspecionado”.

A PcfA9 foi a única dos pais que afirmou que embora tenha gostado das instalações, estas não interferiram com a sua decisão, para si este aspeto não a faria mudar de opinião, pois acreditava mesmo na modalidade e, em específico, na ama onde a sua filha teve vaga.

Contudo, embora as instalações e equipamentos não pareçam ter sido determinantes na escolha dos pais, a verdade é que segundo Katz (1998) este é um dos aspetos que permite identificar a qualidade do espaço educativo, dizendo ainda que este indicador é facilmente medível e quantificado, permitindo desta forma ser avaliado aquando da regulamentação para licenciamento das diferentes modalidades de atendimento.

***O material pedagógico da modalidade de atendimento escolhida, segundo as perceções das educadoras, amas e pais enquanto fator decisivo na escolha dos pais***

No Quadro 24, que se apresenta de seguida, foi analisada a influência que o material pedagógico existente nos espaços de ambas as modalidades teve na escolha dos pais. Entende-se por material pedagógico todos os brinquedos e oferta de materiais de desgaste disponíveis para as crianças.

#### Quadro 24

*O material pedagógico enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo as percepções dos participantes*

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	
- Não influenciou a escolha dos pais	5	6	2	—	13
- Sim, teve influência na escolha dos pais	4	2	4	6	16
- Só influenciou em alguns casos/não foi determinante	2	1	—	—	3
- Não sabe/Não responde	—	1	—	—	1

Quando questionámos as educadoras e amas quanto à importância que o material pedagógico teve ou não na escolha final dos pais, muitas estenderam o seu discurso e explicaram o porquê das diferentes respostas que, entretanto, nos estavam a dar. No entanto, se observarmos com atenção o quadro acima, verificamos que não há uma grande discrepância entre as respostas “Não influenciou a escolha dos pais” e o “Sim, teve influência

na escolha dos pais” segundo as perceções das educadoras. Se avaliarmos as unidades de enumeração totais, verificamos também que não existe de facto uma grande discrepância nestes dois indicadores, pois um totalizou 13 unidades de enumeração e o outro 16.

Podemos verificar, contudo, que há uma discrepância grande entre as respostas proferidas pelas amas da instituição A e as amas da instituição B. As amas da instituição B são unânimes quando referem que o material pedagógico não teve qualquer influência na decisão final dos pais, que este material é importante, mas não condicionou em nada o porem ou não os filhos na creche familiar. O contrário foi referido pelas amas da instituição A, pois apenas uma destas (A1A) considera que o material pedagógico não teve qualquer influência na escolha dos pais.

Também os pais com filhos em creche disseram que o material pedagógico teve influência na sua escolha, totalizando seis unidades de enumeração dos pais entrevistados. Mas, em oposição a esta opinião, encontramos a das educadoras que, na sua maioria, considera que os pais não foram influenciados por este aspeto. A PcA1 refere que teve “este aspeto em conta, bastante”, deixando esta frase transparecer o quanto foi para si importante perceber que o material pedagógico era diversificado e em quantidade. A PcA3 menciona, inclusivamente, que nos particulares esta questão do material “fica racionada”, pois acredita que estes não são disponibilizados em quantidades tão elevadas e usados de forma tão livre como nas IPSS.

Se tivermos em conta os estudos feitos por Bhering e Campos-de-Carvalho (2006) percebemos que existem escalas que avaliam os ambientes coletivos em que as crianças estão inseridas, sendo que um dos pontos desta escala incide precisamente sobre os materiais pedagógicos e toda a forma como estes estão dispostos face à criança. Isto implica que todo o ambiente criado nas salas de atividades deve ter a criança no seu centro de ação, de forma a potenciar o seu desenvolvimento nas mais variadas áreas de atuação. Os materiais pedagógicos não deixam de ser mediadores de aprendizagens.

Souza e Campos-de-Carvalho (2005) baseiam o seu estudo na já renomada escala ITERS – *Infant Toddler Environment Rating Scale* –, sendo que esta é composta por 35 itens e estes estão agrupados em sete subescalas, estando uma destas sete subescalas diretamente relacionada com o material pedagógico e a forma como o próprio mobiliário das salas de creche estão dispostos. Fisher (2004) refere ainda que os “adultos terão refletido no potencial



de aprendizagem de certas áreas e recursos dentro do contexto” (p.32), podendo dizer este respeito às salas de creche ou à sala que cada ama tem devidamente equipada pela instituição de enquadramento da qual fazem parte.

*Os recursos humanos da modalidade de atendimento escolhida, segundo as percepções das educadoras, amas e pais, enquanto fator decisivo na escolha dos pais*

Ao longo de grande parte das entrevistas que fizemos, os recursos humanos e a reputação das duas instituições em estudo foram os pontos mais referenciados pelos diversos participantes. Do indicador reputação falaremos mais à frente após analisarmos o quadro que reflete as respostas a essa questão, mas conseguimos já de seguida verificar no Quadro 25 o que os diversos participantes nos disseram sobre os recursos humanos terem tido ou não influência na decisão dos pais quando os inscreveram na modalidade de atendimento que hoje os seus filhos frequentam.

**Quadro 25**

*Os recursos humanos enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo as percepções dos participantes*

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	
- Não influenciou a escolha dos pais	1	2	2	—	5

---

- Sim, teve influência na escolha dos pais	9	8	4	6	27
--	---	---	---	---	----

---

No Quadro 25 verificamos uma clara hegemonia na questão de os recursos humanos terem tido um peso muito importante na escolha dos pais. Apenas cinco dos 32 participantes do estudo responderam que os recursos humanos não tiveram qualquer influência na decisão de escolha dos pais.

Na maioria dos casos os recursos humanos assumem então um papel fundamental por traduzirem as percepções que os pais têm face a quem vai cuidar dos seus filhos. De facto, percebemos pelas diferentes entrevistas que a própria integração da criança num contexto diferente do familiar é, por si só, algo que já preocupa os pais, diminuindo esta preocupação quando têm em conta o conhecimento que já possuem de alguém em concreto dentro das instituições em causa, ou quando sabem que os filhos ficarão sob o cuidado de alguém que já consideram muito próximos de si. Balaban (2011) refere que esta ansiedade e receio do novo se faz sentir nas diferentes famílias, servindo mais uma vez os recursos humanos como suporte psicológico para a grande maioria dos participantes neste estudo. Este conhecimento de alguém na instituição, ainda que seja por referências não diretas, dá o garante aos pais de que tudo correrá pelo melhor, evitando que estes se sintam verdadeiramente indecisos sobre a entrega ou não dos seus filhos ao cuidado de terceiros (Brazelton, 1994).

No entanto, é de salientar que após a admissão nas creches ou creches familiares, as crianças devem fazer uma adaptação gradual aos profissionais que com ela irão lidar diariamente. Esta adaptação gradual aliada à organização de práticas que permitam uma transição cuidada entre a família e a creche, tendo por base o respeito pelas características individuais de cada criança, permite uma maior estabilidade desta e um consequente desenvolvimento mais natural (Balaban, 2011; Instituto da Segurança Social, I. P., 2010; O'Connor, 2018).

Das educadoras apenas a E8B considera que os recursos humanos em nada influenciaram os pais, sendo que esta opinião coincide com as das amas A4A e A9B e com os PcfA7 e PcfB11. Os restantes participantes neste estudo consideram que os recursos humanos foram um dos indicadores mais importantes de todos, elegendo estes como uma das principais

razões que terão conduzido os pais a inscreverem os filhos nas instituições A e B. A PcB5, por exemplo, assume que o indicador que mais a encaminhou para a instituição B foi as referências que tinha sobre os recursos humanos da instituição e o mesmo diz a PcB6. Para estas duas famílias este foi o aspeto principal que as conduziu a escolherem a instituição B com a sua resposta de creche para os seus filhos.

A PcA1 refere, ainda, que para além de ter referências da instituição em si, tinha também “referências das próprias funcionárias”. O mesmo nos disse a PcfA9, embora ainda nos tenha confessado que o seu filho não ficou com nenhuma das referências pessoais que tinha. A PcA2, por sua vez, assume que só tinha referências do local, dizendo ainda que estas referências, para quem as tem, tornam “tudo mais fácil e passa a ser algo determinante nas escolhas dos pais”. Também as educadoras E3A e E5A nos disseram que os pais inscreveram os filhos na creche por terem referências suas, do modo como trabalham e de toda a comunidade educativa que lá está. A E1A e a E2A estão convencidas que os pais valorizam a creche e as referências que têm de lá por não quererem mesmo os filhos na creche familiar.

***O horário da modalidade de atendimento escolhida, segundo as perceções das educadoras, amas e pais, enquanto fator decisivo na escolha dos pais***

Questionámos os diferentes participantes quanto à importância que o horário teve ou não para a efetivação da matrícula das diferentes crianças nas modalidades que hoje frequentam, sendo que avaliámos este indicador através do agrado que os pais sentem ou não face ao horário das instituições. Claro que percebemos que alguns pais, mesmo não gostando do horário praticado pela instituição A e pela instituição B, inscreveram na mesma os seus filhos lá, mas ficámos, no entanto, a saber se este indicador foi um ponto negativo ou positivo no momento da escolha destes pais, como ilustra o Quadro 26.

**Quadro 26**

*O horário enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo as perceções dos participantes*

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	
Sim, o horário da instituição agradou os pais	8	7	6	5	26
O horário da instituição não agradou os pais	2	3	—	1	6

Das dez educadoras inquiridas, oito acreditam que o horário das instituições em estudo agradou aos pais. Isto implica que, na maioria dos casos, na opinião das educadoras entrevistadas, o horário praticado pelas instituições A e B terá sido suficientemente abrangente para responder às necessidades que os pais procuravam. Apenas duas educadoras referem que o horário não entrou nas ponderações dos pais, tendo estes inscrito os seus filhos por outros critérios que deverão ter considerado como importantes, acabando a E7B por nos dizer que não possuía “dados suficientes para responder a isso”. A E5A também revelou dúvidas na sua resposta, mas acabou por nos dizer que talvez o horário tenha sido tido em conta como aspeto positivo ainda que não garanta que isto seja uma verdade. Segundo esta educadora, os pais ainda reclamam que precisavam que a creche tivesse um horário mais alargado, não sendo esta categoria uma daquelas que tenha tido influência na escolha dos pais, segundo o pensamento da E5A. A E10B subscreve esta ideia, mas refere que o horário não é

mesmo suficiente, diz que tem pais que diariamente colocam os filhos sob a sua guarda antes do horário previsto no regulamento. Também a A7B refere que os pais “reclamam muito”, não acreditando que este indicador possa ter tido uma influência positiva aquando da ponderação da inscrição das crianças na instituição B. É imperativo referir que segundo Rapoport e Piccinini (2001) o horário de permanência das crianças ao cuidado de terceiros deve ter um aumento gradual, não devendo ser desde logo muito extenso por poder comprometer a adaptação da criança a esse mesmo espaço.

Os horários irregulares e que não sejam rotineiros podem ser também um entrave na integração da criança, visto as rotinas assumirem um papel fundamental na valência de creche porque é através delas que a criança se autorregula e através delas o ambiente educativo começa a fazer sentido à criança, quer esta frequente a valência de creche, quer esteja já integrada na valência de jardim de infância (Lordelo, 2002; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A E6B e a E7B acreditam que o horário pode ter sido um fator positivo no momento de os pais decidirem pelas instituições em estudo.

A A3A também revela algumas dúvidas nesta questão, diz não ter certezas e prefere não se alargar na sua resposta, embora ache que o horário foi tido em conta. As cinco amas da instituição A relatam que o horário praticado na creche familiar agradou aos pais, embora a A3A tenha referido que, para alguns pais, os filhos “ficavam cá a dormir”. Também a A1A refere que os pais ainda gostariam que o horário fosse mais alargado.

A PcA3 refere que “a questão do horário coloca-se quando tenho reuniões e o meu marido também ao final dos dias”, embora não tenha deixado de inscrever o seu filho por este motivo. Já a PcfB11 revela que o horário “não foi o mais importante porque o meu marido consegue sempre ir buscar o miúdo”, mas confessa que o seu trabalho acaba diariamente muito tarde e que se não fosse este delegar de funções ao pai ou aos avós, tudo seria mais difícil.

A PcfB11 refere que o horário da creche familiar da instituição B não é compatível com o seu horário laboral, no entanto, embora este ponto tenha sido analisado por si aquando da inscrição dos filhos nesta instituição, não invalidou que as mesmas se efetivassem. A PcfB11 assegurou-nos que o pai dos filhos ou, em última análise, os avós, sempre

conseguiram ir buscar os filhos à casa da ama antes do horário limite de encerramento. No entanto, a PcfB11 conclui dizendo que considera o “horário bastante alargado”, não nos parecendo que este terá contribuído negativamente aquando da escolha destes pais, apenas sabem que o horário não é compatível com o horário de saída da mãe porque esta trabalha numa loja em horários que encerram após a instituição B estar igualmente encerrada. Categorizámos esta resposta como estando enquadrada pelo “Sim, o horário da instituição agradou os pais”, embora saibamos que este ponto foi amplamente analisado pela mãe. A PcfB11 refere ainda que não pensou em não inscrever por este motivo, pois os restantes pontos de análise desta mesma instituição eram, na sua maioria, na opinião de ambos os pais, pontos favoráveis à inscrição dos seus filhos.

***O calendário escolar da modalidade de atendimento escolhida, segundo as percepções das educadoras e amas, enquanto fator decisivo na escolha dos pais***

Quando falamos em calendário escolar, falamos nas interrupções letivas existentes durante todo o ano escolar, incluindo as férias de Natal, Carnaval, Páscoa e férias de Verão compreendidas entre meados de junho e meados de setembro. Em ambas as instituições aqui estudadas, não há interrupções letivas como existem em algumas escolas, apenas encerram em dias marcadamente festivos, como o dia a seguir ao Natal, em feriados nacionais e regionais e durante todo o mês de agosto. Esta interrupção de um mês nas férias de verão, ainda assim, levanta algumas discordâncias por parte dos pais e, por isso, tentámos perceber de que forma este ponto pode ter tido ou não influência na escolha dos pais aquando da inscrição dos seus filhos nas respetivas instituições aqui em foco.

No Quadro 27 encontra-se os indicadores retirados das entrevistas e que nos permitiram analisar esta questão.

**Quadro 27**

*O calendário escolar enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo as percepções dos participantes*

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	
Sim, o calendário escolar da instituição agradou os pais/ influenciou positivamente a escolha dos pais	6	4	2	3	15
O calendário escolar não é do agrado dos pais, mas não é um fator determinante/não influenciou a escolha	—	3	3	2	8
O calendário escolar da instituição não agrada mesmo aos pais/pesou negativamente nas suas escolhas	4	2	1	1	8
- Não sabe	—	1	—	—	1

De acordo com o Quadro 27, percebemos que dos 12 pais participantes, cinco referem que o calendário escolar em nada afetou as suas vidas e que este não os afastou em momento algum das instituições onde inscreveram os seus filhos. Outros cinco referem que não gostam do encerramento em agosto, mas não deixariam de inscrever os seus filhos nestas instituições. Outros dois pais tiveram as suas respostas enquadradas no indicador “O calendário escolar da instituição não agrada mesmo os pais/pesou negativamente nas suas escolhas”, visto estes terem mesmo revelado o quanto o horário os prejudica. A PcfB10 revela que tem muitas dificuldades por ter a creche familiar encerrada em agosto, indicador este que a leva a equacionar a retirada da filha da instituição B pois para si “a única solução é mudá-la para um privado”. Também a PcB4 refere o mesmo, dizendo que se tivesse tido muito em conta esta norma, não teria inscrito o filho na instituição em causa. Disse-nos ainda que este calendário lhe é muito incómodo. Em oposição temos a PcB5, por exemplo, que revela não ter qualquer problema com este indicador visto também ser docente e fazer férias sempre no mês de agosto.

Também seis das dez educadoras acreditam que os pais das suas salas nada têm contra o calendário escolar das instituições em estudo. As mesmas perceções tiveram quatro das dez amas participantes, acreditando estas que os pais consideraram o calendário escolar como sendo algo positivo, algo que distancia as instituições em estudo das restantes que existem na mesma área geográfica. Destas quatro, duas são funcionárias da instituição A e as outras duas da instituição B. Isto implica que o indicador “Sim, o calendário escolar da instituição agradou os pais/influenciou positivamente a escolha dos pais” assume a liderança dos três indicadores gerados a partir das respostas dos 32 participantes entrevistados, sendo que totalizou 15 unidades de enumeração em oposição às oito conseguidas pelo indicador “O calendário escolar não é do agrado dos pais mas não é um indicador determinante/não influenciou a escolha” e pelo indicador “O calendário escolar da instituição não agrada mesmo os pais/pesou negativamente nas suas escolhas”. Por último, apenas uma resposta de uma ama foi enquadrada no indicador “Não sabe”, pois disse que não sabia responder a esta pergunta.

Em oposição às ideias mais concordantes com o calendário escolar das instituições em estudo, encontram-se quatro educadoras que, após terem respondido a esta questão, nos disseram que os pais não estão satisfeitos com o facto de a instituição encerrar durante todo o mês de agosto. Também as amas A1A e a A9B salientam o mesmo. A A2A diz que tem pais



que não gostam e “reclamam do mês de agosto fechar” (A2A) mas refere, também, que estes não consideraram esta norma como algo que os pudesse afastar da instituição em causa. O mesmo nos disseram outras duas amas da instituição B. Já na categoria das educadoras, o indicador “O calendário escolar não é do agrado dos pais, mas não é um indicador determinante/não influenciou a escolha” não teve qualquer unidade de sentido, pois as educadoras acreditam que os pais ou gostam e aceitam o calendário ou de facto não gostam e manifestam tal desagrado.

*A natureza do projeto educativo da modalidade de atendimento escolhida, segundo as percepções das educadoras, amas e pais enquanto fator decisivo na escolha dos pais*

No Quadro 28 conseguimos perceber se os participantes neste estudo acreditam que o projeto educativo de ambas as instituições em estudo esteve ou não na base da escolha dos pais. De facto, poderá haver pais que consideram esta questão determinante para a inscrição e permanência dos seus filhos nas instituições A e B e pode, também, haver pais que não considerem este ponto como sendo algo determinante. Os diferentes participantes revelam a percepção que têm desta questão que nos ajudou a analisar as razões que conduziram os pais a optarem por determinada modalidade de atendimento.

**Quadro 28**

*A natureza do projeto educativo enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo as percepções dos participantes intervenientes*

---

<b>Pais</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Amas</b>	<b>Pais com</b>	<b>Pais com</b>	<b>Total</b>
			<b>filhos em</b>	<b>filhos em</b>	
			<b>Creche</b>		

---

	familiar		Creche		
- Não influenciou a escolha dos pais	8	6	2	5	21
- Sim, teve influência na escolha dos pais	1	1	4	1	7
- Não sabe	1	3	—	—	4

No Quadro 28, verificamos uma discrepância evidente entre os que julgam que o projeto educativo foi tido em conta aquando da escolha da modalidade de atendimento das crianças, e os que acreditam que este ponto não foi sequer pensado pelos pais.

A maioria das educadoras disseram-nos que o indicador “Não influenciou a escolha dos pais” é aquele em que os pais mais se enquadram, revelando este indicador o pouco interesse dos pais, segundo as perceções destas participantes, face a estas questões relacionadas com o projeto educativo. As educadoras disseram-nos perentoriamente que os pais não olharam para o projeto e que, provavelmente, a maioria nem se terá lembrado de tal coisa. A E8B refere mesmo que as questões do projeto eram abordadas “na reunião de como é que nós funcionávamos”, referindo-se ao facto de os pais só terem acesso ao conteúdo do projeto aquando da reunião, não sendo por isso um motivo que os encaminhe a fazer a inscrição da criança na creche. Apenas uma das dez educadoras refere que o projeto educativo pode ter tido influência na escolha dos pais, ressalvando que tal acontece quando estes vêm com referências provenientes de informações dadas por outras famílias que terão sido “envolvidas no projeto educativo” (E9B).

Também as amas nos relataram que o projeto educativo não terá influenciado a escolha dos pais, tendo apenas uma das dez amas participantes neste estudo, a A8B, considerado que os pais podem ter inscrito o filho na respetiva instituição por acreditarem no seu projeto. Da instituição A apenas a A1A, a A2A e a A5A nos disseram perentoriamente

que a natureza do projeto educativo não terá sido um dos motivos que encaminhou os pais para a modalidade de atendimento creche familiar. A instituição B apresenta a mesma tendência no indicador “Não influenciou a escolha dos pais”, tendo somado 3 amas (A6B/A7B e A10B) que de forma direta verbalizaram que os pais não manifestam qualquer interesse pelas questões relacionadas com o projeto educativo. As restantes amas ou não respondem diretamente à questão ou verbalizaram mesmo que não sabem responder.

Os pais não apresentaram uma discrepância tão acentuada como os restantes participantes deste estudo. A maioria confessou que o projeto não influenciou a sua escolha, mas, cinco dos 12 pais referem que tiveram o projeto educativo em linha de conta. Classificámos a PcB5 como não tendo tido em conta a natureza do projeto educativo porque, embora nos tenha dito que sim, acabou por nos dizer que “não estava informada”, que apenas obteve informações sobre este após a entrada do primeiro filho para a instituição. Pelo que percebemos leu o projeto após os filhos já terem sido admitidos na instituição. O mesmo nos confessou a PcA3, que diz mesmo que “estaria a mentir se dissesse que sim”, referindo-se ao peso que a natureza do projeto educativo não teve aquando da escolha da instituição e respetiva modalidade de atendimento pela qual optou.

Quando falamos em projeto educativo estamos perante um documento que consagra a orientação pedagógica pela qual a escola se rege, quer estejamos a falar de creche ou de qualquer outra valência ou ciclo escolar. Este documento engloba “os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei 137/2012, Artigo 9.º, alínea a). Zabalza (1992) diz ainda que os projetos educativos têm contidos neles a organização do próprio espaço e a forma como estes deverão facilitar as aprendizagens das crianças.

***A reputação da modalidade de atendimento escolhida e da instituição em si, segundo as perceções das educadoras, amas e pais, enquanto fator decisivo na escolha dos pais***

A reputação foi um dos pontos mais falados durante as diversas entrevistas que fizemos, pois esta foi para os participantes um dos pontos chave que conduziu os pais a inscreverem os seus filhos na modalidade onde hoje estão. O mesmo verificámos quando os

participantes mencionaram o quanto os recursos humanos também foram de facto determinantes na escolha dos pais (ver Quadro 25). Estes foram dois dos fatores mais mencionados no decorrer destas entrevistas. No Quadro 29 que se segue esclarece-se se esta reputação das modalidades e das instituições em si tiveram ou não influência na escolha final dos pais, segundo a perceção dos diferentes participantes do estudo.

### **Quadro 29**

*A reputação da instituição e da modalidade em si, enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo as perceções dos intervenientes neste estudo*

<b>Indicadores</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Amas</b>	<b>Pais</b>		<b>Total</b>
			<b>Pais com filhos em Creche familiar</b>	<b>Pais com filhos em Creche</b>	
- Não influenciou a escolha dos pais	—	1	—	1	2
- Sim, teve influência na escolha dos pais	10	9	6	5	30

O quadro acima revela uma tendência muito acentuada no indicador “Sim, teve influência na escolha dos pais”, revelando esta o quanto os diversos participantes acreditam na boa reputação de ambas as instituições em estudo. As educadoras apresentam unanimidade geral na opinião que emitiram. Para estas profissionais, os pais têm como principal linha de conta a reputação da instituição onde inscreveram os filhos. Todas referem que a reputação é um ponto levado em conta quando os pais inscrevem os filhos na creche.

Em oposição, há uma ama da instituição A, a A5A, que refere que nem todas as amas têm boa reputação, dizendo ainda que não pode “dizer que somos todas muito boas”, transparecendo esta frase a crença de que o indicador “Reputação” não é tido em conta por todos os pais. Esta ama acredita que a comunicação social tem contribuído para esta descrença dos pais face à modalidade creche familiar. As restantes amas acreditam que a reputação da instituição na qual estão enquadradas lhes traz a boa reputação que contribui para o sucesso e manutenção da modalidade em si.

Também os pais apresentam uma tendência muito elevada no indicador “Sim, teve influência na escolha dos pais”, havendo apenas uns pais – PcA2 – que nos confessaram que a reputação não teve qualquer influência na sua escolha. Este pai referiu ainda que “nem sempre a creche é bem vista”, não tendo, no entanto, tido estes comentários negativos em linha de conta, pois ainda assim decidiu que seria nesta modalidade que o seu filho ficaria nos três primeiros anos da sua vida. Esta família confessou-nos que a tentaram dissuadir de colocar o seu filho na creche, pois acredita-se que nestas instituições possam acontecer factos menos bons que não são relatados pelas crianças devido à baixa idade. No entanto, disse-nos ainda que não teve “esses comentários maus em conta”, mas, ao contrário das restantes famílias, o que sabia da creche e, conseqüentemente da reputação desta, era algo menos agradável. Em oposição a este pai temos a PcfA9 que nos revelou que sempre a aconselharam a colocar o bebé na creche e não nas amas.

***O número de crianças e adultos da modalidade de atendimento escolhida, segundo as perceções das educadoras, amas e pais, enquanto fator decisivo na escolha dos pais***

No Quadro 30 apresenta-se as respostas que os participantes deram quanto ao facto de o número de crianças, na modalidade de atendimento em causa, ter ou não ter agradado e influenciado positiva ou negativamente a decisão de escolha dos pais em inscreverem os filhos nas instituições e modalidades em estudo. Poderá haver pais que, mesmo tendo inscrito os filhos onde hoje eles estão atualmente, preferissem, eventualmente, que o número de crianças fosse menor, especialmente os que têm filhos na modalidade creche. A instituição A apresenta um rácio de três adultos na sala de atividades, uma educadora e duas auxiliares, para 18 crianças, enquanto que a instituição B apresenta um conjunto de seis adultos, duas

educadoras e quatro auxiliares para 30 crianças. A instituição B criou um projeto intitulado “Sala Aberta” onde existem crianças com idades compreendidas entre um e três anos, sendo por isso mesmo um grupo heterogéneo, facto que não acontece na instituição A. Nas creches familiares existe uma ama para cada quatro crianças, não diferindo este número da instituição A para a instituição B.

**Quadro 30**

*O número de crianças e adultos da modalidade escolhida enquanto fator de contribuição para a escolha dos pais, segundo as perceções dos participantes*

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	
- O número de crianças e adultos, na modalidade de atendimento escolhida, enquanto fator negativo para os pais	2	1	—	1	4
- O número de crianças e adultos, na modalidade de atendimento escolhida, enquanto fator positivo para	8	9	6	5	28

os pais

---

Quando analisamos o quadro acima apresentado, percebemos com alguma facilidade que 28 dos 32 participantes dizem que o número de crianças e adultos na modalidade escolhida é do agrado dos pais e terá contribuído favoravelmente para a efetivação da matrícula dessas mesmas crianças nas respetivas modalidades e instituições.

Das dez educadoras inquiridas, oito dizem que o número total de crianças na creche foi tido em conta pelos pais quando estes lá inscreveram os seus filhos. As educadoras da instituição A afirmam que os pais contemplaram esta questão na sua escolha final, pois o número de crianças por adulto foi do seu agrado. No entanto, duas das cinco educadoras da instituição B, a E7B e a E10B, disseram-nos que o número de crianças na modalidade em causa não agradou aos pais aquando da análise dos vários critérios por parte destes, embora tenham inscrito os seus filhos na mesma. A E7B refere, inclusivamente, que após a adaptação os pais já não reclamam tanto deste rácio, mas que inicialmente lhes faz alguma confusão serem tantos, pois a instituição B, como já relatámos acima, tem um total de 30 crianças para seis adultos. Este facto não invalidou que os pais lá inscrevessem o filho, mas foi um fator negativo que em nada abonou a escolha final.

A E5A refere que na sala de creche da instituição A existem 18 crianças para três adultos, no entanto, ainda assim, considera que poderiam ser menos, concluindo o seu pensamento ao dizer que “estamos em Portugal e não na Dinamarca”, revelando esta frase algum descontentamento que esta educadora tem face ao ensino no nosso país. No entanto, esta educadora é uma das que acredita que os pais tiveram em linha de conta o número de crianças existentes na modalidade em si, embora para a própria educadora sejam crianças a mais.

Das cinco amas da instituição A, apenas a A5A refere que o número de crianças existente na modalidade creche familiar não foi tido em conta pelos pais aquando da inscrição na modalidade na qual trabalha. Todas as suas restantes colegas, assim como as amas da instituição B, consideram que o baixo número de crianças por cada ama terá sido uma das razões que conduziu os pais a optarem por esta modalidade. A A8B considera mesmo este ponto como sendo o principal dos motivos, aquele que sem dúvida fez os pais optarem pela

resposta creche familiar onde existe uma ama enquadrada por uma IPSS. A A7B diz mesmo que o número baixo de crianças está intrinsecamente relacionado com “questões de saúde”.

A PcB4 e a PcB5 contaram-nos que nem sabiam quantas crianças existiam na sala de creche quando inscreveram os filhos, tendo a PcB6 dito que este indicador “não teve peso” na sua escolha, revelando ser o único pai deste grupo focal detentor desta informação, aquando da inscrição do seu filho na instituição B. Estranhámos que os pais não possuíssem esta informação aquando da inscrição dos seus filhos, até porque percebemos que souberam do projeto Sala Aberta no momento em que decorria o GF.

Já um dos pais da instituição A, cuja sala de creche tem 18 crianças para uma educadora e duas auxiliares, revelou uma opinião contrária aos da instituição B. A PcA2 reiterou que a sua primeira opção para o seu filho era a creche familiar. Disse-nos ainda que esta sua opção estava muito relacionada com o elevado número de crianças numa sala de creche. Esta mãe acredita que “acaba por falhar ali sempre alguma coisa”, não acredita que a dedicação, atenção e respeito pelos interesses e necessidades individuais das crianças sejam tão tidos em conta na creche quanto podem ser tidos em conta na creche familiar.

De facto, as dimensões dos grupos e restantes indicadores de avaliação do ambiente geral das creches, como a qualificação dos profissionais, os horários que efetivamente fazem, entre outros, podem ser considerados como algo positivo e compensatório em determinados casos enquanto que em outros podem assumir um carácter desvantajoso, dependendo estes da qualidade que efetivamente é prestada à criança (Parada, Velosa, Ribeiro & Seabra, 2008). Estes mesmos autores referem inclusivamente que a existência de um elevado número de crianças dentro de um mesmo espaço físico, pode conduzir à propagação de doenças. A própria avaliação geral das creches passa necessariamente pelo número de crianças face ao número de adultos encarregues destas (Whitebook, Howes & Phillips, 1990).

### *Outras razões decisivas na escolha da modalidade de atendimento escolhida pelos pais, segundo as perceções das educadoras e amas*

Questionámos as educadoras e amas quanto ao facto de poder ter existido alguma outra razão que tenha, efetivamente, conduzido os pais a inscreverem os seus filhos nas modalidades e instituições que hoje frequentam. Esta questão não foi efetuada aos pais,



apenas quisemos perceber se em algum momento os pais comentaram algo com quem cuida dos seus filhos sobre este assunto, sobre alguma norma ou questão que os tenha feito inscrever os filhos na instituição A e na instituição B. As respostas a esta questão podem ser vistas no Quadro 31.

### **Quadro 31**

*Outras razões para a escolha da modalidade de atendimento pela qual optaram os pais, segundo as perceções das educadoras e amas das instituições em estudo*

---

<b>Indicadores</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Amas</b>	<b>Total</b>
- Intencionalidade educativa/mais qualidade nas aprendizagens	3	—	3
- Socialização das crianças com outras	3	—	3
- Rotinas	1	—	1
- Reputação/imagem da instituição/resposta enquadrada por uma IPSS	2	—	2
- Espaço pedagógico/Espaço físico da modalidade	3	—	3
- Razões financeiras	2	—	2
- Maior plasticidade das normas	—	1	1

---

---

instituídas

- Não se recorda de mais normas	4	9	13
---------------------------------	---	---	----

---

Totalizámos 28 unidades de enumeração resultantes das 20 entrevistas feitas às educadoras e amas da instituição A e B. As amas apenas geraram dois indicadores, sendo que um deles incide no “Não se recorda de mais normas”. De salientar que apenas surgiu um indicador inovador, sendo este o que diz respeito a uma “maior plasticidade das normas”, ou seja, todos os outros que foram mencionados estavam já devidamente identificados como possíveis nesta investigação. De facto nenhum dos outros participantes considerou que a sua modalidade ao ter regras menos rígidas teria contribuído para a decisão dos pais. Das dez amas, nove afirmaram que não se recordam de qualquer razão ou questão que os pais lhes possam ter dito e, apenas a A5A refere que o que agrada mais os pais é a maior plasticidade que existe face às normas já instituídas. Esta ama confessa-nos, por exemplo, que muitas vezes recebe as crianças de pijama e é ela quem os lava e veste, facto que não acontece numa creche. O mesmo se passa em relação a questões de saúde, onde as regras não são tão estanques como nas creches e sempre que “eles estão doentes, nós também somos um bocado benevolentes”. Nenhuma das respostas dadas pelas amas se enquadra na perspetiva apresentada pelos autores acima mencionados.

As respostas das dez educadoras entrevistadas deram origem a 18 unidades de enumeração, sendo que estas geraram sete indicadores que as educadoras acreditam ter tido peso para a inscrição e permanência das crianças na modalidade creche. Encontramos algum paralelismo entre as respostas que nos foram dadas e o estudo apresentado em cima, pois as educadoras acreditam que indicadores como as “Razões financeiras” e o “Espaço pedagógico/Espaço físico da modalidade” foram duas das razões pelas quais os pais inscreveram os seus filhos na creche. Se pensarmos que segundo Ojala e Opper (1994) os pais têm em conta o nível relacionado com os profissionais de educação, percebemos que segundo a opinião de três educadoras, isto de facto é um dos motivos que terá conduzido os pais a inscreverem os filhos na modalidade creche.

É preciso salientar que muitas das questões apresentadas como contribuidoras para a inscrição nas diferentes modalidades de atendimento em estudo, já tinham sido anteriormente

questionadas nesta entrevista. Há uma duplicação de alguns indicadores, como a “Reputação/imagem da instituição/resposta enquadrada por uma IPSS” ou a “Socialização das crianças com outras”.

Segundo um estudo de Ojala e Opper realizado em 1994, para os pais existem três problemas centrais na aceitação dos cuidados dos filhos realizados por terceiros, sendo que estes autores se referem em específico aos cuidados prestados pelas creches. Estes autores referem os seguintes problemas centrais: (1) *funcionamento da creche*, estando este item intrinsecamente relacionado com o horário, localização, mensalidade e a exclusão de algumas crianças pelos mais variados níveis; (2) a *organização interna* existente na própria creche também é um dos pontos que maior peso tem na escolha dos pais, estando esta organização interna diretamente relacionada com a alimentação prestada às crianças, a higiene, a rotatividade de funcionárias e as instalações existentes, entre outras dimensões e, por último, os pais têm em conta um terceiro nível de problemas que questionam, estando este relacionado com os próprios (3) *profissionais de educação*. Isto implica que os pais se preocupam com as características pessoais dos profissionais, com a sua fraca qualificação e conseqüente falta de confiança na pessoa que irá cuidar do seu filho. Quando questionámos as educadoras e amas cujos pais têm os filhos em ambas as modalidades de atendimento em estudo, percebemos que existem pontos convergentes entre o que nos foi relatado e o estudo feito por Ojala e Opper (1994).

Em suma, e tendo em conta que ao longo desta tese tentámos sempre conduzir o estudo com vista ao encontro de respostas às nossas questões iniciais de investigação, apresentamos de seguida uma triangulação dos dados obtidos com as diferentes entrevistas realizadas, de forma a cruzarmos as informações relatadas pelos diferentes participantes com as informações que retirámos dos regulamentos internos, sem nunca esquecer a própria legislação relacionada com os diferentes assuntos abordados.

Os pais, segundo Dias et al. (2011), de uma forma geral, acreditam que os profissionais de educação têm conhecimentos e formação que outros cuidadores informais não terão. No entanto, pelos relatos que nos foram feitos no decorrer das entrevistas com os diferentes participantes neste estudo, os pais acreditam que a reputação da instituição foi um dos indicadores que mais impacto teve nas suas escolhas, pois no momento em que escolheram, não só não desconheciam a existência de outras modalidades socioeducativas na

mesma área geográfica, como não os inscreveram na instituição A e B por falta de vaga ou outro critério que não o da reputação e todos os indicadores que traduzam a boa fama da instituição em si. De uma forma geral todos os participantes afirmaram que o facto da instituição já ser conhecida, assim como as suas funcionárias, conduziu-os a sentimentos de segurança e fez com que optassem por inscrever os seus filhos, independentemente da modalidade de atendimento sob a qual recaíram as suas escolhas. Isto implica que para os pais o essencial foi o completo sentimento de confiança e parceria entre a instituição e eles próprios, o acreditarem verdadeiramente na resposta dada pela instituição que escolheram, o terem a absoluta confiança na instituição em causa, quer tenha sido a A, quer estejamos a falar da instituição B. Este sentimento de confiança é um dos objetivos apresentados no Regulamento Interno da creche e da creche familiar da Instituição A (Quadros 13 e 15) e foi transversal a todos os participantes deste estudo, pois quer as educadoras, as amas e os próprios pais, declararam que este foi um dos pontos mais tidos em conta aquando das suas escolhas. Dias et al. (2011) referem que esta segurança se traduz nos cuidados diários prestados às crianças a partir de um ambiente salutar que conduza ao bem-estar das crianças da valência de creche e que contribuam para o seu desenvolvimento harmonioso nos seus mais variados domínios.

Alguns dos participantes referiram não ter inscrito os filhos na creche familiar por não confiarem nesta modalidade de atendimento, mas ainda assim, se tivermos em conta a ideia de Rosemberg (1986), percebemos que esta autora defende que as “Creches domiciliárias apresentam vantagens específicas, desde que apoiadas por uma rede de creches” (p.80), facto este que, segundo os participantes neste estudo, teve de facto peso na escolha, pois não equacionaram as amas não oficializadas e também não optaram pelas amas oficializadas mas não enquadradas por uma instituição.

