

Isabel dos Reis Palma Graça

**A Detecção de Crianças para a Intervenção Precoce na Creche:
Barreiras Percecionadas pelos Educadores de Infância**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, junho de 2015

Isabel dos Reis Palma Graça

**A Detecção de Crianças para a Intervenção Precoce na Creche:
Barreiras Percecionadas pelos Educadores de Infância**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, junho de 2015

Isabel dos Reis Palma Graça

**A Detecção de Crianças para a Intervenção Precoce na Creche:
Barreiras Percecionadas pelos Educadores de Infância**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, sob a orientação da: Prof. Doutora Luísa Saavedra

Porto, junho de 2015

Resumo

O presente estudo tem como objetivo aprofundar de que forma são percecionados pelos educadores de infância os indicadores à deteção de crianças com risco grave de desenvolvimento e se a formação do educador de infância lhes confere as competências necessárias que permitam a deteção de crianças na resposta social de creche para a intervenção precoce em Instituições Particulares de Solidariedade Social. Para o efeito, utilizou-se uma investigação de natureza qualitativa/interpretativa. Como técnica de recolha de dados recorreu-se à entrevista semiestruturada com questões abertas e fechadas. Entrevistaram-se 12 educadoras de infância titulares de sala que lecionam no concelho de Tavira. Para a análise da informação recolhida efetuou-se uma análise de conteúdo das respostas das entrevistadas.

As conclusões apontam que existem barreiras nas perceções dos educadores de infância quanto à deteção de crianças para a intervenção precoce na creche. Constatou-se como barreiras à sinalização a aceitação por parte dos pais, uma vez que não é fácil aceitar a existência de um filho com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Sugerem que o número de crianças existentes por sala é elevado para as dimensões das mesmas. Sugerem de igual modo o défice de formação inicial e contínua para a resposta social de creche. Como medidas sugeridas propõe-se que a configuração dos programas de estudo dos estabelecimentos de ensino pode ser justificada pela necessidade de repensar a formação inicial e contínua dos educadores de infância, as suas responsabilidades, conhecimentos científicos e competências intrínsecas ao desempenho das suas funções, e a urgente capacitação de todos os profissionais para a deteção de crianças em risco grave de desenvolvimento.

Palavra-chave: Intervenção precoce, Creche, Formação de educadores de infância.

Abstract

This study aims to deepen how indicators on detection of children at severe risk of development are perceived by early childhood educators and whether their training qualifies them with the required skills to enable the detection of children in daycare social response for an early intervention in Private Institutions of Social Solidarity. For this purpose, we developed a research of a qualitative/interpretive nature. As for the data collection technique, we resorted to semi-structured interviews with open- and close-ended questions. We interviewed 12 early childhood educators currently teaching in the municipality of Tavira. For the analysis of the information collected, we conducted an analysis on the content of the answers given by the interviewees.

The findings show that there are barriers in early childhood educators' perceptions as to the detection of children for early intervention in daycare. We found as barriers to such detection the acceptance by the parents, since it is not easy to accept the existence of a child with Special Educational Needs (SEN). They suggest that the number of children per class is high in view of the dimensions thereof. They also suggest there's an initial and continuing training deficit for daycare social response. As recommendations, we propose a reconfiguration of the schools' study programs, justified by the need to rethink both initial and continuous training of early childhood educators, their responsibilities, scientific knowledge and skills inherent to the performance of their duties, and the urgent empowerment of all professionals for the detection of children at severe risk of development.

Key-words: Early intervention, Daycare, Early childhood teacher training.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças a todo um conjunto de pessoas que nos proporcionaram uma inestimável colaboração e a quem estou muito grata. Correndo risco de incorrer em algum esquecimento, agradeço em especial:

À minha orientadora, Doutora Luísa Saavedra, pela competente orientação dispensada, ao longo da qual, soube sempre encontrar o equilíbrio entre as preciosas indicações e a liberdade de fazer, num clima onde a disponibilidade, o encorajamento e ajuda permanentes constituíram a base de uma relação proporcionadora de crescimento pessoal e profissional.

Às minhas colegas educadoras de infância, cujo compromisso de confidencialidade me impede de identificar, que possibilitaram com a sua experiência e disponibilidade a realização deste trabalho.

À Diana Leiria e Rita Pacheco amigas, pela ajuda manifestada nos constantes sinais de apoio de quem entendem as nossas palavras ou os nossos silêncios e nos “dão a mão”.

À Andreia Madeira que aceitou o meu desafio, que desempenhou com entusiasmo e competência o que lhe foi solicitado.

À minha saudosa colega e amiga Amália Severino, que sempre me incentivou a procurar novas aprendizagens que nos levasse a encontrar “Novos Caminhos”.

Aos meus pais que me criaram com sonhos e projetos.

Finalmente ao meu marido e ao meu filho Rafael pelo estímulo, apoio permanente por terem sabido respeitar o meu ritmo e as minhas necessidades de solidão, dando-me espaço para me dedicar ao meu trabalho.

Índice Geral

Resumo	v
Abstract.....	vi
Agradecimentos	vii
Índice Geral	viii
Índice de Gráficos.....	x
Índice de Abreviaturas.....	xi
Índice de Anexos	xii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	4
1. Enquadramento da Intervenção Precoce na Infância e sua evolução	4
1.1 Conceptualização	4
1.2 O grupo etário alvo da Intervenção Precoce na Infância	5
1.3 Detecção precoce na infância.....	7
2. Enquadramento conceptual da creche	11
2.1 A creche.....	11
2.2 A criança na creche	12
2.3 As creches dos dias de hoje.....	14
2.4 A creche em Portugal	20
2.5 Objetivos da creche	24
2.6 Qualidade em creche	25
3. Formação do educador de infância.....	28
3.1 O educador de infância.....	28
3.2 Perfil do desempenho profissional do educador de infância.....	31
3.3 Construção pessoal/profissional do docente	33
3.4 A formação do educador de infância em creche	35
Capítulo II – Estudo Empírico	43
1. Justificação da problemática.....	43
2. Objetivos.....	44

Objetivo geral	44
Objetivos específicos.....	44
3. Metodologia do estudo – Qualitativa/Interpretativa	45
4. Participantes	46
5. Instrumentos.....	48
6. Procedimentos.....	50
Capítulo III - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	53
1. Apresentação, análise e discussão dos dados.....	53
Conclusão	82
Bibliografia.....	86

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Caraterização dos participantes.....	47
Gráfico 2 - Caraterização do modo como se sentem atualmente, como educadoras, tendo em atenção a formação inicial e a formação contínua.....	53
Gráfico 3 - Influência da formação inicial nas práticas pedagógicas no contexto de creche.....	58
Gráfico 4 - Detecção de crianças para o SNIPI com base na formação.....	59
Gráfico 5 - Satisfação profissional	61
Gráfico 6 - Concordância com o número de crianças por sala.....	64
Gráfico 7 - Concordância com o número de adultos	66
Gráfico 8 - Adequabilidade do espaço ao número de crianças existentes.....	68
Gráfico 9 - Opinião sobre a qualidade do serviço prestado no contexto de creche que detete crianças com risco grave de desenvolvimento.....	70
Gráfico 10 - Capacitação das educadoras para identificar critérios de elegibilidade....	73
Gráfico 11 - Requisitos para sinalização	75
Gráfico 12 - Barreiras e os facilitadores para a sinalização de crianças para a IPI.....	77