O indicador “Segurança” não foi no entanto o único mais referido pelos participantes neste estudo, pois o indicador “Reputação/Imagem da instituição/Resposta enquadrada por uma IPSS” também assumiu o maior número de unidades de enumeração, tendo ainda em *ex aequo* o indicador “Socialização das crianças com outras”, assumindo estes três as mesmas 11 unidades de enumeração. De salientar ainda o paralelismo criado entre o indicador “Segurança” e o indicador “Reputação/Imagem da instituição/Resposta enquadrada por uma IPSS”.

Referimos também que o indicador “Socialização das crianças com outras” foi um dos três mais mencionados pelos participantes, sendo que esta importância dada à socialização foi, no ver dos diversos participantes neste estudo, um dos motivos principais para os pais terem delegado os cuidados dos filhos a terceiros, embora este número elevado de opiniões tenha derivado apenas dos pareceres das educadoras e dos pais com filhos em creche. De facto, sabe-se hoje que mesmo começando o processo de socialização em família, mal se nasce, este desenvolve-se também em meio escolar (Schultz & Schultz, 2006). Nenhum dos participantes relacionados com a modalidade creche familiar, quer falemos dos pais com filhos nesta modalidade, quer as próprias amas participantes, mencionou o indicador “Socialização das crianças com outras”.

As amas, por sua vez, consideram que a segurança é o ponto forte que conduziu os pais a inscreverem os filhos na sua modalidade de atendimento, apontando o indicador segurança como sendo aquele que os conduziu à decisão de optarem por creche familiar. Importa referir que a criança sente quando os seus pais ou responsáveis legais confiam ou não em quem cuida de si. Esta relação de confiança que os pais sentem, primeiramente ajudará a própria criança a sentir-se confiante e feliz no novo espaço onde está integrada, seja este a creche ou a casa de uma das amas da creche familiar. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.19) dizem que “a criação de laços privilegiados entre a criança e adultos responsivos é reconhecida como basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender”. Também Post e Hohmann (2007, p.64) referem que o “educador responsável representa uma âncora para a criança, a pessoa em quem esta pode confiar para ser tranquilizada, orientada e cuidada”. Esta “educadora” que Post e Hohmann (2007) referem é extensível a qualquer cuidador com quem esteja a criança, pois não está em causa o educador enquanto detentor de um curso universitário, está em causa o educador enquanto ser que educa diariamente, aquele que está responsável pelas crianças no exercício das suas funções laborais.

O segundo indicador mais referido foi “Necessidades laborais”, sendo que os pais conseguem ver este item resolvido ao terem os filhos entregues nas modalidades de atendimento em estudo. Também Bujes (2001) refere isto quando diz que os pais têm as suas preocupações centradas em diversos aspetos e estes prendem-se com o facto de a modalidade escolhida por si ser compatível “com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança” (p.16). Dias et al. (2011) também aludem para a ideia de que a escolha dos pais pela modalidade de

atendimento que escolhem para os seus filhos se encontra de forma inexorável relacionada com as necessidades que decorrem das próprias condições laborais que estes têm.

O indicador “Qualificação da educadora/Conhecimento do trabalho das amas” obteve 7 unidades de enumeração. Se pensarmos apenas na modalidade creche, sabemos que este indicador tem em conta a qualidade prestada pelos educadores de infância e auxiliares de educação, sendo que em algumas creches a sala do berçário é unicamente orientada pelas auxiliares. No entanto, hoje sabe-se que há um efeito positivo considerável na existência de um educador em todas as salas de creche, embora estas diferenças qualitativas não tenham expressão ao nível estatístico (Aguiar et al, 2002).

No entanto, os pais, segundo Larner e Phillips (1994), acreditam que o afeto dado pelos profissionais de educação em nada se relaciona com os estudos de quem cuida dos seus filhos, esperando apenas que estes efetuem o seu trabalho conforme eles o fariam se pudessem estar com os seus filhos sob os seus cuidados diários. Esta perspetiva não foi corroborada por nós, pois nesta questão aberta onde os pais puderam apresentar as razões que os conduziram a inscrever os seus filhos na modalidade creche ou creche familiar, a “Qualificação da educadora/Conhecimento do trabalho das amas” foi um dos indicadores mencionados pelos diversos participantes neste estudo. Também a OCDE (2018) reforça esta ideia, falando mesmo da importância da qualificação inicial dos educadores e da manutenção das formações após a formação inicial base que lhes confere o grau de licenciados.

No que diz respeito à qualificação das amas podemos dizer que corroboramos a ideia de Layzer e Goodson (2006) quando eles referem que não existe uma relação direta entre o nível de estudo das amas e a qualidade apresentada diariamente no exercício das suas funções.

O indicador “Intencionalidade educativa/Mais qualidade nas aprendizagens” foi diretamente relacionado com a creche e sua ação pedagógica diária. Este indicador alcançou 6 unidades de enumeração, mas estas advieram unicamente das próprias respostas das educadoras e dos pais com filhos na modalidade creche. Se tivermos em conta o número II do Anexo N.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001, onde está descrito o perfil do educador de infância, verificamos que nele está explícito que

o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. (p. 5572)

A intencionalidade educativa está de facto diretamente relacionada com a ação pedagógica diária do educador de infância, com o que ele observa, planifica e estipula como estratégias para o alcance das competências que pretende ver alcançadas. Talvez porque as amas não desenvolvem um projeto curricular de grupo de acordo com as crianças que lhes estão confiadas, este indicador não foi mencionado por elas nem pelos pais cujos filhos estão entregues na modalidade que elas representam.

O indicador “Razões financeiras” teve apenas quatro unidades de enumeração, tendo estas advindo das educadoras e amas participantes. Nenhum dos pais participantes mencionou tal aspeto, mas, segundo Howes e Hamilton (2010), os pais sentem-se satisfeitos com a modalidade de atendimento escolhida por eles quando percebem que os seus problemas diários ficam sanados a baixo custo, pesando este indicador mais do que o próprio respeito pelas diferentes necessidades apresentadas pelas crianças. A participação familiar que é devida a cada família está devidamente plasmada em cada um dos Regulamentos Internos analisados (Quadro 13 e 14). Com as mesmas unidades de enumeração está o indicador “Espaço pedagógico/Espaço físico da modalidade”, sendo que os espaços físicos como a localização e a organização dos jogos e recreios estão devidamente regulamentados no Decreto-Lei n.º 379/97. Forneiro (1998, p.232) refere ainda que o “espaço físico, ou seja, os locais caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” assumem um papel de destaque na educação de infância. Este espaço pedagógico enquanto local onde a modalidade de atendimento decorre, foi também mencionado apenas por educadoras e pais com filhos em creche, traduzindo isto o pensamento que ainda se tem sobre o facto de as amas estarem confinadas nas suas casas. Podemos ainda referir que no Quadro 8, dizendo este respeito ao Regulamento Interno da creche e creche familiar da Instituição A, o ponto 5.7, que está relacionado com “outras atividades”, apenas consta no RI da creche, não fazendo parte do RI da creche familiar. Isto acontece porque a diversificação de atividades em diferentes espaços não é igual nas modalidades creche e creche familiar.

Para terminar a análise do Quadro 31 que advém da resposta aberta aqui em análise, podemos dizer que apenas uma ama mencionou que os pais escolheram a sua modalidade de atendimento por não terem tido vaga na outra modalidade (creche), facto que mais nenhum dos participantes mencionou.

Após esta pergunta aberta, e para percebermos melhor as motivações que conduziram os pais a escolher a creche ou a creche familiar como sendo a modalidade que melhor se adapta às suas vidas e aos seus filhos, questionámos os três tipos de participantes acerca de vários outros fatores que nos pareceram poder ter influência direta na escolha da modalidade em si, mesmo não tendo obtido estas informações na questão aberta inicial.

A acessibilidade da modalidade em si foi uma das questões que colocámos. Percebemos que 18 dos 32 participantes consideram que os acessos da modalidade escolhida tiveram, de alguma forma, peso na escolha final dos pais, embora esta maioria tenha sido ditada, em grande parte, pela opinião das educadoras (Quadro 18).

As creches privadas foram o indicador mais apontado como sendo a alternativa existente quando questionámos os participantes quanto à existência de outras modalidades de atendimento na mesma área geográfica da modalidade pela qual optaram (Quadro 19), tendo

29 participantes dito que não desconheciam a existência de outras modalidades nessa mesma área geográfica (Quadro 20) e a opção das diferentes famílias não aconteceu devido à não existência de vagas numa outra modalidade por si pretendidas (Quadro 21). As educadoras, amas e famílias participantes disseram ter colocado os filhos nas modalidades que conscientemente escolheram.

Questionámos também as amas quanto às motivações que terão conduzido os pais a optarem por si e não por amas não enquadradas por creche familiar (Quadro 22), tendo estas dito de forma perentória que os pais não o fizeram por falta de confiança. De facto, o conhecimento que os pais têm das modalidades de atendimento em estudo forma-se a partir de experiências pessoais ou relatadas por alguém que conhecem, ao mesmo tempo que a comunicação social assume cada vez mais um papel preponderante na vida de todos nós (Mugny & Carugati, 1985). A falta de confiança em amas particulares advém em grande parte da especulação que se tem feito nos *mass media* acerca de alguns relatos de maus tratos provenientes deste contexto. Por esse motivo os participantes revelaram que a opção por



creche familiar só aconteceu porque estas amas fazem parte de uma instituição de enquadramento.

As instalações e equipamentos também foram consideradas aquando da opção de escolha dos pais, tendo totalizado 23 opiniões a favor deste item como sendo um dos motivos que os influenciaram a inscrever os seus filhos em determinada modalidade de atendimento (Quadro 23). Ojala e Opper (1994) realizaram um estudo em que identificaram três tipos de problemas, sendo um deles a organização interna das creches que abarca o item das instalações existentes. Estas instalações estão devidamente apresentadas e explicadas no RI na instituição A (ver Quadro 13 e 15), dizendo este que as instalações da creche se consubstanciam por salas de atividades, instalações sanitárias, sala de refeições e recreios exteriores, em oposição às instalações das amas que apenas referem que estas decorrem na casa de cada umas das amas.

Também o material pedagógico teve influência, segundo os participantes no nosso estudo, no momento em que escolheram a modalidade de atendimento para os seus filhos (Quadro 24). No entanto, apenas 16 pais se deixaram influenciar por esta mais valia que Bujes (2001) também refere como sendo alvo de preocupação.

Dos 32 participantes neste estudo, 27 acreditam que os recursos humanos foram determinantes para a inscrição das crianças nas modalidades que hoje frequentam (Quadro 25), estando estas referências pessoais intrinsecamente relacionadas com a própria reputação da instituição em si, embora esta última tenha assumido 30 unidades de enumeração (Quadro 29).

O horário foi outra das questões colocadas aos participantes, de forma a podermos saber se este teria tido ou não influência aquando da escolha dos pais pela modalidade de atendimento para os seus filhos (Quadro 26). Dos 32 participantes neste estudo, 26 dizem que o horário agradou aos pais e pode ter tido, conseqüentemente, influência na escolha da modalidade, pois embora os horários entre modalidades seja parecido, não é igual e algumas amas relataram-nos que as regras nas suas casas não são tão levadas a sério (referindo-se ao cumprimento do horário). O horário está devidamente explanado nos diferentes regulamentos internos analisados. Ojala e Opper (1994) aludiram no seu estudo sobre creches que os pais identificavam problemas relacionados com o funcionamento interno da creche, estando neste item incluído o horário que cada uma delas pratica. Os horários praticados por ambas as

instituições estão contemplados nos diferentes RI (Quadro 13 e 14), mas nem sempre os horários que nos foram relatados durante as diferentes entrevistas, estavam em sintonia com o que está escrito em ambos os RI.

As unidades de enumeração a favor do calendário escolar de ambas as instituições em estudo totalizaram 15 opiniões (Quadro 27), no entanto, na grande maioria das respostas foi-nos dito que preferiam que não encerrasse no mês de agosto.

Em oposição às respostas obtidas anteriormente, 21 participantes disseram que o projeto educativo da instituição em si em nada influenciou a escolha da modalidade de atendimento por parte dos pais (Quadro 28), em contrapartida a maioria dos participantes neste estudo acredita que o número de crianças existente na modalidade que escolheram é um indicador positivo que terá tido alguma influência na sua escolha final (Quadro 30). McMullen (1999) destaca a relação entre o número de adultos e crianças dentro de um grupo como sendo algo essencial, dizendo ainda que este rácio está intrinsecamente relacionado com a segurança e saúde dos bebés e crianças pequenas.

Terminámos as perguntas relacionadas com a nossa primeira questão operacional de investigação com outra pergunta aberta, sendo que desta vez poderiam mencionar outras razões que os tivessem conduzido a escolher a modalidade pela qual optaram e que até ao momento ainda não tivesse sido abordada (Quadro 31). De salientar que das 10 amas participantes apenas uma nomeou a maior plasticidade das regras existente na modalidade que ela representa, sendo que todas as restantes amas disseram que não se recordavam de qualquer outra razão ou norma que pudessem ter contribuído positivamente para os pais inscreverem os filhos na modalidade onde hoje estão integrados.

## ***2.2 – Semelhanças e diferenças entre as modalidades de atendimento***

### ***Identificação das semelhanças e dissemelhanças gerais entre as duas modalidades de atendimento em estudo, segundo as perceções das educadoras, das amas e dos pais enquanto fator decisivo na escolha dos pais***

Questionámos os diferentes participantes neste estudo sobre as diferenças e aproximações entre as duas modalidades: creche e creche familiar. No Quadro 32 apresentam-se as

semelhanças e só no próximo Quadro 33 estão plasmadas as diferenças nomeadas pelos diferentes participantes: educadoras, amas e pais.

### Quadro 32

*Semelhanças entre a creche e a creche familiar, segundo as percepções dos participantes intervenientes*

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	
- Componente afetiva	4	1	—	—	5
- Faixa etária	1	—	1	—	2
- Rotinas	—	2	—	2	4
- Socialização das crianças com outras	3	—	—	—	3
- Qualidade	1	1	3	—	5
- Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores	2	3	3	—	8
- Componente monetária	—	—	2	—	2

- Horário parecido	—	1	—	—	1
- Não se recorda/Não encontra semelhanças	2	4	—	4	10
- Diz que é semelhante mas não diz em quê	—	—	2	—	2

Através das diferentes respostas que os participantes deram quando questionados sobre as semelhanças entre ambas as modalidades de atendimento em estudo, criámos dez indicadores diferentes onde enquadrámos essas mesmas respostas. Esses dez indicadores nem sempre foram nomeados pela maioria dos participantes, alguns somam apenas a opinião de quem mencionou tal categoria, como a que diz respeito à “Socialização das crianças com outras”, visto terem sido apenas as educadoras a mencionar que esta é idêntica em ambas as modalidades. O mesmo aconteceu com a categoria “Componente monetária”, tendo esta sido apontada como semelhante em ambas as modalidades. De facto, podemos assegurar que as mensalidades da creche e da creche familiar em ambas as instituições em estudo têm o mesmo valor, não diferindo apenas porque se optou por uma modalidade ou por outra. As mensalidades são calculadas tendo em conta o IRS dos pais ou cuidadores responsáveis legalmente pela criança inscrita.

As respostas das educadoras geraram 13 unidades de enumeração distribuídas por seis indicadores, pois duas delas referiram mais do que dois indicadores semelhantes entre a modalidade de atendimento creche e a modalidade de atendimento creche familiar. Também as amas somaram 12 unidades de enumeração distribuídas por seis indicadores falados no decorrer das entrevistas, tendo cada uma delas enumerado uma única semelhança entre ambas as modalidades de atendimento em estudo, exceto as amas A1A e A10B que apresentaram duas semelhanças. A maioria das amas, ao contrário da crença da maioria das educadoras, acreditam que as rotinas e o dia a dia nas suas casas são idênticos ao dia a dia da creche, apostando também no indicador “Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores”. Para três das dez amas este indicador é um dos que apresenta semelhanças entre ambas as modalidades em estudo.

Também os pais foram ouvidos e após aferirmos quais os indicadores que consideravam ser semelhantes em ambas as modalidades de atendimento, pudemos concluir que estes se aproximam mais do pensamento das amas da creche familiar do que das educadoras. No entanto, esta tendência de aproximação com o que as amas nos relataram, é apenas evidente nos pais com filhos em creche familiar. Para três dos seis pais entrevistados, ambas as modalidades têm a mesma qualidade (indicador “Qualidade”). Também o indicador “Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores” soma três unidades de enumeração, perfazendo metade dos inquiridos com filhos na modalidade creche familiar. Verificámos também que para outros dois pais há semelhanças embora não nos digam em que aspetos esta se revela (indicador “Diz que é semelhante, mas não diz em quê”). A PcA1 afirmou ainda que não encontra semelhanças acentuadas entre a creche e a creche familiar, dizendo mesmo que “são ambientes totalmente diferentes”, e que não acredita “que tenha muitas semelhanças”.

Em oposição aos pais com filhos na creche familiar, temos dois dos pais com filhos em creche apenas a destacarem o indicador “Rotinas” como sendo semelhante entre as duas modalidades, tendo os restantes pais com filhos na creche contribuído para que o indicador “Não se recorda/Não encontra semelhanças” tivesse somado quatro unidades de enumeração.

Consideramos ainda relevante a opinião da E7B, pois esta educadora disse-nos que, por razões pessoais, retirou o seu filho da creche da instituição B onde trabalha e o colocou na creche familiar, tendo sentido que lá ele tinha um acompanhamento diferente do que estava a ter até então na sala de creche onde estava integrado na altura. Esta educadora diz que adorou a ama. Sentiu que ela não só conhecia as necessidades do seu filho e olhava para ele enquanto ser individual, como também conseguiu estabelecer com a família de cada criança uma relação de proximidade que lhes permitia saber o dia a dia das crianças. Por este motivo considerou a sua experiência como mãe de uma criança que esteve na creche familiar, como tendo sido uma experiência positiva e onde sabe que o afeto nunca faltou. Ainda assim, na sua opinião, a ama é alguém que sabe fazer diversas atividades, mas de forma mais mecânica, de forma operacional e não tendo em conta as características ou problemas que eventualmente a criança necessite naquele momento. Esta educadora refere ainda que esta intencionalidade educativa para a ação pedagógica das atividades propostas é algo que só acontece quando quem está à frente de um currículo é uma educadora de infância.

Em oposição à E7B temos a opinião da A10B que refere que as atividades pedagógicas e os jogos propostos são idênticos, embora ressalve que não tem os mesmos estudos que uma educadora. Ainda assim, justifica o seu pensamento de igualdade de atuação para com as crianças, centrando a sua opinião no número baixo de crianças que tem, permitindo este baixo número que as atividades se desenvolvam melhor. Esta ama ressalva ainda que a “Componente afetiva” é idêntica em ambas as modalidades em estudo.

Também a E6B revela uma opinião contrária quanto ao indicador “Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores”, dizendo-nos que a educadora que coordena a creche familiar faz atividades “com todas as amas...por isso acaba por ser semelhante ao nosso, ao que nós fazemos”. O mesmo nos disse a E8B, afirmando esta educadora que as atividades pedagógicas são idênticas por serem realizadas regularmente pela coordenadora responsável pela creche familiar. Há de facto diferenças substanciais no pensamento e perceções entre as diferentes educadoras entrevistadas por nós. No entanto, é notório que as educadoras, na sua maioria, falam da creche como sendo um local onde as aprendizagens se dão com uma maior consciência e grau, colocando as amas no lugar de cuidadoras que não saberão tão bem, nas suas opiniões, desenvolver as crianças nos seus mais variados níveis.

Quando falamos no indicador “Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores” e na questão da “Componente afetiva” podemos ter em linha de conta que estes dois indicadores estão intrinsecamente relacionados com o educar e cuidar que já foi abordado no ponto 3.1 do Capítulo I. De forma breve podemos dizer que o termo educar está intrinsecamente relacionado com o primeiro indicador agora mencionado e a componente afetiva está diretamente relacionada com o cuidar, o promover o bem-estar físico e emocional da criança. No entanto, os termos cuidar e educar devem estar em permanente ligação.

Conforme já referimos, apresenta-se de seguida o Quadro 33 que retrata as dissemelhanças entre as modalidades creche e creche familiar.

### **Quadro 33**

*Dissemelhanças entre a creche e a creche familiar, segundo as perceções dos participantes intervenientes*

**Modalidades de Atendimento, Educação e Socialização de Crianças em Creches e Creches Familiares: um estudo no Concelho de Seixal.**

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com	Pais com	
			filhos em Creche Familiar	filhos em Creche	
- Componente afetiva	1	4	1	1	7
- Ambiente familiar	2	2	—	2	6
- Qualificação da educadora/Conhecimento do trabalho das amas	2	3	1	—	6
- Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/valores	3	3	1	2	9
- Número de crianças por adulto	8	7	4	3	22
- Rotinas	2	1	—	—	3
- Espaço pedagógico/Espaço físico da modalidade	3	3	3	5	14
- Socialização das crianças	4	—	—	3	7

com outras

- Multiplicidade de funções paralelas (servir almoços, lavar loiça, limpar casa de banho e bacias, fazer camas, entre outras atividades)	—	2	—	—	2
- Horário	—	2	—	—	2
- Faixa etária	—	—	1	—	1
- Não se recorda de mais normas/não sabe	—	—	—	1	1

Conforme se verifica no Quadro 33, as respostas das educadoras somaram 25 unidades de enumeração, apresentando um número muito mais elevado de diferenças entre as modalidades em estudo, creche e creche familiar, do que semelhanças. O mesmo aconteceu com as das amas que somaram 27 unidades de enumeração. Apenas os pais revelaram algum equilíbrio entre o número de semelhanças e dissemelhanças apresentadas.

As dez educadoras entrevistadas concluíram existir oito pontos de dissemelhança entre a sua atividade profissional e a atividade desempenhada pelas amas da creche familiar, enquanto que as amas encontraram nove pontos discordantes entre ambas as modalidades.

A E1A, quando questionada sobre as semelhanças e diferenças entre ambas as modalidades, iniciou a resposta dizendo que há “imensas diferenças, as duas respostas nem são comparáveis”, embora depois tenha acabado por apontar uma semelhança e quatro diferenças entre ambas as modalidades em estudo. A E7B declara que a operacionalidade é o que conduz o trabalho da ama, ou seja, considera que a ação diária do trabalho da ama, ainda



que esta não seja baseada em estudos específicos e não tenha uma intencionalidade pedagógica como é suposto existir na ação diária das educadoras, é uma ação baseada na prática que têm enquanto funcionárias da creche familiar. Esta educadora frisa ainda que a ama consegue dar um melhor *feedback* diário aos pais do que algumas colegas suas da creche. Esta educadora enaltece o trabalho da ama e justifica tal defesa com o facto de ter tido uma experiência muito positiva com o seu filho. Também a E4A está em concordância com a E7B quanto ao desempenho profissional da ama, dizendo que “mesmo ao nível do trabalho pedagógico, ninguém acredita que seja igual, porque não é mesmo, mesmo que a ama seja fantástica”. Isto revela que esta educadora acredita profundamente que nas amas as crianças poderão, efetivamente, ser bem tratadas e acarinhadas, mas, jamais terão as mesmas aprendizagens e níveis de desenvolvimento.

A A8B refere que a grande diferença assenta no número de crianças que as amas e as creches têm. Já a A2A afirma que na creche não fazem mais trabalhos pedagógicos do que ela faz com as crianças, dizendo ainda que a grande diferença assenta, tal como a A8B já havia referido, na atenção dada a cada criança, ressaltando que esta advém do menor número de crianças que lhes estão confiados.

Para a A3A não há qualquer semelhança entre a creche e a creche familiar, mas aponta uma única dissemelhança entre ambas as modalidades de atendimento, sendo que esta recai sobre a diferença no número de crianças existentes em cada uma das modalidades. Já a A5A refere que “as rotinas de creche são completamente diferentes, é uma rotina mais rígida”, referindo-se ao facto de nas amas as crianças terem uma rotina menos complicada, com uma maior flexibilidade devido ao menor número de crianças existente nesta modalidade. Também a A10B refere que nas amas há uma maior plasticidade das regras, que muitas vezes os meninos são entregues antes do horário estipulado no regulamento. Segundo esta ama, este quebrar de regras não acontece na creche porque lá são muitas crianças, mas nas amas os pais “sabem que podem vir pôr antes, caso tenham necessidade disso”. Esta ama aponta o ambiente familiar como sendo uma das maiores diferenças, mas tinha também feito a ressalva que ao nível do afeto, ambas as modalidades, creche e creche familiar, eram igualmente ricas.

Dos seis pais com filhos na creche familiar, quatro apontam o número de crianças entre ambas as modalidades em estudo como algo dissemelhante. Também os pais com filhos em creche referem este facto, embora deem um maior destaque ao indicador “Espaço

pedagógico/Espaço físico da modalidade”. Para estes pais esta é a maior diferença entre ambas as modalidades, pois referem que na creche familiar as crianças não estão numa sala de atividades como acontece na creche. A PcB4 é um dos pais que refere este indicador, embora inicialmente tenha dito que não sabia apontar diferenças e semelhanças. Ainda assim, disse- nos que nas amas as crianças estão “na casa das pessoas”, referindo-se à casa das diferentes amas da creche familiar. Disse ainda que “preferia que ela tivesse uma aprendizagem diferente e com mais interatividade”, querendo referir-se à maior socialização e à diversidade de aprendizagens que existe na creche, segundo esta mãe, em detrimento da creche familiar. Também a PcA1 que tem uma menina na creche, relata que a socialização é maior nesta modalidade do que na creche familiar. Esta mãe teve a sua filha inicialmente numa ama da creche familiar e, por ela ser muito tímida, considerou que a socialização que lá existia não seria suficientemente positiva para a desenvolver. Acabou por nos relatar que nas amas as crianças estão “num meio mais pequeno”. Mencionou ainda o facto de na creche familiar só haver quatro crianças para o adulto que está com elas, dizendo ainda que na “creche familiar é uma pessoa para quatro meninos e até parece que estão em casa”. Embora não tenha tido qualquer problema com a creche familiar, preteriu esta modalidade em favor da creche. Também a E1A, E2A, E3A e E4A referem que a socialização é muito maior na creche, embora a E3A refira que esta socialização também acontece na creche familiar. Já as amas não apontaram este indicador como sendo diferenciador entre ambas as modalidades de atendimento para a primeira infância

Como já era expectável, o indicador “Número de crianças por adulto” soma o maior número de unidades de enumeração, totalizando vinte e dois registos distribuídos entre os diversos participantes neste estudo. Das dez educadoras participantes totalizámos oito unidades de enumeração neste indicador já supracitado, enquanto que as amas tiveram menos uma unidade de sentido, somando apenas sete das dez amas. Já dos seis pais com filhos em creche familiar, apenas um não refere este aspeto como algo diferenciador entre ambas as modalidades e, dos outros seis pais participantes cujos filhos estão na creche, apenas metade considerou este indicador como algo que distancia as duas modalidades em estudo.

O espaço relacional é o segundo ponto com maior destaque nestas dissemelhanças (indicador “Espaço pedagógico/Espaço físico da modalidade”), acreditando 14 dos 32 participantes que este indicador assume, também, um papel diferenciador entre a creche e a creche familiar.

*Princípios do projeto educativo, segundo as percepções das educadoras e amas, enquanto fator decisivo na escolha dos pais*

O Quadro 34 indica se as educadoras e amas de ambas as instituições estudadas afirmam conhecer os princípios do projeto educativo que as suas instituições seguem. Esta questão foi apenas colocada às educadoras e amas participantes neste estudo por considerarmos que esta era demasiado direcionada para questões normativas das instituições estudadas. Antes de nos esclarecerem sobre os princípios dos projetos educativos das respetivas instituições onde trabalham, todas, de forma direta ou indireta, disseram que a instituição para a qual trabalham possui um projeto educativo.

**Quadro 34**

*Existência e Princípios do projeto educativo, segundo as percepções das educadoras e amas participantes no estudo*

<b>Indicadores</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Amas</b>	<b>Total</b>
- Sim, existe um projeto educativo	10	10	20
<b>Princípios do Projeto Educativo</b>			
- Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores	4	4	8
- Componente afetiva	1	2	3
- Rotinas	—	1	1

---

- Baseado nos princípios do projeto educativo do pré-escolar	4	—	4
- Não sabe dizer/Não responde	2	6	8

---

No quadro acima verificamos que foram criados cinco indicadores baseados nos relatos das educadoras e amas inquiridas. Dentro destes cinco indicadores, as dez educadoras enunciaram 11 unidades de enumeração como resposta aos princípios que o projeto educativo tem. Estas 11 unidades de enumeração foram distribuídas apenas por quatro indicadores que estas nomearam. Já as dez amas reportaram-nos mais duas unidades de enumeração do que as educadoras, totalizando 13 unidades de enumeração. No entanto, seis destas treze dizem respeito ao indicador “Não sabe dizer/Não responde”. Este facto não deixa de revelar a existência de alguma falta de comunicação entre o empregador e seus colaboradores. Roldão (1999) refere que a conceção, a gestão e até a avaliação constante do projeto educativo acontece através de um processo que é contínuo e sobre o qual existe uma reflexão constante e continuada sobre a escola, na própria escola e pela escola. Só desta forma o projeto educativo tem em si próprio a filosofia que emanará como guia da prática pedagógica da instituição em si. Este mesmo projeto pode ter ou não, na sua base, uma qualquer pedagogia associada. Tentámos perceber, para além dos princípios que estão subjacentes a cada um dos projetos educativos das duas instituições em estudo, se algum deles contempla uma pedagogia específica que sirva de base à operacionalização da prática pedagógica diária da creche. Carvalho e Diogo (2001, p.52) dizem ainda que o projeto educativo conduz à “construção da identidade própria de cada estabelecimento de ensino”. Nenhum dos dois estabelecimentos em foco, referiram seguir uma pedagogia diferenciada aplicada à valência de creche, mas ambas apresentam princípios bem definidos que garantem a qualidade que efetivamente têm. Pudemos ainda constatar que algumas educadoras consideram que as suas instituições terão algumas características de algumas pedagogias e que elas próprias, na sua ação diária, se aproximam mais de umas pedagogias do que de outras.

O grupo das educadoras enuncia quatro unidades de enumeração em dois dos quatro indicadores apresentados por estas profissionais. No entanto, algumas educadoras participantes mencionaram a existência de alguns traços entre o projeto educativo da sua

instituição e um qualquer modelo pedagógico já conhecido. Algumas destas educadoras dizem que não sabem se o projeto educativo tem ou não uma aproximação à pedagogia mencionada por elas, mas, ainda assim, nas suas práticas pedagógicas diárias, três dizem sentir-se próximas do Currículo HighScope, sendo que uma destas três, a E5A, refere que também se sente próxima da Pedagogia-em-Participação. Outras duas educadoras dizem-se próximas do Movimento da Escola Moderna e uma outra, a E8B refere que o próprio projeto sala aberta da sua instituição (instituição B) se aproxima da Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia.

Das amas, apenas uma tenta aplicar a Pedagogia proposta por Montessori, pois fez uma formação sobre esta temática e agora tenta diariamente trabalhar com base em alguns dos seus princípios. A A5A é a única das 20 inquiridas (dez educadoras e dez amas) em ambas as categorias aqui em foco que, durante a entrevista, apontou as rotinas como sendo algo que está no cerne do projeto educativo. Para esta ama os princípios do projeto estão intrinsecamente relacionados com as rotinas que ambas as modalidades de atendimento têm.

### ***Princípios do projeto curricular de grupo, segundo as educadoras***

No Quadro 35 verifica-se quais os princípios que o projeto curricular de grupo tem segundo as perceções das educadoras de infância das creches de ambas as instituições em estudo. Pretendíamos perceber se este projeto curricular de grupo pode ser realizado sem ter na sua base o projeto educativo ou se, pelo contrário, está intrinsecamente relacionado com o projeto educativo.

#### **Quadro 35**

##### *Princípios do Projeto Curricular de Grupo segundo as educadoras*

<b>Indicadores</b>	<b>Educadoras</b>
Baseado no projeto educativo	7

---

Ter em atenção as características das diferentes crianças do grupo	1
Autonomia	1
Afeto subjacente às diferentes aprendizagens	2
Trabalho conjunto com as famílias	1

---

No Quadro 35 verifica-se quais os princípios do projeto curricular de grupo das educadoras da instituição A e da instituição B. Em total concordância estão as educadoras da instituição B quando dizem que o projeto curricular de grupo é baseado no projeto educativo da própria instituição. A E10B ressalva ainda que todos os projetos curriculares de grupo têm de ter contempladas as características das diversas crianças do grupo, onde se incluem as especificidades que cada uma delas apresenta.

As educadoras da instituição A deram-nos respostas variadas que originaram a distribuição das mesmas por quatro indicadores que derivaram dos próprios diálogos estabelecidos com elas.

O projeto curricular de grupo, comumente designado por PCG, apresenta as linhas orientadoras das atividades dirigidas ao grupo de crianças para o qual foi concebido. Este projeto tem como base o projeto educativo e mais não é do que a apresentação da “orientação da ação educativa elaborada cada ano pelo/a educador/a que, tendo em conta as suas intenções pedagógicas, o grupo de crianças e o seu contexto familiar e social, prevê as estratégias mais adequadas para apoiar o desenvolvimento e promover as aprendizagens das crianças a realizar ao longo do ano” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.107). As educadoras falaram-nos dos princípios subjacentes aos seus projetos e, algumas, disseram-nos ainda de que forma os diferentes PCG têm incluídos valores e caminhos que conduzem para a aprendizagem das diferentes crianças que têm nos seus grupos.

No Quadro 36 conseguimos perceber se a creche familiar tem ou não, segundo o conhecimento das amas, um projeto curricular apenas desenhado para esta modalidade de atendimento.

### **Quadro 36**

#### *Existência de um Projeto Curricular dirigido apenas à creche familiar*

<b>Indicadores</b>	<b>Amas</b>
Sim, existe um projeto para a creche familiar	7
Não, apenas existe o projeto educativo	3

Quando olhamos esta tabela, percebemos que sete das dez amas inquiridas acredita que existe um projeto apenas dirigido à creche familiar. No entanto, sabemos que apenas há o projeto educativo do qual emanam as linhas orientadoras para ambas as modalidades em estudo e também para a valência de jardim de infância. Apenas três das dez amas revelaram estar verdadeiramente informadas.

A A4A é uma das amas que apresenta um maior conhecimento sobre este assunto, referindo que o projeto que existe para as amas é o mesmo projeto educativo da instituição, dizendo ainda que “não temos um projeto só de amas”, apenas há uma adaptação feita pela coordenadora que as orienta e lhes vai dando linhas condutoras de atuação.

#### *Número de horas de funcionamento da creche e creche familiar*

No Quadro 37, as educadoras, amas e pais disseram-nos qual o horário das suas respetivas modalidades de atendimento. Não deixamos de estranhar que este nem sempre nos tenha sido apresentado com o mesmo número de horas de funcionamento, ainda que tenhamos falado com participantes que tenham os filhos na mesma modalidade e instituição. Há um

verdadeiro desconhecimento face ao horário praticado pela modalidade escolhida. Vejamos então o quadro que se segue.

**Quadro 37**

*Conhecimento do número de horas de funcionamento da resposta creche e creche familiar, segundo os diversos intervenientes neste estudo*

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	
- 12 horas de funcionamento (instituição A)	5	—	—	3	8
- 11 horas e meia de funcionamento. (instituição B)	5	2	3	3	13
- 11 horas de funcionamento	—	7	3	—	10
- 10 horas de funcionamento	—	1	—	—	1
- Tolerância de meia hora	—	1	—	—	1



no final do dia

- Redução atual do horário

por motivos de pandemia

— — — 3

3

---

As instituições em estudo têm horas de funcionamento diferentes, mas as educadoras das respetivas instituições revelaram conhecer o seu horário de funcionamento. Todas responderam perentoriamente qual o horário da creche onde trabalham. Também os pais de ambas as instituições e de ambas as modalidades em estudo, creche e creche familiar, revelaram conhecer o horário total da instituição onde têm o filho. Algumas amas, em contrário, referem um horário mais amplo e uma até mencionou a existência de um prolongamento, sendo que este não está escrito no regulamento da instituição em causa e foi- nos assegurado pela direção que este prolongamento não existe mesmo. No entanto a A2A e a A4A afirmaram que a sua modalidade funciona 11 horas e meia por dia, em oposição ao que as colegas A1A e A3A nos disseram, visto estas participantes terem dito que a creche familiar só funciona 11 horas por dia.

Quando transcrevemos estas entrevistas, ainda não tínhamos tido acesso ao Regulamento Interno. Decidimos então inquirir a coordenadora da instituição A que nos relatou que a creche abre às sete e encerra às dezanove horas, totalizando doze horas de funcionamento, enquanto que a creche familiar tem a sua abertura às sete e trinta e encerra também às dezanove horas, menos meia hora que na creche da própria instituição. Quando tivemos acesso ao RI verificámos a veracidade destas informações (Quadro 13).

As amas da instituição B disseram-nos todas que a modalidade creche familiar funciona 11 horas por dia, facto este que corresponde à realidade. Nesta instituição a creche e a creche familiar tem início às sete e trinta, mas a creche familiar encerra às dezoito e trinta enquanto que a creche só encerra às dezanove horas. No entanto a A8B refere que embora o horário de trabalho esteja compreendido entre as sete e trinta e as dezoito e trinta, é extensível, segundo esta ama, até às 19 horas. No entanto, mais nenhuma colega sua fez referência a esta extensão do horário, mas, ainda assim, verificámos que este prolongamento está devidamente acautelado no Regulamento Interno da própria instituição (Quadro 14).

A A5A referiu que a creche familiar só funciona dez horas, embora saibamos que não se está a referir ao horário possível da modalidade em si. Esta ama disse-nos que independentemente do horário total em que a creche familiar funcione, os pais não poderão ter os seus filhos mais de dez horas na sua casa, alegando que “se o pai entrar cedo no trabalho, sai cedo”. Esta ama referiu ainda que contempla duas horas que permitem que os pais vão e venham do trabalho, que somadas às 8 horas laborais, totaliza as 10 que podem ter os filhos na sua modalidade. Acabámos por ter de criar um indicador intitulado “10 horas de funcionamento” porque a A5A referiu que este era o horário limite para as crianças permanecerem na sua casa. Disse-nos que os pais cumprem esta regra sem grandes manifestações de desagrado e, após questionada por nós sobre o facto de a coordenadora da creche familiar da instituição A saber de tal imposição horária, disse-nos ainda que na entrevista aos pais comunica logo esta regra. É preciso ainda salientar que a coordenadora da modalidade esteve presente nesta entrevista inicial.