Índice de Abreviaturas

IPI - Intervenção Precoce na Infância

SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

NEE - Necessidades Educativas Especiais

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

MTSS - Ministério do Trabalho e da Segurança Social

CNE - Conselho Nacional de Educação

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

Índice de Anexos

Anexo I - Guião da Entrevista

Anexo II - Pedido de autorização para a realização das entrevistas à instituição

Anexo III - Documento comprovativo da autorização formal concedida pela instituição

Anexo IV - Pedido de autorização para a realização das entrevistas à educadora

Anexo V - Documento comprovativo da autorização formal concedida pela educadora

Anexo VI - Quadro de caracterização das participantes

Anexo VII - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

Anexo VIII -Transcrições das entrevistas

Introdução

Pretendemos, com a presente investigação, desenvolver um estudo sobre as dificuldades na compreensão de barreiras que condicionam a resposta a um dos problemas atuais nas creches: a necessidade de deteção de crianças para a intervenção precoce pelos educadores de infância. Nomeadamente importa, compreender se os educadores de infância estão devidamente preparados face à sua formação inicial para responder a esta temática.

A formação inicial dos educadores de infância incide essencialmente na resposta social de jardim-de-infância (3 aos 6 anos), levando os profissionais a sentirem-se pouco preparados para o desenvolvimento do processo educativo de creche. Tendo em conta que o ambiente proporcionado na creche é decisivo e fundamental na estimulação precoce, os educadores de infância têm um papel importante no processo de desenvolvimento e o dever de estarem atentos a possíveis indicadores de risco que surjam durante esse processo, para que seja a sua deteção o mais precoce possível, para um encaminhamento para as equipas de Intervenção Precoce na Infância (IPI) (Mendes, 2010; Simões 2010; Pereira 2013).

Segundo Canário (2006), para que um trabalho neste âmbito obtenha sucesso será crucial ter em consideração dois fatores fundamentais. Um prende-se com a estreita colaboração entre educadores de infância, equipas técnicas, e as direções dos estabelecimentos, o outro é o modo como tratamos as crianças, o modo como as vemos e as ajudamos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Das recentes investigações pode concluir-se que, quanto mais tempo se esperar para detetar crianças que estão em risco de desenvolvimento, mais difícil será atingir resultados positivos, particularmente para aquelas que experienciam ou apresentam disfunções precoces (Shonkoff, 2010).

Neste sentido, o trabalho assume particular relevância social pela pertinência de ser capaz de aferir que barreiras condicionam os educadores de infância e de que forma

determinados indicadores são valorizados ou não, como conducentes à sinalização de casos elegíveis para a IPI. Em particular pretende-se perceber de que forma o educador de infância estará preparado ou capacitado para identificar indicadores de alterações no desenvolvimento e comportamento da criança.

A razão do nosso interesse pelo tema resulta da experiência pessoal e profissional atendendo ao facto de exercer a função de educadora de infância e já ter exercido funções de coordenação pedagógica e de educadora cooperante da Universidade do Algarve. Constantemente fui confrontada pelas interrogações, dúvidas e inquietações das educadoras em exercício de funções na creche, pelas estagiárias, futuras educadoras, sobre sentimentos de incapacidade e falta de conhecimento relativamente ao facto de um dia virem a trabalhar na resposta social de creche. A minha necessidade de aprofundar e alargar os meus conhecimentos permite-me questionar que profissionais estamos a formar?

É neste quadro conceptual que se insere o tema que nos propomos desenvolver no presente trabalho. A pouca quantidade e abrangência de estudos sobre a qualidade dos contextos de atendimento para a sinalização de crianças dos 0 aos 3 anos e a preparação dos educadores para atender a este público-alvo, alerta-nos para lacunas nas práticas educativas no contexto de creche face à deteção de crianças indicadas para IPI.

É de capital importância que o estudo permita identificar, detalhadamente, quais as áreas de maior fragilidade, e simultaneamente, possam contribuir para a melhoria dos contextos em que são atendidas as crianças, e em particular aquelas que estão em situação de vulnerabilidade.

Em termos estruturais, organizamos este estudo em três capítulos. Assim, ao capítulo I corresponde o enquadramento teórico que o suporta. O capítulo II é constituído pela parte empírica do estudo visando a apresentação e descrição de todo o processo metodológico usado na investigação. Procede-se à apresentação da problemática, assim como às questões de pesquisa e objetivos do estudo, à descrição e justificação do método, dos participantes, do material utilizado e procedimentos de recolha, tratamento

e análise dos dados. Por fim, ao capítulo III, corresponde a apresentação, análise, discussão dos resultados e conclusões.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Enquadramento da Intervenção Precoce na Infância e sua evolução

1.1 Conceptualização

As políticas e as práticas no âmbito da IPI têm acompanhado a evolução dos modelos teóricos do desenvolvimento humano, reajustando-se e redefinindo-se mediante as reflexões que vão despontando ao longo do tempo sobre o desenvolvimento da criança. Verifica-se, portanto, uma estreita conformidade entre o percurso histórico da IPI e a evolução dos modelos de desenvolvimento (Mendes, 2010).

Os teóricos e os investigadores nos últimos anos da década de 90, têm vindo a despontar para uma preocupação convergente, nesta área, refletindo na necessidade de mencionar a importância capital que advém do processo interativo criança/meio envolvente no que diz respeito ao seu desenvolvimento, e de privilegiar práticas que considerem as interações das crianças com os vários contextos onde está inserida (Samerof & Clandler, 1975; Dunst, 1997; Pimentel, 2005; Martinez, 2006, Serrano 2007; Franco, 2008; Pimentel et al., 2010).

Atualmente, a prática da intervenção precoce inclui uma grande diversidade de programas incidindo sobre diferentes populações-alvo e com características diferentes.

As recentes investigações sobre os processos educativos dirigidos àqueles que durante o seu desenvolvimento apresentem algum tipo de problema, défice, deficiência ou dificuldades, sublinham que se torne emergente à luz das diretrizes anteriores apontar e seguir caminhos para uma intervenção mais eficaz da qual todos podem sair beneficiados (Pimentel et al., 2010).

O conceito de intervenção precoce suportada pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, artigo 3º, alínea a), define IPI “(...) como o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na

família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social”.

Esta legislação traça como objetivos de intervenção precoce uma inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a estabilidade emocional a autonomia e a promoção de oportunidades de igualdade.

Esta conceptualização mencionada no Decreto-Lei anteriormente focado, consagra as medidas de natureza preventiva e reabilitativa no âmbito da educação, saúde e da acção social. O referido decreto cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), sendo elegíveis para o apoio as crianças entre os 0 e os 6 anos.

As investigações realizadas de carácter longitudinal referem que existem ganhos significativos, ao nível do desenvolvimento e educação da criança, com a melhoria do nível de funcionamento da família e a produção de resultados a longo prazo quanto mais precocemente se intervir (Pimentel, 2005; Vasconcelos, 2008; Carreira, 2010; Pimentel et al., 2010).

Em suma, poderemos afirmar, de acordo com os autores citados e os normativos vigentes que os diversos conceitos de IPI revelam um processo evolutivo, quer ao nível das práticas como corolário da investigação científica neste campo, quer ao nível do próprio constructo teórico.

1.2 O grupo etário alvo da Intervenção Precoce na Infância

O Decreto - Lei 281/2009 de 6 de outubro consagra as medidas de natureza preventiva e reabilitativa no âmbito da educação, saúde e da ação social e cria o SNIPI, sendo elegíveis para o apoio as crianças entre:

“**0 e os 6 anos** e respetivas famílias, que apresentem condições incluídas nos seguintes grupos:
1- «Alterações nas funções ou estruturas do corpo» que limitam o normal desenvolvimento e a participação nas actividades típicas, tendo em conta os referenciais de desenvolvimento próprios, para a respectiva idade e contexto social;

2 - «Risco grave de atraso de desenvolvimento pela existência de condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais, que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança. Segundo o referido Decreto-Lei “são elegíveis para acesso ao SNIPI, todas as crianças do **1º grupo** e as do **2º**, que acumulem **4 ou mais** factores de risco biológico e/ou ambiental” (Sistema Nacional de Intervenção Precoce para a Infância. Critérios de elegibilidade, aprovados na reunião da Comissão de Coordenação de 16 de junho de 2010).

A operacionalização do SNIPI diz respeito a um conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitem o crescimento pessoal, social, e a sua participação em atividades típicas para a idade com risco grave de atraso de desenvolvimento, assim como as famílias. Trata-se de uma medida de apoio integrado, centrada na família e na criança. O SNIPI é desenvolvido através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), da Saúde e da Educação, com envolvimento das famílias e da comunidade.

Os estudos realizados por Franco e Apolónio (2008, p. 20), referem que, na generalidade das definições sobre IPI, se podem destacar os seguintes aspetos fundamentais:

- “É dirigido a famílias com crianças: dos 0 aos 6 anos (com ênfase especial até aos 3 anos); com deficiência, perturbação do desenvolvimento ou em risco de virem a manifestar essas perturbações; na sua globalidade e não apenas aos aspetos deficitários do desenvolvimento;
- Visa assegurar as condições para o bom desenvolvimento;
- É uma medida integrada (ao nível da saúde, educação e proteção social) ”.

Segundo o estudo de Pimentel et al., (2010), o desenvolvimento é um processo dinâmico no qual a criança e o seu ambiente participam, e ambos seleccionam as influências do outro, assim sendo, os dois evoluem numa direção particular. A consequência ou implicação deste facto para efeitos de avaliação e intervenção é de que a atenção não deve ser exclusivamente focada na criança.

O risco de desenvolvimento pode implicar uma evidência de um aumento de probabilidade que uma disfunção possa ocorrer, pelo que a interação da criança, dos pais e dos técnicos seja de crucial importância (Guralnick, 2005; 2006; Gronita, 2009).

Para um eficaz desempenho dos técnicos, não basta gostar das crianças, terão que ir mais longe, ou seja, aprender a trabalhar com elas e para elas, compreende-las na sua essência e focalizarem-se nas múltiplas dificuldades que apresentam e que por vezes poderão estar dissimuladas. Silvestre (2005, p. 13), considera que “(...) o profissional que lida com este ser em formação pode ser considerado um grande responsável pelo futuro das acções destes pequeninos”.

Podemos assim interpretar que para os profissionais é essencial uma clara dedicação e vocação, assim como, a competência de saber estar com muita atenção aos sinais de alerta, estar disponível para cada uma das crianças e, em simultâneo com o grupo no seu todo. Nesta perspectiva, é imprescindível que os profissionais estejam atentos e sejam competentes para compreender as particularidades e dificuldades de cada criança, só assim podem constituir um suporte de competências para a deteção precoce.

1.3 Deteção precoce na infância

Correia, Álvares e Abel (2003, p. 19), na área de intervenção e investigação entendem que:

“(...) intervir precocemente é estar atento a múltiplos factores que potencialmente podem gerar alterações no desenvolvimento, é prestar atenção aos sinais de alerta às angustias e apelos trazidos pelos pais, educadores e outros técnicos de forma a minorar e colmatar as situações quotidianas”.

A intervenção precoce é fundamental para o desenvolvimento dos comportamentos subsequentes mais complexos e serão tanto mais eficazes quanto mais cedo for iniciada. A intervenção precoce consiste na prestação de serviços terapêuticos, sociais e educativos a prestar a crianças que apresentem risco de atraso de desenvolvimento,

manifestem deficiência ou NEE e tem como objetivo minimizar efeitos nefastos no seu comportamento (Bailey, 1993; Bailey & Powel, 2005; Reis, 2009).

As investigações realizadas de caráter longitudinal (Bailey et al., 2004; Scarborough et al., 2004; Hebbeler et al., 2007), referem que existem ganhos significativos, ao nível do desenvolvimento e educação da criança, pela melhoria do nível de funcionamento da família e com a produção de resultados a longo prazo quanto mais precocemente se intervir. Estes estudos apontam que a deteção precoce poderá ter um impacto significativo na criança bem como na família, tendo em consideração três razões fundamentais:

- Quanto mais precocemente se iniciar a intervenção maior é o potencial de desenvolvimento da criança;
- Para maximizar os benefícios sociais da criança e sua família;
- Para proporcionar apoio e assistência nos momentos mais críticos à família.

A investigação neste âmbito já evidenciou que grande parte do desenvolvimento e das aprendizagens ocorrem nos primeiros anos de vida da criança. Deste modo, o momento em que é proporcionada a intervenção é, por excelência, importante para a criança, já que quando mais tarde a criança for detetada, mais risco corre de perder oportunidades de desenvolvimento durante os estágios mais propícios da sua vida (Bairrão & Almeida 2003; Xavier & Quelhas, 2004; Pimentel et al., 2010).

Na perspetiva de Pimentel et al., (2010), intervir precocemente no período ulterior ao nascimento julga-se ser terminante para as crianças e respetivas famílias, e eficaz na minimização ou ocorrência de problemas associados. Quanto mais precoce se iniciar o apoio, bem como integrado o modelo de atendimento e mais abrangente este for, mais vantajoso serão os benefícios para a criança e sua família.

A legislação nacional prevê iniciativas de deteção precoce de atraso de desenvolvimento, sendo suportada pelo Decreto-Lei n.º 281/2009 o qual vai ao encontro das perspetivas dos autores supracitados, referindo que:

“(…) quanto mais precocemente forem accionadas as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correcção das limitações funcionais de origem” (p. 7298).

Segundo Vasconcelos (2008), se o atraso de desenvolvimento decorrer unicamente de condições biológicas (incapacidades ou alterações da funcionalidade do corpo), atuar ou agir cedo é detetar cedo e começar prontamente a intervenção com atitudes e respostas individualizadas e eficazes no que diz respeito à educação especial. Mas segundo a autora grande parte dos problemas de atraso de desenvolvimento, não acontece, unicamente, de condições biológicas, mas antes de condições ambientais (negligência, abusos, maus tratos, falta de estimulação, comunicação, cuidados de educação e saúde).