A PcA1 referiu que existe uma regra que vai ao encontro do que nos tinha sido relatado pela A5A, que se consubstancia na obrigação que os pais têm em não deixarem os seus filhos mais “de 9 ou 10 horas diárias para bem-estar dos mais pequenos” na modalidade que eles frequentam, tendo a PcA2 dito de imediato que desconhecia tal regra. Ainda assim, a PcA2 acaba por afirmar que “os filhos de hoje passam pouco tempo com os pais”, considerando notoriamente esta regra como algo positivo a favor das relações que se devem criar entre pais e filhos. A PcA3 disse-nos também que os pais desempregados têm um horário limite para vir buscar os seus filhos à creche. Esta ideia foi depois corroborada pela PcfA8 que tem o filho na modalidade creche familiar da mesma instituição, referindo esta mãe que os pais desempregados só podem utilizar a modalidade de atendimento escolhida “durante 7 ou 8 horas, que será o tempo para procurar trabalho”.

Os pais PcB4, PcB5 e PcB6, cujos filhos frequentam a creche da instituição B, disseram-nos que o horário da creche está neste momento mais reduzido devido à pandemia. Até há pouco tempo o horário iniciava às sete e trinta e acabava às dezanove horas. Disseram-nos ainda que agora a creche abre às oito horas, ou seja, meia hora após a hora que antigamente se praticava, e encerra às dezoito e trinta, meia hora antes da época pré Covid-19. No entanto, nenhum destes três pais entrega os seus filhos no horário de abertura nem os vai buscar em cima do horário limite, portanto, esta redução em nada interferiu com as suas vidas diárias.

É importante salientar que de acordo com o relatório da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2018), os pais necessitam que as creches e os restantes espaços de apoio à primeira infância e pré-escolar tenham um horário alargado que lhes permita trabalhar, sabendo-se também que quando isto não acontece, é a mãe quem opta por trabalho parcial. De salientar que a procura por cuidados externos à primeira infância está intrinsecamente relacionada com a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, sendo que na maioria dos casos esta participação é a tempo integral. A OECD (2018) refere ainda que em Portugal a percentagem de mulheres a trabalhar a tempo inteiro é de 80%. O mesmo relatório refere que Portugal é um dos países com menos trabalho parcial, sendo por isso mesmo o horário da creche e da creche familiar algo que interessa à maioria dos pais.

### **Média de horas de permanência das crianças na creche e creche familiar**

No Quadro 38 estão transcritas a média de horas que as crianças permanecem na modalidade onde estão inscritas, nas duas instituições em estudo.

#### **Quadro 38**

*Média de horas de permanência das crianças na resposta creche e creche familiar, salvaguardando as devidas exceções, segundo as perceções dos diversos participantes do estudo*

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com	Pais com	
			filhos em	filhos em	
			Creche	Creche	
			familiar		
- Menos de 8 horas	—	—	4	2	6

**Modalidades de Atendimento, Educação e Socialização de Crianças em Creches e Creches Familiares: um estudo no Concelho de Seixal.**

---

- Entre 8 a 10 horas	6	4	—	4	14
- Mais de 10 horas	1	3	—	—	4
- Variável	3	3	2	—	8

---

Esta questão voltou a colocar-nos mais uma vez perante a ideia de que os pais desempregados terão de ir buscar os seus filhos a ambas as instituições até às 17 horas, não podendo as crianças com pais desempregados permanecer na instituição após este horário. Quando nos foi dada esta informação pela E2A, pedimos então à direção da instituição A que nos esclarecesse melhor esta diretriz, porque o regulamento ainda não nos havia sido cedido. Foi-nos dito que os pais desempregados ficam a pagar um valor mínimo, pois só um dos progenitores trabalha e as mensalidades são criadas pelo IRS. Assim sendo, quando comunicam que estão desempregados para lhes baixarem a mensalidade da creche (mesmo sem terem comprovativo de tal desemprego), ficam obrigados a ir buscar os filhos até às 17 horas, servindo o dia deles apenas para a procura de um novo posto de trabalho. Também a PcA9 nos falou desta regra, sendo que ambas as instituições estudadas obrigam os pais desempregados a virem buscar os seus filhos mais cedo do que os restantes pais. Esta regra também já nos tinha sido dita pela PcA3 durante a entrevista em grupo focal na qual participou, tal como até já havíamos relatado na análise do quadro anterior.

Na instituição B foi-nos relatado pela E8B que se as crianças permanecerem regularmente mais de dez horas na creche, é pedido aos pais um papel comprovativo do seu horário, devidamente assinado e timbrado pela sua entidade patronal, que justifique a necessidade de a criança permanecer tantas horas na instituição. A PcA1 corroborou esta ideia ao referir que os pais não podem colocar os seus filhos durante mais de “9 ou 10 horas, depois disso têm que entregar uma justificação do trabalho”. Isto significa que mesmo os pais estando a trabalhar a tempo inteiro, não podem fazer uso do horário total das instituições sem que este uso seja devidamente comprovado.

A A7B refere no seu discurso que as crianças permanecem demasiado tempo na sua casa, alegando que “a criança tem que estar o menor tempo possível na ama”. Por sua vez a

A3A refere que algumas crianças permanecem na sua casa 12 horas, ou seja, mais horas do que a própria modalidade permite.

Todos os pais com filhos na modalidade creche, segundo os seus relatos, respeitam o horário limite e não o utilizam na sua íntegra. Não conseguimos aferir, no entanto, se estes relatos correspondem ou não ao tempo de permanência que os seus filhos estão na creche.

De acordo com o relatório Estado da Educação 2018 (Conselho Nacional da Educação, 2019, p.43), o

número médio de horas semanais, que as crianças portuguesas com menos de 3 anos e com 3 anos ou mais passam em educação e cuidados para a primeira infância e educação pré-escolar (39,1 e 38,5 horas), é dos mais elevados de entre os países da UE28, cuja média semanal de permanência é de 27,4 e 29,5 horas, respetivamente.

### **Dia-tipo de ambas as modalidades**

Nas entrevistas em grupo focal que fizemos aos pais, perguntámos primeiramente se estes tinham ou não conhecimento do dia a dia dos seus filhos nas instituições. Todos foram perentórios em afirmar que tinham este conhecimento. Partindo da premissa que conheciam, após termos tido a resposta afirmativa das famílias, foi-lhes então questionado o dia tipo nas diferentes modalidades em que estão inseridos. Os pais que têm os filhos na creche da instituição B revelaram que a instituição não está a conseguir debelar o afastamento obrigatório das famílias e da comunidade escolar, afastamento este criado devido à pandemia de Covid-19. Disseram-nos que há falhas na comunicação ao contrário dos pais que têm os filhos na creche da instituição A. Estes últimos dizem que recebem um relatório semanal com tudo o que os filhos fizeram, quer este se traduza num *email*, num conjunto de fotografias que ilustrem a atividade, quer esta informação possa ser transmitida através de um vídeo onde os seus filhos aparecem a desenvolver tudo o que lhes foi proposto durante toda a semana. Este envio é sempre feito à sexta-feira e os pais sentem-se agradecidos por isto. Já os da instituição B apresentaram algum descontentamento por não terem informações regulares sobre o dia a dia dos seus filhos. Nóvoa (1992) já dizia que “nas escolas com maior intervenção dos pais e famílias o desenvolvimento dos alunos é melhor”, no entanto, na altura em que esta entrevista

em GF decorreu, já estávamos em plena época pandémica, que infelizmente se manteve durante bastante tempo.

Questionámos, também, as educadoras e amas face ao dia tipo da modalidade em que trabalham. A análise das educadoras e amas face ao seu dia tipo terá apenas o que elas nos referiram, sendo que eventualmente poderão ter “saltado” algumas das etapas que realizam no seu dia a dia. Este dia tipo está então refletido no Quadro 39 que se apresenta de seguida.

### **Quadro 39**

*Dia tipo da creche, segundo as educadoras, amas e conhecimento do dia a dia das crianças segundo os pais das crianças inscritas em ambas as modalidades de atendimento em estudo*

<b>Indicadores</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Amas</b>	<b>Pais</b>		<b>Total</b>
			<b>Pais com filhos em Creche familiar</b>	<b>Pais com filhos em Creche</b>	
Entrada da primeira auxiliar às 7:30	2	—	—	—	2
Acolhimento entre as 7:30 e a 8 da manhã	—	8	2	—	10
Crianças veem televisão cerca de meia hora	1	1	1	—	3
Sesta da manhã	—	6	1	—	7

**Modalidades de Atendimento, Educação e Socialização de Crianças em Creches e Creches Familiares: um estudo no Concelho de Seixal.**

---

Entrada da educadora (na segunda instituição há duas educadoras na sala de creche)	7	—	—	—	7
Roda de crianças das 9 às 10/Atividade pedagógica	9	10	3	—	22
Intervalo para comerem fruta	4	5	3	3	15
Entrada da segunda educadora da instituição B às 10 horas	3	—	—	—	3
Brincadeira livre/ Atividade pedagógica da instituição B (realiza-se mais tarde devido à segunda educadora chegar mais tarde)	6	—	—	6	12
Almoço	10	10	5	6	31
Sesta	10	10	5	6	31
Lanche	10	10	5	5	30
Brincadeira livre até as crianças saírem	9	9	1	4	23
Saída da educadora (As da instituição A saem às 16 horas. As da instituição B	8	—	—	—	8

---

---

saem às 16 e às 18)

Rotinas de higiene durante

10

4

1

3

18

todo o dia

---

Os pais nem sempre manifestaram conhecer o funcionamento da modalidade que escolheram e da outra pela qual não optaram, pois não apresentaram algumas características idênticas e diferenciadoras no momento em que colocámos a questão referente às semelhanças e dissemelhanças. No Quadro 39 verifica-se, ainda assim, que há uma clara hegemonia na descrição de quatro indicadores do dia tipo das educadoras e amas. Todas as educadoras e amas referem os indicadores “Almoço”, “Sesta” e “Lanche”, revelando isto que as rotinas básicas de alimentação e de sesta são idênticas entre ambas as modalidades de atendimento. O indicador “Brincadeira livre até as crianças saírem” assumiu quase a totalidade do somatório das educadoras e amas, pois 9 das 10 profissionais entrevistadas por cada uma destas categorias também mencionou este indicador.

O quinto indicador mais falado nas entrevistas foi o intitulado “Roda de crianças das 9 às 10/Atividade pedagógica”, dizendo este indicador respeito às conversas e atividades desenvolvidas durante as manhãs pedagógicas.

Emiliani e Molinari (1998) referem que os pais apresentam, por norma, um conhecimento parco sobre o funcionamento da própria creche, podendo este facto aplicar-se também à creche familiar, visto esta fazer parte da mesma instituição e estes autores referirem que este pouco conhecimento acontece devido à pouca exteriorização das práticas diárias que lá são desenvolvidas.

As rotinas de higiene também somaram 18 unidades de enumeração, que incluem os momentos em que se trocam fraldas ou que os mais velhos pedem para ir à casa de banho, não podem nem devem ter horário certo, embora se saiba que em alguns momentos-chave todos são trocados ou incentivados a irem ao bacio. Contudo, em outras alturas estes momentos podem surgir mesmo que não aconteça ao grupo inteiro de crianças. Aguiar et al. (2002) referem que é consensual a ideia de que a higiene é um dos critérios que permite determinar a qualidade que é prestada à criança, percebendo-se a importância que este item assume nos cuidados e educação de todas as crianças. Sabemos hoje que a rotina se assume, na faixa etária



de creche e de jardim de infância, como sendo algo essencial para estruturar o pensamento da criança. Embora as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) digam respeito à valência de jardim de infância, sendo que a sua extensão pode e deve ser tida em conta na valência de creche. Este documento orientador das práticas educativas para a educação pré-escolar aborda o planeamento da rotina que os educadores devem ter, dizendo ainda que a

sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27).

A E9B refere que as duas educadoras se reúnem na hora da sesta, com o intuito de fazerem, nas suas palavras, “as passagens e para fazermos aquela situação dos quadros todos, dos chichis, dos cocós, do comeu, não comeu, porque a creche tem esses materiais, onde os pais, em tempo normal, entram e veem o registo dos seus filhos diariamente” (referindo-se à altura em que não se falava ainda da pandemia por Covid-19).

Há uma maior discrepância na descrição de rotinas entre as educadoras da instituição B, relativamente ao que tínhamos analisado após as entrevistas com as educadoras da instituição A, porque estas são de facto mais complexas. A instituição B trabalha com o sistema de sala aberta na valência de creche, albergando 30 crianças com idades heterogéneas e seis adultos. As rotinas, tendo em conta a nossa própria experiência profissional na valência de creche, não são as que normalmente existem. Há uma multiplicidade de entradas de funcionárias e, como são muitas crianças, tentam realizar as atividades mais dirigidas e mais relacionadas com a área plástica na hora em que já estejam os seis elementos adultos na sala, sendo que estas acontecem mais tardiamente quando comparadas com as atividades dirigidas da instituição A. No entanto, existem certamente muitas vantagens neste tipo de opções, pois as crianças integradas em grupos heterogéneos, tendencialmente, aprendem a ajudar as mais novas e com isto desenvolvem o sentido cívico e, esta interajuda, gera, por sua vez, uma interação mais dinâmica entre pares (Rasmussen, 2005). As mais novas, por sua vez, apoiam-se nas mais crescidas, desenvolvendo novas competências que muitas vezes só desenvolveriam numa fase mais avançada das suas vidas.

A A6B referiu que dá pequenos almoços às crianças que entram cedo porque na maioria das vezes vêm sem comer, mas os pais trazem o que é preciso para o pequeno almoço porque a instituição B “só fornece o almoço e lanche”. Claro que existem também aquelas crianças que já estão devidamente alimentadas, mas para não ficarem a olhar enquanto os amigos comem, esta ama refere que dá sempre uma “peça de fruta, ou um iogurte, há sempre qualquer coisa que comem até aí às 9h30, 9h45”. Já a A7B refere que “agora está tudo diferente”, aludindo esta frase à época pandémica que assolou o mundo.

Das 10 educadoras participantes, 9 referem que após o lanche só existe brincadeira livre. O mesmo número de amas referiu precisamente o mesmo, sendo que a A10B até nos disse que as atividades dirigidas “são feitas de manhã, à tarde é só brincar. Depois vão saindo”. Já os pais não apresentam este mesmo conhecimento face a estas rotinas, pois dos pais com filhos em creche familiar, apenas a PcfA9 diz existir brincadeiras livres somente durante a parte da tarde, em oposição aos pais com filhos em creche que revelam conhecer melhor as rotinas da tarde dos seus filhos.

A PcfB11 refere que tudo o que nos relata tem como exemplo as rotinas do seu filho e tudo o que é aplicável à faixa etária deste, dizendo ainda que “quando são mais pequeninos eles dormem de manhã”. A PcfB10 corrobora esta ideia ao dizer que a sua filha também dormia de manhã, embora atualmente já não o faça por já estar maior. A PcfB12 refere esta mesma questão, dizendo que “depende, para já, da faixa etária dos miúdos, não é de cada um”.

Em relação às atividades pedagógicas da manhã, a Pcb4 refere que após a pausa para comerem a fruta da manhã, “têm o momento da história ou da canção”, corroborando a Pcb5 esta ideia. Do grupo de pais que têm os filhos na instituição B, a Pcb5 referiu que as crianças ao longo do dia têm as suas rotinas de higiene, tendo a Pcb4 dito que não se tinha lembrado disto, mas “claro que os mais novos trocam as fraldas e os maiores vão ao bacio ou à casa de banho”. De facto, este aspeto nem sempre foi mencionado, mas, como não poderia deixar de ser, todas as amas e educadoras terão diversos momentos em que promovem a higiene das suas crianças.

### Atividades planificadas – critérios, exemplos e espaços utilizados

Questionámos as educadoras e amas sobre as atividades planificadas que realizam ou não no dia a dia com as suas crianças. Quisemos também saber, mais especificamente, que tipo de atividades fazem, quais os critérios que estão subjacentes a estas, pedimos que nos dessem exemplos claros e nos relatassem onde estas acontecem.

O Quadro 40 mostra-nos a forma como as educadoras e amas descrevem a planificação das suas atividades. Algumas educadoras e amas apenas nos relataram os indicadores que enquadrámos na secção “Atividades”, enquanto outras nos disseram não só o que faziam de uma forma mais geral, como depois nos deram exemplos e ainda nos contaram em que espaços decorrem estas atividades. De uma forma geral tivemos respostas que nos permitiram perceber um pouco melhor as dinâmicas diárias destas duas classes participantes deste estudo: as educadoras e as amas.

#### Quadro 40

*Atividades planificadas – critérios, exemplos e espaços, segundo as educadoras e amas*

Atividades	critérios	Exemplos de atividades planificadas	Espaços	Educadoras	Amas	Total
Não faz atividades dirigidas	—	—	—	—	1	1
Não faz planificação	Propõe as atividades segundo a sua própria vontade (2)	—	—	1	7	8
Planifica as	- Respeito pelo	Plásticas (1)	Espaços	10	2	12

atividades dirigidas	desenvolvimento de cada criança (8)	diferentes de acordo com as atividades propostas (9)					
	- Faixa etária (3)						
	- Desenvolvimento geral do grupo (1)	Exterior (6)					
	- Interesses e gostos das crianças (4)						
	- De acordo com as necessidades das crianças (1)						
Não refere se faz ou não planificação atempada das atividades						1	1

		Pintura (1)				
		Rasgagem (1)				
	Efemérides (4)	Modelagem (1)	Nas mesas da			
		Digitinta (2)	sala (1)			
Atividades		Colagem (1)		8	7	15
plásticas	De acordo com o	Carimbagem (1)	Área da			
	projeto (1)	Sensoriais /	expressão			
		Experimentação	plástica (2)			
		(1)				
			Espaços			
			diferentes de			
	Associação de		acordo com as			
	vocabulário às	Jogos	atividades			
Legos/Jogos	diferentes peças do	desafiantes (1)	propostas (1)	1	2	3
	jogo (1)		Dentro de casa /			
			Terraço da casa			
			(1)			
Leitura de			Na manta da			
livros /	—	Histórias (1)	sala (1)	3	4	7
Histórias			Área dos livros			

				(1)		
Atividades musicais e de movimento	De acordo com o projeto (1)	Cantigas (1) Coreografias (1) Gincanas (1)	Sempre em casa (1)	5	2	7
Jogo Simbólico	—	—	—	1	1	2
Atividades variadas	—	Apanhar paus, folhas (1) Jogar à bola (1) Brincar com insufláveis (1) Piscina de bolas (1)	Idas a parques / terraço da casa da ama (1) Na instituição a que a ama pertence (1)	—	1	1
Idas à instituição	Propõe as atividades segundo a sua própria vontade (1)			—	1	1

As cinco amas da instituição A totalizaram 17 respostas, tendo notado que algumas se sentiram acanhadas por não saberem bem o que dizer. Em oposição a estas estiveram as amas da instituição B que apenas totalizaram 12 unidades de enumeração. Ainda assim, incentivámos o diálogo e esclarecemos que não estávamos de forma alguma a avaliar se fazem ou não um trabalho pedagógico adequado com as suas crianças. Há uma clara discrepância entre os critérios apresentados pelas educadoras e pelas amas. As amas da instituição A, por exemplo, apresentaram-nos sete critérios para desempenharem determinada atividade. Já as amas da instituição B não apresentaram qualquer critério. Na situação oposta estão as educadoras que totalizaram 21 unidades de enumeração no que aos critérios diz respeito, revelando estes que o diálogo com as educadoras fluiu com mais naturalidade quando comparamos esta questão em específico. Notámos, de facto, que as amas se sentem um pouco

desconfortáveis quando a temática das perguntas recai sobre atividades pedagógicas, como se receassem que nós as estivéssemos a avaliar. Também os exemplos de atividades e os espaços onde estas decorrem foram, na sua maioria, relatados pelas educadoras. Apenas uma educadora, a E5A, referiu que não faz planificações, embora faça atividades pedagógicas dirigidas com as crianças do seu grupo. Já as amas totalizaram sete unidades de enumeração, querendo isto dizer que a maioria das dez amas entrevistadas fazem planificações das atividades que propõem às crianças. Podemos mesmo dizer que as amas disseram fazer planificações são as amas A5A e A9B, uma de cada uma das instituições estudadas. A A6B foi a única participante que não nos disse efetivamente se faz ou não a planificação atempada das atividades que propõe no dia a dia.

Em relação à utilização de espaços variados para a conceção das atividades, a A5A refere, por exemplo, que não utiliza qualquer espaço sem ser a sua própria casa, tendo-nos relatado, ainda, que às vezes até o facto de ir ao seu pátio com as crianças origina problemas com um dos pais. Sente-se triste e termina a dizer que pode “ser que para o ano o grupo seja melhor”, referindo-se ao facto de, no ano seguinte, a criança cujo pai proibiu toda e qualquer saída de casa da ama, ir para a instituição e, desta forma, a ama ficar sem esta criança ao seu encargo. É imperativo salientar o quanto os diferentes espaços onde decorrem as atividades contribuem para o desenvolvimento das crianças. De referir, também, que os conceitos espaço e ambiente são invariavelmente confundidos e até vistos como sinónimos, quando na sua essência traduzem ideias diferentes. O espaço é algo mais restrito, é algo pensado pela educadora como sendo essencial para determinada atividade, onde existirão determinados objetos ou materiais com vista a determinados fins (Forneiro, 1998), sendo o ambiente algo mais geral e que traduz toda a organização projetada e apresentada no projeto curricular de grupo.

A A10B refere que as amas, de uma forma global, também trabalham “com eles, não são só as educadoras, embora elas talvez façam coisas mais elaboradas, coisas que os pais até gostem mais”, embora esta tenha sido uma das amas que assumiu não fazer planificações atempadas.

É imperativo salientar que o educador deve sempre encorajar a criança a ser capaz de desenvolver as suas mais variadas capacidades, utilizando para isso as atividades e os diferentes materiais educativos de que dispõe (Haddad, 2003). O mesmo deverão fazer as amas, porque estas são as agentes pedagógicas encarregues de ajudar as crianças que

lhes estão atribuídas a crescerem com aprendizagens ricas em estímulos e carregadas de novos conteúdos.

### Atividades fora do espaço da creche e creche familiar – tipo e periodicidade

Questionámos as educadoras e amas participantes neste estudo quanto ao facto de estas fazerem ou não atividades fora do espaço físico onde decorre a própria modalidade em si. Tentámos também aferir o tipo de atividades desenvolvidas, a periodicidade das mesmas e em que locais decorrem. Estas atividades não se referem apenas a atividades no exterior da modalidade, interessava-nos, também, perceber se de alguma forma projetam e realizam atividades comumente intituladas como “excursões” ou “passeios escolares”. Esta questão foi apenas colocada às educadoras e amas participantes no estudo e as respostas podem ser observadas no Quadro 41.

#### Quadro 41

*Atividades no exterior do espaço creche e creche familiar, segundo as educadoras e amas participantes neste estudo*

Indicadores	Locais	Tipo de Atividades	Periodicidade	Educadoras	Amas	Total
	- Locais variados	- Excursões	—	6		6
Sim, realizam atividades no exterior	- Parte exterior da modalidade / arredores da modalidade (3)	-Contato com a natureza (4) -Atividades de movimento / brincadeiras (2) - Socialização com os meninos do jardim de infância (1)	—	6	4	10



**Modalidades de Atendimento, Educação e Socialização de Crianças em Creches e Creches Familiares: um estudo no Concelho de Seixal.**

	- Idas à instituição da qual fazem parte	- Atividades de movimento (1)	Entre 30 a 45 dias de intervalo (amas)	—	5	5
Raramente	—	—	—	1	—	1
Não realizam atividades no exterior	—	—	—	—	3	3

Conforme já referimos, este Quadro 41 só teve como análise de dados as entrevistas realizadas às educadoras e amas, sendo que todos os valores apurados resultam do universo de respostas gerado por estas 20 participantes. Criámos, a partir das respostas geradas pelas 20 entrevistas realizadas, três indicadores principais: “Sim, realizam atividades no exterior”, assumindo este 21 ocorrências no total; o indicador “Raramente” assume apenas um registo e, por último, o indicador “Não realizam atividades no exterior” que assume três unidades de enumeração. Dentro da primeira unidade de sentido referida (“Sim, realizam atividades no exterior”), foram adicionados os vários locais referidos pelas participantes como sendo os locais onde as atividades decorrem, o tipo de atividades que fazem e a periodicidade com que estas acontecem. Isto gerou mais unidades de enumeração do que entrevistas, pois algumas participantes disseram que faziam atividades no exterior, por exemplo, referindo que estas podem acontecer a partir de atividades de movimento organizadas, assim como podem acontecer a partir de excursões marcadas pelas IPSS em estudo. Estas duas respostas podem vir de uma mesma participante, gerando mais unidades de enumeração do que entrevistas realizadas. A unidade de sentido mais proeminente foi a do indicador “Sim, realizam atividades no exterior”, assumindo esta 21 registos.

De forma mais particular, podemos dizer que a E1A refere que muitas vezes juntam grupos de crianças para que estas se socializem, dizendo ainda que gosta de realizar atividades relacionadas com a natureza, como apanhar paus, folhas e pedras. O mesmo nos disse a E4A. A E1A também referiu que sempre fizeram excursões escolares e, também, passeios nos arredores da própria instituição. A E9B e a E10B, que foram entrevistadas já na fase da pandemia por Covid-19, referem que faziam saídas para o exterior, mas que na altura estas se encontravam canceladas devido às contingências que a própria pandemia veio trazer.

A E5A, por sua vez, diz que raramente saem para o exterior, mas acreditamos que se referia a excursões escolares, pois pelo que verificámos aquando das nossas visitas à instituição A, todos os grupos de crianças brincam e exploram o jardim da própria instituição. No entanto, ainda assim, esta educadora não se alongou nesta pergunta, apenas nos disse que não fazem atividades no exterior. Também a A5A refere que não faz saídas para o exterior da sua casa, por não ter autorização de um dos pais, como já referimos. Esta falta de autorização impede toda e qualquer saída que ela tente fazer. Confessou-nos que quando esta criança falta, sai para passear com as outras três crianças que tem, mas isto acontece de forma muito esporádica. Outras duas amas referem também que não fazem atividades fora das suas casas.

No entanto, embora nem todas as amas e educadoras promovam atividades no exterior, a verdade é que estas desencadeiam oportunidades de aprendizagens e enriquecem os saberes que as crianças já possuem. Todas as crianças deveriam ter a oportunidade de brincar em recreios exteriores que sejam devidamente seguros e lhes permitam um sem fim de experiências e novas brincadeiras (Hohmann & Weikart, 1997).

### **Tipo de relação que os pais afirmam ter com as educadoras e amas**

Este nono ponto deriva de uma questão que apenas foi colocada aos pais, pois interessava-nos saber que tipo de relação estabeleceram com as educadoras e amas dos seus filhos, se apenas lhes atribuem funções de cuidadoras ou se estabeleceram alguma relação para lá dos cuidados que esta deve ter com as crianças. Sabemos ainda que a parceria entre a creche/creche familiar e as diferentes famílias deveria assumir sempre um papel de destaque, pois esta boa relação traduz-se de forma direta no desenvolvimento das diferentes crianças.

Salienta-se a saída dos PcfA7 (pai e mãe, pois ambos estavam na reunião) da entrevista *online* do grupo focal com pais cujos filhos estão na creche familiar da instituição A, como atrás já explicámos. No Quadro 42 estão plasmadas as respostas que obtivemos quando questionámos as três categorias de participantes neste estudo, educadoras, amas e pais, sobre a relação existente entre os pais e quem está responsável pelos seus filhos nas modalidades de atendimento em estudo.

#### **Quadro 42**

*Relação dos pais com as educadoras e amas segundo a perceção destes participantes no estudo*

<b>Indicadores</b>	<b>Pais com filhos em</b>		<b>Total</b>
	<b>Creche familiar</b>	<b>em Creche</b>	
Relação de respeito/Disponibilidade	2	6	8
Relação positiva de confiança com existência de uma certa amizade	5	—	5
Comunicação diminuta neste momento por causa da pandemia por Covid-19	3	5	8

---

Como podemos verificar no Quadro 42, dos 12 pais inquiridos (três por cada modalidade das duas instituições em estudo), oito revelaram ter uma relação de respeito pela educadora e ama dos seus filhos, sabendo que esta parte da total disponibilidade delas para com o que se comprometeram: a educação dos seus filhos. Mas muitos destes mesmos pais dizem, também, que a comunicação entre ambos os lados, escola e família, está muito fragilizada devido à pandemia. Neste ponto, os pais que têm os filhos na creche familiar estão em larga vantagem quando comparados com os demais, pois as creches vedaram a entrada dos pais nos seus espaços e a comunicação entre educadora e pais, exceto em casos graves, está a ser feita apenas *online*. Já a comunicação entre as amas da creche familiar é feita de forma direta e diária, e estes são os pais que menos contestam este afastamento. No entanto, de acordo com Maranhão e Sarti

Os primeiros contatos entre as famílias e os profissionais são decisivos na construção do relacionamento entre ambos. As primeiras impressões dos pais podem ser confirmadas ou modificadas nos primeiros dias como usuários, ainda vulneráveis por estarem no início de uma relação com os profissionais”. (2008, p.181)

Percebemos que existem verdadeiras relações de carinho entre pais e educadoras/amas. A PcfB11 revela, por exemplo, que adora a ama do seu filho, sendo que sabemos que esta ama já havia estado com o seu primeiro filho, dizendo-nos ainda que “ela já é a terceira avó dos meus filhos”. Estas frases proferidas revelam a presença de um afeto que, possivelmente, só trará benefícios para a educação dos filhos.

Podemos ainda referir que a própria criança sentir-se-á beneficiada caso a sua família seja envolvida no seu processo diário de aprendizagem na creche ou creche familiar. De acordo com Figueira (1998a, p.69) “quanto mais pequena é a criança, maior é a necessidade de estabelecer relações íntimas de parceria com as famílias”. No entanto, sabemos que neste momento as relações estão quase impossibilitadas de acontecerem sem ser de modo virtual, visto a pandemia ter trazido algumas alterações nas próprias rotinas escolares e não ser permitido aos pais permanecerem no espaço onde os seus filhos passam grande parte do dia.

### Número de crianças e de adultos na modalidade escolhida

Cada um dos intervenientes neste estudo apenas respondeu a esta questão tendo em conta a sua modalidade. As amas disseram-nos quantas crianças têm no seu espaço ao seu encargo e, as educadoras, quantos adultos e crianças existem na respetiva sala onde trabalham. Os pais com filhos em creche e em creche familiar também nos responderam, mas estes tiveram apenas em conta a modalidade respetiva onde os seus filhos estão inscritos.

No Quadro 43 conseguimos perceber quantas crianças e adultos os diferentes participantes dizem existir nas duas modalidades em estudo.

#### Quadro 43

*Número de crianças e adultos na modalidade escolhida, segundo os diversos intervenientes neste estudo*

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	
4 crianças ou menos para uma ama	—	10	5	—	15
18 crianças para uma educadora e duas auxiliares	4	—	—	3	7
12 crianças para 3 adultos	1	—	—	—	1

---

---

30 crianças para duas educadoras e 4 auxiliares	5	—	—	—	5
Não sabe/não responde	—	—	—	3	3

---

A instituição A, na creche, apresenta um rácio de três pessoas adultas para 18 crianças com idades entre os 2 e os 3 anos de vida. Já na instituição B coexistem 6 adultos numa sala de atividades para 30 crianças com idades compreendidas entre 1 e 3 anos de vida. Por aqui se vê a diferença entre o tamanho dos grupos de ambas as instituições estudadas. Estas diferenças só existem na modalidade creche, pois a modalidade creche familiar obriga a que o limite de crianças por cada ama seja quatro. Se tivermos em conta um estudo levado a cabo por Whitebook et al. (1990), percebemos que as creches que no seu todo apresentavam índices de qualidade mais elevada, tinham um rácio adulto-criança menor do que as creches que apresentaram um índice mais baixo de qualidade (Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014). No entanto, temos de salvaguardar que este rácio nas creches com elevada qualidade, segundo o estudo supramencionado, diz respeito a um cuidador por cada quatro a seis crianças até aos 2 anos de idade, ao invés deste estar responsável por seis a doze crianças até um ano de idade ou dez a quinze crianças com mais de doze meses de vida (creches com baixo índice de qualidade).

Todas as amas da instituição A e da instituição B confirmaram que têm quatro crianças sob os seus cuidados diários. A A1A referiu ainda que a sua mãe, que outrora desempenhou a função de ama na mesma creche familiar, se terá reformado para poder ficar a tomar conta do seu filho, pois a própria ama não poderia ter o seu filho sob os seus cuidados.

As PcB4, PcB5 e PcB6 revelaram não saber qual o número de crianças existentes na instituição B, embora a PcB5 nos tivesse dito que sabe “que têm um projeto de sala aberta e que isto inclui um maior número de crianças”. Pediram-nos, inclusivamente, para as esclarecermos nesse sentido, pois desconheciam por completo qual o número de crianças e de funcionárias na sala de creche.

Já as mães da instituição A revelaram saber qual o número de crianças e de funcionárias na sala onde têm os seus filhos.

Há uma clara confusão na resposta da E4A, visto esta ter-nos dito que a sala era composta por três adultos para doze crianças, facto este que não é real e que nos leva a crer que esta educadora não terá compreendido bem a pergunta. Ainda repetimos, mas a educadora acabou por justificar a sua resposta dizendo que as salas de creche ainda assim são as que têm mais crianças, mas conforme as crianças vão crescendo “vão saindo para a rede, lá eles não pagam nada. A sala dos 4 e a dos 5 já tem poucos miúdos”. Esta educadora não estava somente a referir-se às salas de creche, estava a referir-se à própria instituição A que tem sempre, segundo nos disse, um número mais reduzido de crianças do que muitos outros colégios.

#### **Existência de avaliação e fiscalização interna, externa e autoavaliação**

As instituições educativas e de cuidados para a primeira infância são, naturalmente, alvo de fiscalização pela entidade reguladora que as tutela. As avaliações internas também deverão existir para que cada profissional possa, de forma mais clara, ter *feedback* que futuramente contribua para o evoluir da sua atividade profissional. Ambas as instituições em foco, aqui intituladas por instituições A e B, têm também uma avaliação externa realizada pelo Instituto de Segurança Social e a avaliação interna fica a cargo da coordenadora das respetivas creches e creches familiares. Quisemos saber se as educadoras, amas e pais têm ou não conhecimento da existência de fiscalização nas IPSS em estudo, sendo que das respostas que nos foram dadas foi criado o Quadro 44.

#### **Quadro 44**

*Existência de avaliação e fiscalização interna, externa e autoavaliação*

---

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com filhos em Creche	Pais com filhos em	

---

			familiar		Creche	
Não há avaliação nem fiscalização externa	—	1	—	—	—	1
Sim, há avaliação e fiscalização externa	9	8	5	5	5	27
Tem dúvidas, não sabe ao certo	—	1	—	—	—	1
Sim, há avaliação e fiscalização interna	8	7	—	—	—	15
Não sabe/não responde	—	—	—	—	1	1

Todas as amas de ambas as instituições estudadas, excetuando a A2A, referiram que a sua modalidade está sujeita a fiscalizações. Algumas disseram mesmo que estas são realizadas pelo Instituto da Segurança Social. Também a A9B apresenta algumas dúvidas quanto a esta matéria, mas não nega a existência de fiscalização, assumindo apenas que não é detentora deste conhecimento.

Para além das amas referirem que o Instituto da Segurança Social as fiscalizam, relatam ainda que as próprias coordenadoras da creche familiar o fazem. Estas consideram que as coordenadoras as alertam sempre que algo está menos correto, sentindo nelas o apoio que necessitam para o esclarecer de dúvidas e para as situações em que algo corre menos bem. Ainda assim, embora se sintam fiscalizadas pelas respetivas coordenadoras da creche familiar, todas as amas revelaram um enorme carinho por estas coordenadoras. Dizem ainda que não têm uma autoavaliação formal, mas que sempre que têm alguma dúvida ou receio, se sentem devidamente esclarecidas pelas coordenadoras respetivas. De facto as instituições estudadas nesta tese de doutoramento são alvo de fiscalização por parte do Instituto da Segurança



Social, I.P., ficando a “fiscalização, a instrução dos processos e a aplicação das coimas e sanções acessórias” (n.º2, Artigo 28.º, Decreto-Lei n.º 33/2014) encarregues desta fiscalização. Para isso, as IPSS em estudo estão obrigadas

a facultar aos serviços competentes de fiscalização e inspeção o acesso ao estabelecimento e a todas as suas dependências, bem como as informações indispensáveis à avaliação e fiscalização do seu funcionamento. (n.º 1, Artigo 30.º, Decreto-Lei n.º 33/2014)

Ao questionarmos as educadoras e amas conseguimos perceber que a maioria tem conhecimento destas fiscalizações, em oposição aos pais que dizem que as instituições em estudo só têm avaliação externa. Apenas a PcA1 assume não saber que tipo de fiscalização a instituição A tem.

Os pais com filhos na creche da instituição B (PcB4, PcB5 e PcB6) disseram todos que a instituição era alvo de fiscalização, mas a PcB6 confessou que nunca lá viu ninguém com tal função, mas quer acreditar que a instituição em si é alvo de fiscalização.

A PcfA9 refere que tinha conhecimento que eram alvo de fiscalização, mas desconhecia qual a entidade responsável por esta.

A E4A refere, na sua entrevista, que elas, referindo-se a si e às colegas de categoria, não estão sujeitas a autoavaliações e/ou avaliações internas. Apenas calcula que tenham algum tipo de fiscalização externa, mas garante que não a têm internamente, ao contrário das suas outras colegas da mesma instituição que de forma sumária nos garantiram existir avaliações e fiscalizações internas. Em concordância com esta educadora da instituição A temos a E10B, referindo também esta que nunca foi alvo de qualquer fiscalização interna. As suas 4 colegas disseram-nos que existem autoavaliações, avaliações feitas pela coordenadora pedagógica da creche e existem diferentes reuniões para aferir o que está a correr de forma mais eficaz ou menos bem, informação esta que não obtivemos junto desta educadora.

Após as questões colocadas aos participantes desta investigação, triangulámos sempre os dados obtidos com vista a conseguirmos responder às nossas questões de investigação. A triangulação realizada sobre as semelhanças e dissemelhanças existentes entre a creche e a creche familiar, segundo as perceções das educadoras, amas e pais, permitiu-nos perceber o

quanto as diferentes perspetivas estão influenciadas pelas crenças que cada classe de participantes tem. As educadoras defendem na sua maioria a sua classe profissional e consideram a modalidade na qual trabalham a mais adequada, em oposição às amas que acreditam que nos primeiros anos conseguem dar uma resposta mais positiva do que as educadoras numa sala de atividades. Estas opiniões que revelam diferenças entre ambas as modalidades em estudo estão plasmadas no Quadro 33. Esta “Componente afetiva” que as amas dizem ter e julgam não haver tanto na creche, assumiu sete unidades de enumeração, sendo que quatro das 10 amas participantes contribuíram para este total. Estas amas acreditam que este indicador é um fator diferenciador entre ambas as modalidades em estudo. Não obstante, esta mesma categoria assumiu 5 unidades de enumeração, ditadas na sua maioria pelas educadoras de infância, enquanto indicador de semelhanças entre a creche e a creche familiar. As educadoras consideram que tanto elas como as amas acarinham as suas crianças. As amas atribuem o elevado número de crianças como sendo a maior desvantagem de se frequentar uma creche. Howes e Hamilton (2010) referem que à medida que o número de crianças num dado grupo aumenta e o número de adultos se mantém inalterável, menores são as possibilidades daquele adulto ou adultos interagirem com cada uma delas, visto este rácio assumir um número elevado de crianças face ao número de adultos presente. No entanto, a E7B diz que a modalidade de atendimento ser melhor ou pior “Depende da ama e depende da creche, eu acho que nem sempre se podem pôr as coisas num patamar de uma creche e de uma ama, porque se calhar é uma ama excelente e é uma creche que não vale nada, ou há uma creche excelente e uma ama que não vale nada...isto é muito relativo”. De facto, esta opinião proferida pela E7B vai ao encontro do que Howes e Hamilton (2010) defendem, pois para eles os efeitos provocados pelas diferentes modalidades de atendimento que as crianças frequentem não dependem da modalidade em si, dependem fortemente do tipo de relações que a criança estabelece e dos vínculos afetivos que cria com os seus pares e com os adultos que a compõem.

Os diferentes participantes apontaram semelhanças e dissemelhanças entre a creche e a creche familiar de ambas as instituições em estudo. Muitos foram aqueles que referiram não se lembrar ou afirmaram não existir qualquer semelhança (10 unidades de enumeração) entre ambas as modalidades. Das diversas questões colocadas aos diferentes grupos de participantes neste estudo, percebemos que algumas poderão ter efetivamente induzido os pais a inscreverem os seus filhos em determinada modalidade de atendimento. No entanto, após

lhermos os regulamentos de ambas as instituições, percebemos que a alimentação, por exemplo, é igual em ambos os espaços e sabemos pelas respetivas direções que os equipamentos e materiais pedagógicos da casa das amas são idênticos aos que estão nas diferentes salas de creche, em menor número por uma questão de espaço, mas, ainda assim, muitos são precisamente iguais. Sabemos também que os horários diferem e estes foram enunciados quer na tabela das semelhanças (Quadro 32), quer na tabela das dissemelhanças (Quadro 33). Apenas uma ama referiu que o horário entre ambas as modalidades é idêntico, tendo dito que as diferenças são quase nulas. Nas dissemelhanças foram, também, duas amas as únicas que se lembraram de referir que o horário da creche e da creche familiar são diferentes, em completa oposição ao que uma outra ama tinha dito. De facto há ligeiras diferenças entre os horários das duas instituições em estudo e até entre as modalidades de uma mesma instituição (Quadro 13 e Quadro 14). Se na Instituição A a creche está aberta 12 horas (das 7 às 19), já na instituição B a creche funciona das 7:30 às 19, havendo apenas meia hora de diferença entre instituições. No entanto, se tivermos em conta o horário da creche familiar da instituição A, percebemos que este tem início às 7:30 e funciona até às 19, enquanto que na creche familiar da instituição B, o horário também tem início à mesma hora mas o encerramento acontece às 18:30 com prolongamento eventual de meia hora.

Um dos aspetos mais falados durante as entrevistas foi a diferença substancial entre o número de crianças e cuidadores responsáveis, pois nesta questão reside efetivamente uma diferença mensurável, passível de quantificação e que as amas consideram como sendo o seu ponto forte. No Quadro 33 verificamos também que houve 22 unidades de enumeração que referiram que a grande diferença entre as modalidades em estudo se centra no “Número de crianças por adulto”, estando este item intrinsecamente relacionado com a “Componente afetiva” que em cima mencionámos. Este número reduzido de crianças, segundo as amas, está intrinsecamente relacionado com a maior atenção e disponibilidade que elas próprias têm quando comparadas com as educadoras. Em ambas as instituições, cada ama tem apenas 4 crianças, sendo que este número máximo está regulado no Decreto-Lei n.º 115/2015, onde de forma clara, no n.º1 do Artigo 5.º se esclarece que não se pode “exceder o limite de quatro crianças”. Este Decreto-Lei estabelece o regime jurídico das amas enquadradas em creches familiares.

Algumas educadoras não o assumiram de forma perentória, mas, de forma indireta, disseram-nos que as amas têm mais tempo para cada criança. Esta diminuição do número de

crianças e o apoio mais individualizado está relacionado, segundo Vandell e Wolfe (2000), com a atenção que a criança apresenta, a cooperação desta e o aumento da sua socialização, diminuindo, por conseguinte, a possibilidade de agressão entre pares. Invariavelmente foram anunciando outras dissemelhanças e semelhanças ao longo das entrevistas, mas a tónica das dissemelhanças foi colocada no número de crianças por modalidade, nomeadamente porque era do conhecimento de todos os participantes que as amas têm no limite quatro crianças a seu cargo ao invés de uma sala de atividades com muitas crianças, mais especificamente 18 na creche da instituição A e 30 na creche da instituição B (Quadro 43).

Houve outras categorias que também mereceram especial destaque, como o “Espaço pedagógico/Espaço físico da modalidade” em que a modalidade decorre. Este espaço relacional onde a relação criança e adulto ou criança-criança ocorre é também responsável pelo modo como a própria relação entre estes acontece, ou seja, o espaço por si só influi na educação e socialização das crianças. Esta questão foi enunciada como sendo uma dissemelhança e reuniu consensualmente 14 unidades de enumeração (Quadro 33). De acordo com alguns estudos já efetuados, a qualidade e até a quantidade de interações das crianças com os seus pares e com os materiais que a rodeiam, assim como a relação que estabelecem com o educador e auxiliar, estão diretamente relacionadas com o modo como o próprio ambiente está dividido e organizado (Bomfim, 2002; Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000; Bhering & Campos-de-Carvalho, 2006). O mesmo se poderá dizer sobre a relação que as crianças estabelecem com as respetivas amas. Isto implica que o facto de os espaços serem pensados e estarem organizados por pessoas que tiveram em conta o desenvolvimento apresentado pelo grupo de crianças, influenciará a forma como o grupo aprende e a forma como este se sente motivado a continuar a absorver novas competências.

Este espaço pedagógico onde acontece a ação pedagógica tem sido alvo de estudo e de reflexão por parte de vários autores. Quando se pensa em espaço físico na educação de infância, seja este referente a creche ou jardim de infância, pensa-se em salas de atividades devidamente apetrechadas com materiais pedagógicos que ajudem e encaminhem o desenvolvimento físico e psíquico das crianças. A “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26). Efetivamente as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) são dirigidas à faixa etária de jardim de infância mas de forma inequívoca estende-se às práticas pedagógicas de todos os educadores deste país,

independentemente de estes trabalharem na valência de jardim de infância ou de creche, sendo uma espécie de guia para conduzir o dia a dia dos educadores. Também Cardona (1999) refere que as salas de atividades estão organizadas de forma a que cada criança possa fazer escolhas livres, possa deambular pela sala e escolher diferentes tipos de atividades para realizar. Esta liberdade de escolha é tida em conta, segundo Hohmann e Weikart (1997, p.162) “na planificação do espaço”. É imperativo salientar que ambas as modalidades estão regulamentadas em Decretos-Lei, onde está especificamente escrito o que ambas devem ter ou não. Portanto, para uma creche estar a funcionar, por exemplo, terá que estar a cumprir certos requisitos que estão devidamente descritos nas Recomendações Técnicas (Instituto da Segurança Social, 2011), comumente designadas por RTES, dos equipamentos sociais do Instituto da Segurança Social. No entanto, não podemos afirmar que o espaço pedagógico preparado nas diferentes casas das amas que conhecemos, não tenha sido devidamente pensado para a estimulação e desenvolvimento das crianças. Este espaço conta com uma composição gráfica delineada pela coordenadora da modalidade que, em ambas as instituições estudadas, está ao encargo de uma educadora de infância de formação. Para além disso e conforme já referimos, foi-nos relatado por ambas as direções da instituição A e B que muitos dos materiais pedagógicos são idênticos em ambas as modalidades.

Ambas as creches das instituições em estudo têm um espaço exterior para as suas crianças explorarem e brincarem livremente. Efetivamente, das amas que conhecemos, e visto as diferentes entrevistas terem decorrido nas respetivas casas onde desenvolvem a sua profissão, muito poucas tinham espaço exterior. Quando os diversos participantes se referiram ao espaço pedagógico como algo diferenciador entre as modalidades em foco, na sua maioria tiveram em conta o espaço exterior (Quadro 33). Vários foram os participantes que referiram este indicador como sendo algo que está em oposição clara entre modalidades. Segundo Post e Hohmann (2007, p.161) é no espaço exterior que os “bebés ouvem, cheiram, sentem ou veem árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade”. De facto, a exploração do ambiente no interior não é parecida sequer à exploração de um ambiente rico que qualquer exterior tenha. No exterior as crianças “podem observar e experimentar no seu próprio corpo as mudanças de temperatura, os fenómenos atmosféricos, as mudanças da natureza” (Borràs, 2002, p.177).

Alguns dos participantes, em mais do que uma das questões colocadas no decorrer desta entrevista, mencionaram que as educadoras possuem uma formação profissional que as

amas não têm, tendo estas seis unidades de enumeração integrado o indicador “Qualificação da educadora/Conhecimento do trabalho das amas” (Quadro 33). Zabalza (1998) alude para a importância desta questão, dizendo que a formação inicial dos educadores é um dos elementos conducentes a uma educação infantil rica em experiências e saberes.

O indicador “Socialização das crianças com outras” foi mencionado quando perguntámos pelas semelhanças e quando perguntámos pelas dissemelhanças, quer pelas educadoras participantes (Quadro 32), quer por estas e pelos pais com filhos na modalidade creche (Quadro 33), presumindo-se que os restantes participantes não consideraram este fator relevante. As interações sociais pressupõem trocas comunicativas que ocorrem em ambientes diversificados, organizados culturalmente e onde coexista uma regulação social (Valsiner, 1987). Esta questão da socialização também está relacionada com o número de crianças por adulto e isto foi-nos verbalizado invariavelmente pelas educadoras e pais com filhos em creche. Vejamos que a socialização nesta fase precoce da vida nem sempre é “valorizada em função das aprendizagens que resultam dos processos interactivos que se desenvolvem entre pares e das aprendizagens apoiadas que resultam desses processos” (Coelho, 2004, p.384).

Outro dado que considerámos curioso foi o facto de quase haver um empate numa mesma categoria que é avaliada tanto como sendo uma semelhança, como sendo uma dissemelhança. Assim, a categoria “Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores” assumiu oito unidades de enumeração enquanto indicador de uma semelhança entre a creche e a creche familiar, ditadas de forma distribuída entre as educadoras, amas e pais com filhos em creche familiar. Esta mesma categoria assumiu nove unidades de enumeração, mas distribuídas por todas as categorias de participantes nesta tese, sendo que estes participantes viram-na como uma dissemelhança entre as modalidades em estudo.

Nas semelhanças deparámo-nos ainda com a resposta de duas amas e de dois pais que acreditam que as rotinas diárias sejam iguais em ambos os contextos. Não deixa de ser curioso que as amas representam a creche familiar e os pais que referiram este aspeto tenham sido os que têm os filhos na creche. As rotinas funcionam como um relógio para as crianças com idades baixas, são uma forma delas autorregularem o seu dia a dia, competindo aos adultos “garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmem segurança emocional e encorajamento” (Portugal, 2002, p.11). Também Hohmann e Weikart (1997) aludem para a importância de uma rotina consistente que conduza a uma aprendizagem ativa, permitindo que

as crianças consigam antever o que terão de fazer a seguir, dando-lhe a completa sensação de se sentirem a controlar tudo o que lhes é proposto.

Outra das dissemelhanças indicadas entre a creche e a creche familiar foi o indicador “Ambiente familiar”, assumindo este seis unidades de enumeração. Este indicador levou a que os diferentes participantes nos revelassem que na creche familiar há um cuidado e um ambiente generalizado que se parece com o que as crianças encontram nas suas habitações. Curiosamente os únicos participantes que não nomearam este indicador foram os pais cujos filhos frequentam a creche familiar. No Guia Prático de Apoios Sociais a Crianças e Jovens, redigido pelo Instituto da Segurança Social, I. P. (2017), refere-se que um dos objetivos das amas e das creches familiares é a manutenção de um “ambiente seguro e familiar” (p.6).

O indicador “Qualidade de ambas as modalidades” foi mencionado por 5 participantes, dizendo estes que ambas as ofertas apresentam múltiplas vantagens e que ambas oferecem um serviço de grande qualidade (Quadro 32). Outra das semelhanças indicadas foi a “Componente monetária” que, para nossa admiração, apenas reuniu duas unidades de enumeração. Sabemos, quer pelo Regulamento Interno de ambas as instituições, quer pela própria direção de ambas as IPSS em estudo, que as mensalidades são calculadas através das despesas do agregado familiar, não variando a mensalidade por se ter um filho na modalidade creche ou na modalidade creche familiar. Também McKim, Stuart e O’Connor (1996) consideram que um dos indicadores de escolha dos pais são as condições económicas, se bem que este fator neste caso não é de todo diferenciador.

A “Faixa etária” reuniu duas opiniões que dizem ser uma semelhança entre modalidades e uma única opinião isolada que reflete o pensamento de um pai com filhos na creche familiar que assegura que esta é uma característica diferenciadora entre as modalidades em estudo.

Quando questionámos os participantes quanto às semelhanças, tivemos ainda duas opiniões que garantiram que estas existem, mas nunca nos disseram em concreto o que consideram ser idêntico. Tivemos também duas amas que nos disseram que uma das diferenças se consubstancia na “Multiplicidade de funções paralelas”, pois as amas para além de estarem encarregues dos seus meninos, têm de lavar loiça, servir almoços, limpar a casa de banho e os bacios, meter camas e levantá-las após a sesta das crianças, entre outras atividades.



Questionámos também os diferentes participantes quanto ao número de horas de funcionamento da creche e creche familiar da instituição da qual fazem parte (Quadro 37). Interessava-nos saber se estes conheciam a própria realidade na qual trabalham ou onde têm os seus filhos e, também, se as próprias funcionárias sabiam os horários das suas modalidades. Obtivemos variadíssimas respostas que nem sempre se coadunam com o que está escrito nos regulamentos, tendo-nos sido, no entanto, assegurado pelas duas direções das duas IPSS em estudo que o que está escrito é o que está a ser efetivamente feito. As educadoras de ambas as instituições revelaram conhecer bem o horário da modalidades na qual trabalham, mas de acordo com o regulamento verificámos que apenas duas das amas da instituição A referiram que o horário de funcionamento da modalidade creche familiar é de 11 horas e meia (Quadro 26), sendo que as restantes três amas referiram um horário que não corresponde ao que está instituído no Regulamento Interno (Quadros 13 e 14). A creche familiar da instituição B permite que as crianças possam estar em casa das amas 11 horas e, eventualmente usufruírem de uma tolerância de 30 minutos em casos excepcionais que sejam devidamente justificados à coordenação da modalidade em si (Quadro 14). No entanto, embora as cinco amas participantes tenham referido que a sua modalidade está aberta 11 horas por dia, facto que corresponde à verdade, apenas uma fez referência à existência de um prolongamento de 30 minutos.

Salientamos também que dos 16 participantes da instituição A (cinco educadoras, cinco amas, três pais com filhos em creche e três pais com filhos na modalidade creche familiar), apenas três, uma ama e dois pais, um cujo filho está na creche e o outro cujo filho está integrado na creche familiar, referiram uma norma que até então não tinha sido mencionada: pais que estiverem desempregados não poderão usufruir do tempo total da modalidade de atendimento onde os seus filhos estão integrados. De facto, e de acordo com o regulamento da instituição A, esta norma está devidamente acautelada e a direção desta IPSS faz com que esta seja respeitada.

No que se refere ao número de horas que em média as crianças passam nas duas modalidades de atendimento em estudo, sabemos que a maioria das crianças da creche passam entre 8 a 10 horas e o mesmo acontece com a maioria das crianças que estão na creche familiar, embora nesta modalidade haja um maior número de crianças que estão na ama mais de 10 horas (Quadro 38). Segundo Belsky e Rovine (1988), a relação de vinculação com a mãe ou cuidadora principal ficará insegura se a criança frequentar um espaço como a



modalidade creche mais de 20 horas semanais. Wagner e Tarkiel (2009) dizem perentoriamente que “Não é certamente pelo facto de a creche estar aberta onze horas por dia que se deve deixar ali um filho tanto tempo” (p.85), aplicando-se também esta ideia à modalidade creche familiar.

Quando questionámos as educadoras e amas quanto ao dia tipo, percebemos que nove das dez educadoras realizam diariamente uma roda com as suas crianças antes de iniciarem as suas atividades pedagógicas. Também a totalidade das amas diz fazê-lo e, neste ponto, conseguimos perceber que esta rotina é comum a ambas as modalidades de atendimento. Hohmann e Weikart (1997, p.231) referem que estes momentos de grande grupo conduzem as crianças a “um sentido de comunidade. As crianças e os adultos juntam-se para actividades de cantar, movimento e música, leitura de histórias e dramatizações de histórias e de acontecimentos”. Zabalza (1998, p.194) refere ainda que as rodas servem “para proporcionar à criança oportunidades de realizar experiências-chave”. O “Almoço”, a “Sesta” e o “Lanche” concentraram a totalidade das opiniões das educadoras e amas. A aposta na “Brincadeira livre até as crianças saírem” foi mencionada por nove educadoras e nove amas. Post e Hohmann (2007, p.249) referem que o “tempo de escolha livre proporciona às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções”. As restantes rotinas como o darem fruta a meio da manhã, os momentos de higiene e as entradas e saídas de funcionárias da sala no caso de estarmos a ter em conta a realidade vivida nas creches, podem ser devidamente analisadas no Quadro 39. Uma outra semelhança em que obtivemos 100% de concordância foi acerca da existência de um projeto educativo, sendo que os princípios apontados como sendo os princípios que o compõem também são similares entre as educadoras e as amas (Quadro 34). Já no que diz respeito ao projeto curricular de grupo, sentimos que a maioria das educadoras se escudou na ideia de que este é “Baseado no projeto educativo”, tendo este indicador assumido sete unidades de enumeração (Quadro 35). Considerámos curioso o facto de sete amas afirmarem que existe um projeto só para a creche familiar, sendo que ambas as direções das duas instituições estudadas nos asseguraram que tal nunca aconteceu (Quadro 36).

Uma das diferenças que nos apercebemos foi a de que a maioria das amas não planifica as atividades que realiza com as suas crianças, em oposição às educadoras que dizem planificar muitas das atividades que fazem (Quadro 40). Sampaio (2009, p.15) refere que se

existir uma planificação, esta servirá de “espelho do que se faz dentro da sala e que é perceptível aos olhos de todos”.

Todas as educadoras revelaram fazer atividades no exterior, ao contrário de algumas amas que revelam recear sair de casa com as suas crianças. No entanto, no exterior as crianças vivem experiências inovadoras, desafiantes e juntas, inventam e criam regras enquanto se familiarizam com o meio ambiente que as rodeia (Quadro 41). Contudo, há pais que não autorizam que as amas saiam com eles para o exterior, embora a maioria destes pais (com filhos em creche familiar) nos tenha afirmado ter uma relação positiva com as amas que cuidam dos seus filhos (Quadro 42). Os pais que têm os filhos na modalidade creche também revelam ter uma relação positiva com as educadoras dos filhos, mas revelam também que atualmente não conseguem que a comunicação seja tão boa quanto era até ao surgimento da pandemia por Covid-19. Nesta linhagem, é imperativo que a creche na qual a criança está integrada tenha uma relação de parceria com as diferentes famílias, fomentando desta forma o desenvolvimento e crescimento saudável da criança (Coelho, Barros, Pessanha, Peixoto, Cadima & Pinto, 2015). Acreditamos que o pensamento destes autores possa ser aplicado à relação que as amas também devem manter com os pais. Também Pedro Silva (2005, p.136) refere que “a relação escola – família configura uma concepção de escola, mas também uma concepção de sociedade”.

A grande maioria das educadoras e amas referiram ainda serem alvo de avaliação e fiscalização externa e interna, sabendo-se que a externa diz respeito à fiscalização que sofrem por parte do Instituto da Segurança Social, I. P. e a interna diz respeito à própria IPSS onde estão enquadradas ambas as modalidades (Quadro 44). Moss e Pence (1994) sustenta a teoria de que a qualidade pode ter dois significados: (a) qualidade analítica e descritiva e (b) qualidade avaliativa, estando este segundo tipo de qualidade relacionado com o perceber-se se determinados serviços cumprem ou não determinados objetivos que podem ser de âmbito processual ou estrutural. Podemos até interpretar essa avaliação não só como uma forma das educadoras e amas estarem dentro dos parâmetros esperados como podemos, também, certificar a satisfação sentida ou não pelos pais face ao serviço que é prestado pelas creches e creches familiares. De referir ainda que a qualidade avaliativa ao ser estrutural terá em conta aspetos estruturais da sala e do grupo de crianças, como o tamanho do grupo, os metros quadrados necessários para um grupo de X crianças, e outros aspetos que estejam na base estrutural do grupo. A qualidade avaliativa processual está relacionada com o ambiente geral da sala de

atividades, sendo algo mais qualitativo e, por isso mesmo, não passível de regulamentação taxativa como a avaliação da qualidade estrutural. As instituições aqui em estudo, A e B, foram estruturalmente delineadas e são devidamente avaliadas pelo Instituto da Segurança Social, I. P., estando estas questões processuais devidamente consagradas, entre outros diplomas legais, na Portaria n.º 411/2012 e no Decreto-Lei n.º 64/2007 que posteriormente foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 99/2011.

Estas instituições são alvo de fiscalização regular por parte do Instituto da Segurança Social, I. P, tendo esta informação sido reiterada pelos diversos participantes nesta investigação e tendo-nos sido também veiculada pela direção de ambas as instituições em estudo.

### ***2.3 – Autoperceção das educadoras e amas sobre os seus papéis na educação e socialização da criança***

Os dois Quadros que se seguem, Quadro 45 e Quadro 46, derivam de duas questões colocadas unicamente às educadoras e amas das respetivas instituições em estudo.

#### ***Como a educadora e a ama encaram o seu papel educativo junto das crianças, nomeadamente ao nível da educação e socialização da criança***

Esta questão foi muito bem aceite pela maioria das participantes neste estudo, sentindo estas, de alguma forma, uma certa valorização sobre as suas carreiras e sobre o quanto elas são fundamentais na vida das crianças. No Quadro 45 encontramos as perceções que as educadoras e amas têm quanto ao seu papel diário ao nível do desenvolvimento da educação e socialização das crianças. Os pais não foram ouvidos quanto a esta matéria porque esta questão de investigação e respetivo objetivo inicial, apenas diz respeito às perceções sentidas pelas educadoras e amas enquanto profissionais de educação, quer ao nível da própria educação, quer ao nível da socialização das crianças que lhes estão confiadas.

**Quadro 45**

*Papel educativo das educadoras e amas na educação e socialização das crianças*

<b>Indicadores valorizados pelas agentes de educação para a promoção da educação e socialização das crianças</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Amas</b>	<b>Total</b>
Papel muito importante	2	7	9
Intencionalidade da ação educativa	3	—	3
Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores	5	7	12
Mediação/Gestão de conflitos	2	—	2
Componente afetiva	4	4	8
Socialização das crianças com outras	9	2	11
Papel não valorizado	—	1	1
Não sabe/não responde	1	—	1

A creche assume um papel preponderante na construção e desenvolvimento da identidade social da criança (Portugal, 2011). Acreditamos que a creche familiar também possa ser vista como sendo um espaço formal de educação, embora mais restrito e familiar. Gabriela Portugal (2011) refere ainda que a educadora (e nós acreditamos que isto também se aplicará às amas) promove a identidade e igualdade de género que conduzirá as crianças a uma maior socialização e a encontrarem no espaço creche um local de eleição para a sua liberdade de expressão. Após termos questionado as educadoras e amas quanto ao seu papel na educação e socialização das crianças que lhes estão confiadas, confirmámos o esperado:

todas as educadoras e amas, de uma forma ou de outra, acreditam ter um papel fundamental na educação e socialização das crianças. De facto, é na valência de creche que as crianças se encontram e encontram nos outros o que muitos vezes veem espelhados em si mesmo.

No entanto, só adicionámos unidades de enumeração ao indicador “Papel muito importante” quando isto foi de facto mencionado pelas participantes. Contudo, não podíamos deixar de referir que, embora só duas educadoras tenham mencionado tal indicador, todas nos foram dizendo o quanto elas ajudam os meninos na socialização e o quanto a educação deles fica diferente com a sua ação educativa.

A partir desta questão, foram criados oito indicadores que derivaram das diversas respostas que nos foram dando.

O indicador mais mencionado pelas educadoras, sendo que este assumiu nove unidades de enumeração, foi o da “Socialização das crianças com outras”, acreditando estas nove educadoras que têm um papel educativo determinante neste campo de ação. Este foi o indicador mais mencionado pelas educadoras, em oposição às amas cujos indicadores mais referidos foram, *ex aequo*, as “Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores” e, também, o indicador “Papel muito importante”, sendo que este último é algo mais abstrato pois não apresenta um motivo em concreto.

O indicador “Componente afetiva” assume em ambas as categorias quatro registos, sendo que isto significa que quatro educadoras e quatro amas acreditam que o papel educativo que elas têm na educação e socialização das crianças passa, de forma muito direta, pela parte afetiva que construíram com as crianças que lhes estão confiadas. O próprio projeto educativo da creche e o projeto curricular de grupo que cada educadora faz, assim como o projeto da creche familiar (no caso da creche familiar estaremos a falar unicamente do projeto educativo da própria instituição enquadrante) deverá contemplar as interações e aprendizagens que de forma pensada deverão aludir para um ambiente facilitador e no qual exista interações afetuosas e com oportunidades sociais diversas (Sousa, 2000). O afeto assume nesta fase da vida das crianças um papel determinante, não obstante o facto de considerarmos que este deveria estar presente em todos os níveis formais e informais de escolaridade.

Apenas uma das educadoras, a E7B, não indicou de que forma a sua ação pedagógica tem ou não influência na educação e socialização das crianças que compõem o seu grupo de

creche, tendo apenas dito “Eu nasci para isto”. Quando tentámos compreender um pouco mais o que queria dizer, esta desviou o assunto.

*Atividades pedagógicas realizadas pela educadora e pela ama para promover a educação e socialização da criança*

Após termos percebido o quanto consideram ter um papel determinante na educação e socialização das crianças que compõem o seu grupo de trabalho diário, questionámos as educadoras e amas quanto ao tipo de atividades que desenvolvem para a promoção e manutenção dessa mesma educação e socialização. As respostas obtidas podem ser lidas no Quadro 46.

**Quadro 46**

*Atividades de promoção da educação e socialização*

---

<b>Atividades pedagógicas para a promoção da educação e socialização</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Amas</b>	<b>Total</b>
Atividades em grupo/Conversas de roda	4	3	7
Leitura de livros / histórias	1	2	3
Legos/Jogos	3	1	4
Brincadeira livre	2	—	2
Atividades musicais e de movimento	1	1	2
Atividades Plásticas	1	2	3

---

**Modalidades de Atendimento, Educação e Socialização de Crianças em Creches e Creches Familiares: um estudo no Concelho de Seixal.**

---

Jogo Simbólico	2	1	3
Passeios à instituição da qual a creche familiar faz parte	—	1	1
Componente afetiva	3	1	4
Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores	5	4	9
Não refere atividades de promoção da educação e socialização	—	2	2

---

Após as 20 entrevistas realizadas às educadoras e amas, elencámos 11 indicadores que derivaram destes diálogos criados em torno deste tema. Precisamos esclarecer que cada uma das participantes gerou mais de uma unidade de sentido, totalizando 40 respostas dadas.

O indicador mais mencionado, no total das duas categorias profissionais, educadoras e amas, foi o indicador “Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores”, sendo que este compreende algum grau de abstração por não especificar atividades em concreto. O segundo indicador com mais unidades de enumeração recaiu sobre as Atividades em grupo/Conversas de roda, pois para as educadoras e amas estes momentos são propícios para a educação e manutenção da socialização das crianças dos seus grupos. As OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) referem atividades simples que uma simples roda de crianças pode permitir, estando incutidas nestas pequenas brincadeiras e jogos uma enormidade de conteúdos que cimentarão as aprendizagens das crianças.

Quando elencámos o indicador “Componente afetiva”, fizemo-lo após três educadoras e uma ama terem referido que para si o afeto estava diretamente relacionado com a educação e socialização das crianças, ainda que algumas o tenham dito de forma menos direta. Para além disso, sabemos que quanto maior for a atenção dada à criança nos seus primeiros anos, assim como a qualidade das interações proporcionadas pelos adultos que a rodeiam, maior

serão as possibilidades das suas capacidades se desenvolverem no decorrer do seu percurso educacional (Heckman, 2013). O afeto pode servir como mediação na promoção e manutenção da educação e socialização, pois sem que a criança se sinta envolvida emocionalmente com quem lhe impõe determinada regra ou com quem lhe propõe determinada atividade, não se conseguirá certamente obter o resultado máximo desta relação bilateral. A E7B, por exemplo, foi uma das educadoras enquadradas neste indicador, pois referiu que para si as educadoras têm “que conhecer muito bem a linguagem verbal e não verbal, o que é que os comportamentos querem dizer”, dizendo-nos ainda que isto é possível através de uma maior proximidade com a criança. De facto, o afeto e o conhecimento que se tem das crianças conduz a uma maior facilidade de se conseguir moldar comportamentos e ajuda também a que se consiga promover atividades em que a socialização esteja no cerne do que é proposto. Shaffer (2012) refere ainda que é através da socialização que as crianças adquirem valores e comportamentos desejáveis e ajustados ao meio social e cultural em que estão inseridas. A questão do afeto é de facto determinante na socialização da criança, sabendo-se hoje que os vínculos emocionais mais fortes e próximos, como os que existem entre pais e filhos, se tornam essenciais para uma socialização adequada (Kreppner, 2000).

A A9B refere que só tem tido crianças que não carecem de atividades de socialização, pois todas apresentam um à-vontade e uma capacidade de interação enorme. Por esse motivo, não enumerou qualquer atividade que algum dia tenha pensado como forma de promoção da socialização, não tendo também apontado nenhum aspeto educacional que, eventualmente, tenha pensado que talvez fosse crucial desenvolver e promover em determinada criança. No entanto, não nos parece que possam existir crianças que não necessitem de atividades socializadoras, atividades que coloquem as crianças em contacto com o mundo que as rodeia. Tudo o que acontece nas creches/creches familiares tem em linha de conta o interesse e desenvolvimento de cada criança e do grupo onde elas estão inseridas, de modo a promoverem a aprendizagem social e pessoal, expondo as crianças a novos contactos e novos saberes (Sousa, 2000). Independentemente de a criança ser mais ou menos introvertida, isto de forma alguma interfere na necessidade ou não de esta ser socializada, pois nós enquanto seres humanos estamos em processo de socialização desde o nosso nascimento, embora tenhamos entendido perfeitamente o que a A9B quis dizer ao referir que as crianças que tem tido não necessitam de atividades de socialização. Para esta ama só as crianças envergonhadas e com problemas de comunicação é que necessitarão, eventualmente, de atividades promotoras desta competência



desenvolvimental.

Em oposição a esta ama, a A10B diz que, embora encontre crianças que precisam de se socializar e despoletar essa socialização, não planifica nada concreto para elas, pois esta ama acredita que elas se socializam umas com as outras ao longo do dia, não sendo necessário apresentar atividades para este efeito. Esta ama diz ainda que “eles estão sempre com alguém, não estão sozinhos”. Ambas as amas supracitadas foram enquadradas no indicador “Não refere atividades de promoção da educação e socialização”.

A A5A, curiosamente, refere que fazem passeios à instituição quando, anteriormente, nos tinha relatado que não podia fazer saídas para o exterior por ter uns pais que não autorizavam tais saídas.

A E6B mencionou a importância do “faz de conta” numa outra altura da entrevista. Por esse motivo, e pela clara atenção que percebemos que esta educadora dá ao jogo simbólico, enquadrámos aqui essa sua resposta, embora não tenha sido dada aquando da pergunta que aqui estamos a analisar.

As questões relacionadas com as perceções que as educadoras e amas sentem sobre o seu desempenho profissional face à educação e socialização das crianças, foram apenas colocadas a estas profissionais. Os pais não foram ouvidos nesta questão por ser algo pessoal e apenas fazer parte das perceções e sentimentos que estas profissionais têm sobre a sua atuação pedagógica diária. Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012) referem que a creche é um espaço de desenvolvimento social, no qual as crianças interagem umas com as outras durante o seu primeiro ano de vida. Na creche familiar as crianças também têm contacto com pares embora no limite tenham três amigos diários consigo. Estes contactos diários são mediados pelo próprio espaço físico da modalidade em que a criança está integrada, tendo em conta os materiais e brinquedos que têm propósitos específicos e sem nunca deixar de respeitar os desejos das crianças (Bujes, 2001). Importa também clarificar que um dos motivos que conduz os pais a inscreverem os filhos em modalidades de atendimento destinadas a crianças entre o fim da baixa parental e os três anos é o poderem alargar as interações sociais, o poderem estar em contacto com outras crianças e desta forma vivenciarem novas experiências entre pares. No ponto VI da Recomendação n.º 3/2011, na qual se especifica a educação dos 0 aos 3 anos, diz claramente que uma das funções da creche

é “proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (p.18033).

Primeiramente é importante clarificar, ainda que de forma sucinta, o que se entende por socialização, tentando depois criar um paralelismo entre este conceito que está amplamente estudado e o que nos foi relatado pelas educadoras e amas. Só assim perceberemos se estas participantes com as suas respostas responderam ou não a esta nossa questão inicial. A socialização é encarada como algo natural que advém das interações sociais das crianças com outras crianças e também com adultos, retirando destes convívios novas aprendizagens e novas competências que as potenciam enquanto seres sociais e os preparam para a vida adulta. Esta socialização compreende os processos que permeiam a própria vida dos seres humanos, estando o próprio ser humano no centro da socialização ao participar em ações sociais, ao adquirir a língua, os costumes e as regras dos locais onde está inserido, ao adotar as normas e saberes que conduzem à própria capacidade de saber agir e comunicar, alcançando o seu próprio eu através do encontro com a sua identidade e criando um auto conceito da sua própria imagem (Grigorowitschs, 2008). A socialização acaba por ser encarada como algo aberto e dinâmico, ocorrendo esta através do meio no qual o indivíduo está inserido. Isto leva a criança a compreender que o mundo perpassa a família, que há muito para além do convívio familiar. A Teoria Sociocultural de Vygotsky tentou dar a conhecer o envolvimento ativo das diferentes crianças com o próprio ambiente em que estão inseridas, compreendendo que esta dialética existente entre as aprendizagens que as crianças fazem e a interação social destas, desencadeiam um crescimento cooperativo. Papalia et al. (2006) aludem ainda para a ideia de que esta teoria em cima mencionada trata da relação existente entre o próprio desenvolvimento cognitivo e a interação social que cada indivíduo tem, gerando-se conhecimento a partir de todas as interações existentes entre o meio ambiente e os indivíduos, assim como também existe conhecimento que advém da interação entre indivíduos. Estas diferentes interações geram a já intitulada socialização. A perspetiva sociocultural da aprendizagem, claramente inspirada em Vygotsky, atribui ao meio cultural no qual a criança está inserida o papel principal na formação da mente humana. Isto implica que as crianças pequenas são iniciadas em atividades a partir do contacto com outros mais experientes, ficando também as mais novas com novos conhecimentos, valores e novas formas de compreender o mundo (Wells & Claxton, 2002).

Estas entrevistas semi-dirigidas permitiram-nos, também, perceber que algumas amas não se sentiram confortáveis com esta questão, talvez por não terem compreendido bem o que era pretendido. Após uma breve explicação, sete das dez amas afirmaram ter um “Papel muito importante” enquanto mediadoras da educação e socialização, mas acreditam que estas duas competências se adquirem, invariavelmente, nos diálogos que têm e nas atividades que promovem. Em *ex aequo* com o indicador “Papel muito importante” aparece o indicador “Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores” (Quadro 45). Em oposição a estes dois indicadores que assumiram sete unidades de enumeração está o indicador “Socialização das crianças com outras”. Este indicador reuniu a opinião de duas destas dez amas, ou seja, apenas duas amas referiram a questão da socialização como indicador isolado, sendo que para elas este é um fator determinante no papel que desempenham diariamente com as quatro crianças que lhes estão confiadas. Estas relações sociais que as crianças estabelecem com o cuidador e entre pares durante o tempo em que permanecem na modalidade de atendimento que frequentam são muito importantes e é a partir delas que se gera a compreensão do mundo que as rodeia (Hohmann & Weikart, 1997).

Ambas as classes de entrevistadas revelaram, no fim das dúvidas estarem devidamente esclarecidas para quem as tinha, conhecer e perceber o quão importante é a educação e socialização das suas crianças, referindo algumas das participantes que cada criança tem o seu tempo, que nem todas aprendem e se socializam da mesma maneira. Este pensamento vai ao encontro do que Hohmann e Weikart (1997) dizem quando referem que “O desenvolvimento social das crianças não pode ser apressado. Precisam de semanas e meses para fazer escolhas e tomar decisões, e para experimentar as consequências, quando damos tempo às crianças para repetirem e ganharem mestria, elas mudam e crescem” (p.579).