Tendo por base a revisão da literatura, e atendendo a que o primeiro ano da vida é visto como um período particularmente sensível, período crítico, durante o qual as experiências do mundo exterior têm um efeito vital sobre o desenvolvimento da criança e considerando os contextos de aprendizagem naturais e inclusivos, segundo o modelo bio ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979; 2005), onde comportamento existe e é melhor compreendido contextualmente. Assim, as intervenções devem ocorrer no contexto natural e inclusivo aproveitando as oportunidades de aprendizagem que têm potencial para facilitar o comportamento e desenvolvimento, dado que é ponto assente que as crianças aprendem através de interações.

Também para Bruner (1998), as rotinas e outras situações quotidianas envolvem a participação ativa da criança na aprendizagem e servem para reforçar as competências existentes, promover e facilitar novas competências, sendo parte essencial de qualquer intervenção planeada para as crianças e suas famílias.

A investigação tem apontado, de forma consistente, que grande parte do desenvolvimento e aprendizagem ocorrem nos primeiros anos da vida da criança, sendo este período de extrema importância na sua vida, já que é nesta altura em que a criança manifesta e revela o seu potencial. O risco que a criança corre de perder oportunidades

de desenvolvimento e aprendizagem neste período poderá mais tarde revelar condicionamentos na sua vida futura. Deste modo é reconhecido quanto mais cedo se iniciar a intervenção precoce mais será o potencial de desenvolvimento e aquisições conquistadas pela criança e assim maximizam-se os benefícios sociais da mesma. A primeira infância é uma etapa demasiado marcante da vida do ser humano, uma etapa em que as mutações são extremamente rápidas, sendo a tarefa de educar neste primeiros anos, mais complexa (Serrano & Correia 2005; Serrano 2007; Pimentel et al., 2010).

Assim, entendemos neste contexto que a cooperação é, sem dúvida, o papel mais importante do educador da intervenção precoce, a sua ajuda passa por trabalhar de maneira consultiva com os outros técnicos, o que facilita a reflexão conjunta, para delinear estratégias de ensino/aprendizagem, ou rentabilização dos recursos existentes. O que se pretende é que esta cooperação, ajude os envolvidos a responder adequadamente às necessidades educativas das crianças com risco grave de desenvolvimento. O trabalho cooperativo implica que todos elaborem o programa de intervenção para a criança, e que este se adapte às suas necessidades. Uma vez sinalizada a criança iniciará um novo ciclo da sua vida assim como a sua família, isto porque a intervenção dos técnicos será uma mais-valia para todos aqueles que fazem parte do contexto social onde está a criança inserida (Brazelton & Cramer 1989; Pimentel 1997; Serrano & Correia 2005).

Face ao que temos vindo a referir, defendemos, um trabalho que reconhece as necessidades e dificuldades do desenvolvimento profissional. Os educadores num processo dual têm que aprender a utilizar confluências de esforços e de energias numa comunicação bilateral, com enfoque nas competências e metas da organização para o crescimento pessoal e profissional. Deste modo, desenvolve-se uma linguagem técnica comum o que aumenta a abrangência dos conhecimentos dos profissionais.

Em síntese a intervenção precoce requer a reorganização dos recursos ao seu dispor na utilização e identificação de redes de apoio social e a mudança de práticas, só importará realizar um despiste atempado e precoce e uma intervenção especializada num quadro do modelo da intervenção precoce em que todos participam com os seus saberes num trabalho interdisciplinar (Serrano, 2007; Alves, 2009; Pimentel et al., 2010).

2. Enquadramento conceptual da creche

2.1 A creche

Segundo Rizzo (1991), a palavra “*creche*” de proveniência francesa significa “*manjedoura*” designação atribuída ao abrigo de bebés carenciados que começavam a surgir no século XVII em França. A creche era de carácter basicamente assistencial, e tinha como objetivo guardar os latentes durante o período laboral das mães. As designadas “*gardeuses d’enfants*” acolhiam das ruas crianças famintas e muito pobres, que perambulavam sem rumo, entregues a si mesmas, enquanto as suas mães trabalhavam em fábricas até 18 horas por dia. Este foi o objetivo inicial da creche, mas a este acrescentava-se um outro objetivo também de carácter social, “(...) resguardar dos olhos da sociedade um segundo estorvo que eram os filhos de uniões ilegítimas” (Rizzo 1991, p. 19). O autor refere ainda que no século XIX, o acréscimo de mulheres no mercado de trabalho e que em simultâneo as famílias se organizam como agregados nucleares, (pai, mãe e filhos), e com a conseqüente ausência pelo afastamento de avós e tias porque estes familiares também entram no mercado do trabalho, incentiva-se o incremento do número de creches.

Por sua vez, Gilddens (2008), considera que as revoluções industriais originaram mudanças sociais e económicas em todo o mundo o que levaram as mulheres a ausentarem-se dos seus lares, onde eram responsáveis pelos deveres domésticos da criação e educação dos filhos, cuidando do marido e família, para entrarem no mercado do trabalho.

Com esta transformação social, a educação e os cuidados das crianças desfamiliariza-se, legando essas funções a pessoas estranhas. Deste modo emergiu a necessidade de confiar as crianças desde muito cedo aos cuidados de outrem fora do agregado familiar.

O ambiente familiar tradicional deixa de ser o único contexto de desenvolvimento e aprendizagem da criança com o aparecimento das creches, delegando ao educador de infância a responsabilidade nos cuidados primordiais no desenvolvimento deste processo.

Na opinião de Granger, (1976, p. 25), a creche é:

“(…) um local onde a criança muito pequena recebe cuidados que ajudam o seu desenvolvimento emocional, intelectual, social e físico, onde a alimentação, a supervisão da saúde, os cuidados médicos, o descanso e as actividades, são oferecidas de acordo com as exigências do processo de desenvolvimento da criança. Isto é conseguido através do pessoal que deve ter treino adequado para os cuidados e educação da criança desta idade, através de brinquedos e equipamentos indicados para responder às necessidades. Será um local onde os pais podem deixar os filhos durante parte do dia, partilhando as suas responsabilidades e os cuidados que lhe são dispensados com pessoal da creche”.

Na opinião de Rizzo (1988, p. 23) “(…) creche é, portanto, dentro do conceito actual, um ambiente especialmente criado para oferecer condições óptimas, que proporcionem e estimulam o desenvolvimento integral e harmonioso da criança.” Ainda na mesma linha de orientação o autor, considera que o trabalho em creche deve residir em proporcionar “(…) espaço, oportunidade e estímulo, de base social-afectiva para a criança crescer e oferecer situações de sucesso a fim de que ela queira continuar crescendo, de forma natural, segura e feliz“ (p. 27).

Rocha (1996, p. 7), por seu turno considera a creche:

“(…) a resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos, durante o período diário, correspondente ao trabalho dos pais”.

Esta definição, difere das outras perspetivas, pelo enfoque explícito que coloca na creche enquanto instituição, ao considerar a creche como uma resposta social. Assim trata-se de uma linha orientadora que contém elementos de apoio, de recursos pelos membros das redes de apoio social (Rocha, 1996).

2.2 A criança na creche

A creche é uma realidade e uma necessidade para muitas famílias. A procura de contextos de acolhimento destas crianças é um fenómeno crescente e a atenção dos

especialistas incide cada vez mais sobre as variáveis contextuais que enformam a experiência da creche. Tais variáveis contextuais compreendem, por exemplo toda a estimulação cognitiva, socioemocional e física oferecida à criança, realizada através das atividades e relações interpessoais que se desenvolvem com esta.

Segundo Portugal (2000, p. 104):

“Os principais aspetos relativos à qualidade de um contexto focalizam-se em: qualidade das relações entre adultos e crianças, salientando-se a importância de ligações afetivas fortes entre crianças e adultos e a importância do estabelecimento de relações consistentes, responsivas, recíproca e agradáveis (...)”.

Atualmente os educadores de infância complementam em grande parte a ação educativa das famílias junto das crianças, contribuindo para a descoberta da sua individualidade e estimulando a sua perceção e integração no meio envolvente, sendo a procura deste serviço nos últimos anos, por um número crescente de pais.

De acordo com, Silva e Bolsanello (2002), que defendem que as instituições educativas não substituem a ação da família, as instituições configuram-se como um espaço de interação e socialização das crianças, complementar à ação das famílias.

Bronfenbrenner (1979), já salientava que as creches com objetivos educacionais específicos tornam-se um importante e novo elemento do microsistema da criança pequena em interdependência e articulação com os demais contextos de desenvolvimento.

Os serviços educativos adequados em termos de desenvolvimento para crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 2 anos são muito diferentes de todos os programas dirigidos a crianças de jardim-de-infância (3, 4 e 5 anos).

Em creche os serviços são determinados pelas necessidades e características específicas das crianças durante os primeiros 3 anos de vida. Até aos 36 meses a relação criança/adulto passa por várias etapas. Durante o primeiro ano de vida, as crianças

iniciam as primeiras interações sociais, conseguindo distinguir as pessoas estranhas das pessoas do seu quotidiano. A criança reage de forma positiva às interpelações das pessoas do seu contexto. Se o adulto for estranho para a criança esta poderá ter reações de evitamento e de desagrado. A criança consegue desenvolver uma relação de segurança e confiança em relação ao adulto, se este por sua vez responder às suas necessidades quer a nível emocional quer físico (Coelho; 2004; Assis 2008; Carreira 2010).

Portugal (1998, p. 21), menciona que:

“Do ponto de vista das crianças as relações interpessoais afiguram-se como determinantes: em grande parte, a sua vitalidade, a sua atitude perante o mundo e a vida estão relacionadas com a forma como foi ou não amada desde o início da sua existência. As pesquisas no campo do desenvolvimento destacam a importância crucial das relações sociais como fonte primária de variação no desenvolvimento sócio-emocional”.

Face ao exposto e em síntese, um dos aspetos importantes na resposta de creche é o relacionamento o respeito e o profissionalismo que os técnicos mantêm com a criança. A criança ao sentir uma continuidade, um fio-condutor, nos cuidados que lhe são oferecidos entre o ambiente familiar e o ambiente de creche desenvolvem sentimentos de segurança e a capacidade em confiar no outro. Sendo que, a transição e adaptação à creche se tornará mais fácil para todos, criança, família e técnicos (Mendonça, 1997).

Considerando o facto de exercer funções de educadora de infância, as perceções destes aspetos por parte dos colaboradores modelam ou condicionam a dimensão prática da ação educativa, facilitando ou condicionando, pela sua promoção ou ausência na prática pedagógica de interações positivas e conscientes nas relações do quotidiano entre a criança e a família.

2.3 As creches dos dias de hoje

As creches são estabelecimentos de ensino dirigidos a crianças dos 4 meses aos 3 anos. Geralmente estão a funcionar 10 ou mais horas diárias diretas, estando encerradas no

período noturno, feriados, sábados, e domingos. A propósito Davidson e Maguin (1983), consideram que o tempo da permanência da criança na creche é, por consequência, extensa, e o cuidar da criança prolonga-se por meses e anos cobrindo assim a quase totalidade do período mais fecundo do desenvolvimento da criança.

Nesta perspetiva dos autores, e de acordo com esta reflexão, entendemos, assim indispensável, que as crianças encontrem no contexto da creche, todos os cuidados substanciais a um favorável desenvolvimento físico, mas ainda condições favoráveis à satisfação das suas necessidades intelectuais e afetivas.

Por outro lado, Portugal (2009), salienta que face aos desafios e as mudanças que se colocam na atualidade às famílias, bem como ao acelerado ritmo de vida forçado pelos tempos modernos, a família tem sido alvo de objeto de profundas alterações mercê de aspetos tão diversos que decorrem do social, do político, do económico, da organização do trabalho, do jurídico da cultura da religião e das mentalidades, o que fomenta cada vez menos tempo disponível às famílias para compartilharem com os seus filhos experiências e acompanharem o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Com efeito, a compreensão da complexidade dos contextos sociais e das mudanças que ocorrem na sociedade, o estado português vem adotando posturas cada vez mais variadas no que concerne à educação, socialização e modos de vida das crianças suas famílias e profissionais.

A revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) realizada em 1998 perdeu por excelência uma oportunidade que seria histórica ao não considerar que a educação começava aos 0 anos, perdendo-se a oportunidade do Ministério da Educação não considerar como era necessário investir na resposta social de creche, que compreende a faixa etária dos 0 aos 3 anos.

A propósito, entre muitos estudos realizados em Portugal tomámos como objeto de reflexão um estudo temático, na medida em que o mesmo foi estabelecido por referência à realidade portuguesa.

Um grupo de peritos num exame temático da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) realizado acerca de 10 anos em Portugal, confirmaram o enorme empenho que Portugal estava a fazer para a expansão do sistema de educação pré-escolar, no qual compreende crianças dos 3 aos 6 anos, mas por outro lado mencionou também o atendimento que é proporcionado às crianças com menos de 3 anos.

Neste âmbito, apresenta-se-nos como significativo o tentar aprofundar o nosso conhecimento, e com efeito, torna-se pertinente considerar o que em Diário da República, 2.^a série - N.º 79-21 de Abril de 2011, Recomendação nº 3/2011, 1-Introdução, diz a respeito:

“Na generalidade, o apoio a prestar a crianças dos 0 aos 3 anos de idade não constitui prioridade em virtude de valores culturais fortemente enraizados (...). A relativa falta de apoio por parte do Estado às crianças nesta faixa etária e, em contradição, a expectativa de que as mulheres exercem trabalho fora de casa, embora continuem a ser totalmente responsáveis pela educação dos filhos e pelo trabalho doméstico, fazem crer que há importantes problemas por resolver em Portugal em matéria de igualdade de sexos” (p. 231).