Em oposição às amas estão as educadoras participantes, visto que nove acreditam que a “Socialização das crianças com outras” está intrinsecamente relacionada com o seu desempenho profissional (Quadro 45), sendo que este foi o indicador que reuniu maior consenso na opinião destas profissionais. Isto acontece porque as educadoras acreditam que o papel que desempenham no dia a dia é determinante, encaminhando as crianças para uma educação mais rigorosa e baseada em critérios pedagógicos, cujos conteúdos ajudam à melhoria da socialização das crianças. As educadoras disseram-nos que realizam, inclusivamente, várias atividades com vista à promoção da educação e socialização (Quadro 46), tendo sido o indicador “Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores” aquele que as

educadoras mais referiram como sendo o caminho mais comumente delineado por elas para promoverem a educação e socialização das suas crianças. O segundo indicador mais nomeado das atividades que consideram ser determinantes para a promoção da educação e socialização foi o das “Atividades em grupo/Conversas de roda”, embora só tenha reunido quatro opiniões, menos uma do que o indicador mais referenciado por elas. Também Francisco (2007, p.476) legitima o “reconhecimento do papel e do valor do diálogo na prática pedagógica”. De facto, as conversas de roda enriquecem muitíssimo o vocabulário dos mais novos e geram empatia e respeito. De realçar que as conversas de roda ajudam as crianças a aprenderem a aceitar opiniões diferentes das suas, a esperar e respeitar o tempo necessário quando um amigo está a formular uma opinião, ainda que esta seja contrária à sua e gere um debate em torno de ideias contrárias.

De salientar que a atividade que as amas mais referiram como sendo aquela que mais facilmente promove a educação e socialização foi o indicador das “Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores”, tal como aconteceu com a categoria das educadoras de infância (Quadro 46). Curiosamente a brincadeira livre assumiu duas unidades de enumeração ditadas apenas pelas educadoras, não tendo este indicador sido referido pelas amas como sendo uma estratégia utilizada por elas para promoverem momentos educativos e de socialização.

#### ***2.4 – Efeitos socializadores das modalidades de atendimento***

Neste ponto voltamos a ter em conta a perspetiva de todos os participantes: educadoras, amas e pais com filhos em ambas as modalidades de ambas as instituições em estudo. Neste quarto objetivo da investigação, que corresponde à nossa quarta pergunta de investigação, pretendíamos aferir quais os efeitos que as diferentes modalidades de atendimento em estudo, creche e creches familiares, têm na educação e socialização das crianças segundo as perceções dos diversos participantes entrevistados.

***Compreender de que forma as atividades promovidas são importantes para a educação e socialização das crianças***

Neste ponto, tentámos compreender de que forma as atividades promovidas diariamente, na creche e na creche familiar, são importantes para a educação e socialização das crianças. Desta questão colocada aos diferentes participantes neste estudo, resultou o Quadro 47 que de seguida apresentamos.

**Quadro 47**

*Importância das atividades promovidas para a educação e socialização das crianças*

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	
São importantes	10	9	2	3	24
Atividades pedagógicas/ Aprendizagens significativas/ Valores	6	7	5	6	24
Facilitam e promovem a educação e socialização	9	4	4	4	21
Não sabe/Não responde	—	1	—	—	1

Verificou-se, conforme se pode ver no Quadro 47, uma total concordância na opinião das educadoras face ao facto de estas considerarem que as atividades que promovem são importantes para a promoção da educação e socialização das crianças. Também nove das dez amas corroboraram esta mesma ideia. Este indicador, que revela a importância das atividades desenvolvidas em ambas as modalidades de atendimento em estudo, totalizou 24 registos. No entanto, embora este tenha sido o valor mais alto, *ex aequo* com o indicador “Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/Valores”, é preciso salientar que o primeiro alcança este valor máximo por ter obtido total anuência das educadoras e quase total por parte das amas participantes, enquanto que o segundo indicador teve os registos mais distribuídos entre os vários participantes neste estudo: educadoras, amas e pais. É imperativo que se entenda que este desenvolvimento social estruturado, que acreditamos acontecer nas diferentes modalidades em estudo, contribui mesmo para a socialização da criança através das relações que esta estabelece com os outros, quer entre pares, quer com os adultos que a rodeiam, sendo que este desenvolvimento social assume um papel preponderante no estabelecimento da autonomia e tudo se constrói na constante relação com o mundo (Mogilka, 1999). Ficámos certas que ambas as classes profissionais em estudo, educadoras e amas, acreditam na importância do seu papel, facto que nos parece muito positivo.

A A3A refere que as crianças ficam menos egoístas com as atividades que ela sugere, levando-a a acreditar que isto é conseguido por tudo o que propõe às crianças que tem ao seu encargo. No entanto, esta foi a única ama da instituição A que não referiu que as atividades que propõe “Facilitam e promovem a educação e socialização”, indicador este que teve, curiosamente, o aval de 4 das 5 amas desta instituição. As amas da instituição B não validaram este indicador, embora 9 das 10 educadoras de ambas as instituições em estudo tenham considerado que este é um dos indicadores mais relevantes quando se analisa a importância que as atividades promovidas diariamente têm ou não na vida das crianças que frequentam ambas as modalidades em estudo.

Acreditamos que os contactos diários da criança com o mundo conduzem ao desenvolvimento da sua socialização. Giddens (2012, p.210) a este respeito refere que “especialmente nos primeiros anos de vida, as crianças aprendem os modos dos mais velhos, perpetuando valores, normas e práticas sociais”, tornando-se por isso essencial, segundo este

sociólogo, uma aposta numa educação de qualidade, com contactos que possam de alguma forma enriquecer o dia a dia das crianças.

### *Promoção de outras aprendizagens com estas atividades*

O Quadro 48 apresenta as atividades que os diferentes participantes nesta tese disseram fazer ou saber que são feitas para a promoção da educação e socialização das crianças que estão entregues em ambas as modalidades em estudo. As educadoras e amas explicaram-nos o que fazem no dia a dia para esta promoção da educação e socialização e os pais relataram-nos o que sabem que é feito com os seus filhos neste mesmo sentido.

#### **Quadro 48**

##### *Outras atividades de promoção da educação e socialização*

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	
Aprendizagens interligadas/Desenvolvimento geral	6	1	4	4	15
Conhecimento do mundo	—	2	1	2	5
Leitura de livros / Histórias	1	1	—	4	6
Raciocínio lógico-matemático	—	2	—	3	5

---

Atividades musicais e de dança	2	2	—	1	5
Desenvolvimento emocional	7	7	2	3	19
Rotina pessoal/Tarefas domésticas	1	5	1	—	7
Não sabe/Não responde	—	1	1	—	2

---

Quando analisámos o Quadro 48, percebemos que a questão colocada deu origem a 8 indicadores que totalizaram 64 unidades de enumeração resultantes das entrevistas realizadas às educadoras, amas e pais com filhos em ambas as modalidades da instituição A e da instituição B.

O indicador “Desenvolvimento emocional” totalizou 19 unidades de enumeração, tendo sido o indicador mais fortemente mencionado pelos participantes neste estudo. Este indicador está intimamente relacionado com o conceito de desenvolvimento emocional e este está amplamente estudado e alude para uma infinidade de análises possíveis. De qualquer forma, sabemos que este desenvolvimento emocional é uma das linhas condutoras para a adaptação social, para que a criança se consiga adaptar à modalidade onde os pais a inscreveram e consiga estabelecer relações favoráveis com quem a rodeia. Se Goleman (2012) foi o autor que difundiu o termo inteligência emocional, não foi, no entanto, o primeiro a falar sobre isto, pois este conceito surgiu através de Salovey e Mayer (1990). Em termos gerais podemos dizer que a inteligência emocional está intrinsecamente relacionada com a capacidade que as pessoas têm em resistir às frustrações e através da motivação regular as próprias emoções e aceitar as dos outros (Salovey e Mayer, 1990).

O segundo indicador com um maior número de validação foi o das “Aprendizagens interligadas/Desenvolvimento geral” que, ainda assim, totalizou 15 unidades de enumeração. Das diversas classes de participantes nesta tese, as educadoras foram as que mais mostraram acreditar que a educação e socialização das crianças da creche acontece de forma mais natural



através das atividades que elas propõem e que conduzem a aprendizagens conectadas com diversas áreas de conhecimento e a partir das quais se alcança um desenvolvimento generalizado de competências.

A E6B diz que cabe aos “educadores, e equipa de auxiliares, que estamos ali com eles com calma, e dizemos ‘então faz tu’, ‘tu consegues, calça tu’, ‘veste as calças, olha tenta agora, ...essas coisas que os pais não se permitem ou não os permitem fazer porque estão sempre naquela rotação”. Para esta educadora a falta de tempo dos pais não favorece o desenvolvimento emocional das crianças, tendo então apontado este indicador como sendo aquele que não pode faltar nas propostas de atividades para se promover a educação e socialização das crianças.

A A1A e a A5A referiram-nos que, para além das atividades que fazem para a educação e socialização das crianças ficar garantida, apostam muito nas aprendizagens das rotinas, na autonomia que se consubstancia no ato de ensinar os meninos a comerem sozinhos, a levantarem o prato do almoço, colaborando com as amas nestas pequenas tarefas que lhes estão atribuídas, a despirem-se sozinhos antes de se deitarem, entre outras rotinas. Esta autonomia referida por estas participantes é essencial ao desenvolvimento das crianças, especialmente numa época em que cada vez mais os pais tendem a ser mais protetores e por isso acabam por gerar uma limitação à movimentação da criança.

A A4A referiu que para si o “dar amor, carinho” é uma forma de aprendizagem. Não referiu, no entanto, qualquer outra aprendizagem que queira despoletar com as atividades que realiza no âmbito anteriormente falado. A A3A, por sua vez, refere que tem “caixinhas com molas e eles vão dizendo qual é a cor”, atividade esta que nós enquadrámos nos indicadores “Leitura de livros/ histórias” por exigir diálogo durante esta atividade e, enquadrámo-la também no indicador “Raciocínio lógico-matemático”, por ser um jogo de seriação, um jogo onde o mote é a cor, mas onde as aprendizagens se expandem para lá deste tema. Kamii (2003) refere que os jogos relacionados com a classificação, a seriação ou os que estabelecem relações numéricas e/ou espaciais se enquadram no domínio do raciocínio lógico-matemático. A educadora pode pedir molas velhas aos pais, por exemplo, explicando o motivo pelo qual as está a pedir, e através destas “ajudar as crianças a descobrir e aprender conceitos matemáticos proporcionando-lhes materiais que elas possam contar, medir, montar e desmontar, comparar, encher e esvaziar” (Brickman & Taylor, 1991, p.92). A partir de algo simples a criança

adquire uma enormidade de conhecimentos, para além das relações entre a creche e a família também poderem ser fortalecidas com estas atividades conjuntas.

A A9B refere mesmo que tudo o que fazem durante o dia “é educação e eles socializam entre eles enquanto brincam”, dizendo ainda que as regras apreendidas diariamente são o caminho condutor para a aceitação das rotinas.

Fúlvia Rosemberg (1986), psicóloga de formação base, tem dedicado parte da sua vida ao estudo da área da infância. Esta autora foi pioneira no entendimento do quanto o dia a dia nas creches e creches familiares influenciam as aprendizagens das crianças, destacando a importância das atividades pedagógicas e das estimulações que acontecem nestes espaços. Rosemberg (1986) dedicou-se ainda a entender as perspetivas educacionais de ambos os contextos, reforçando a ideia do quanto estas duas instâncias, creches e creches familiares, são importantes para a educação de crianças dos zero aos três anos.

Todas as aprendizagens contribuem para o constructo da própria entidade da criança, para o todo que faz com que cada uma delas seja um ser individual que aprende quando inserido num mesmo grupo, contribuindo estas aprendizagens para a educação e socialização destas mesmas crianças. Por outro lado sabemos que as aprendizagens diárias são mediadas, também, pelas educadoras e amas com quem as crianças estão durante o dia, assumindo estas o papel de mediadoras na apropriação e objetivação do processo de socialização.

***Perceber se uma criança que é educada numa creche ou numa ama sofre uma educação diferente ou não***

A última pergunta das entrevistas foi sobre o facto de as crianças serem ou não educadas de forma diferente em creches e em creches familiares. Através das respostas obtidas dos diferentes participantes nesta tese, criámos o Quadro 49 que permitiu analisar de uma forma global se os diferentes participantes consideram ou não que haja realmente uma educação diferenciada nas duas modalidades em estudo.

**Quadro 49**

Educações similares ou distintas nas creches e creches familiares

Indicadores	Educadoras	Amas	Pais		Total
			Pais com filhos em Creche familiar	Pais com filhos em Creche	
Sim, a educação difere	8	7	3	4	22
Não, a educação não difere	—	2	2	2	6
Não sabe/Não responde	2	1	—	—	3

Terminámos as diferentes entrevistas, quer as individuais, quer as que fizemos em grupo focal, com a questão “Será que as crianças têm uma educação diferente por frequentarem a creche ou a creche familiar?“, estando o resultado dessas perguntas explanado no Quadro 49. A grande maioria dos participantes afirmou perentoriamente que sim, que nós todos somos o somatório das experiências que vivemos e das vivências pelas quais passamos. Não podemos deixar de dizer que a modalidade creche familiar nesta fase da entrevista tinha menos um pai participante, como atrás já havíamos referido.

Das dez educadoras entrevistadas, oito afirmaram que a educação difere e as restantes duas foram enquadradas no indicador “Não sabe/Não responde”. No entanto não deixámos de ter vozes discordantes como a A4A que afirmou que a educação em nada difere a não ser no afeto que diz ser maior na creche familiar. Esta ama disse ainda que “a ama é uma segunda mãe para as crianças”. Também a A2A concorda com a A4A quando se refere às diferenças que possam ou não existir entre as duas modalidades de atendimento em estudo, dizendo “que o básico deve ser mais ou menos igual tanto em creche como aqui”. A A1A concorda, em

parte, também com a A4A, afirmando que na casa das amas há “um ambiente familiar”, embora esta ama refira que a educação não é de facto igual, que as crianças que estão sujeitas a diferentes contextos jamais poderão ter uma educação igual. A A3A, por sua vez, disse-nos que na modalidade creche familiar há, eventualmente, “mais amor, mais carinho”, mas logo de seguida disse-nos que não poderia responder a esta questão sob pena de errar, pois não conhece bem a modalidade creche, alegando que não sabe “o trabalho que elas possam fazer com as crianças”, referindo-se às educadoras e auxiliares da modalidade creche.

A A6B, curiosamente, diz que a educação em ambas as modalidades são idênticas, no entanto faz menção a uma série de diferenças entre a creche e a creche familiar. Por este motivo enquadrámos a resposta desta ama no indicador “Sim, as educações são diferentes”.

As mães mostraram-se menos discordantes e as suas respostas foram mais homogêneas, tendo três dos pais com filhos em creche familiar dito que a educação em ambos os contextos em estudo é diferente em oposição a outros dois desta mesma modalidade que afirmaram que a educação é idêntica. Também as mães com filhos em creche apostaram em ambos os indicadores, embora quatro tenham referido que a educação é diferente em ambas as modalidades de atendimento e apenas dois tenham dito o contrário. Podemos ainda verificar que não houve nenhuma mãe enquadrada no indicador “Não sabe/Não responde”.

Os PcfA8 e PcfA9, por exemplo, referem perentoriamente que a educação em ambas as modalidades, creche e creche familiar, são iguais, diferindo apenas no carinho que elas acreditam ser maior na modalidade por elas representada: creche familiar. Esta opinião vai ao encontro do que já nos havia sido relatado pela A3A e pela A4A.

A creche e a creche familiar têm, indubitavelmente, influência na vida daqueles que a frequentam. Essa influência é determinada pela confluência de diversos fatores: tempo de permanência na modalidade; relação de proximidade com os adultos da modalidade frequentada; atividades e aprendizagens que lhes foram propostas pela educadora/ama; características personalísticas da própria criança, entre outros indicadores. Uma criança que tenha estado sob os cuidados de uma educadora ou ama que lhe proporcionava diariamente uma multiplicidade de atividades, não terá certamente a mesma experiência que uma outra criança que ficasse sentada num canto sem qualquer proposta de atividades pedagógicas durante o tempo que frequentou a creche ou a creche familiar. Cardona (2007, p.11), a esse

propósito, diz que o “processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças”. Este processo diário de ensino-aprendizagem sofre alterações de acordo com as várias premissas que em cima salientámos. Por outro lado, a criança não se sente motivada a obedecer e a cumprir o que lhe é pedido se não estiver envolvida emocionalmente com quem lhe faz tal proposta, a não ser que o faça por sentimentos negativos como o medo. É imperativo que todas as propostas de atividades sejam percebidas como algo positivo, como algo que acrescentará conteúdos à criança e que contribuirá para o seu bem-estar geral (Vieira & Melo, 2013). As simples rotinas deverão ser revestidas por uma intencionalidade educativa que fará do educador o agente educativo por excelência na creche. O mesmo acontece, certamente, com a figura da ama na creche familiar. Para isso a relação destes adultos e das crianças que lhes estão entregues deverá ser o mais profunda possível. Isto significa que as

suas interações com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico. (Post & Hohmann, 2007, p.12)

Para que a relação entre criança e educador/ama se desenvolva de forma natural, é preciso que estes últimos entendam que as capacidades das crianças emergem e devem ser estimuladas das mais variadas formas, respeitando cada uma das crianças como ser individual que é. Bowlby apresenta uma perspetiva evolucionista que refere que a vinculação criada entre a criança e quem dela cuida, mesmo não sendo as figuras parentais, causam conforto e segurança à criança, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social (Soares, 2009). Esta vinculação também só se estabelece através do afeto, encontrando a criança nesta relação uma segurança expectável que a faz sentir-se próxima e a incentiva a apostar na manutenção desta relação através de respostas afetuosas.

Quando questionámos os nossos participantes neste estudo sobre a importância que as atividades promovidas pelas educadoras e amas têm na educação e socialização das crianças integradas nas respetivas modalidades de atendimento em estudo, percebemos que as

educadoras nos afirmaram, de forma unânime, que estas atividades são efetivamente importantes (Quadro 47). Também nove das dez amas se mostraram em sintonia com o pensamento das educadoras e cinco dos 12 pais afirmaram o mesmo. Este indicador (“São importantes”) totalizou 24 unidades de enumeração. No entanto, a partir das diferentes entrevistas enquadrámos algumas das respostas dadas no indicador “Atividades pedagógicas/Aprendizagens significativas/ Valores”, totalizando também este 24 unidades de enumeração. Mais uma vez afirmamos que para mediar esta relação de atividades é imprescindível a presença do afeto. Goleman (2012) defende que nunca se pode separar a emoção da razão, dizendo ainda que as nossas emoções dão origem a estados de espírito provisórios. Quando se propõe atividades a uma criança, essa proposta ou pedido tem de partir de alguém com quem a criança já tenha esta relação de afeto, esta relação de vinculação que atrás referimos. A partir destes pressupostos, todas as atividades propostas pelas educadoras e amas, com vista à aquisição e manutenção de tarefas educacionais e de socialização, serão certamente mais bem sucedidas. Ainda no Quadro 47 verificamos que foram criados mais dois indicadores, sendo que o “Facilitam e promovem a educação e socialização” totalizou 21 unidades de enumeração, e nove destas opiniões proferidas derivaram das educadoras. Apenas uma ama revelou não saber o que haveria de responder.

Após nos terem dito se as atividades propostas eram ou não efetivamente importantes para a educação e socialização das crianças que estão sob os seus cuidados diários, quisemos saber o tipo de atividades realizadas, ou seja, em que é que se consubstancia as atividades que criam para desenvolver as crianças. As educadoras assumiram sete unidades de enumeração no indicador “Desenvolvimento emocional”, logo seguido do indicador “Aprendizagens interligadas/Desenvolvimento geral” que assumiu 6 unidades de enumeração por parte destas profissionais (Quadro 48). O desenvolvimento emocional é essencial a todos nós e é através dele que nos conhecemos melhor e compreendemos os nossos limites e os dos outros. A regulação emocional da criança face ao mundo que a rodeia é essencial, pois é através dela que a criança conseguirá controlar as suas emoções e sentimentos, de forma a que os impactos causados pela qualidade proveniente das interações sociais sejam o mais positivas possíveis e desse modo contribuam o mais possível para o seu desenvolvimento (McCartney & Phillips, 2008). As educadoras consideram que este desenvolvimento é essencial e tentam promover atividades que o desenvolvam de forma subliminar ou mais direta.

Também as amas consideram que as atividades onde o “Desenvolvimento emocional” é estimulado são as que mais contribuem para a promoção da educação e socialização, tendo este indicador também assumido sete unidades de enumeração. Mas ao contrário das educadoras, as amas consideram que o indicador “Rotina pessoal/Tarefas domésticas” é aquele que logo de seguida tem um maior peso no desenvolvimento educacional e social da criança. Os pais apresentam uma distribuição muito uniforme entre uma a quatro opiniões, sendo que os indicadores mais mencionados por si são “Aprendizagens interligadas/Desenvolvimento geral” e a “Leitura de livros/Histórias”. Para os pais estas são as atividades que as educadoras e amas mais fazem com vista à promoção da educação e socialização. Rigolet (2009) refere que as histórias e os contos e recontos que se fazem a partir delas alimentam a transmissão de valores e fomentam a memória coletiva. Esta autora alude ainda para a importância que as histórias e os contos feitos a partir destas assumem na sala de atividades, sendo então imperioso apostar nas histórias por estas darem uma nova visão do mundo às crianças, contribuindo também para a criação de laços afetivos com a educadora. Parece-nos paradoxal que o mesmo não se aplique à figura da ama ou de qualquer outra pessoa que cuide diariamente de uma qualquer criança.

Para terminar, questionámos os participantes quanto ao facto de as crianças terem ou não uma educação diferente por frequentarem modalidades de atendimento diferentes. Das 31 opiniões dos participantes (menos um porque nesta altura já não contávamos com a participação dos PcfA7), 22 acreditam que a educação é diferente, em oposição a seis que afirmam considerar que as crianças não têm uma educação diferente. Apenas três participantes, duas educadoras e uma ama, foram enquadradas no indicador “Não sabe/Não responde”.

Após esta longa investigação que contou com a presença de vários participantes em entrevistas, individuais e em grupo focal, tendo estes dado uma contribuição inequívoca para este estudo através destas mesmas entrevistas, percebemos que este método de recolha de dados seria apenas um dos que iríamos utilizar. De acordo com Ketele e Roegiers (1999, p.22), a entrevista

é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter

informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações.

Apresentar e correlacionar os dados obtidos ao longo de toda a nossa investigação, traduziu-se por si só num desafio desmedido que nos conduziu a sentimentos dicotómicos de satisfação e alguma insegurança.

Começámos este capítulo com a análise de ambos os regulamentos internos e no ponto seguinte a análise das diversas entrevistas. Estas análises só foram possíveis após a devida transcrição de todas as entrevistas e após a respetiva análise de conteúdo, tendo depois sido cruzadas entre si e com a literatura que deu sustentabilidade ao próprio estudo, sem esquecer os regulamentos internos das respetivas instituições em foco e legislação consultada. Esta perspectiva de análise dos dados recolhidos, intitulada triangulação, veio quebrar os monométrodos, ou métodos únicos (Tashakkori & Teddlie, 1998), dando preferência ao confronto de dados recolhidos a partir de diversas técnicas no decorrer de uma qualquer investigação (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994; Creswell, 2007).

Os dados obtidos foram então triangulados e permitiram-nos responder às nossas questões operacionais de investigação, encontrando-se a resposta da questão principal que motivou este estudo, no capítulo que se segue.



## **CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES FINAIS**

## **Breves considerações**

Durante a longa jornada de conceção desta tese tivemos influências de teóricos clássicos, mas também nos guiámos por perspectivas modernas que se afiguravam como essenciais para a compreensão e consequentes respostas às nossas questões de investigação iniciais. De forma natural fomos alcançando uma era mais moderna que teve influência, a cada década, no sistema educativo português e que ao longo de toda esta tese fomos apresentando nos mais variados capítulos. As questões educacionais e de socialização na vida das crianças passaram a integrar os diferentes documentos institucionais já no século XX, tendo começado a ser contempladas nas linhas pedagógicas que diferentes currículos apresentaram.

Inicialmente quisemos desde logo fazer uma incursão pelas modalidades de atendimento à primeira infância na Europa, de forma a podermos comparar com as modalidades existentes em Portugal. No entanto, rapidamente percebemos que o espectro seria muitíssimo alargado. Por esse motivo, abordámos de forma ampla alguns dados relativos à educação de infância ao nível europeu, mas optámos somente por perceber como estão estas respostas dos zero aos três anos no Reino Unido, visto este ser um conjunto de quatro países e permitir-nos, desta forma, ter uma visão mais alargada de como funcionam as respostas socioeducativas nos primeiros anos em quatro países europeus. Pareceu-nos que seria demasiado extenso e exaustivo fazer esta análise em todos os países da Europa.

Percebemos que no Reino Unido o número de modalidades existentes para os três primeiros anos de vida é maior do que as que existem em Portugal.

Por outro lado, fizemos também uma incursão por alguns dos modelos pedagógicos passíveis de serem aplicados na valência de creche. Escolhemo-los por trabalharmos nesta valência há muitos anos e considerarmos que estes são os modelos mais comuns em Portugal. Optámos então por estudar o Currículo *High Scope*, o Movimento da Escola Moderna, a Pedagogia-em-Participação, a Abordagem *Reggio Emilia* e, por último, o Método *Montessori*. Também estes tiveram e têm diferentes visões das questões educacionais, mas em todos eles há um especial cuidado com a criança, sendo esta o centro de todos estes modelos pedagógicos. Post e Hohmann (2007, p.12) dedicaram-se ao estudo do *High Scope* e referem mesmo que as “interacções com adultos em quem confiam dentro e fora de casa

proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico”. De facto, as relações de confiança que o bebé e a criança pequena estabelecem, seja com a família, seja com quem dela cuida, servem de base a toda a sua construção emocional e social futura.

Continuamos ainda assim com uma lacuna que vários autores já salientaram, que mais não é do que a não integração da valência de creche nos meandros da educação portuguesa. A creche está sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, ao invés de ser tutelado pelo Ministério da Educação como os demais ciclos de ensino existentes em Portugal. Também a creche familiar é tutelada por este mesmo Ministério. Ao nível internacional já está devidamente estudado e provado que os cuidados na primeira infância minimizam as diferenças socioeconómicas e contribuem para o acumular de novas competências que conduzirão a criança de hoje a empregos com melhores perspetivas no futuro (Almond & Currie, 2011; Doyle, Harmon, Heckman, Logue & Moon, 2013). No entanto, no caso de Portugal, a primeira infância não faz ainda parte dos currículos nacionais de educação, não sendo o tempo de trabalho dos educadores desta valência contado para efeitos de progressão na carreira docente. Há uma clara desvalorização desta etapa que por si só deveria ser encarada de forma mais séria e mais estruturada. Segundo a Recomendação n.º 3/2011 (CNE, 2011) a responsabilização do Ministério da Educação por esta valência deveria ser crescente e progressiva, devendo ser considerada e encarada como a primeira etapa da educação básica, facto que nos dias de hoje ainda não acontece. A própria OCDE (Departamento de Educação Básica, 2000) já alertou os nossos responsáveis políticos para o facto de a valência de creche dever ser abrangida e devidamente regulamentada como mais uma etapa da educação.

Este estudo assume um carácter inovador em relação ao paralelismo criado entre a modalidade creche e creche familiar tendo por base a perspetiva dos três tipos de participantes entrevistados por nós: educadoras, amas e pais de duas instituições educativas (instituição A e B) cujos filhos frequentam a creche e/ou a creche familiar dessas mesmas instituições. No entanto, houve algumas limitações, quer ao nível da reduzida bibliografia sobre as amas enquadradas em creche familiar, quer pelo facto de os grupos focais (GF) não terem tido o número de participantes que inicialmente tínhamos previsto. Esta redução de participantes nos grupos focais aconteceu devido ao facto de estes terem sido realizados já em contexto de pandemia por *Sars Cov-2*, embora a investigação em si tenha sido iniciada antes desta época

pandémica. Realizámos apenas um GF presencial com três participantes, e mesmo este já foi realizado dentro da época pandémica mas ainda assim tivemos a concordância de três mães para se encontrarem connosco. As restantes mães participantes, aqui designadas pela letra P correspondente a Pais, estiveram connosco em regime online. Por termos atravessado esta época difícil, a aceitação em participar nesta investigação foi menos fácil, para além de também entendermos que nem todos os pais se sentiam à vontade com as tecnologias, tendo sido estas entrevistas online um impedimento real para alguns deles.

No entanto, não acreditamos que os resultados finais tenham sido alterados por força destas contingências. Tivemos uns pais que saíram da entrevista em grupo focal *online* a partir do nono ponto do segundo objetivo desta investigação. Ainda tentámos contactá-los de várias formas, mas a ligação *online* nunca foi restabelecida. Mesmo após o tempo da entrevista, não conseguimos obter qualquer *feedback* que nos permitisse incluí-los na análise dos pontos que se seguiram, mas os diferentes participantes poderiam entrar e sair das entrevistas quando assim o considerassem, de acordo com os princípios éticos seguidos.

Este estudo recorreu a entrevistas individuais, realizadas às educadoras e amas das respetivas creches familiares, e em GF para a obtenção de dados, assim como a análise documental dos regulamentos internos das duas instituições aqui em estudo: instituição A e instituição B.

A nossa investigação assentou então no modelo de triangulação de dados, visto termos utilizado mais do que uma fonte para a obtenção das respostas às nossas inquietações iniciais. De acordo com Denzin (2009) comparámos e distinguimos a educação de creche e creche familiar segundo diversos itens, incluindo as diferenças espaciais onde ambos os contextos decorrem (salas de atividades das creches em oposição ao espaço pedagógico destinado à creche familiar dentro da casa de cada ama enquadrada), e estudámos também o fenómeno em causa tendo em conta indivíduos diferentes (participação de diferentes participantes nesta investigação). Analisámos também as diferentes entrevistas dos diferentes participantes e os regulamentos das duas instituições em foco. Cruzámos depois as informações obtidas pelo que nos foi dito com o que de facto está ou não regulamentado, para além da sustentabilidade que a própria teoria dá a este trabalho de investigação.

Após as diferentes entrevistas individuais e em grupo focal, procedemos à sua análise de conteúdo e criámos uma matriz de categorização a partir desta, sendo considerada por Bardin (2016, p.147) como uma

operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico.

A matriz de categorização gerou os indicadores que nos permitiram analisar as diferentes questões colocadas aos participantes neste estudo.

No ponto dois do capítulo V analisámos individualmente estas questões e fomos triangulando cada uma delas com os dados obtidos da análise documental. A triangulação fez-se a partir das respostas obtidas nas diferentes entrevistas com o referencial teórico que dá sustentação a qualquer trabalho de investigação. A partir deste cruzamento de dados procedemos à triangulação tendo por base as quatro questões operacionais que derivaram da questão inicial apresentada no início desta tese: De que modo é que os procedimentos didático-pedagógicos definidos para as modalidades de atendimento, creche e ama enquadrada em creche familiar, influem na educação e na socialização das crianças segundo as perceções dos diversos agentes envolvidos?

Para iniciarmos as conclusões finais, fizemos uma retrospectiva breve do estudo em si, não só ao nível metodológico como já o apresentámos em cima, como também ao nível do próprio conteúdo. A principal intenção desta conclusão final foi responder à questão principal supracitada. Pretendíamos uma resposta global que nos permitisse responder de forma mais geral, mas concisa, à questão inicial que motivou esta nossa investigação. A partir desta conclusão geral, apresentámos as prospeções futuras que acreditamos poderem ser realizadas.

Fizemos uma análise mais direcionada ao encontro de respostas que nos permitiram tirar uma conclusão mais generalizada de toda a nossa investigação, respondendo à questão colocada inicialmente.

## **Resultados finais**

Esta investigação iniciou-se por não sabermos se a educação e socialização das crianças dos zero aos três anos sofrem ou não uma influência por estas estarem integradas em modalidades de atendimento diferentes: creches e creches familiares. O estudo incidu em duas IPSS no concelho do Seixal, tendo ambas estas duas modalidades de atendimento supramencionadas. O concelho escolhido foi o Seixal apenas por geograficamente se situar perto da nossa zona de residência e desta forma conseguirmos de forma mais eficaz efetivar as diferentes entrevistas. Realizámos 20 entrevistas individuais, 10 a educadoras e 10 a amas e 4 grupos focais compostos por três pais cada um deles. O número de entrevistas individuais e em GF pareceu-nos ser suficiente, sendo que após termos procedido a todas as transcrições e respetiva análise para elencar categorias, compreendemos que as nossas perceções se confirmaram, visto o nosso universo investigativo ter sido suficiente para a dissipação das nossas dúvidas e conseqüente respostas às questões iniciais, alcançando desta forma, também, os objetivos a que nos tínhamos proposto inicialmente. Enquadrámos os resultados finais nas categorias que, após as devidas entrevistas, considerámos terem tido realmente influência para a obtenção da resposta à nossa questão inicial de investigação. Tivemos então em linha de conta os seguintes itens:

- a *segurança* que ambas as modalidades em estudo têm para os pais e o quanto esta influi nas propostas realizadas pelas educadoras e amas;

- a *componente afetiva* em estrita ligação com a *intencionalidade educativa* presente na creche e na creche familiar, derivando destas uma maior ou menor qualidade das aprendizagens;

- a *socialização das crianças*, sofrendo este ponto uma análise direta sobre o que consideramos influenciar ou não este item;

- a *qualificação que a educadora tem ou o conhecimento que a ama possui*, percebendo-se se estes *backgrounds* contribuem ou não para a educação e socialização dos mais novos;
- o *espaço pedagógico* enquanto influenciador de novas oportunidades de aprendizagens, pois o que se vivencia em contexto de sala de atividades, não é igual ao que se vivencia nos contextos exteriores ou outros que sejam proporcionados às crianças;
- os *modelos pedagógicos* adotados na prática pedagógica diária enquanto mediadores de novas aprendizagens e promotores da socialização;
- valorização do *projeto curricular de grupo* enquanto guia das aprendizagens diárias;
- *número de crianças existente por adulto* e de que forma esta distribuição permite que a educação e socialização seja favorecida;

De seguida analisámos estes diferentes itens de forma a conseguirmos as respostas às nossas inquietações iniciais.

### **Segurança**

Um dos indicadores que nos pareceu importante referir e que obtivemos com as diferentes entrevistas foi a segurança da modalidade em si. No entanto, esta questão não obteve uma opinião concordante por parte dos diferentes participantes neste estudo. Se as amas acreditam que os pais confiam na modalidade creche familiar, as educadoras revelam que o facto de as crianças estarem integradas numa creche com uma equipa de pessoas à sua volta, lhes causa uma maior sensação de segurança. Ouvimos e entendemos ambos os pontos de vista, sabendo desde logo que estes são fortemente influenciados pela comunicação social e a “má fama” que a função ama adquiriu nos últimos anos. Esta questão da segurança tem também de ser vista como sendo uma dos principais pontos de resposta à nossa primeira questão operacional, visto este ter sido um dos critérios mais mencionados pelos diferentes participantes neste estudo.

Houve também algumas amas que nos referiram que os pais só confiam em si por estas terem uma instituição de enquadramento, pois se assim não fosse, não confiariam. Este resultado está de acordo com Scarr (1998) que refere que os pais detêm um maior controle da segurança dos seus filhos quando estes estão integrados na modalidade creche do que quando estes estão em qualquer outra forma de guarda infantil. Este autor refere ainda que a creche dá aos pais a segurança que uma ama, ainda que esta esteja no próprio espaço casa da criança, não dá, pois receiam que a criança permaneça muitas horas em frente a uma televisão e seja colocada de parte em vez de estar a ter a atenção individualizada que de facto deve ter. De acordo com Kim e Smith (2007), a avaliação sobre o espaço onde os filhos estão integrados depende sempre da satisfação destes e da confiança que têm sobre essa mesma modalidade de atendimento. A confiança acaba por ser um dos pontos principais na escolha dos pais, estando esta de forma direta ou mais indireta relacionada com diversos indicadores que os participantes anunciaram logo na primeira pergunta das diferentes entrevistas realizadas. De facto, quando perguntámos quais os motivos que encaminharam os pais a inscrever os seus filhos na modalidade que escolheram, muitos dos participantes nomearam o indicador “Segurança” e o indicador “Reputação/Imagem da instituição/Resposta enquadrada por uma IPSS” que também está diretamente relacionado com a confiança que os pais sentem relativamente à modalidade escolhida. Podemos afirmar isto porque verificámos que todas as amas afirmaram que os pais não inscreveram os filhos nas amas não enquadradas por creche familiar por falta de confiança. Estas amas participantes acreditam que a segurança que a modalidade ama dá aos pais é proveniente da própria instituição de enquadramento da qual fazem parte, estando esta diretamente relacionada com a “Reputação/Imagem da instituição/Resposta enquadrada por uma IPSS” que há pouco mencionámos. De referir ainda que as próprias educadoras e amas conseguirão realizar propostas mais ousadas e originais quanto maior for a confiança que os pais depositem em si.

Algumas amas revelaram que os pais nem ao jardim querem que levem os seus filhos por recearem que algo aconteça. Sabemos, no entanto, que esta perceção de não confiança terá efeitos diretos sobre a educação e socialização das crianças, pois se por vezes poderiam ser expostas a novos contextos de aprendizagem ou poderiam conviver com outras crianças, não o fazem por não poderem ou por saberem que poderão ser advertidas pelos pais. De forma mais generalizada, segundo as perceções dos entrevistados, os pais confiam em ambas as modalidades de atendimento onde os seus filhos estão inscritos, ainda que as creches



familiares sejam respeitadas por fazerem parte de uma instituição enquadrante com boa reputação na freguesia onde estão inseridas, notando-se, no entanto, um maior à vontade por parte das educadoras quanto à proposta de atividades sem avaliarem se os pais se sentirão ou não seguros com estas. As educadoras planificam o seu dia a dia com a premissa de que se a criança está na creche, fará todas as atividades que a educadora planifique. Há um menor receio das dúvidas e incertezas dos pais, permitindo esta maior liberdade uma maior aposta e mais diversificada que contribuirá mais facilmente para a educação e socialização das crianças.

### **Componente afetiva Vs. Intencionalidade educativa / Mais qualidade nas aprendizagens**

A relação pedagógica entre professores e alunos, independentemente do nível de ensino a que nos estejamos a referir, sofreu profundas alterações nos últimos anos. Se inicialmente a relação não comportava uma expressão de afetividade, a verdade é que hoje é imperativo que o afeto esteja no centro da relação em si. O afeto é encarado, segundo Espinosa (2003, citado por Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p.77) como sendo um conceito “polissémico. A consulta de dicionários aponta para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afecto, amor e carinho”.

Sabe-se hoje, também, que a relação individual existente entre os bebés ou crianças pequenas e quem delas cuida terá de colmatar as necessidades “biológicas, físicas e emocionais que devem ser atendidas” (Schmitt, 2014, p.212) sempre que possível. O que queríamos desde logo perceber era se este afeto associado ao que é proposto às crianças, em ambas as modalidades, lhes confere ou não uma evolução ao nível da educação e socialização. Este afeto docente na creche traz à tona o quanto a creche, ou outra modalidade similar, é encarada enquanto local de relação onde através dos cuidados e ensinamentos se dá uma aposta diária na constituição de sentimentos que liguem as crianças a quem com ela está.

Ao longo deste estudo percebe-se que a creche deixou de ter a função assistencialista que outrora teve, passando a encontrar-se nesta modalidade uma educação voltada para o afeto, uma educação que tem em conta a atenção que a criança deve ter diariamente, mas sem que a aquisição de competências fique esquecida (Heckman & Masterov, 2005). Da mesma forma compreendemos que as amas enquadradas também dão uma resposta pedagógica afetiva

e não deixam de promover nas crianças, com a orientação da sua coordenadora que invariavelmente as visita e as apoia nas atividades pedagógicas mais elaboradas, ou em momentos específicos que considere como essenciais, as mais diversas oportunidades de aprendizagem. Embora possa parecer paradoxal, o afeto tem que estar intrinsecamente relacionado com os limites que as crianças precisam para crescer dentro dos padrões sociais aceites na sociedade em que estão inseridas. Isto significa que uma criança educada em Portugal poderá ter um padrão diferente daquela que é educada no Senegal, mas ainda assim, o afeto tem de andar aliado com as regras que lhes são ensinadas, com a forma como lhes colocam limites e ideias essenciais para se saber viver em sociedade. Pretende-se, em última análise, que a criança consiga estabelecer uma relação de afeto forte que seja até comparável com as suas relações familiares, sabendo-se desde logo que “Depois do amor, o senso de disciplina é o legado mais importante que os pais podem deixar aos filhos” (Brazelton, 1994, p.305). Gabriela Portugal (1998) é uma das autoras que salienta que as crianças na valência de creche deverão estar envolvidas num ambiente caloroso onde as suas necessidades individuais sejam tidas em conta, quer estejamos a falar de necessidades físicas, psíquicas ou emocionais. Este ambiente de verdadeiro afeto terá de estar aliado à intencionalidade da ação educativa, à planificação baseada em reflexão que todos os profissionais de educação deveriam fazer. A importância da ação planeada já está amplamente estudada por diversos neurocientistas (Shonkoff & Phillips, 2000, citados por Portugal, 2008).

Em ambos os contextos que estudámos, creches e creches familiares, encontramos um ambiente caloroso e onde nos pareceu existir uma permanente aposta no afeto. Através das entrevistas percebemos também que as atividades pedagógicas existem em ambas as modalidades em estudo, embora as educadoras tenham afirmado ter o seu dia a dia de forma mais estruturado do que o dia a dia descrito pelas amas. Isto significa que existem semelhanças entre ambas as modalidades de atendimento, embora coexistam também algumas dissemelhanças.

### **Socialização**

Acreditamos que a socialização das crianças sai, inexoravelmente, com ganhos muito positivos quando as interações entre pares e com os educadores (e auxiliares) são de elevada qualidade. Curiosamente o indicador “Socialização das crianças com outras” não foi sequer

mencionado pelas amas nem pelos pais com filhos nesta modalidade aquando da pergunta introdutória onde se visava perceber os motivos da escolha da modalidade pela qual teriam optado. A socialização acaba por estar interrelacionada com todos os pontos atrás mencionados, pois ela deriva da própria rotina diária, da prática pedagógica da educadora/ama, servindo essa rotina como “instrumento construtivo para a criança, pois permite que ela estruture a sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização” (Leite, 2012, p.1).

Se tivermos em conta o estudo de Buffardi e Erdwins (1994), percebemos que obtivemos o mesmo resultado que estes autores no que concerne à temática da socialização, por percebermos que esta é efetivamente mais intensa quando a criança está integrada na modalidade creche. Os diferentes participantes apontaram a socialização como sendo algo mais evidente na creche e apontaram-na como sendo um benefício desta modalidade em comparação com a creche familiar.

No entanto, ressaltamos desde já que isto não faz com que na creche familiar não exista socialização e não se diligenciem atividades que adensem a sua promoção. Contudo existem dissemelhanças quanto a esta questão da socialização.

### **Qualificação da educadora / Conhecimento do trabalho das amas**

Os primeiros três anos de vida são essenciais à edificação da personalidade da criança e construção de valores que mais tarde são consolidados. O aluno universitário, que amanhã será educador desta etapa correspondente aos três primeiros anos de vida das crianças, deve ter consciência da importância do seu papel na vida das crianças que lhe forem atribuídas, ainda que estas tenham inúmeras especificidades que irrompam como desafiantes nas suas vidas. Pires (2007, p.16) afirma que os “primeiros tempos de vida de um ser humano são cruciais e são sem dúvida nenhuma guardados no nosso subconsciente e influenciam o seu comportamento na sua maneira de estar e ser”, e por isso a necessidade de que o educador de infância ou outro cuidador principal, na ausência da figura parental, seja alguém que marque positivamente o percurso de vida das crianças que com ele se cruzam. Para isso demos a conhecer qual o roteiro formativo para se ser educador de infância e que papel assume este educador na valência de creche. Anteriormente, a equipa da OCDE (2000, p.212) em 2012 afirmava ainda que

O estatuto e formação docentes para crianças dos 0 aos 3 anos de idade tem-se revelado bastante mais fraco no sector dos serviços de cuidados dos 0 aos 3 anos do que nos jardins-de-infância, o que poderá ter consequências negativas na qualidade daqueles serviços.

No entanto, atualmente os currículos universitários da formação inicial de educadores já contemplam a fase creche como sendo uma etapa essencial que deve ser devidamente estudada por todos os que trabalharão com crianças dessa valência. Não fizemos apenas o perfil funcional dos educadores, fizemos também o perfil funcional da categoria das amas enquadradas pela segurança social, embora tenhamos considerado que estas deveriam ser sujeitas a uma formação onde lhes fosse explicado algumas das pedagogias existentes, técnicas para lidar com certas situações, entre outros parâmetros que sentimos que as amas não dominavam.

Na creche há de facto uma pessoa especializada na área da infância, há um maior número de contactos que conduz a um maior número de experiências diárias e com isto a novas aprendizagens decorrentes das partilhas, atividades e propostas realizadas em cooperação e entajuda com os amigos que compõem o grupo. Araújo e Costa (2010, p. 10) referem, a este propósito, que “a consciência do educador acerca do potencial pedagógico de alguns materiais detêm aqui um papel fundamental, podendo ampliar e enriquecer sobremaneira as oportunidades criadas”. Segundo Gabriela Portugal (1998), na creche as “atividades incluem experiências sensoriais, motoras, linguísticas, exploratórias e de realização de tarefas determinadas” (p.208). Não conseguimos assegurar que este pensamento possa ser transversal à creche familiar, mas, ainda assim, acreditamos que sim, desde que as crianças sejam sujeitas a contextos ricos com propostas de atividades diversas de acordo com as diversas áreas de aquisição de competências. Isto não significa que estejamos a invalidar o percurso formativo e académico que as educadoras fizeram. Estamos antes a valorizar, em igual medida, o trabalho que as coordenadoras das creches familiares desempenham nas diferentes casas que visitam. Estas coordenadoras fazem atividades com os meninos, contam histórias, planificam e realizam atividades baseadas no que acreditam ser essencial à faixa etária dos meninos que em cada

manhã visitam. Estes meninos também são expostos a atividades pedagógicas que contribuem para a sua educação e socialização, ainda que não seja com a mesma periodicidade que as crianças da creche. Concluímos este ponto referindo que as educadoras salientaram um maior número de aspetos pedagógicos face às amas, o que por si só já é revelador de um maior conhecimento advindo da própria qualificação adquirida. No entanto, em ambas as categorias encontrámos uma clara dedicação ao tentarem procurar saber e fazer melhor no dia a dia, mas não podemos de forma alguma invalidar os anos de formação inicial a que os educadores são obrigados para o exercício das suas funções. A sua qualificação é certamente uma das mais valias quando estes tentam planificar algo específico para despoletar determinada competência educacional ou social nas crianças que compõem o seu grupo. A modalidade creche acaba assim por apresentar alguma vantagem face ao item Qualificação da educadora/Conhecimento do trabalho das amas

### **Espaço pedagógico / Espaço físico da Modalidade**

Há hoje a consciência de que os espaços são um dos critérios que podem influenciar a educação e socialização dos mais novos, sendo imperativo a existência de linhas que orientem o que estes devem ter de forma a uniformizar as diversas creches e até creches familiares existentes. Celida Mendonça e Isabel Bezelga (2022, p.161) referem que o “espaço mobiliza o corpo inteiro a agir, mas este mesmo corpo é muitas vezes reprimido no contexto escolar”. De facto os espaços que as amas oferecem são naturalmente mais pequenos do que as creches e têm, também por esse motivo, uma menor oferta pedagógica. Este espaço menos rico e mais pequeno, em conjugação com a menor probabilidade de as crianças estarem entre pares com idades aproximadas, torna a creche com uma clara vantagem quando comparada com a creche familiar (Rapoport & Piccinini, 2004). Na pergunta inicial o indicador “Espaço pedagógico/Espaço físico da modalidade” assumiu somente quatro unidades de enumeração, sendo que nenhuma delas adveio da opinião das amas. No entanto, durante as entrevistas, algumas amas referiram que os pais manifestam algum descontentamento por estas não terem um espaço exterior.

Outras há que referiram que os pais não querem mesmo que elas utilizem o espaço exterior que possuem. Esta questão está intrinsecamente relacionada com o indicador “Segurança” que atrás já avaliámos.

Neste ponto de análise a creche está em clara vantagem quando comparada com a modalidade creche familiar, pois nenhum pai pode inscrever o seu filho numa creche e autorizar apenas que este fique no interior da instituição quando a creche em si possui exterior. Independentemente dos receios dos pais, as crianças quando estão na creche deambulam por todo o espaço, realizam todas as atividades pedagógicas que sejam devidamente planificadas e preparadas pela educadora, independentemente de estas acontecerem no interior ou no espaço exterior.

Nesta questão, e tendo em conta o nosso contexto de investigação, a modalidade creche está em vantagem quando comparada com a modalidade creche familiar, visto a maioria das amas possuírem um apartamento sem espaço exterior e, duas das três que têm terraço, lamentam não o poderem usar com o conhecimento dos pais porque estes receiam que as crianças se aleijem. Há de facto um resultado real quando a criança é exposta a diferentes contextos diariamente, como nas creches estudadas, face àquelas cujos contatos estão mais castrados devido ao espaço físico existente, ainda que o dia a dia da ama seja desenvolvido com múltiplas experiências e sempre com a atenção centrada na criança.

### **Modelos pedagógicos adotados na prática pedagógica diária**

Ao longo das diferentes entrevistas que fizemos, as educadoras participantes e até uma das amas referiram quais os modelos pedagógicos pelos quais se sentem influenciadas e de que forma eles se manifestam na sua prática pedagógica. De forma mais geral conseguimos afirmar que nenhuma das instituições em estudo se rege por uma pedagogia específica, mas as diferentes educadoras e até uma das amas, como já referimos, baseiam parte da sua pedagogia em influências que têm de uma ou mais teorias pedagógicas.

As creches *Reggio Emilia* apresentam uma característica que encontramos na instituição A que fez parte deste estudo, embora com algumas diferenças que de seguida explicaremos. As creches *Reggio Emilia* estão abertas oito horas por dia, embora exista a possibilidade de o horário começar mais cedo de manhã e encerrar mais tarde à tarde.

Esta exceção só acontece se for devidamente documentada pela entidade patronal dos pais (ou responsável legal pela criança) ou por outros motivos que estejam devidamente justificados com declaração comprovativa (Lino, 2018).

Pode-se dizer que há um paralelismo entre esta ideia e o facto da instituição A exigir que os pais desempregados venham buscar os seus filhos num horário mais reduzido, tendo esta ideia sido relatada por uma educadora e dois pais participantes da instituição A. A E8B refere que também pensa que esta regra exista na sua instituição, mas diz não ter a certeza. De qualquer forma, os participantes de ambas as instituições referiram que mesmo que os pais estejam a trabalhar, também não devem usufruir do horário completo das modalidades de atendimento onde os seus filhos estão integrados. Os pais devem apenas usufruir destas modalidades o estritamente necessário durante a sua ausência por motivos laborais. Esta ideia foi-nos assegurada pelas três classes de participantes neste estudo: educadoras, amas e pais. Esta regra dos pais desempregados não poderem usufruir do horário total da creche e da creche familiar da instituição A está devidamente descrita na quarta categoria do Regulamento Interno (Quadro 13).

Percebemos que as educadoras participantes neste estudo utilizam uma espécie de modelo híbrido, incluindo alguns aspetos de um modelo pedagógico amplamente estudado, mas não se cingindo a ele, misturando-o até com outras perspetivas de outros modelos que *a priori* torna a sua atuação única. Cada educador atua de acordo com o que acredita ser melhor e aproveita de cada pedagogia as partes com as quais empatiza mais. A maioria das educadoras revelou enquadrar-se em maior ou menor grau com determinada pedagogia e das amas apenas uma revelou tentar aplicar o Método Montessori na sua prática pedagógica diária. Também um dos pais refere que o projeto da creche da instituição B é baseado no Movimento da Escola Moderna, mas refere de forma perentória que a questão da sala aberta existente na creche foi inspirada no Modelo Reggio Emilia, assegurando que “em vez de ter paredes transparentes e comunicantes entre si, simplesmente não há paredes”. No entanto nenhuma das educadoras da instituição B refere que segue escrupulosamente o MEM, e por isso não conseguimos averbar que as modalidades em estudo, através das práticas profissionais relacionadas com os diversos modelos pedagógicos existentes, dão uma melhor ou pior resposta ao nível da educação e socialização das crianças. Os participantes da instituição A também não seguem um modelo pedagógico que nos permita concluir que a educação e socialização é alcançada de forma mais eficaz através destes. Mesmo as educadoras tendo revelado alguma dedicação a alguns modelos pedagógicos adaptados à valência de creche, em nenhuma delas notámos que essa aplicação tivesse a consistência e regularidade que nos permita dizer que esta prática pedagógica diária, eventualmente, traria benefícios para a educação e socialização das crianças que lhes estão confiadas.

### Projeto curricular de grupo

Outro dos pontos principais encontrados em ambas as modalidades em estudo e que poderá dar resposta à questão principal deste trabalho de investigação, prende-se com o projeto curricular de grupo, sendo que o facto de os participantes terem afirmado que só as educadoras têm esse projeto já conduz a uma diferença de atuação. Este ponto está intrinsecamente relacionado com a componente académica que as educadoras têm e com o facto de estas serem as responsáveis pela sua atuação no exercício das suas funções diárias, ao contrário das amas que apresentam uma menor formação académica e têm uma coordenadora que supervisiona a sua ação pedagógica. Sabemos que as educadoras também são alvo de supervisão, mas não da mesma forma que as amas. Este facto conduz a que as educadoras sejam as responsáveis pela prossecução do projeto curricular de grupo, comumente designado por PCG. Em oposição à modalidade de atendimento creche familiar, a modalidade creche apresenta este projeto, sendo que cabe a cada educadora a própria conceção do projeto. Ao nível das normas e regulamentos, há um maior grau de informação na categoria das educadoras do que na categoria das amas que, invariavelmente, apresentam algum desconhecimento quanto a fatores que não deveriam levantar dúvidas, como as normas institucionais ou as temáticas do projeto educativo. Algumas educadoras também apresentaram algumas dúvidas quanto a este último ponto. Acreditamos que a prática pedagógica é tão mais eficaz quanto mais encadeadas forem as atividades, e para isto o projeto serve efetivamente de linha condutora. O projeto curricular de grupo não deixa de ser um documento com um valor operatório no qual está inscrita a ação pedagógica que a educadora terá durante o tempo em que ele vigora, sendo este sujeito a constantes revisões e alterações sempre que necessário. Roldão (1999, p.43) refere que um currículo tem na sua génese a “finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora”, dizendo-nos Pacheco (2007) que este currículo mais não é do que um projeto que é criado tendo por base o projeto educativo da instituição e é concebido de acordo com o processo de aprendizagem esperado. Isto significa que, a partir da caracterização que a educadora faça do seu grupo de crianças e das necessidades que estas têm, planeia a sua ação educativa, descrevendo não só as intenções que tem com aquele projeto, como também a forma como irá intervir para o cumprir. De salientar que o



planeamento do projeto curricular de grupo vai sendo regulado e melhorado, através da avaliação, tanto da intervenção do/a educador/a na organização do ambiente educativo e no desenvolvimento do processo, como dos efeitos dessa intervenção na evolução do grupo e nos progressos de aprendizagem de cada criança. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.17).

Neste ponto em cima referido há de facto uma diferença assinalável na suposta atuação diária das educadoras e das amas participantes neste estudo, pois se as primeiras têm em conta o que elas próprias se propuseram no seu PCG, as segundas não têm sequer este projeto. Uma das educadoras participantes refere que no caso da creche da instituição B os PCG são desenvolvidos entre as duas educadoras que compõem o grupo, todo o trabalho de pré análise e conceção é feito nesta parceria de diade. Mas, embora não exista um projeto específico para cada ama e respetivas crianças confiadas a cada uma delas, as coordenadoras de ambas as creches familiares realizam atividades que acreditamos terem uma linha condutora e acreditamos que potenciem as mais variadas aprendizagens às crianças. No entanto, estas manhãs com a coordenadora acontecem, em média, uma vez por mês. Realçamos, ainda assim, que não acreditamos que estas possam ser tão bem alcançadas como as que derivam de projetos planejados por quem tem formação para tal e os constrói tendo em conta o desenvolvimento das crianças de todo o grupo que lhes está confiado. A própria periodicidade de execução de atividades planejadas é muito menos espaçada do que as atividades realizadas pelas diferentes amas participantes.

As educadoras acreditam que estas diferenças de atuação conduzem a que a educação e socialização das crianças assumam uma maior qualidade na creche, mas as amas revelaram-nos que acreditam que a sua atuação diária despoleta essa mesma educação e socialização, não sendo o facto de terem ou não um projeto curricular de grupo algo que as faça ter uma melhor ou pior relação pedagógica, um maior ou menor grau de implicação nas atividades pedagógicas que também elas vão fazendo.

### **Número de crianças e adultos na creche e na creche familiar**

A Portaria n.º 262/2011 regulamenta a constituição que os grupos de creche têm, assegurando que até à aquisição da marcha o limite são 10 crianças para dois adultos, 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses para outras duas pessoas e 18 crianças dos 24 aos 36 meses de idade com outros dois adultos responsáveis. De salientar que a instituição A tem as 18 crianças supramencionadas na sua sala de creche, mas a B rege-se por um modelo desafiador e cujas regras não estão plasmadas na portaria supracitada. A instituição B tem 30 crianças na sua sala de creche e o grupo é heterogéneo, estando legalmente entregues a duas educadoras e quatro auxiliares de educação.

O número limite de crianças por cada ama enquadrada por uma creche familiar é 4, não podendo nunca exceder este limite e ficando mais reduzido, caso uma das crianças inscritas seja portadora de uma qualquer Necessidade Educativa Especial.

As amas enquadradas pelas creches familiares estudadas apresentam ao longo do nosso estudo uma vantagem que está amplamente estudada por diversos autores: o rácio adulto-criança. No entanto, este rácio de poucas crianças que já foi estudado e que se sabe ser benéfico tem apenas estudos aplicados à modalidade creche (Pimentel, 2011), embora nos pareça que nada impeça que o tenhamos em linha de conta e que o apliquemos nas conclusões a que chegámos. Segundo Howes e Hamilton (2010) o trabalho dos profissionais fica prejudicado ou limitado caso o grupo seja demasiado grande, permitindo um menor número de crianças uma atenção mais individualizada, mais atenta e de resposta mais rápida. Seguindo esta lógica, as respostas mais imediatas são mais facilmente encontradas em contexto de creche familiar, visto uma ama ter no máximo quatro crianças.

Buffardi e Erdwins (1994) realizaram um estudo que vai ao encontro dos resultados obtidos nestas entrevistas: os cuidados em contexto de ama, ainda que estas não sejam descritas por estes autores como fazendo parte de uma instituição de enquadramento, é um cuidado mais individualizado, as crianças são “ouvidas” mais facilmente e consegue-se dar

uma resposta mais personalizada e imediata. Não só as amas, mas também alguns dos outros participantes neste estudo referiram este mesmo aspeto.

Ao longo do estudo sentimos que as necessidades individuais das crianças têm uma resposta mais imediata no contexto creche familiar, não invalidando a qualidade de resposta que as educadoras dão às mais variadas crianças dos seus grupos. No entanto, na nossa perceção, a individualidade e a rapidez com que as necessidades sentidas são colmatadas são efetivamente mais evidentes em contexto de creche familiar.

Em suma, nesta conclusão apresentámos apenas os pontos que nos pareceram cruciais para podermos responder à questão principal que nos conduziu a este estudo. Podemos dizer desde já que segundo Rigon, Bernardes, Moretti e Cedro (2022), ao nível do ensino geral, o professor tem a função de organização do ensino para que desta forma os alunos se consigam apropriar dos conhecimentos, servindo o seu trabalho como forma de mediação e como guia para a própria construção das aprendizagens e não apenas como fim. O caminho até à aquisição de algo é encarado como sendo o mais importante do processo pedagógico (Rigon et al, 2022). No entanto, este professor aqui está a ser encarnado pelas educadoras e amas, sendo que ambas tentam despoletar nas crianças que lhes estão confiadas os mais variados ensinamentos e experiências, enriquecendo-as e aumentando o seu conhecimento do mundo. Contudo, a transmissão diária de ensinamentos e as atividades promotoras de aquisição de competências e capazes de promover a socialização das crianças, derivam de um sem fim de fatores associados entre si. Não se pode falar em educação isolada de socialização. O contrário também não faz qualquer sentido. Se de acordo com a Infopédia o termo educação é encarado como sendo um “processo que visa o pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral de um indivíduo (sobretudo na infância e na juventude) e a sua adequada inserção na sociedade”, ou ainda um “conjunto dos princípios, valores e normas de conduta socialmente transmitidas que estruturam a personalidade de um indivíduo” (Infopédia, s/d), cedo se percebe que os termos educação e socialização estão em constante interligação.

Sabemos hoje que as propostas pedagógicas para os três primeiros anos de vida devem contemplar não só a condição do educar aliado ao cuidar, dada a dependência da criança desta valência, como também deve ter incluída a dimensão social que as atividades devem apresentar. Manuel Jacinto Sarmiento (2004) designou por mundo social o contexto educativo

no qual a educação de infância acontece, sabendo-se que é neste contexto que as crianças crescem e aprendem, experienciam momentos novos e constroem aprendizagens. Na creche a partilha entre amigos e entre crianças e adultos é provavelmente ainda maior do que na valência de jardim de infância, dada a especificidade que a baixa faixa etária traz. Estas constantes interações contribuem para a formação social das crianças, permitindo-lhes a construção das suas identidades enquanto seres individuais e, também, fomenta a construção coletiva que cada um de nós assume numa determinada sociedade (Barbosa, 2010). Tudo na creche é pensado, desde os espaços até aos tempos de brincadeira. Acreditamos que o mesmo aconteça na creche familiar, visto os espaços desta serem devidamente planificados pelo Instituto de Segurança Social que também rege as creches, e os tempos são organizados pela coordenadora da respetiva modalidade. As rotinas em si são idênticas entre ambas as modalidades em estudo. As brincadeiras livres, que são aquelas que não estão sujeitas a planificações, encontram-se num patamar de destaque, assim como as atividades que necessariamente devem ser planificadas, avaliadas e reformuladas caso se justifique. Oliveira- Formosinho e Araújo (2013) referem ainda que para além do espaço em si, que já salientámos, terá de ser tido em conta a organização deste e dos materiais que este comporta, assim como a organização dos tempos de creche que não devem diferir muito dos tempos da creche familiar. Este autor alude ainda para a importância das atividades e projetos diários, sendo que estes foram encontrados com uma maior linearidade na modalidade creche. No entanto, não estamos com isto a referir que a qualidade das aprendizagens seja maior nas creches estudadas quando comparadas com as creches familiares. Não estamos a fazer qualquer avaliação, apenas encontramos uma maior consistência nas atividades que acreditamos derivarem do facto de as educadoras terem uma formação inicial mais profunda e um projeto curricular de grupo que tentam diariamente cumprir. Por outro lado, o espaço pedagógico em si fomenta a multiplicidade de trabalhos, influenciando diretamente os procedimentos didático-pedagógicos a que diariamente as crianças são expostas, influenciando estes, certamente, a educação e socialização das crianças. No entanto, a componente afetiva que nesta valência assume um peso de grande relevância, é mais notória na creche familiar, não de forma simples e direta, mas porque o número de crianças entregues ao adulto responsável permite que este seja mais responsivo e que esteja eventualmente mais disponível para respostas mais imediatas e para momentos lúdicos individualizados, conseguindo ajudar as suas crianças a ultrapassarem pequenos obstáculos com que se deparem. No entanto, o dia a dia na creche familiar não passa somente pelo cuidar, pelo afeto, pelos momentos de atenção individualizada. Também nesta modalidade se

desenvolvem atividades promotoras de educação e socialização, e o facto de não haver uma formação superior para tal, como acontece com as educadoras da creche, não significa que não exista uma significativa qualidade das aprendizagens, embora estas não aconteçam de forma tão consistente por não terem a mesma periodicidade nem tão pouco uma linha condutora que permita interligar toda a ação educativa. Ambas as coordenadoras das duas creches familiares em estudo realizam atividades com as crianças das respetivas creches familiares, para além de que estas amas vão uma vez por mês para o espaço da instituição enquadrante (realidade pré covid e, eventualmente, pós-covid) para que as crianças brinquem entre si e tenham novos momentos de aprendizagem e brincadeira livre. As amas não realizam mais atividades no exterior, ainda que estas fossem desenvolvidas em parques coletivos, devido ao receio que têm. O indicador “Segurança” limita muito o espaço de ação destas amas, não permitindo que as suas propostas de atividades possam ser delineadas em novos ambientes. Neste ponto de análise a creche está em clara vantagem, servindo as propostas pedagógicas que apresentam, como linha condutora para promoção da socialização e da educação, não existindo a monotonia espacial que existe nas creches familiares. Há sempre um espaço novo para explorar, um espaço exterior permite uma multiplicidade de atividades que os espaços interiores não permitem, podendo-se fazer gincanas mais complexas, brincadeiras de roda com um maior número de crianças, jogos desafiantes com um sem fim de regras que exijam uma série de aprendizagens concertadas, brincadeiras com objetos naturais e muitas vezes descobertos pelas próprias crianças enquanto exploram o exterior da instituição onde estão integrados, não existindo esta hipótese nas mais variadas casas das amas onde estivemos. Efetivamente, neste ponto, a educação e socialização das crianças tem um largo benefício se estas estiverem integradas na modalidade creche.

A socialização das crianças, assim como todas as aprendizagens que ajudam a edificar a própria personalidade, não são feitas, nos casos estudados, com recurso a qualquer pedagogia específica. Há uma multiplicidade de influências de modelos pedagógicos na atuação das educadoras, não havendo uma uniformização que nos pareça encaminhar de forma mais direta as aprendizagens sociais da criança e as faça adquirir novas competências através destas. Os modelos pedagógicos também não fazem parte do dia a dia das amas, mas nem por isso as crianças deixam de ver o seu desenvolvimento a acontecer, diga este respeito ao nível motor, cognitivo, social, emocional ou outra qualquer dimensão que permita que a criança cresça de forma saudável e com um bom desenvolvimento holístico.

Ambas as modalidades em estudo apresentaram vantagens e desvantagens e podemos concluir que a educação e socialização das crianças na valência de creche, mais precisamente dos 0 aos 3 anos como comumente é designada, independentemente de estarmos a ter em conta a creche em si ou a modalidade creche familiar, sai beneficiada tanto mais quanto maiores e mais diversificados forem o número de contactos e experiências educativas e sociais. A continuidade dos procedimentos didático-pedagógicos influem diretamente na aquisição de novas competências e aprendizagens e favorecem a socialização da criança com o mundo que a rodeia, inserindo-a e adaptando-a às regras sociais impostas pela cultura na qual vive. De uma forma geral podemos ainda dizer que, tendo em conta as perceções dos diferentes participantes, em conjugação com os regulamentos de ambas as instituições, legislação consultada e a própria fundamentação teórica aqui tida em conta, acreditamos que a creche de forma mais genérica consegue promover um maior número de experiências educacionais e sociais através dos seus procedimentos didático-pedagógicos, quando comparada com a modalidade creche familiar.

Asseguramos ainda que os dados finais obtidos resultam de uma investigação verdadeira, responsável, e teve em conta os princípios éticos exigidos a qualquer investigação deste género. A minha intervenção pessoal, enquanto investigadora, apenas serviu para responder às questões iniciais de investigação. Interessava-me perceber se os procedimentos didático-pedagógicos definidos para as modalidades de atendimento, creche e creche familiar, influem ou não na educação e socialização tendo em conta as perceções dos principais agentes envolvidos (educadoras, amas e pais).

### **Prospeção futura:**

Parece-nos que este estudo poderia ser aprofundado ao nível geográfico, de forma a se conseguir perceber se as conclusões que obtivemos podem ser extensíveis a outros contextos, pois o nosso estudo de caso não deixa de ser um recorte da realidade que pretendíamos estudar. Ou seja, idealmente poderíamos escolher um concelho por cada distrito e estudar as modalidades de duas instituições como as que agora estudámos. Isto dar-nos-ia uma perspectiva mais ampla de como estão as modalidades de atendimento creche e creche familiar, em Portugal, e qual a influência que elas têm na educação e socialização das crianças que as frequentam.

Também seria interessante perceber as desvantagens que as crianças têm se permanecerem demasiado tempo entregues nas modalidades creches e creches familiares, sabendo desde logo que isto seria um projeto de longa duração e muito desafiante. Isto acontece porque se parte da premissa que as crianças terão sempre vantagens em estar entre pares, mas não por demasiadas horas (estudo de Pierrehumbert citado por Wagner & Tarquiel, 2009).

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

---

### A

---

- Abramowicz, Anete – 100
- Agazzi, Carolina - 149
- Agazzi, Rosa – 149
- Aghdassi, Andreia Messias – 109, 117, 118
- Aguiar, Cecília – 328, 354
- Ahnert, Lieselotte – 288
- Alava, Maria Jesus – 61
- Almeida, Ana Nunes de – 27, 39, 54, 55
- Almeida, Isaura – 49
- Almeida, Laurinda Ramalho de – 56
- Almeida, Leila Sanches – 368
- Almeida, Maria Isabel – 151, 152, 154
- Almeida, Rosalina Gomes – 134, 135
- Almeida, Sandra – 143
- Almond, Douglas – 405
- Alves, Roberta – 92
- Amado, João – 109, 243, 411
- Amorim, Katia de Souza – 55, 56, 57, 387



André, Maria João – 411

André, Marli – 168

Anjos, Adriana Mara dos – 45, 55, 57, 387

Araújo, Alberto Filipe – 156

Araújo, Sara Barros – 24, 43, 99, 115, 128, 131, 134, 143, 145, 146, 147, 148, 152, 153, 327, 414, 422

Arce, Alessandra – 36,100

Ariès, Philippe – 34, 36, 40, 58, 300

Artur, Ana – 51, 107, 108

Ataíde, Maria João – 124, 125

Aureli, Tiziana – 102

Azevedo, Ávila – 41

---

## **B**

---

Bairrão, Joaquim – 40, 46, 50, 106, 125, 328, 354

Balaban, Nancy – 308

Barbosa, Maria Adelina – 46

Barbosa, Maria Carmen – 422

Barchi, Paola – 152

Bardin, Lawrence – 240, 241, 243, 246, 407

Barnekow, Vivian – 76, 78, 84, 86

Barnes, Jacqueline – 93

Barros, Sílvia – 328, 354, 380

- Barroso, João – 120
- Bazeley, Pat – 255, 257
- Bell, Judith – 246, 247
- Belsky, Jay – 98, 378
- Beck, Carmen Lúcia Colomé – 233
- Berger, Guy – 257
- Berger, Peter – 28, 55
- Bernardes, Maria Eliza Mattosinho – 421
- Bettencourt, Marta – 135, 136, 137, 139, 142
- Bezelga, Isabel – 415
- Bhering, Eliana – 306, 374
- Biklen, Sari – 166, 211, 257
- Bogdan, Robert – 166, 211, 257
- Bógus, Claudia Maria – 245
- Bolivar, Antonio – 112
- Bomfim, Joseane Aparecida Otávio – 374
- Bondioli, Anna – 91
- Borges, Isolina – 46
- Borràs, Lluís – 375
- Bortoloti, Roberta D'Angela Menduni – 159
- Boutin, Gérald – 211, 402
- Bowlby, John – 399

Bravo, Maria Pilar Colás – 171

Bravo, Restituto Sierra – 239

Brazelton, Thomas Berry – 118, 120, 308, 412

Breda, Bruna – 37

Brewer, John – 256

Brickman, Nancy Altman – 395

Brooks-Gunn, Jeanne – 288

Brown, Patricia Clark – 37, 157

Bryman, Alan – 257

Buffardi, Louis – 413, 420

Bujes, Maria Isabel – 38, 327, 331, 387

Buonicore, César – 115

---

## C

---

Cadima, Joana – 380

Caetano, Ana Paula – 257

Calixto, Pedro – 227

Câmara, Rosana Hoffman – 243

Campbell, Donald – 255

Campos, Diogo Leite de – 51

Campos, Mónica Martinez de – 51

Campos-de-Carvalho, Mara – 306, 374

Canário, Rui – 108

Capul, Maurice - 157

Caraça, João – 110, 294

Cardona, Maria João – 43, 47, 49, 50, 54, 375, 398

Carmo, Hermano – 247

Carneiro, Roberto – 294

Carugati, Felici – 330

Carvalho, Ana Maria Almeida – 56,

Carvalho, Angelina – 342

Carvalho, Cindy Mutschen de – 77, 92, 93

Carvalho, Elsa – 411

Carvalho, Maria de Lurdes Dias – 97

Carvalho e Branco, Maria Eugénia – 100

Carvalho, Rómulo de – 52

Castro, Lúcia Rabelo – 100

Cavalcante, Ricardo Bezerra – 227

Ceccon, Claudio – 62

Ceccon, Jovelina – 62

Cedro, Wellington Lima – 421

Cerizara, Ana Beatriz – 36

Chadwick, Andrea – 99

Chaves, Marta – 24

Ciari, Bruno – 149

Claxton, Guy – 388

Côco, Valdete – 108

Coelho, Ana Maria Sarmiento – 376

Coelho, Vera Lúcia Marques – 380

Coenen-Huther, Josette – 64

Colecchia, Nicola – 102

Comenius, Jan – 35, 36

Correia, José Alberto – 48, 49, 77, 78, 85, 86, 325, 326, 327

Cortella, Mario Sergio – 258

Costa, Hélia – 414

Costa, Magda Suely Pereira – 158

Costa, Maria Helena Gil da – 107

Costa, Nayara Leão – 37

Coutinho, Clara Pereira – 254, 257

Creswell, John – 255, 256, 402

Cró, Maria de Lourdes – 108

Cruz, Orlanda – 46

Currie, Candace – 76, 78, 84, 86

Currie, Janet – 405

---

## **D**

---

- Dahlberg, Gunilla – 52
- Damke, Anderléia Sotoriva – 290
- Davies, Nancy – 297
- Decroly, Jean-Ovide – 45
- Denzin, Norman – 254, 255, 406
- Dewey, John – 149
- Deus, João de – 44
- Di Luccio, Flávia – 226, 227
- Dias, Regina – 47, 48, 49, 78, 85, 86, 325, 326, 327
- Diogo, Fernando – 342
- Doron, Roland – 37
- Dortier, Jean-François – 57
- Doyle, Orla – 405
- Duarte, Pedro – 108
- Duarte, Sandra – 48, 52
- Durkheim, Émile – 54, 59
- Dyson, A. – 76, 77, 84, 86

---

**E**

---

- Edwards, Carolyn – 149, 150, 153, 154
- Eisenstadt, N. – 76, 77, 84, 86
- Elias, Norbert – 57

Emiliani, Francesca – 354

Epstein, Ann – 131.