Na sequência da mesma linha de orientação, também os técnicos da OCDE fazem a seguinte recomendação ao governo português:

“O governo poderá considerar a oferta existente para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade e também o papel do Ministério da Educação na monitorização da qualidade da educação e cuidados prestados assim como a qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças” (p. 232).

Estes técnicos elaboram um relatório sobre a avaliação e cuidados prestados à faixa etária dos 0 aos 6 anos e interpolaram o governo sobre esta temática. Este relatório teve visibilidade no aumento da taxa de cobertura na faixa etária dos 0 aos 3 anos para 34,9%, se compararmos com 10 anos atrás, na qual a resposta social para as crianças dos 0 aos 3 anos era 13%, sendo um diferencial numérico claramente significativo. Contudo, os peritos ressaltam que os resultados são notoriamente deficientes face às

carências reais e verídicas dos perfis das famílias trabalhadoras (Diário da República, 2.^a série - N.º 79-21 de Abril de 2011 Recomendação nº 3/2011, 1- Introdução).

Neste enquadramento social, Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (2008, p. 1), consideram que “A creche é palco interessante para estudo, já que vem-se tornando uma necessidade significativa da família”.

Assumindo esta posição, entendemos que a creche surge, como uma instituição pedagógica com grande importância para as famílias e para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, apesar deste contexto educativo nunca substituir a família.

A creche e a família complementam-se, configuram-se como um espaço de interações e de socialização das crianças. A creche é complementar à ação da família e por tal razão demanda de uma relação de responsabilidade e confiança entre ambas (Mendonça 1997).

Sanches (2003), refere que historicamente a resposta social de creche é encarada como substituta da família, espaço de assistencialismo e não educativo e pedagógico, podendo-se traduzir como “(...) um mal necessário”.

Já Portugal (2000), considerou que existe bastante polémica em relação à educação coletiva a partir dos primeiros meses de vida. A controvérsia em torno deste assunto é de saber se isso é ou não benéfico para a criança.

Neste sentido a inclusão de alguns posicionamentos sobre a creche (defendidas por autores relevantes ao longo da história) tem uma visão em traçar contornos de uma fronteira controversa e de difícil unanimidade, mesmo ainda na atualidade.

Contrariamente, no âmbito de um estudo empírico levado a cabo por, Clark-Stewart (*cit. in* Smith et al., 2001), observaram-se crianças com idades compreendidas entre os 2 anos e os 4 anos que já tinham frequentado o contexto de creche, de forma conclusiva o

estudo refere que as crianças que já tinham frequentado a creche revelaram um melhor desenvolvimento intelectual e social do que aquelas crianças que permaneciam em casa.

Bujes (2001), sublinha que a educação da criança na creche envolve conjuntamente dois processos indissociáveis que se complementam: o cuidar e o educar.

Na mesma linha de pensamento, Assis (2008, p. 89), salienta que:

“(…) cuidar e educar é impregnar a acção pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância”.

Assim, entendemos que o contexto de creche é uma resposta social às famílias mas, sobretudo uma possibilidade, cada vez mais incontornável, na formação educativa das crianças do nosso tempo, apesar da polémica atualmente que tece as funções da creche. Na sociedade atual a creche é uma realidade dos nossos dias, o grande desafio coloca-se em torná-la um espaço de qualidade (Portugal, 2000).

Durante muitas décadas, as teorias da psicologia ao enaltecerem a importância duradoura da vinculação entre mãe e filho, sustentaram o preconceito que as creches eram “um mal necessário”, razão que pode ter servido de suporte para o Estado delegar as suas responsabilidades nas famílias e em particular na mulher.

Embora estes pontos de vista reportem a momentos culturais de uma sociedade, os estudos apontam que menos horas passadas com uma mãe satisfeita e realizada que trabalha e que poderá ser mais benéfico para a criança, do que muito tempo com uma mãe insatisfeita e irrealizada que prescindiu de uma carreira profissional em nome do desenvolvimento da sua criança (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória 2008).

A conceptualização da resposta social de creche como “um mal necessário” ao longo dos tempos tem vindo a desmistificar-se, porque estudos recentes divulgam que os cuidados prestados na creche à criança, sendo cuidados alternativos de qualidade não

interferem na ligação afetiva com a progenitora e nem prejudica o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Dados de investigações recentes, tendem em considerar que os prejuízos da frequência da criança em creche não são prejudiciais como inicialmente se supôs.

Os pais são os primeiros agentes socializadores da criança, ao transferirem segurança, e amor à criança esta sente-se mais segura, ao que Spodek (2010, p. 764), acrescenta “as crianças que estão mais seguras do amor dos seus pais têm mais probabilidades de virem a ser indivíduos adaptados e com maior maturidade”.

De acordo com Hohman e Weikart (2007), a criança ao longo dos primeiros anos, começa a ser capaz de diferenciar as suas necessidades e os seus sentimentos das necessidades e sentimentos dos outros com quem interage.

Formosinho (2007, p. 82), complementa o raciocínio dos autores acima citados quando considera a criança “como um ser activo, competente, construtor do conhecimento, através da interacção com os seus contextos de vida”.

Já Bronfenbrenner (1997), referiu que as creches com objetivos educativos específicos convertem-se num novo e valorizado componente do microssistema da criança em articulação e interdependência com os demais contextos de desenvolvimento.

Consideramos, e em síntese, que os autores mencionados vinculam a resposta social de creche como uma instituição educativa eminentemente empenhada no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sustentada em objetivos pedagógicos devidamente explícitos e promotores de um desenvolvimento pessoal, social e culturais ajustados e apropriados.

2.4 A creche em Portugal

As investigações atuais evidenciam a importância colossal dada aos 3 primeiros anos da vida da criança ao nível do desenvolvimento e aprendizagens. Todavia, a organização dos serviços de cuidados e educação para este grupo etário de crianças, é na realidade pouco eficaz e expressiva, uma vez que tem faltado um efetivo investimento público e faltado políticas claras na creche como soluções educativas. O Conselho Nacional de Educação (CNE) (2008), referiu que as creches devem, para além de uma intenção assistencial, passar a ter uma intenção educativa e criar as condições para as crianças realizarem atividades que as desenvolvam. A creche deve ter, assim, a função de cuidar e educar a criança. O estudo realizado pelo CNE (2009, referido no Conselho Nacional de Educação, 2011) veio reafirmar que, em relação à educação dos 0 aos 3 anos existem carências graves que é necessário alterar, sendo uma delas a necessidade de promover a intencionalidade educativa.

Nesta ótica consideramos que os políticos têm depreciado o facto de as creches serem locais de aprendizagem e desenvolvimento, de construção de experiências educacionais e pessoais valiosas para os técnicos que lá trabalham, para as crianças e famílias.

No ano de 2005 a Assembleia da República, modificou a LBSE, contudo continua a não contemplar o tempo de serviços dos técnicos que trabalham na resposta social de creche. No entanto ainda se detém o conceito de arremeter à creche uma função de apoio à família, da tal falada resposta social revestida no sentido de libertar a mulher para o mercado do trabalho ou mesmo de encarar a família como sendo a única responsável pela educação das crianças até aos 3 anos.

Neste estudo tomaremos como referência o direito à educação da criança colocando a tónica dos 0 aos 3 anos de idade. Porém, não podemos igualmente enfatizar a obrigação do estado em procurar os ambientes e os meios adequados de estimulação ao favorecimento do progresso em todas as áreas dos setores da educação e do ensino.

As referências históricas do passado estão mais presentes do que se poderá supor, ao afirmar-se que as creches foram criadas para cuidar das crianças de tenra idade, enquanto as mães se ausentavam para trabalhar.

Face às políticas existenciais a típica função assistencialista da creche, como já foi referido, é ainda hoje uma constante e tida como muito forte, na consciência de muitas pessoas.

Atualmente, assiste-se em Portugal a uma expansão dos serviços de creche, particularmente em áreas urbanas e suburbanas de maior desenvolvimento e auxiliadas de uma qualidade dos serviços. O MTSS, caracteriza o enquadramento do serviço da creche como uma:

“Resposta social, desenvolvida em equipamento, de natureza socioeducativa, para acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, vocacionada para o apoio à criança e à família” (Despacho Normativo nº 99/89, de 11 de Setembro).

O CNE (2008), mencionou que as creches para além de uma responsabilidade assistencial, passem a ter também uma intencionalidade educativa e criem condições para as crianças realizarem atividades que promovam o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Neste quadro, é de salientar a importância atribuída à creche, devendo esta ter a função de cuidar e educar a criança. Refira-se, no entanto que os diversos estudos que têm versado as funções de creche Bujes (2001), apresenta já uma visão mais abrangente, ao considerarem que a educação da criança envolve conjuntamente dois processos indissociáveis que se complementam: o cuidar e o educar.

De acordo com Assis (2008, p. 98),

“(…) o cuidado é portanto, considerado tão importante quanto a educação, pois a professora que cuida, educa, e a que educa cuida, ambas são inerentes à profissão docente na Educação Infantil”.

Suportado em Diário da Republica, 1.^a série – Nº 167 – 31 de Agosto de 2011, artigo 3.º

“(…) a creche é um equipamento de natureza socioeducativa vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (p. 4338).

Para Portugal (2011), a creche trata-se:

“(…) de um contexto sensível, estimulante e promotor de autonomia; de um contexto onde os níveis de bem-estar e de implicação/envolvimentos das crianças são elevados; onde é dada a atenção à experiência da criança” (Seminário no CNE sobre a Educação dos 0 aos 3 anos, 18 de Novembro de 2010, *cit. in* CNE, 2011, p. 18).

Em congruência no CNE (2011), é mencionada a necessidade do Ministério de Educação em concertação com o MTSS organizem um documento sobre linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho a ser realizado com crianças dos 0 aos 3 anos.

Ainda segundo o CNE (2011) estas linhas pedagógicas devem:

“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 são prioridades (...) da creche” (Portugal, 2010, Seminário do CNE sobre a Educação dos 0 aos 3 anos, *cit. in* CNE, 2011, p. 28).

Neste âmbito Gouvêa (2002), sublinha que a creche deve proporcionar condições apropriadas para um desenvolvimento harmonioso, integral e sadio das crianças, do ponto de vista emocional e social. O contexto de creche deverá fazer a ponte entre a

família e dar continuidade ao ambiente familiar da criança. A criança só aceita o contexto escolar se encontrar nele um paralelismo semelhante ao contexto familiar (Mendonça, 1997).

Consideramos pois, de primordial importância, como já se acentuou, a dimensão relacional no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que a mesma contribuirá para “relacionamentos competentes”, criando-se um espaço comunicacional com intencionalidade de convivência.

Partilhando a ideia de vários autores, entendemos que a creche para além da satisfação das necessidades primárias, promotoras do bem-estar da criança, deverá preconizar propostas de estimulação que facultem à criança a oportunidade de jogar, sentir, brincar aprender, descobrir através do lúdico e da experiência pessoal. Sendo as interações criança/criança, e criança/adulto extremamente necessárias para o seu desenvolvimento. Neste âmbito ressalta a importância de espaços que permitam a livre circulação da criança. Atendendo à sua natureza educativa o trabalho que se desenvolve em creche, pressupõe uma clarificação das finalidades educativas, assim consequentemente, o espaço pode facilitar ou restringir as interações da criança, pode ou não potencializar a sua autonomia, as aprendizagens e criar desafios estimulantes. Investir em espaços é criar ambientes estimuladores onde a criança se desloca e se move em segurança neste processo dual que é o contexto educativo e o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Portugal, 2011).

Em suma, poderemos afirmar, de acordo com Formosinho (2007, p. 61), o desenvolvimento “(...) não é automático nem unilateral, faz-se na interacção com o ambiente”. O contexto educativo de uma creche ajuda o desenvolvimento da criança, desde que este esteja devidamente equipado com materiais adequados, seguros, diversos, desafiantes e acessíveis à exploração da criança e que o espaço seja adequado ao número de crianças existentes numa sala.

2.5 Objetivos da creche

Em Portugal, as creches estão devidamente regulamentadas em termos legais, de forma a poderem desempenhar a função educativa a que se destinam, conforme as orientações pedagógicas e psicológicas, sendo o Instituto da Segurança Social (ISS) a entidade reguladora desta resposta social.

A portaria nº 261/2011 publicada em Diário da República, 1ª série – nº 167 de 31 de Agosto de 2011 emitido pelo MSSS regulamentam no Artigo 4º, designadamente os seguintes objetivos da creche:

- a) “Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicos de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, ambiente de segurança física e afectiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.”

Neste âmbito, apresenta-se-nos no Artigo 5º da supra citada portaria, um conjunto de serviços atividades que a creche deverá prestar, nomeadamente:

- a) ”Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;
- b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente à idade da criança sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- c) Cuidados de higiene pessoal;
- d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- e) Actividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função com a idade e necessidades específicas das crianças;
- f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da creche e o desenvolvimento da criança”.

Desta forma as creches têm a responsabilidade de favorecer o desenvolvimento integral da criança, diminuindo os efeitos desfavoráveis da separação temporária da criança, e da sua família, considerando a importância da qualidade dos contextos para o desenvolvimento da criança, onde o educador de infância terá uma função basilar.

A relação entre a família e educador, deverá apoiar-se na cooperação, sinceridade e parceria, já que ambos têm informações recolhidas em diferentes contextos, que podem ajudar a criança no seu desenvolvimento e no processo de integração/inclusão. A comunicação com os pais é essencial, já que facilitará este processo, e em particular quando existe alguma criança que apresente risco grave de desenvolvimento. O docente deve ser sensível às contingências familiares e encontrar formas para sensibilizar e consciencializar os pais quando se depara com crianças portadoras de algum défice. A confirmação de que um filho é portador de uma incapacidade apresenta-se como uma perturbação psicológica para os pais e para toda a família. Esta situação torna-se uma causa de frequentes conflitos, que repercutem profundamente nos progenitores, na escola e de forma muito significativa na criança (Serrano & Correia, 2005).