Epstein, Joyce – 285

Erdwins, Crol – 413, 420

Esping-Andersen, Gosta – 51

Espinosa, Gaëlle – 411

---

## **F**

---

Faria, Mara de Mello – 245

Feldman, Ruth Duskin – 24, 58, 100, 102, 388

Fernandes, Rogério – 157

Ferreira, António Gomes – 45, 46

Ferreira, Fernando Ilídio – 227

Ferreira, Luiz António Miguel – 286

Ferreira, Manuela – 53

Ferreira, Manuela Malheiro – 247

Ferreira, Mara Silva – 103

Ferreira, Theophilo – 37

Fialho, Isabel – 108

Fidalgo, Lurdes dos Anjos – 165

Figueira, Maria Cristina Corrêa – 104, 366

Filippini, Tiziana – 152

- Fino, Carlos Nogueira – 146
- Fisher, Julie – 306
- Fiske, Donald – 255
- Flick, Uwe – 166, 254, 255, 256, 257
- Flores, José – 242, 245, 246
- Folque, Maria Assunção – 107, 108, 135, 137, 139, 142
- Fonseca, Rosa Maria Godoy – 60, 61, 93, 108
- Forman, George – 149, 150, 153
- Formosinho, João – 143, 145, 147
- Forneiro, Lina Iglesias – 329, 361
- Fortuna, Tânia Ramos – 60
- Franchi e Vasconcelos, Cleido Roberto – 45
- Francisco, Adilson de Ângelo Lopes – 390
- Franco, Adriana de Fátima – 24
- Franco, Matilde Figueiredo de Sousa – 46
- Franklin, Bob – 39
- Freinet, Célestin – 35, 135
- Freire, Casimiro – 44, 45
- Freire, Isabel – 109, 117, 118, 411
- Freitas, Henrique – 165, 227
- Friedmann, Adriana - 34
- Froebel, Friedrich – 35, 37, 44, 45, 100, 157



---

**G**

---

Gadotti, Moacir – iii

Galvão, Izabel – 55

Gandini, Lella – 149, 150, 153

Garcia, Elena Cano – 45

Garcia, Ronaldo Aurélio Gimenes – 35

Gardner, Howard – 149

Garms, Gilza Maria Zauhy – 286

Giddens, Anthony – 288, 392

Giudici, Claudia – 152

Goleman, Daniel – 394, 400

Gomes, Joaquim Ferreira – 40

Gomes, Lisandra Ogg – 37

Gomes, Marineide de Oliveira – 108

Gomes, Romeu – 242

Gomes-Pedro, João – 288

Gómez, Pérez – 54

Gonçalves, Josiane Peres – 290

Goodson, Barbara – 328

Goyette, Gabriel – 211, 402

Grácio, Rui – 135, 160

Granger, Maria José – 60, 99

Greenspan, Stanley – 120

Grigorowitschs, Tamara – 388

Grilo, Madalena Marçal – 27, 39, 68

Gualda, Dulce Maria Rosa – 233

Guerreiro, Maria das Dores – 92

Guimarães, Gleny Terezinha Duro – 243

---

## **H**

---

Haddad, Lenira – 28, 361

Haddad, Sérgio – 288

Hair, Joe – 25

Hamilton, Claire – 329, 372, 420

Hay, Dale – 99

Harmon, Colm – 405

Heckman, James – 386, 405, 411

Helburn, Suzanne – 92

Heleno, Bruno – 103

Hernando, Carmen Ramos – 149, 150, 151, 153, 155, 156

Hoffman, Izabel Cristina – 233

Hohmann, Mary – 57, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 144, 327, 364, 375, 376, 379, 389, 399, 404

Horn, Maria da Graça Souza – 101, 102

Howes, Carollee – 322, 329, 372, 420

Hunter, Albert – 256

---

**I**

---

Itard, Jean – 157

---

**J**

---

Janissek, Raquel – 165, 227

Janssen-Vos, Frea – 110

Jenks, Chris – 53

Jensen, Bruun – 76, 77, 84, 86

Júnior, Marcílio Barbosa Mendonça de Souza – 243

---

**K**

---

Kamii, Constance – 395

Karlsson, Malene – 104

Ketele, Jean-Marie De – 227, 401

Katz, Lilian – 109, 304

Kelle, Udo – 254, 255, 257

Kellerhals, Jean – 64

Kim, Young – 410

Kinney, Linda – 150, 151

Kishimoto, Tizuko Morchida – 35

Kramer, Sonia – 34, 53, 61, 62

Kreppner, Kurt – 116, 386

Kuhlmann Jr., Moysés – 35, 62

Krechevsky, Mara – 152

---

**L**

---

Lains, Pedro – 43

Lamb, Charles – 25

Lamb, Michael – 288

Lancillotti, Samira Saad Pulchério – 157

Larner, Mary – 328

Layzer, Jean – 328

Leach, Penelope – 93

Leite, Andréia Domingues – 413

Leal-da-Costa, Conceição – 107

Leandro, Maria Elisa – 135

Lemay, Michael – 157

Lessard-Hérbert, Michelle – 211, 402

Leventhal, Tama – 288

Lima, Adriana Flávia – 61

Lima, Rita de Cássia Pereira – 59

Lino, Dalila – 150, 152, 153, 154, 155, 156, 416

Lisboa, Irene – 46

Lisboa, Manuel – 43

Logue, Caitriona – 405

Lordelo, Eulina – 311

Luckmann, Thomas – 28, 55

Ludke, Menga – 168

Luque, Cira de – 95, 144

---

## **M**

---

Macedo-Pinto, Isabel – 46

Machado, Joaquim – 156

Magalhães, Justino Pereira – 44

Mahoney, Alvarenga – 55

Malaguzzi, Loris – 149, 150, 153, 155, 156

Malmberg, Lars-Erik – 93

Maluf, Angela – 35

Mantovani, Susanna – 91

Maranhão, Damaris Gomes – 288, 366

Marchi , Rita de Cássia – 58, 59

Maria I, Dona – 42

Marques, Liliana – 60, 94, 96, 112, 113, 119, 126, 311, 344, 355, 374, 385, 419

Marques, Amanda Cristina Teagno – 151, 152, 154

Marques, Ramiro – 125, 157

Martínez-Agut, María Pilar – 149, 150, 153, 155, 156

Martins, Heloísa Helena de Souza – 167, 169

Mata, Lourdes – 60, 94, 96, 112, 113, 119, 126, 311, 344, 355, 374, 385, 419

Matta, Isabel – 49

Mauss, Marcel – 58, 59

Masterov, Dimitriy – 411

Mayer, John – 394

McCartney, Kathleen – 400

McCarton, Cecelia – 288

McCormick, Marie – 288

McDaniel, Carl – 25

McMullen, Mary Benson – 332

Melo, Marcelo Soares Tavares de – 243

Melo, Regina Lúcia Couto de – 28, 399

Melhuish, Edward – 76, 77, 84, 86, 93

Mendonça, Celida – 415

Minatel, Isa – 160

Minayo, Maria Cecília de Souza – 165, 167, 239

Minini, Vanda Moro – 160

Miranda, Heide – 150

Mogilka, Maurício – 392

Molinari, Luisa – 354

Molins, Maria Plà i – 45

Mollo-Bouvier, Suzanne – 38, 40, 54

Montandon, Cléopâtre – 57

Montenegro, Thereza – 60

Montessori, Maria – 45, 46, 149, 156, 157, 158, 159, 160, 343

Moon, Seong – 405

Moreira, Ana Isabel – 108

Moreira, Maria Alfredo – 107

Moretti, Vanessa Dias – 421

Moro, Denise – 34, 38

Moss, Peter – 52, 64, 380

Mota, Carlos, Alberto de Magalhães Gomes – 46

Mota, Luís – 45, 46

Mugny, Gabriel – 330

Mukhina, Valeria – 24

---

## **N**

---

Neves, João César das – 43

Nicolaci-da-Costa, Ana Maria – 226, 227

Niza, Sérgio – 134, 135, 137

Nogueira, Makeliny Oliveira Gomes – 56

Nóvoa, António – 40, 45, 46, 107, 351

Nunes, Paula – 103

---

## **O**

---

O'Connor, Anne – 308

O'Connor, Delale – 377

Olds, Sally Wendkos – 24, 58, 100, 102, 388

Ojala, Maria – 324, 325, 331

Oliveira-Formosinho, Júlia – 24, 37, 43, 98, 99, 115, 134, 135, 137, 143, 145, 146, 147, 148, 152, 153, 157, 327

Oliveira, Kely Viviane Gonçalves de – 159

Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de – 159

Opper, Susan – 324, 325, 331

---

## **P**

---

Pacheco, José Augusto – 418

Padovani, Flávia – 374

Palácios, Pilar – 61

Pais, José Machado – 57

Paiva, Wilson Alves de – 36

Papalia, Diane – 24, 58, 100, 102, 388



Parada, Marta – 322

Parot, Françoise – 37

Paula, Marlúbia Corrêa de – 243

Payne, Alexandra – 99

Parsons, Talcott – 54, 59

Pedro, Maria Emília São – 294

Peixoto, Carla – 380

Pence, Alan – 52, 380

Perazzo, Tatiane Franco – 36

Pereira, Maria Fátima – 47, 48, 49, 78, 85, 86, 325, 326, 327

Pereira, Luzia Ferreira – 117

Pereira de Melo, Fontes – 43

Perrenoud, Philippe – 108

Perrot, Michelle – 42

Pessanha, Manuela – 380

Pestalozzi, Johann Heinrich – 35, 36, 37, 40, 45, 106, 157

Phillips, Deborah – 322, 328, 400, 412

Piaget, Jean – 24, 113, 131, 133, 134, 149

Piccinini, Cesar – 311, 415

Pierrehumbert, Blaise – 97, 425

Pietrobon, Sandra – 159

Pimentel, Júlia – 420

Pinheiro, Marta Macedo Kerr – 227

Pintassilgo, Joaquim – 44

Pinto, Ana Isabel – 109, 380

Pinto, Manuel – 38, 39

Pires, Maria Isabel Valente – 413

Ponte, João Pedro da – 107, 114

Pompert, Bea – 110

Portugal, Gabriela – 40, 77, 92, 93, 104, 112, 376, 382, 412, 414

Post, Jacalyn – 57, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 144, 327, 375, 379, 399, 404

Prado, Patricia Dias – 100

---

## **R**

---

Rabitti, Giordana – 149

Ramalho, Glória – 93

Ramírez, Núria Lorenzo – 45

Ramos, João de Deus – 45

Ramos, Tacyana Karla – 56

Rangel, Mary – 124, 125

Rapoport, Andrea – 311, 415

Rasmussen, Marilyn – 355

Read, Herbert – 114

Reis, Jaime – 43

Ressel, Lúcia Beatriz – 233

Ribeiro, Anabela – 322

Ribeiro, Bruna – 108

Ricardo, Mónica – 135

Rigolet, Sylviane – 401

Rigon, Algacir – 421

Rinaldi, Carlina – 151, 152

Rizzo, Gilda – 91, 92

Rocha, José António de Oliveira – 120

Rodari, Gianni – 149

Rodrigues, Maria de Lurdes – 44

Roegiers, Xavier – 227, 401

Röhrs, Hermann – 159

Roldão, Maria do Céu – 107, 342, 418

Romão-Dias, Daniela – 226, 227

Rosa, Manuela – 60, 94, 96, 112, 113, 119, 126, 311, 344, 355, 374, 385, 419

Rosemberg, Flúvia – 28, 115, 288, 326, 396

Rossano, Joan – 114

Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde – 55, 56, 57, 288, 368, 387

Rousseau, Jean-Jacques – 24, 35, 36, 37, 46, 157

Rovine, Michael – 378

Rubizzi, Laura – 152

---

**S**

---

Sá, Alessandra Latalisa – 148

Sacristán, José Gimeno – 54

Salovey, Peter – 394

Saltman, Kenneth – 107

Sampaio, Manuela – 379

Santiago, Maria Eliete – 243

Santos, João dos – 27, 38, 57, 100

Santos, Maria de Lourdes Lima dos – 51

Santos, Maria José Moutinho dos – 41, 42, 115

Sarmento, Manuel Jacinto – 38, 39, 57, 421

Sarti, Cynthia Andersen – 288, 366

Scarr, Sandra – 410

Schaffer, H. Rudolph – 99

Schiller, Pam – 114

Schmitt, Rosinete Valdeci – 411

Schneider, Silke – 65, 66, 67

Schultz, Duane – 327

Schultz, Sydney Ellen – 327

Schwartz, Richard – 255

Schweinhart, Lawrence – 102

Seabra, Dulce – 322

Sechrest, Lee – 255

Seguin, Édouard – 157

Sehem, Graciela Dutra – 233

Serbino, Raquel Volpato – 59

Sérgio, António – 46, 157

Sérgio, Luísa – 46

Serralha, Filomena – 135

Serrano, Paula – 95, 144

Shaffer, David – 386

Shonkoff, Jack – 412

Silva, Ana Bela – 42, 102

Silva, Ana Paula Soares da – 56,

Silva, Francisco Vieira da – 76

Silva, Luísa Ferreira da – 41, 42, 48, 51, 52

Silva, Isabel Lopes da – 60, 94, 96, 112, 113, 119, 126, 311, 344, 355, 374, 385, 419

Silva, José Manuel Ferreira – 26

Silva, Maria de Lurdes – 257

Silva, Pedro – 380

Silva, Rosângela Marion da – 233

Silvestre, Daniela Donini – 60

Sirota, Régine – 58, 59

Smith, Amy – 410

Soares, Isabel – 399

Soulé, Michel – 104

Sousa, Ana Maria Costa de – 383, 386

Sousa, Liliana – 288

Souza, Gisele – 39

Souza, Tatiana Noronha – 306

Spada , Ana Corina Machado – 61

Spodek, Bernard – 37, 157

Stake, Robert – 168

Stein, Alan – 93

Stoer, Stephen R. – 52

Strozzi, Paola – 152

Stuart, Barbara – 377

Sylva, Kathy – 93, 294

---

## **T**

---

Tardif, Maurice – 36, 107, 112

Tarkiel, Jacqueline –55, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 120, 121, 379, 425

Tashakkori, Abbas – 255, 402

Taylor, Lynn Spencer – 395

Teddlie, Charles – 255, 402

Tedesco, Juan Carlos – 287

Tenreiro, Maria Odete Vieira – 45

Thornburg, Kathy – 297

Tietze, Wolfgang – 106

Tomás, Catarina – 53

Torres, Anália – 52, 76

Torres, Raquel – 244

---

**V**

---

Valsiner, Jean – 376

Vandell, Debora Lowe – 92, 93, 374

Vasconcelos, Teresa – 40, 50, 57, 77, 101, 125

Veiga Simão, José – 52

Velosa, Teresa – 322

Veríssimo, Maria de La Ó Ramalho – 60, 61, 92, 93, 108

Vieira, Flávia – 107

Vieira, Livia Maria Fraga – 28, 399

Vieira, Maria Manuel – 48

Vilarinho, Emília – 34, 87

Vilhena, Carla Cardoso – 45, 46

Von Allmen, Malik – 64

Vygotsky, Lev Semyonovich – 26, 110, 111, 114, 133, 134, 135, 149, 388

---

**W**

---

Wagner, Anne – 55, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 120, 121, 379, 425

Waizbort, Leopoldo – 53

Wajskop, Gisela – 100

Wall, Karin – 27, 39, 48, 68, 92

Wallon, Henri – 55, 56

Webb, Eugene – 255

Weber, Max – 245

Weikart, David – 126, 127, 128, 129, 132, 364, 375, 376, 379, 389,

Wells, Gordon – 388

Westphal, Marcia Faria – 245

Wharton, Pat – 150, 151

Whitebook, Marcy – 322, 368

Wolf, Mauro – 239

Wolfe, Barbara – 374

Wolfendale, Sheila – 286

---

**Y**

---

Yin, Robert – 168, 169, 170, 171



---

**Z**

---

Zabalza, Miguel – 133, 317, 376, 379

Zeichner, Kenneth – 107

Zuin, Elenice de Souza Lodron – 37

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). *Educação infantil: Creches, atividades para crianças de zero a seis anos* (2nd ed.). Editora Moderna.
- Aghdassi, A. M., & Freire, I. (2014). Experiências vividas por amas de creche familiar em contextos multiculturais. *Investigar em Educação*, 2(1), 75-96.  
<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/33020>
- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contextos de creche na área metropolitana do Porto. *Revista do GEDEI: Infância e Educação, Investigação e Práticas*, 5, 7-28. <http://hdl.handle.net/10400.22/8607>
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alava, M. J., & Palácios, P. (2000). *Será feliz uma criança no infantário?*. Porto Editora.
- Almeida, A. N. (2000). Olhares sobre a infância: pistas para a mudança. In Actas do Congresso Internacional, *Os mundos sociais e culturais da infância* (pp. 7-18). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Almeida, A. N. (2009). *Para uma sociologia da Infância: jogos de olhares, pistas para a investigação*. Instituto de Ciências Sociais.
- Almeida, L., & Rossetti-Ferreira, M. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, 2(32), 173-186.  
<https://dx.doi.org/10.14417/ap.868>
- Almeida, S. (2011). Fundação Aga Khan: Programa de desenvolvimento comunitário urbano K´CIDADE. *Fluxos & Riscos*, 2, 145-154.
- Almond, D., & Currie, J. (2011). Human capital development before age five. *Handbook of Labor Economics*, 4, Part B, 1315-1486. [https://doi.org/10.1016/S0169-7218\(11\)02413-0](https://doi.org/10.1016/S0169-7218(11)02413-0)

- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2006). *Psicologia social: Perspectivas psicológicas e sociológicas*. McGraw-Hill.
- Alves, R., & Veríssimo, M. de L. Ó. R. (2007). Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(1), 13-25. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822007000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000100003)
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63. [https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id\\_artigo=2049&id\\_revista=5&id\\_edicao=20](https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2049&id_revista=5&id_edicao=20)
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2nd ed.). Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica: Contributos para a formação de professores. Sísifo, *Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86. <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Amorim, K. S., Anjos, A. M., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). Processos interativos de bebés em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 378-389. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000200020>
- Aragão, R. (2004). *O bebê, o corpo e a linguagem*. Casa do Psicólogo.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (29-74). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2018). A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (1st ed., pp. 71-92). Porto Editora.
- Araújo, S. B., & Costa, H. (2010). Pedagogia-em-Participação em creche: Concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 8-10.
- Arce, A. (2002). *Friedrich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância*. Editora Vozes.

- Arce, A. (2004). O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Fredrich Froebel. *Cadernos Cedes*, 24(62), 9-25.  
<http://www.cedes.unicamp.br>
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (2nd ed.). Editora Guanabara.
- Ariès, P. (1992). *O tempo da história*. Relógio D'Água.
- Aron, R. (1991). *As etapas do pensamento sociológico*. Publicações Dom Quixote.
- Artur, A. (2015). *A construção das aprendizagens profissionais das educadoras de infância durante os processos de supervisão em estágio*. [Tese de doutoramento, Universidade de Évora].
- Ataíde, M. J. (1986). Pedagogia de situação. *Cadernos do Curso Pós-Básico*, 4. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Ayres, S. N. (2012). *Educação infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica*. Editora Vozes.
- Azevedo, Á. (1972). As ideias pedagógicas de Pestalozzi (1746-1827). *Revista da Faculdade de Letras-Filosofia*. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1283.pdf>
- Bairrão, J., Barbosa, M. A., Borges, I., Cruz, O., & Macedo-Pinto, I. (1989). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Instituto de Inovação educacional.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10(1), 7-19. <https://hdl.handle.net/10216/54987>
- Balaban, N. (2011). Transition to group care for infants, toddlers and families. In D.M. Laverick, & R. Jalongo (Eds.), *Transitions to early care and education, educating the young child*, 4, (7-19). Springer Science-Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0573-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0573-9_2)
- Barbosa, M. C. (2010). As especificidades da ação pedagógica com bebés. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspetivas Atuais*. Belo Horizonte.

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Instituto de Inovação Educativa.

Bazeley, P. (2002, Abril 10). Issues in mixing qualitative and quantitative approaches to research. [Comunicação apresentada]. *1<sup>st</sup> International conference: Qualitative research in marketing and management*, 141-156. University of Economics and Business Administration.

[https://www.researchgate.net/publication/228469056\\_Issues\\_in\\_Mixing\\_Qualitative\\_and\\_Quantitative\\_Approaches\\_to\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/228469056_Issues_in_Mixing_Qualitative_and_Quantitative_Approaches_to_Research)

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.

Belsky, J. (1986). Infant day care: A cause for concern?. *Zero to Three*, 7(1), 1- 7.

<https://psycnet.apa.org/record/1988-05494-001>

Belsky, J., & Rovine, M. (1988). Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. Pennsylvania State University. DOI: [10.1111/j.1467-8624.1988.tb03203.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1988.tb03203.x)

Berger, G. (2009). A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.

[https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28\\_arquivo.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_arquivo.pdf)

Berger, P., & Luckmann, T. (1976). *A construção social da realidade*. Editora Vozes.

Bhering, E., & Campos-de-Carvalho, M. (2006). *Escala de avaliação de ambientes coletivos para crianças entre 0 e 30 meses*. Mimeo.

Bock, A., Furtado, O., & Teixeira, M. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologias*. Editora Saraiva.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Bolivar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. La Muralla.

- Bomfim, J. (2002). *Arranjos espaciais e ocupações do espaço por crianças de 1-2 e 3-4 anos em creche*. [Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de São Paulo].
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (2003). *Manual de educação infantil: De 0 a 3 anos*. Artmed.
- Borràs, L. (2002). A organização do espaço e do tempo: as condições do espaço e do ambiente escolar (0-3 anos). In L. Borràs, *Manual da educação infantil – descoberta de si mesmo*, 2, (pp.163-192). Marina Editores.
- Boto, C. (2017). *Instrução pública e projeto civilizador: O século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. UNESP.
- Bravo, M. P. C. (1992). La metodologia cualitativa. In M. P. C. Bravo & L. B. Eisman (Coord.), *Investigación educativa* (249-290). Alfar.
- Bravo, R. (1991). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Paraninfo.  
[https://significanteatro.files.wordpress.com/2017/08/docslide-com-br\\_tecnicas-de-investigacion-social-r-sierra-bravo.pdf](https://significanteatro.files.wordpress.com/2017/08/docslide-com-br_tecnicas-de-investigacion-social-r-sierra-bravo.pdf)
- Brazelton, T. B. (1994). *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. Martins Fontes.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presença.
- Breda, B., & Gomes, L. O. (2012). Entre a sociologia, a infância e as crianças: Uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. *Currículo sem fronteiras*, 12(2), 499-513.  
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/breda-gomes.pdf>
- Brewer, J., & Hunter, A. (2005). *Multimethod Research: A synthesis of styles*. Sage Publications, Inc.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(8), 8-22. <http://dx.doi.org/10.1177/2345678906290531>

- Buffardi, L., & Erdwins, C. (1994). Different types of day care and their relationship to maternal satisfaction, perceived support and role conflict. *Child & Youth Care Fórum*, 23(1), 41-54.
- Bujes, M. I. (2001). Escola infantil: Para que te quero. In C. Craidy & G. Kaercher (Orgs), *Educação infantil pra que te quero?* (13-22). Artmed.
- Buonicore, C. (2007, Fevereiro 28). Engels e a origem da opressão da mulher. Vermelho: A esquerda bem informada. <https://vermelho.org.br/coluna/engels-e-as-origens-da-opressao-da-mulher/>
- Caetano, A., & Silva, M. (2009). Ética profissional e formação de professores. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 49-60. <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0046016>
- Campos, D. L., & Campos, M. M. (2018). *Lições de direito de família*. Coimbra: Almedina.
- Campos-de-Carvalho, M., & Padovani, F. (2000). Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 443-470. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2000000200008>
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (31-45). Porto Editora.
- Capul, M., & Lemay, M. (2015). *Da educação à intervenção social*. Porto Editora.
- Caraça, J. (2007, Julho 8). Ciência e educação em ciência ou como ensinar hoje e aprender ciência. Ciência e educação em Ciência [Comunicação apresentada]. Conselho Nacional de Educação.

- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições: Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP*, 10(1), 132-138.  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644105>
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: As paredes das salas também falam!. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo de profissionais de educação de infância em Portugal. *Revista Interações*, 4 (9), 4-31. <https://doi.org/10.25755/int.358>
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carneiro, R., Caraça, J., & Pedro, M. E. S. (2000). (Coord). *O futuro da educação e Portugal: Tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*, 2, 260-269.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projeto educativo*. Edições Afrontamento.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Carvalho e Branco, M. E. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Livros Horizonte.
- Carvalho, M. de L. D. (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças de creche*. [Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7291>
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, L. R. (1996). O lugar da infância na modernidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(2), 307-335.
- Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de conteúdo: Considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações



do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, 4(1), 13-18.

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/10000/10871>

Ceccon, C., & Ceccon, J. (2000). *A creche saudável: educação infantil de qualidade*. Artes Médicas Sul.

Cerizara, B. (1990). *Rousseau: A educação na infância*. Scipione.

Chaves, M., & Franco, A. (2016). Primeira infância: Educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: L. Martins, A. Abrantes, & M. Facci (Eds.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 109-126). Autores Associados.

Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro].  
[http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A\\_Coelho/Tese.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf)

Coelho, V., Barros, S., Pessanha, M., Peixoto, C., Cadima, J., & Pinto, A. (2015). Parceria família-creche na transição do bebé para a creche. *Revista Análise Psicológica*, 33(4), 373-389. DOI:10.14417/ap.1002

Coenen-Huther, J., Kellerhals, J., & Von Allmen, M. (1994). *Les réseaux de solidarité dans la famille*. Éditions Réalités Sociales.

Comenius, J. (1997). *Didática magna*. Martins Fontes.

Cortella, M. (2010). *Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética*. Editora Vozes.

Costa, M. H. G. (1999). *A construção social da identidade do educador de infância: Estudo de um caso*. APPACDM.

Costa, M. S. P. (2001). Maria Montessori e seu método. *Linhas Críticas*, 7(13), 305-320  
<https://doi.org/10.26512/lc.v7i13.2914>

Costa, N. L., & Zuin, E. (2019). *Pestalozzi, Froebel, primeiras lições de coisas e o ensino de geometria para crianças*. [Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais].

- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e continua de educadores/professores: Estratégias de intervenção*. Porto Editora.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2019). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Artmed.
- Davies, N., & Thornburg, K. (1994). Child care: A synthesis of research. *Early Child Development and Care*, 98, 39-45.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0300443940980105>
- Francisco, A. de Â. L. (2007). Os meninos e as meninas fizeram um belo balão: Contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da educação da infância. [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto].
- Denzin, N. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Dias, R., Correia, J. A., & Pereira, M. F. (2011). A creche como direito das crianças à educação: A legitimidade construída pela experiência de pais e mães com filhos na creche. In C. S. Reis & F. S. Neves (Eds.), *Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.365-374). Instituto Politécnico da Guarda.
- Dias, R., Pereira, F., & Correia, J. A. (2013). Creche, igualdade de género e o direito das crianças à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(2), 21-42.  
[https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_47-2\\_2](https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-2_2)
- Dicionário enciclopédico da Psicologia*. (2008). Edições Texto & Grafia.
- Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Climepsi Editores.
- Dortier, J. F. (2006). *Dicionário das ciências humanas*. Climepsi Editores.

- Doyle, O., Harmon, C., Heckman, J., Logue, C., & Moon, S. (2013). Measuring investment in human capital formation: an experimental analysis of early life outcomes. *Working Paper 19316*. University College Dublin. Doi: [10.3386/w19316](https://doi.org/10.3386/w19316).
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2018). Epistemologia na profissão docente: a perspectiva dos professores em formação sobre formação inicial, supervisão pedagógica e identidade profissional. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, 13, 1964-1994. <http://hdl.handle.net/10400.22/14026>
- Duarte, S. (2000, Abril 17-19). *O emprego das mulheres e as estruturas de apoio às crianças* [sessão de conferência]. IV Congresso Português de Sociologia. [https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462e040a7a15a\\_1.pdf](https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462e040a7a15a_1.pdf)
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artes Médicas Sul.
- Emiliani, F., & Molinari, L. (1998). Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição. In: A. Bondioli, & S. Mantovani (Eds.), *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos* (pp 88-95). Artmed.
- Epstein, J. (1986). Parent`s reactions to teachers practices of parental involvement. *The Elementary School: Journal*, 86, 277-294. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/461449>
- Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociais de las economias postindustriales*. Ariel.
- Fernandes, R. (1979). *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Biblioteca Breve.
- Ferreira, A. G., Mota, L., & Vilhena, C. C. (2019). Discursos sobre a emergência da educação de infância formal em Portugal (1880-1950). *Revista História da Educação*, 23, 1-33. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/85647>
- Ferreira, F. (2003). *O estudo local em educação: Dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. [Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho].
- Ferreira, L. A. M., & Garms, G. M. Z. (2011). Educação infantil e a família: Perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 25(3). <https://doi.org/10.21573/vol25n32009.19664>

- Ferreira, T. (1882). Froebel: Revista de instrução primária. *Vida e obra de Frederico Froebel*, 1(2), 9-16. [https://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/Froebel/N02/N02\\_item1/P1.html](https://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/Froebel/N02/N02_item1/P1.html)
- Fialho, I., & Artur, A. (2018). Aprender a ser educador de infância com a prática de ensino supervisionada. *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12(21), 57-77. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e21201857-77>
- Fidalgo, L. A. (2003). *(Re)Construir a maternidade numa perspectiva discursiva*. Instituto Piaget.
- Figueira, M. (1998). Amas e creches familiares: uma perspectiva educativa. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 14-18. [https://run.unl.pt/bitstream/10362/12570/1/Musica\\_pequeninos.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/12570/1/Musica_pequeninos.pdf)
- Figueira, M. (1998a). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 69-70. [https://run.unl.pt/bitstream/10362/12570/1/Musica\\_pequeninos.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/12570/1/Musica_pequeninos.pdf)
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291. <http://hdl.handle.net/10400.13/799>
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Coord.) *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 21-40). Texto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Edições Monitor.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. PPU.
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vygotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5(5), 5-12. <http://hdl.handle.net/10174/3523>
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34. <http://hdl.handle.net/10174/18089>

- Folque, M. A., Leal-da-Costa., C., Artur, A. (2016). A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: Correa, C. H. A., Cavalcanti, L. I. P., Bissoi, M. F. (Orgs.). *Formação de Professores em Perspectiva* (pp. 177-235). Editora da Universidade Federal do Amazonas.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do movimento da escola moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (1st ed., pp. 113-138). Porto Editora.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. (2015). Pedagogy development: Transmissive and participatory pedagogies for mass schooling. In: J. Oliveira-Formosinho., C. Pascal (Eds.), *Assessment and evaluation for transformation in early childhood* (1st ed., pp. 3-25). <https://doi.org/10.4324/9781315693828>
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp.229-281). Artmed.
- Fortuna, T. (2014). Apresentação à edição brasileira. In J. Gonzalez-Mena & D. W. Eyer (Eds.), *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas* (9th ed.). Artmed.
- Franchi e Vasconcelos, C. R., Amorim, K., Anjos, A. M. dos & Ferreira, M. (2003). A incompletude como virtude: Interação de bebês na creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 293-301. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1590/S0102-79722003000200009>
- Franco, M. F. S. (1983). Da juventude de António Sérgio: Algumas cartas inéditas. *Revista de História das Ideias*, 5, 785-950. [https://doi.org/10.14195/2183-8925\\_5-2\\_3](https://doi.org/10.14195/2183-8925_5-2_3)
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Editorial Estampa.
- Freitas, H., & Janissek, R. (2000). *Análise léxica e análise de conteúdo: Técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos*. Editora Sagra Luzzatto.
- Friedmann, A. (2015). *O universo simbólico da criança: Olhares sensíveis para a infância*. Editora Vozes.

- Froebel, F. (2001). *A educação do homem*. Editora UPF.
- Gadotti, M. (1999). *Convite à leitura de Paulo Freire*. Scipione.
- Galvão, I. (2007). *Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Editora Vozes.
- Garcia, R. (2014). A Didática Magna: uma obra precursora da pedagogia moderna?. *Revista HISTEDBR On-line*, 60, 313-323. <https://doi.org/10.20396/rho.v14i60.8640563>
- Gatti, B. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Líber Livro Editora.
- Giddens, A. (2012). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência emocional*. Temas e debates.
- Gomes, J. F. (1977). Acheegas para a história da educação infantil em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 11, 3-120.
- Gomes, M., Folque, M. A., Côco, V., & Ribeiro, B. (2022). Desafios e perspectivas da formação de educadores de crianças pequenas: diálogos entre Brasil e Portugal. In C. Pomar, A. Arcadinho, M. A. Folque & Â. Balça (Eds.), *A formação de educadores e professores na univerCidade: Olhares Luso-Brasileiros* (pp. 57-67). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/33087>
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In S. F. Deslandes, R. Gomes, M. C. S. Minayo (Org), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (22ª ed., pp. 79-108). Editora Vozes.
- Gomes-Pedro, J. (2006). O papel dos avós no século XXI. *Revista Povos e Culturas*, 10, 11-24. <https://revistas.ucp.pt/index.php/povoseculturas/article/view/8804>
- Gonçalves, J. P., & Damke, A. S. (2016). O processo de adaptação: os primeiros dias da criança no ambiente escolar. *Congresso Nacional de Educação: EDUCERE*, 3373-

3384. <https://docplayer.com.br/11076682-O-processo-de-adaptacao-os-primeiros-dias-da-crianca-no-ambiente-escolar.html>

Grácio, R. (1973). *Educação e educadores*. Livros Horizonte.

Granger, M. J. (1976). *Guia para a montagem e o funcionamento de uma creche*. Moraes Editora.

Grigorowitschs, T. (2008). O conceito de “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Gerog Simmel e George H. Mead. *Educação e Sociedade*, 29(102), 33-54  
<https://www.slideshare.net/BarbaraTeixeira4/processo-de-socializao-george-simmel-geigorowitschs>

Grilo, M., Wall, K., & Almeida, A. (2013). *As crianças e a crise em Portugal: Vozes de crianças, políticas públicas e indicadores sociais, 2013*. Comité Português para a UNICEFF.

Guerra, I. C. (2007). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: O planeamento em ciências sociais*. Editora Principia.

Guimarães, G. T. D., Paula, M. C. (2022). *Análise de conteúdo e análise de discurso: Reflexões teórico-metodológicas em diferentes vertentes*. Editora da Universidade Federal do Amazonas.

Haddad, L. (1991). *A creche em busca de identidade: Perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. Loyola Editora.

Haddad, L. (2003). Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. *Pátio Educação Infantil*, 1(1), 16-18.

Haddad, S. (2003a). Direito humano à educação. In J. B. Lima JR. (Org.), *Relatório brasileiro sobre direitos humanos econômicos, sociais e culturais* (pp. 194-245).  
[https://www.plataformadh.org.br/wp-content/uploads/2014/02/publicacao\\_relatorio\\_2003.pdf](https://www.plataformadh.org.br/wp-content/uploads/2014/02/publicacao_relatorio_2003.pdf)

- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Heckman, J., & Masterov, D. (2005). The productivity argument for investing in young children. NICHD.
- Heckman, J. (2013). *Giving kids a fair chance: A strategy that works*. Boston Review Books.
- Helburn, S. (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centres: Technical report*. University of Colorado at Denver.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. da G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Artmed.
- Howes, C., & Hamilton, C. (2010). Modelos de atendimento para crianças mais novas. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.725-760). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infopédia. (s/d). *Dicionário enciclopédico*. Porto editora. <https://www.infopedia.pt>
- Janssen-Vos, F., & Pompert, B. (2012). Development education for young children: basic development. In B. V. Oers (Ed.), *Development education for young children: Concept, practice and implementation* (pp.41-63). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-4617-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4617-6_4)
- Jenks, C. (2002). Constituindo a criança. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17. 185-215. <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>
- Júnior, M. B. M. de S., Melo, M. S. T. de., & Santiago, M. E. (2010). A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. *Movimento*, 16(3), 31-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115316960003>
- Justino, D. (2010). *Difícil é educa-los*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kamii, C. (2003). Modifying a board game to foster kindergartners logico-mathematical thinking. *Young Children*, 58(5), 20-26.



[https://www.researchgate.net/publication/234603819\\_Modifying\\_a\\_Board\\_Game\\_To\\_Foster\\_Kindergartners%27\\_Logico-Mathematical\\_Thinking](https://www.researchgate.net/publication/234603819_Modifying_a_Board_Game_To_Foster_Kindergartners%27_Logico-Mathematical_Thinking)

- Karlsson, M. (1995). *O acolhimento em ama na europa*. Bruxelas: Comissão Europeia de Acolhimento de Crianças e outras Medidas para a Conciliação das Responsabilidades Profissionais e Familiares.
- Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp.17-40). Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade\\_projecto.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf)
- Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre a aprendizagem na infância. *Saber e Educar*, 11. 7-21. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/700>
- Kelle, U. (2001). Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative Methods. *Forum qualitative sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.966>
- Ketele, J-M De., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionário, de entrevistas e de estudos de documentos*. Instituto Piaget.
- Kim, Y., & Smith, A. (2007). Providing a critical service today for tomorrow`s consumers: A relational model of customer evaluations and responses in the childcare industry. *Journal of Retailing and consumer services*, 14(3), 232-245. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2006.09.007>
- Kinney, L., Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia*. Artmed.
- Kishimoto, T. M. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez.
- Kramer, S. (2011). *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. Cortez.
- Kramer, S. (1985). O papel social da pré-escola. *Caderno de Pesquisas*, 58, 77-81. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1321/1323>
- Kramer, S. (2005). *Profissionais de educação infantil: Gestão e formação*. Ática.

- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in development pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100003>
- Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Mediação Editora.
- Kulesza, W. (1992). *Comenius: A persistência da utopia em educação*. Unicamp Editora.
- Lains, P. L. (1995). *A economia portuguesa no século XIX: Crescimento económico e comércio externo. 1851-1913*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Lamb, M., & Ahnert, L. (2006). Nonparental child care: Context, concepts, correlates and consequences. In K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice*, 950-1016. John Wiley & Sons, Inc.
- Lamb, C., Hair, J., & McDaniel, C. (2012). *MKTG: Principles of marketing*. Cengage Learning.
- Lancillotti, S. S. P. (2010). Pedagogia Montessoriana: ensaio de individualização do ensino. *Revista HISTEDBR On-line*, 10(37e), 164-173. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i37e.8639787>
- Larner, M., & Phillips, D. (1994). Defining and valuing quality as a parent. In P. Moss & A. Pence (Eds). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (pp. 43-60). Paul Chapman Publishing.
- Layzer, J. I., & Goodson, B. D. (2006). The “quality” of early care and education settings: Definitional and measurement issues. *Evaluation Review*, 30(5), 556-576. [Doi: 10.1177/019384X06291524](https://doi.org/10.1177/019384X06291524).
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L-E., Sylva, K., & Stein, A. (2006). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 1-33. [DOI: 10.1080/03004430600722655](https://doi.org/10.1080/03004430600722655)
- Leandro, M.E. (2008). Movimento da escola moderna. *Jornadas Pedagógicas: Modelos pedagógicos na educação de infância*, 1-4.

- Leite, A. (2012). *A rotina na organização do trabalho pedagógico na educação infantil*. Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Leventhal, T., Brooks-Gunn, J., McCormick, M. C., & McCarton, C. M. (2000). Patterns of service use in preschool children: correlates, consequences, and the role of early intervention. *Child Development, 71*(3), 802-819. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00186>
- Lima, A. (2002). *Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget*. Editora Vozes.
- Lima, R. C. P. (2001). Sociologia do desvio e interacionismo. *Tempo Social, 13*(1), 185-201. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702001000100012>
- Lino, D. (1996). O projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.95-135). Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a educação em creche* (1st ed., pp. 93-111). Porto Editora.
- Lira, N. & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista electrónica saberes da educação, 5*(1). [http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Natali.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf)
- Lisboa, M. (2002). *A indústria portuguesa e os seus dirigentes. Crescimento na segunda metade do século XX e potencial de inovação das funções capitalista, empresarial e de gestão*. Edições Educa.
- Lopes. P. C. (2012). *Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber*. <http://hdl.handle.net/11144/191>
- Lordelo, E. (2002). Contexto e desenvolvimento humano: Quadro conceitual. In E. Lordelo, A. M. A. Carvalho, & S. Koller (orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp.5-18). Casa do Psicólogo.

- Ludke, M., & André, M. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU Editora.
- Machado, J., Araújo, A. F. (2007). Maria Montessori: Infância, educação e paz. In J. Oliveira-Formosinho, M. A. Pinazza, & T. Morchida (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 115-145). Artmed.
- Magalhães, J. P. (1997). Um contributo para a História da educação de infância em Portugal. *As crianças: Contextos e identidades*, pp. 113-145. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/957>
- Mahoney, A., & Almeida, L. R. de. (2004). *A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon*. Edições Loyola.
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia* (7th ed.). Rosa Sensat-Octaedro.
- Maluf, A. (2003). *Brincar: prazer e aprendizado*. Editora Vozes.
- Maranhão, D. G., & Sarti, C. A. (2008). Creche e família: Uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 171-194. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100008>
- Marchi, R. C. (2009). As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. *Temas Contemporâneos em Educação*, 34(1), 227-246.
- Marchi, R. C. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: Articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202. <https://doi.org/10.21814/rpe.13983>
- Marques, A. L., & Almeida, M. I. (2011). A documentação pedagógica na abordagem Reggio Emilia. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 3(5), 102-128.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Plátano Edições Técnicas.
- Martínez-Agut, M., & Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: Experiencia en la formación de educadores infantiles. In *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, 2(3), 139-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>

- Martins, H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>
- Matta, I., & Almeida, I. (1989). Creche colectiva/creche familiar e desenvolvimento infantil. *Análise Psicológica*, 1-2-3(7), 423-433. <http://hdl.handle.net/10400.12/5228>
- McCartney, K., & Phillips, D. (2008). *Blackwell handbook of early childhood development*. Blackwell Publishing.
- McKim, M. K., Stuart, B., & O'Connor, D. (1996). Infant Care: Evaluation of pre-care differences hypotheses. *Early Education and Development*, 7(2), 107-119, DOI: [10.1207/s15566935eed0702\\_1](https://doi.org/10.1207/s15566935eed0702_1)
- McMullen, M. B. (1999). Achieving best practices in infant and toddler care and education. *Young Children*, 54(4), 69-77. <https://www.researchgate.net/publication/289338209>
- Melhuish, E. (2004). A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. *National Audit Office*, 1-74. [https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20170207052351/https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2004/02/268\\_literaturereview.pdf](https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20170207052351/https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2004/02/268_literaturereview.pdf)
- Melhuish, E. (2013). Efeitos de longo prazo da educação infantil: Evidencias e política. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 124-149. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100007>
- Melhuish, E., Barnekow, V., Jensen, B., Currie, C., Dyson, A., & Eisenstadt, N. (2013). *Improving the lives of children and young people: Case studies from Europe – Early years, 1*. World Health Organization Regional Office for Europe.
- Mendonça, C., & Bezelga, I. (2022). Um olhar sobre a experiência de formação com alunos do Curso de Educação Básica da Universidade de Évora. In C. Pomar, A. Arcadinho, M. A. Folque & Â. Balça. (Coord.). *A Formação de educadores na univercidade: Olhares Luso-Brasileiros*. 159-170. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.

- Minayo, M. (2007). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec Editora.
- Minayo, M. (2012). Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626. [Doi: 10.1590/S1413-81232012000300007](https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007)
- Minatel, I. (s/d). *O que o método Montessori pode trazer para a sua família?*. Mundo em Cores.com.  
[https://www.academia.edu/29630365/O\\_que\\_o\\_pode\\_trazer\\_para\\_a\\_sua\\_fam%C3%A9lia](https://www.academia.edu/29630365/O_que_o_pode_trazer_para_a_sua_fam%C3%A9lia)
- Minini, V. M. (2016). *Educação infantil para a sustentabilidade: Atualidades, desafios, avanços*. Agbook Editora.
- Miranda, H. (2005). O imaginário nas escolas de Reggio Emilia, Itália. In *I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais* (p.7).
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68. DOI:[10.1590/S1517-97021999000200005](https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200005)
- Molins, M. P., Garcia, E. C., & Ramirez, N. L. (2001). Maria Montessori: El método de la pedagogia científica. In J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp.69-94). Editorial Graó.
- Mollo-Bouvier, S. (2005). A transformação dos modos de socialização das crianças: Uma abordagem sociológica. *Educação Social*, 26(91), 391-403.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200005>
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas e a experiência das crianças. *Educação & Sociedade*, 26(91), 485-507. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200010>
- Montenegro, T. (2005). Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar, *Psicologia da Educação*, 20, 77-101. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a05.pdf>
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica*. Flambayant.
- Montessori, M. (1976). *The discovery of the child*. Ballantine Books.

- Moro, D. (2012). A verdadeira essência da infância. In *Anais II Seminário de Pós-Graduação da Facos – Cnec Osório, I(1)*, 14-15.  
[http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/anais\\_seminario\\_de\\_pos/novembro\\_2012/pdf/a\\_verdadeira\\_essencia\\_da\\_infancia.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/anais_seminario_de_pos/novembro_2012/pdf/a_verdadeira_essencia_da_infancia.pdf)
- Moss, P. (1992). À volta da Europa com a rede. In *Relatório anual 92: Emprego, igualdade e acolhimento de crianças*. Rede da Comissão Europeia de Acolhimento de Crianças.
- Moss, P., & Pence, A. (1994). *Valuing quality in early childhood services*. Paul Chapman Publishing.
- Mota, C. A. M. G. (2000). *António Sérgio: Pedagogo e político*. Caderno do Caos Editores.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Edições Delval.
- Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. Martins Fontes.
- Neves, J. C. (1994). O crescimento económico português no pós-guerra: Um quadro global. *Análise Social*, 29(128), 1005-1034.  
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223378178X8sYF6cn2Bl69AP4.pdf>
- Nicolaci-da-Costa, A., Romão-Dias, D., & Di Luccio, F. (2009). Uso de entrevistas On-Line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 36-43. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100006>
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada: Ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora*. Educa.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a educação*. Tinta da China.
- Nogueira, M. (2015). *Teorias da aprendizagem: Um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico*. Intersaberes Editora.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). Uma educação que se diz nova. In A. Nóvoa, M. H. Figueira, & A. Candeias, *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, (pp.25-41). Educa.



- Nóvoa, A. (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaios sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem fronteiras*, 19(1), 198-208.  
<https://docplayer.com.br/144721612-Entre-a-formacao-e-a-profissao-ensaio-sobre-o-modo-como-nos-tornamos-professores.html>
- Nunes, P., Ferreira, M. S., & Heleno, B. (2010). Conhecimentos sobre doenças de exclusão temporária em creches e jardins-de-infância da área de influência do Centro de Saúde do Lumiar. *Revista portuguesa de medicina geral e familiar*, 26(6), 533-544.  
<https://doi.org/10.32385/rpmgf.v26i6.10795>
- O'Connor, A. (2018). *Understanding transitions in the early years: Supporting change through attachment and resilience*. Routledge.
- Ojala, M., & Opper, S. (1994). Study findings: Use of organized facilities. In P. P. Olmsted & D. P. Weikart (Eds.), *Families speak: Early childhood care and education in 11 countries*. High/Scope Press Editor.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1999). A construção social da moralidade pela criança pequena: O contributo do Projecto Infância na sua contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: A construção da moralidade* (2nd ed., pp.51-74). Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (1st ed., 29-55). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Artmed. <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/5962413.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.



- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs.) (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora
- Oliveira, K. V. G. de, & Bortoloti, R. D. M. (2012). Método montessoriano: contribuições para o ensino-aprendizagem da matemática nas séries iniciais. *Revista Eventos Pedagógicos*, 3(3), 410-426.  
<https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9341>
- Oliveira, Z. (2014). *Educação infantil: Fundamentos e métodos*. Cortez editores.
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: Teoria e prática*. Porto Editora.
- Pais, J. M. (1986). Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. *Análise Social*, 7(90), 7-57.  
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223483009Y6mRF5kx1Ge77VO8.pdf>
- Paiva, W. (2011). Emílio: Texto e contexto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(2), 5-26.  
[https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_45-2\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_45-2_1)
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill de Portugal.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. Artmed.
- Parada, M., Velosa, T., Ribeiro, A., Seabra, D. (2008). Instituições particulares de solidariedade social (IPSS): como andamos de creches num concelho de Portugal?. *Acta Pediátrica Portuguesa Sociedade Portuguesa de Pediatria*, 39(3), 97-101.  
<https://doi.org/10.25754/pjp.2008.4570>
- Parsons, T. (1991). *The social system*. Routledge Editora.
- Perazzo, T. (2011). *Pedagogia de Pestalozzi e sistema preventivo de Dom Bosco: Influências e aproximações*. Universidade estadual Paulista.
- Pereira, C.M. (1997). *Integração económica e assimetrias regionais: Causas e correcções*. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Pereira, L. (1989, novembro 28-30). Sessão de abertura. In Instituto de Apoio à Criança (Org.). *Actas do encontro trabalho com amas – creches familiares. Pensar o presente, projectar o futuro*. Rede Europeia de Acolhimento de Crianças.

- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem na democracia*. Edições ASA.
- Perrot, M. (2005). *As mulheres ou o silêncio da história*. EDUSC Editora.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos da Psicologia*. Forense Universitária.
- Pierrehumbert, B., Forcada-Guex, M., Borghini, A., Moessinger, A., & Muller-Nix, C. (2006). Early dyadic patterns of mother-infant interactions and outcomes of prematurity at 18 months. *Pediatrics: Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 107-114. DOI: [10.1542/peds.2005-1145](https://doi.org/10.1542/peds.2005-1145)
- Pietrobon, S. (2010). *Fundamentos da educação infantil*. Editora Unicentro.
- Pimentel, J. (2011). Atendimento e intervenção precoce a crianças em risco dos 0 aos 3 anos: Em busca da qualidade. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos* (pp.121-140). Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>
- Pinheiro, I. (1998). O espaço social da pré-escola: uma retrospectiva e um repensar. *Caderno Faça e Conte*, 1(1). UFRN/CCSA/NEI.
- Pintassilgo, J. (2012). *Escolas de formação de professores em Portugal: história, arquivo, memória*. Colibri Editora.
- Pinto, A. (2010). O envolvimento da criança em contexto de creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 11-19. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/84867/2/86795.pdf>
- Pires, M. (2007). *Os valores na família e na escola*. Celta Editora.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14(1), 19-36. <http://hdl.handle.net/10451/3166>

- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica de adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação, 1*, 85-106.
- Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola: Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Aprender, 26*, 9-16.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão (coord.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, (pp.33-67). CNE.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche: O primado das relações e a importância dos espaços. In Seminário CNE – Conselho Nacional de Educação, *Mesa Redonda: As questões do atendimento e educação na 1ª infância. Investigação e práticas* (pp.47-60).  
<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf>
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., Hohmann, M., & Epstein, A. (2011). *Tender care and early learning: Supporting infants and toddlers in child care settings*. HighScope Press.
- Prado, P. D. (2009). Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In Ana Goulart Faria, Zelia Demartini, & Patricia Duarte (orgs). *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças* (3rd ed., pp. 93-111). Autores Associados.
- Rabitti, G. (1999). *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Artmed.
- Ramalho, G. (2002). Portugal no PISA 2000: Condições de participação, resultados e perspectivas. *Revista Portuguesa de Educação, 15*(2), 25-50.  
<https://www.redalyc.org/pdf/374/37415202.pdf>

- Ramos, T. K. (2010). *A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3865>
- Rangel, M. (2007). *Métodos de ensino para a aprendizagem e dinamização de aulas*. Papyrus Editora.
- Rapoport, A., & Piccinini, A. (2001). O ingresso e adaptação dos bebês e crianças pequenas à creche: Alguns aspetos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), pp. 81-95. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000100007>
- Rapoport, A., & Piccinini, A. (2004). A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. *Estudos de psicologia*, 9(3), 497-503. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300012>
- Raposo, S. (1882). Os jardins d'Infancia de Froebel, in T. Ferreira, *Froebel: Revista de instrução primária*, 1, 4-6. Hemeroteca Digital da Câmara Municipal de Lisboa. [https://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/Froebel/N01/N01\\_master/N1.pdf](https://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/Froebel/N01/N01_master/N1.pdf)
- Rasmussen, M. (2005). Mixed-Age groups in after-school and out-of-school time programs. *Extension Extra*. Paper 511. [http://openprairie.sdstate.edu/extension\\_extra/511](http://openprairie.sdstate.edu/extension_extra/511)
- Read, H. (2001). *A educação pela arte*. Martins Fontes Editora.
- Reggio Children. (2011). *Reglamento nidos y escuelas de la infancia del ayuntamiento de Reggio Emilia*. Nerocolore, Corregio.
- Reis, J. (1987). A industrialização num país de desenvolvimento lento e tardio: Portugal, 1870-1913. *Análise Social*, 23(96), 207-227. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223486204E9wNP8ed3Ez05AO7.pdf>
- Ressel, L. B., Beck, C. L. C., Gualda, D. M. R., Hoffmann, I., Silva, R. M. & Sehem, G. D. (2008). *O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa*, 17(4), 779-786. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400021>
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias para crianças*. Porto Editora.

- Rigon, A., Bernardes, M., Moretti, V., & Cedro, W. L. (2022). O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. In M. O. de Moura (Org.), *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural: Grupo de estudos e pesquisa sobre a atividade pedagógica* (2nd ed., pp. 81-109 ). Autores Associados.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 113-122). Artmed.  
<https://pt.slideshare.net/lianaborba/texto-aula-6-rinaldi-curriculo-emergente>
- Giudici, C., Rinaldi, C., Krechevsky, M., Barchi, P., Gardner, H., Filippini, T., Strozzi, P., & Rubizzi, L. (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Project Zero & Reggio Children.
- Rizzo, G. (1991). *Creche: organização, montagem e funcionamento*. Livraria Francisco Alves Editora.
- Rodrigues, M. L. (2014). *40 anos de políticas de educação em Portugal: I - A construção do sistema democrático de ensino*. Edições Almedina.
- Rocha, J. (1999). *Gestão de recursos humanos*. Editorial Presença.
- Röhrs, H. (2000). Maria Montessori. *Le Texte Suivant est Tiré de Perspectives: Revue Trimestrielle d'Éducation Comparée*, 24(1-2), p.173-188.  
<http://www.altere30.com/uploads/e392/montessf.pdf>
- Roldão, M. do C. (1999). *Gestão curricular : Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. do C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação? In L. Alonso & M. Roldão (Orgs.), *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão* (pp. 13-26). Edições Almedina.
- Rosemberg, F. (1983). Mãe que é mãe deixa seu filho em creche? *Psicologia*, 30, 38-42.
- Rosemberg, F. (1986). Creches domiciliárias: Argumentos ou falácias. *Cadernos de Pesquisa*, 56, 73-81. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1354>

- Rossetti-Ferreira, M. C., Anjos, A. M., Amorim, K. de S., & Franchi e Vasconcelos, C. R. (2003). A incompletude como virtude: a interação de bebês na creche. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 16(2), 293-301. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200009>
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P., & Carvalho, A. M. (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Artmed.
- Rousseau, J.-J. (2004). *Emilio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sá, A. L. (2010). Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. *Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 7(8), 55-80. <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1281>
- Sacristán, J. G., & Gómez, A. I. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Artmed Editora.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Sage Journals*. <https://doi.org/10.2190%2FDUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Saltman, K. (2018). *The politics of education: A critical introduction*. Routledge Edition.
- Sampaio, M. (2009). O plano de atividades como mediador da aprendizagem-ensino. *Escola Moderna*, 34(5), 5-17. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_1\\_org\\_coop\\_conselho/121\\_b\\_02\\_plano\\_act\\_mediador\\_msampaio.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_b_02_plano_act_mediador_msampaio.pdf)
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre a educação II: O falar das letras*. Livros Horizonte.
- Santos, M. J. M. dos (2019). A ama de leite na sociedade tradicional: uma leitura de folhetos de cordel. *História: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 4, 213-225. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5815>
- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In M. J. Sarmiento & A. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*, pp. 9-34. Edições ASA.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/79714/1/As%20culturas%20da%20infância%20nas%20encruzilhadas.PDF>

- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In: M. J. Sarmiento e M. C. S. de Gouveia (Orgs.). *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Editora Vozes. <https://hdl.handle.net/1822/66608>
- Santos, M. L. L. dos. (1969). Família e socialização: Um aspecto da evolução social contemporânea in *Análise Social*, 25-26, 67-84.  
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224253589K0xTB3uv8Hy76SY8.pdf>
- Scarr, S. (1998). American child care today. *American Psychologist*, 53(2), 95-108.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.53.2.95>
- Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Instituto Piaget.
- Schiller, P., & Rossano, J. (2008). *Ensinar e aprender brincando: Mais de 750 atividades para educação infantil*. Artmed.
- Schmitt, R. (2014). *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: Contornos da ação docente*. [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135380>
- Schneider, S. (2013). The international Standard Classification of Education 2011. Elisabeth Birkelund, G. (Ed.) Class and stratification analysis. *Comparative social research*, 30, 365-379. Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0195-6310\(2013\)0000030017](https://doi.org/10.1108/S0195-6310(2013)0000030017)
- Schultz, D., & Schultz, S. E. (2006). *Teorias da personalidade*. Thomson Learning Edition.
- Schweinhart, L. (1997). Elements of early childhood program quality in developing countries. In M. E. Young (Ed.), *Early child development: Investing in the future* (pp. 232-242). Elsevier.
- Serrano, P., & Luque, C. D. (2015). *A criança e a motricidade fina: Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Papa Letras.
- Serbino, R. V. (1992). *Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar*. Editora UNESP.

- Serralha, F. (2009). Caracterização do movimento da escola moderna. In *Escola Moderna*, 35, 5-50. <https://www.studocu.com/pt/document/instituto-politecnico-de-lisboa/estagioprojectosimulacao-estagio/caracterizacao-do-movimento-da-escola-moderna/19395215>
- Shaffer, D. R. (2012). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência*. Cengage Learning.
- Silva, A. B. (2010). Para uma ética pedagógica e relacional do educador de infância - O educador de infância: Percursos de uma profissão. *Medi@ções*. 1(2), 12-29. <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/32>
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Silva, J. M. F. (2013). *As assimetrias regionais em Portugal: análise da convergência versus divergência ao nível dos municípios*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/22795>
- Silva, L.F. (2001). *Acção social na área da família*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10566>
- Silva, P. (2005). *Pais, professores e associações de pais: Uma relação em que uns são mais iguais do que outros. Escola – família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Silvestre, D. D. (2005). *Manual para cuidadores de crianças em creches, berçários, maternais e pré-escolas: Fundamentos para a qualidade em saúde, segurança, higiene e educação*. Editora Vozes.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7-31. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>
- Soares, I. (2009). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação. In I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 13-45). Psiquilíbrios Edições.
- Sousa, A. M. C. de (2000). *Educação infantil: Uma proposta de gestão municipal*. Papirus.



- Sousa, L. (2006). Avós e netos: uma relação afectiva, uma relação de afectos. *Revista Povos e Culturas*, 10, 39-50. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2005.8806>
- Souza, G. (2007). *A criança em perspectiva: O olhar do mundo sobre o tempo infância*. Cortez Editora.
- Souza, T., & Campos-de-Carvalho, M. (2005). Qualidade de ambientes de creches: Uma escala de avaliação. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 87-96. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722005000100011>
- Spada, A. C. M. (2007). O cuidado e a educação no ambiente da creche – Considerações acerca dos aspectos históricos e da formação de professores. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, 5(10), 1-17. [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/nuTWsDEVLLsoxgE\\_2013-6-28-15-15-4.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/nuTWsDEVLLsoxgE_2013-6-28-15-15-4.pdf)
- Spazziani, M.L. (2003). As práticas pedagógicas sobre saúde na dinâmica docente. In: M. Gonçalves (Org.), *Educação escolar: Identidade e diversidade* (pp.69-96). Pioneira editora.
- Spodek, B., & Brown, P. C. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: Uma perspectiva histórica. In J. Oliveira-formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-50). Porto editora
- Stake, Robert. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: Projecto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista”?. *Análise Social*, 19 (77-78-79), 793-822. <https://hdl.handle.net/10216/56909>
- Sylva, K. (1996). Research on quality in the curriculum. *OMEP International Journal of Early Childhood*, 28(2), 1-6.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.
- Tardif, M. (2010). *A pedagogia: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Editora Vozes.

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications, Inc.
- Tedesco, J. C. (2008). *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Ática Editora.
- Tenreiro, M. O. V. (2019). O trabalho docente na educação infantil: Revisitando e refletindo sobre as contribuições de alguns pensadores que nos ajudam a olhar e compreender a criança. *Revista Humanidades e Inovação*, 6(15), 8 – 24.  
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1882>
- Tomás, C., & Ferreira, M. (2021). Olhar sociológico sobre a educação de infância em Portugal. *Sociologia da infância em Portugal: Memórias, encontros e percursos*, 11-25. Associação Portuguesa de Sociologia. <https://doi.org/10.30553/FOQU1508>
- Torres, A., & Silva, F. V. (1998). Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 28, 9-65.  
[https://www.analiatorres.com/pdf/Guarda\\_das\\_crianças\\_%20e\\_divisao\\_do\\_trabalho.pdf](https://www.analiatorres.com/pdf/Guarda_das_crianças_%20e_divisao_do_trabalho.pdf)
- Torres, A. (2000). A individualização no feminino, o casamento e o amor. In C. Peixoto, F. de Singly & V. Cicchelli. *Família e individualização* (pp. 135-156). Fundação Getúlio Vargas.
- Torres, R. (2023). *Teoria e prática da moderação de focus group*. Lisbon International Press.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and development of children's actions*. Wiley Pressing.
- Vandell, D. L. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving: NICHD Early Child Care Research Network. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90009-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90009-5)
- Vandell, D. L. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387-414. DOI:[10.1353/mpq.2004.0027](https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0027)
- Vandell, D. L. & Wolfe, B. (2000). Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? Report prepared for the U.S. Department of Health and Human Services In *Institute for Research on Poverty Special Report*, 78.

<https://aspe.hhs.gov/reports/child-care-quality-does-it-matter-does-it-need-be-improved-full-report>

- Vasconcelos, T. (Jan/Abril de 2012). Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos - proposta da/para a "criança futura". *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 7-13. APEI Editora.
- Veríssimo, M. de L. Ó. R., & Fonseca, R. M. G. (2003). O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creche. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 11(1), 28-35. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692003000100005>
- Vieira, F., Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Ministério da Educação. <https://edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>
- Vieira, L., & Melo, R. (2013). A creche comunitária “Casinha da Vovó”: Prática de manutenção/Prática de educação. *Cadernos de Pesquisa*, 60-78.
- Vieira, M. M. (2011). Aprendizagens, escola e a pedagogia do quotidiano. In J. Mattoso & A. N. Almeida (Eds.), *História da vida privada em Portugal: Os nossos dias* (pp. 174-207). Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Instituto de Inovação Educacional.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Edições Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wagner, A., & Tarkiel, J. (2009). *Creches, amas & companhia*. Caleidoscópio Editora.
- Waizbort, L. (2000). *Dossier Norbert Elias*. Edições EDUSP.
- Wall, K. (2000). *Modos de guarda das crianças nas famílias portuguesas*. [Comunicação apresentada]. IV Congresso Português de Sociologia. Portugal. [https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462e00f42e652\\_1.pdf](https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462e00f42e652_1.pdf)

- Wall, K. (2000a). *Famílias no Portugal contemporâneo: Relatório final*. CIES/ISCTE, Instituto de Ciências Sociais.
- Wall, K., & Guerreiro, M. D. (2005). A divisão familiar do trabalho. In K. Wall (Org.), *Famílias em Portugal* (pp.303-362). Imprensa de Ciências Sociais.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação de infância*. Editorial Estampa.
- Wallon, H. (2017). *A evolução psicológica da criança*. Edições 70.
- Webb, E., Schwartz, R., Campbell, D., & Sechrest, L. (2000). *Unobtrusive Measures*. Sage Publications, Inc.
- Weber, M. (1987). *Conceitos básicos de Sociologia*. Editora Moraes.
- Weffort, F. (2002). Apresentação. In: Weffort, Francisco Corrêa (Org.). *Os clássicos da política 1* (pp.5-10). Ática editores.
- Wells, G., & Claxton, G. (2002). *Learning for life in the 21<sup>st</sup> century*. Blackwell.
- Westphal, M., Bógus, C., & Faria, M. de M. (1996). Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. *Boletim de la oficina sanitária Panamericana*, 120(6), 472 – 482. <http://iris.paho.org/handle/10665.2/15464>
- Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Final Report. National Child Care Staffing Study*. Child Care Employee Project. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323031.pdf>
- Wolf, M. (2006). *Teorias da comunicação*. Editorial Presença.
- Wolfendale, S. (1983). *Parental participation in the education an development of children*. Gordon & Breach.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Editora Educa.

## Documentos Institucionais

*Carta social: Rede de serviços e equipamentos – Relatório 2015.* (2015). Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

<http://www.gep.msess.gov.pt/cartasocial/pdf/csocial2015.pdf>

Carta Social: Rede de serviços e equipamentos – *Relatório 2019.* (2021). Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

<https://www.cartasocial.pt/documents/10182/13834/csocial2019.pdf/6bb19f6c-dd1b-40a3-8a13-d03b8852018e>

Carta Social. Rede de serviços e equipamentos – *Relatório 2020.* (2021a). Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

<https://www.cartasocial.pt/documents/10182/13834/csocial2020.pdf/54b90a92-0a88-4d78-b99a-c53b7061fd0e>

Childcare. (2023, Fevereiro, 14). The easy way to find local Childcare. Childcare limited.

<https://www.childcare.co.uk>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). *Números-chave sobre a educação pré-escolar e cuidados para a infância na Europa.*

<https://data.europa.eu/doi/10.2797/89837>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2019). *Números-chave sobre a educação pré-escolar e cuidados para a infância na Europa.* DOI: [10.2797/64929](https://doi.org/10.2797/64929)

Comissão Europeia. (2023, Abril 7). *Estrutura do sistema nacional de educação.* Eurydice.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/portugal>

Conselho Nacional de Educação. (2019). *Estado da educação 2018.* CNE.

[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/Estado\\_da\\_Educacao2018\\_web\\_26nov2019.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf)

Eurostat. (2011). Comunicação da comissão: Educação e acolhimento na primeira infância:

Proporcionar a todas as crianças as melhores oportunidades para o mundo de amanhã.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=PT>.

Eurostat. (2020, Abril 28). *Average number of weekly hours of formal care by age group-children with or without formal care: EU-SILC survey*.

[https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc\\_camnforall/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_camnforall/default/table?lang=en)

Fundação Aga Khan Portugal. (2007). *Projetos de inovação comunitária: Manual de suporte à implementação da metodologia*. <https://www.ces.uc.pt/projectos/pis/wp-content/uploads/2013/09/3-Manual-Projetos-Inovação-Comunitária.pdf>

Instituto da Segurança Social. (2011). *Recomendações técnicas para equipamentos sociais: Creches*. [https://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/rtes\\_creche/06fa81f1-3dbf-4788-979c-10e1833a6158/06fa81f1-3dbf-4788-979c-10e1833a6158](https://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/rtes_creche/06fa81f1-3dbf-4788-979c-10e1833a6158/06fa81f1-3dbf-4788-979c-10e1833a6158)

Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. DEB <https://www.oecd.org/portugal/2476675.pdf>

OECD. (2018). *Engaging Young children: Lessons from Research about quality in early childhood Education and Care*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>

OCDE. (2001). *Resultados do estudo internacional: PISA 2000 – Programme for international student assessment*. Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional. <https://www.oecd.org/portugal/33685403.pdf>

Recomendação n.º 3/2011 do Conselho Nacional de Educação. (2011). *A educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República: II série, n.º 79. [https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao\\_dos\\_0-3.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf)

UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education – ISCED 2011*. Canada: UNESCO Institute for Statistics. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219109?posInSet=3&queryId=d64e7205-a1a9-4a57-b4db-90d025a6a0d5>

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)

### Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 513-M1/79 do Ministério da Educação. (1979). Diário da República: I série, n.º 297. <https://www.lexlink.eu/conteudo/geral/ia-serie/3371956/decreto-lei-no-513-m179/21893/por-tipo-de-documentolegal>

Decreto-Lei n.º 158/84 do Ministério do Trabalho e Segurança Social. (1984). Diário da República: I série, n.º 114. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/158-1984-384050>

Decreto-Lei n.º 223/87 do Ministério da Educação e Cultura. (1987). Diário da República: I série, n.º 124. <https://files.dre.pt/1s/1987/05/12400/21562178.pdf>

Decreto-Lei n.º 43/89 do Ministério da Educação. (1989). Diário da República: I série, n.º 29. [http://www.rede-ecg.pt/a/application/files/6215/7487/8211/cartazes\\_cronologia.pdf](http://www.rede-ecg.pt/a/application/files/6215/7487/8211/cartazes_cronologia.pdf)

Decreto-Lei n.º 172/91 do Ministério da Educação. (1991). Diário da República: I série, n.º 107. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/decreto-lei/172-1991-612219>

Decreto-Lei n.º 379/97 do Ministério do Ambiente. (1997). Diário da República: I série, n.º 298. <https://www.asf.com.pt/Biblioteca/Catalogo/winlibimg.aspx?skey=0BABCA7A21A5460AA92BC064B29C36B9&doc=12855&img=770>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I série, n.º 201. <https://docplayer.com.br/128037381-Decreto-lei-n-o-241-2001-de-30-de-agosto.html>

Decreto-Lei n.º 184/2004 do Ministério da Educação. (2004). Diário da República: I série, n.º 177. <http://educa.cm-amadora.pt/images/conteudos/docs/legislacao/dgeste/ndocentes/Decreto%20Lei%20184%202004.pdf>

Decreto-Lei n.º 64/2007 do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2007). Diário da República: I série, n.º 52. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2007-115002318>

Decreto-Lei n.º 99/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Diário da República: I série, n.º 187. [http://www.oasrn.org/upload/apoio/legislacao/pdf/ApoioSocial\\_DL99\\_2011.pdf](http://www.oasrn.org/upload/apoio/legislacao/pdf/ApoioSocial_DL99_2011.pdf)

Decreto-Lei 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I série, n.º 126. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Decreto-Lei n.º 33/2014 do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2014). Diário da República: I série, n.º 44. <http://cnis.pt/wp-content/uploads/2016/11/D-L-33-de-2014-2.pdf>

Decreto-Lei n.º 115/2015 do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2015). Diário da República: I série, n.º 119. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/115-2015-67552503>

Decreto-Lei n.º 94/2017 do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2017). Diário da República: I série, n.º 153. <https://files.dre.pt/1s/2017/08/15300/0457204572.pdf>

Despacho n.º 14837-E/2022. Gabinete da Secretária de Estado da Inclusão. (2022). Diário da República: II série, n.º 250. [http://www.app.com.pt/wp-content/uploads/2023/01/Desp\\_14837\\_E\\_202229Dez.pdf](http://www.app.com.pt/wp-content/uploads/2023/01/Desp_14837_E_202229Dez.pdf)

Lei n.º 2/2022. Assembleia da República. (2022). Diário da República: I série, n.º 1. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/lei/2-2022-176907536>

Lei n.º 46/86. Assembleia da República. (1986). Diário da República: I série, n.º 237. Lei de Bases do Sistema Educativo. [https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so\\_miole=](https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miole=)

Lei n.º 5/97. Assembleia da República. (1997). Diário da República: I série, n.º 34. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf)



Lei n.º 115/97. Assembleia da República. (1997). Diário da República: I série, n.º 217.

<https://files.dre.pt/1s/1997/09/217a00/50825083.pdf>

Lei n.º 65/2015. Assembleia da República. (2015). Diário da República: I série, n.º 128.

<https://files.dre.pt/1s/2015/07/12800/0457204572.pdf>

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Diário da República: série I, n.º167.

[http://www.oasrn.org/upload/apoio/legislacao/pdf/escolas\\_portaria262\\_2011.pdf](http://www.oasrn.org/upload/apoio/legislacao/pdf/escolas_portaria262_2011.pdf)

Portaria n.º 411/2012 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2012). Diário da República: I série, n.º 242. [https://www.seg-](https://www.seg-social.pt/documents/10152/532229/Portaria_411_2012_14_dezembro/05fa05d4-27b1-4b69-be24-fbce44f53a94)

[social.pt/documents/10152/532229/Portaria\\_411\\_2012\\_14\\_dezembro/05fa05d4-27b1-4b69-be24-fbce44f53a94](https://www.seg-social.pt/documents/10152/532229/Portaria_411_2012_14_dezembro/05fa05d4-27b1-4b69-be24-fbce44f53a94)

<http://cnis.pt/wp-content/uploads/2016/07/Portaria-nº-226-2015-de-21-de-agosto.pdf>

Portaria n.º 232/2015 do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2015).

Diário da República: série I, n.º152.

<https://www.asf.com.pt/Biblioteca/Catalogo/winlibimg.aspx?skey=2C91F0A0825C4C09833F1CA3566D2405&doc=24686&img=8598>

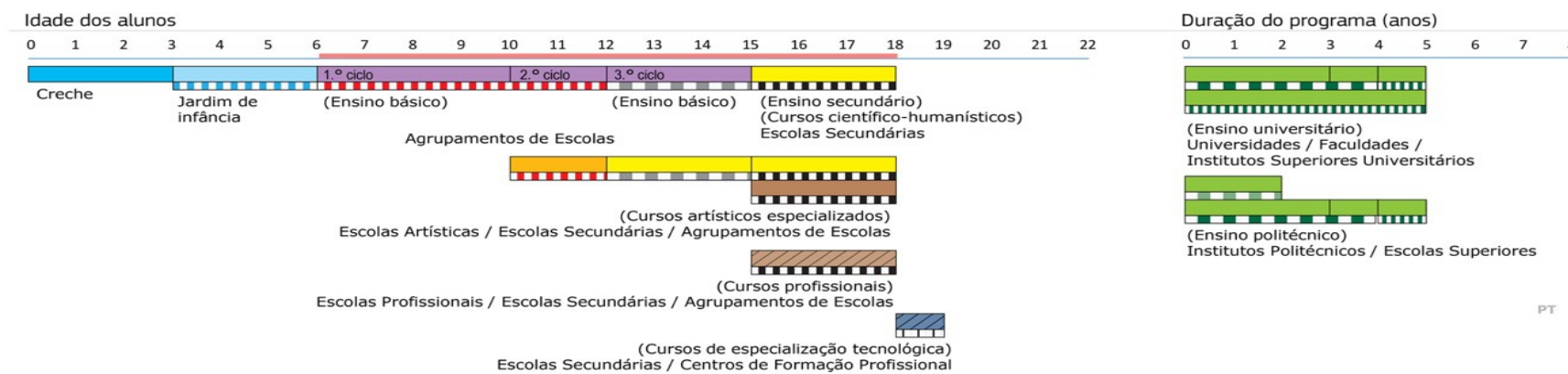
## **ANEXOS**

## ANEXO A

### Classificação do ensino em Portugal em 2021/2022 segundo a CITE/ISCED

## Modalidades de Atendimento e Socialização de Crianças em Creches Coletivas e Creches Familiares: um estudo no Concelho de Seixal.

### Portugal – 2022/2023



Nota: Os Agrupamentos de Escolas são unidades organizacionais que podem englobar diversas escolas e ciclos de ensino, desde o jardim de infância ao ensino secundário superior. As instituições indicadas no diagrama são exemplos de alguns dos espaços de aprendizagem em que é ministrado cada tipo de ensino; o diagrama não indica todas as instituições educativas existentes no sistema português.

- |   |  |   |   |  |   |                                    |                                 |
|---|--|---|---|--|---|------------------------------------|---------------------------------|
| Educação pré-escolar e cuidados para a infância (que <b>não é da responsabilidade</b> do Ministério da Educação)  | Educação pré-escolar e cuidados para a infância (que <b>é da responsabilidade</b> do Ministério da Educação) | Ensino primário                                       | Estrutura única                                       | Ensino secundário geral                        | Ensino secundário profissional                | Ensino pós-secundário não superior | Ensino superior (tempo inteiro) |
| Equivalência aos níveis CITE 2011                     CITE 0                     CITE 1                     CITE 2                     CITE 3                     CITE 4                     CITE 5                     CITE 6                     CITE 7 |  |   |   |  |   |                                    |                                 |
| Educação/formação obrigatória a tempo inteiro   | Ano complementar   | Estudos no estrangeiro                                | Programas que combinam a escola e o local de trabalho | Experiência profissional obrigatória + duração | Programa em vias de ser extinto durante (ano) |                                    |                                 |
| Educação/formação obrigatória a tempo parcial   | Estudos no estrangeiro   | Programas que combinam a escola e o local de trabalho | Experiência profissional obrigatória + duração        | Programa em vias de ser extinto durante (ano)  |   |                                    | →  ano                          |

Fonte: Eurydice.

## ANEXO B

### Número de respostas sociais em Portugal em 2021

<b>Número de Respostas Sociais - Continente, Ano 2021</b>	
<b>Distrito</b>	<b>Creche</b>
Aveiro	205
Beja	33
Braga	209
Bragança	25
Castelo Branco	51
Coimbra	136
Évora	48
Faro	131
Guarda	47
Leiria	121
Lisboa	622
Portalegre	39
Porto	368
Santarém	93
Setúbal	233
Vila Real	48
Viseu	89
Viana do Castelo	51
<b>TOTAL</b>	<b>2 549</b>

GEP, Carta Social - <http://www.cartasocial.pt>