O nascimento de um filho com NEE, traz uma nova realidade para os pais. Os pais experimentam a perda de sonhos e expectativas que haviam construído em relação ao bebé/criança. A profundidade e extensão do impacto com esta nova realidade é indeterminado, tudo irá depender da dinâmica familiar e do significado que este impacto terá para cada um, porque existem sentimentos e processos inevitavelmente pelos quais os pais vão ter que passar, estando presente a curto ou a longo prazo a aceitação ou a negação dos problemas inerentes à criança (Brunhara & Petean, 1999; Buscaglia, 2006).

2.6 Qualidade em creche

O respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de creche.

Tal como refere Portugal (2000, p. 86) a:

“(…) qualidade é o que o educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças. O bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural. Os objectivos educacionais da infância sendo fundamental uma formação adequada”.

Assim, podemos considerar que são diversos os aspetos que influenciam a qualidade da creche e por conseguinte os efeitos no bem-estar e desenvolvimento do bebé/criança.

Segundo a mesma autora,

“Os principais aspectos relativos à qualidade de um contexto educativo (...), qualidade das relações entre adultos e crianças (...), qualidade dos espaços, equipamentos e recursos dos contextos para bebés, salientando-se aqui a necessidade de espaços amplos movimentos e exercícios, espaços atraentes, confortáveis, envolventes, serenos e simultaneamente estimulantes, facilitadores de aprendizagem, desenvolvimento, crescimento e jogo; qualidade das experiências de aprendizagem das crianças. As experiências de aprendizagem dizem respeito a tudo que a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente. (...) e tudo aquilo que faz parte da rotina diária da criança” (Portugal, 2000, p.104).

Por tal facto, é necessário dar mais relevo às rotinas diárias e tempos de atividades livres. Sendo que:

“(…) os tempos por excelência de aprendizagem das crianças mais pequenas ocorrem durante interações didáticas entre o adulto e a criança, isto é durante os tempos de cuidados à criança. Assim, para um olho menos profissional, muita pouca coisa de educacional parece acontecer durante um dia de creche” (Portugal, 2000, p. 88).

O acolhimento, a mudança da fralda, as refeições e o sono, fazem parte de uma rotina diária organizada, sendo no entanto flexível, tendo em atenção as necessidades de cada criança, respeitando diferentes ritmos hábitos e preferências de cada bebé. Estas rotinas proporcionam à criança segurança e orientam a sua ação, as crianças vão

progressivamente adquirindo noção de tempo e espaço e percebendo a sequência de vários acontecimentos (Coelho, 2004; Carreira et al., 2010).

Pinho (2008), apresentou um estudo que evidencia que a qualidade do contexto de creche depende, também, em larga escala dos técnicos que nela intervêm, bem como do ambiente educativo, concluindo no seu estudo as atitudes que os técnicos das creches devem evitar, nomeadamente:

“(...) dedicar-se à função sem possuir uma sólida formação que possibilite e assegure o êxito do seu trabalho; impedir a iniciativa da criança, com um ambiente excessivamente pobre, e carente de estímulos; não respeitar o ritmo de evolução de cada criança, forçando, por vezes, as suas aprendizagens ou estancando-a em fases já ultrapassadas; não permanecer permanentemente alerta face ao estado emocional das crianças; não estimular convenientemente as áreas de desenvolvimento e não estar preparada para a deteção de crianças em risco de atraso grave do desenvolvimento” (p. 163).

Dentro da qualidade da creche também se considera o número de crianças por técnico. Num estudo realizado por Cró (2008), os resultados indicam que as educadoras inquiridas manifestaram dificuldades em trabalhar com grupos muito grandes, verificando-se que o trabalho individualizado não é realizado com as crianças.

Na opinião de Brazelton (2004), o número de crianças por adulto não deve exceder 3 a 5, no que diz respeito a bebés, 4 crianças por adulto de 1 a 2 anos e 6 a 8 crianças por adulto, quando as crianças têm 3 anos. Esta questão mereceu também a atenção de Bronfenbrenner (2002), que considera o rácio um fator facilitador ou inibidor do desenvolvimento da aprendizagem. Também nesta sequência Portugal (1992), sublinha que:

“(...) em pequenos grupos o educador estabelece maior interacção social com as crianças, questionando, respondendo, instruindo, elogiando, confortando, (...). Em grandes grupos, o educador passa mais tempo observando apenas as crianças (...) as crianças de grupos pequenos demonstram um maior número de comportamentos como prestar atenção, pensar, contribuir com ideias, dar opiniões, persistir e cooperar em tarefas do que as crianças de grupos maiores. Em geral, estas manifestam com maior frequência comportamentos de não-envolvimento, apatia e isolamento” (p. 73).

Suportado em Diário da República, 1.^a série-Nº167-31 de Agosto de 2011, no Artigo 7.º faz alusão, à capacidade e à organização da creche, assim:

- “ 1 - A creche está organizada em unidades autónomas de grupos de crianças cuja distinção assenta nas características específicas das diferentes faixas etárias.
- 2- O número máximo de crianças por grupo é de:
- 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” (p. 4339).

Ainda relativamente ao rácio adulto/criança, o Artigo 10.º refere que:

- “1 - A intervenção é assegurada por uma equipa técnica dimensionada em função da capacidade da creche e dos grupos de crianças, devendo ser constituída por:
- a) Duas unidades de pessoal, técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de acção educativa, por cada grupo até à aquisição da marcha que garantam o acompanhamento e vigilância das crianças;
 - b) Um educador de infância e uma ajudante de acção educativa por cada grupo a partir da aquisição da marcha;
 - c) Um ajudante de acção educativa para assegurar o pleno funcionamento do período de abertura e de encerramento da creche” (p. 4339).

De acordo com Brazelton (2004), no que concerne ao rácio adulto/criança já referenciado anteriormente, julgamos ser pertinente focalizarmos a intencionalidade do mencionado artigo com a intencionalidade do autor, porque comparativamente as respostas por rácio por adultos do referido artigo poder-se-ão tornar ineficazes, face ao número existente de crianças por grupo.

3. Formação do educador de infância

3.1 O educador de infância

Mendonça (1997), refere que os educadores de infância são técnicos competentes pela organização de atividades pedagógicas e educativas, a nível grupal e individual com

intenção da promoção e incentivo do desenvolvimento cognitivo, psíquico, físico e social de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos de idade.

Em nosso entender, no contexto social atual, estes técnicos complementam a ação educativa das famílias no trabalho que exercem com as crianças, colaborando para a descoberta da sua individualidade e estimulando a sua percepção e integração no contexto envolvente.

A ação educativa e pedagógica do educador de infância obedece às Orientações Curriculares dirigidas pelo Ministério de Educação e desenvolvem-se geralmente em instituições vocacionadas para o exercício da educação de infância, no qual o educador desenvolve diversas atividades relacionadas com a socialização da criança desenvolvimento e aprendizagem, estando estes pressupostos de acordo com os estudos de Sílvia e Bolsanello (2002, p. 32), quando nos dizem que o contexto educativo, “(...) configura como um lugar de interação e socialização das crianças, complementar à acção da família”.

Neste âmbito, cabe ao educador de infância auxiliar e apoiar a criança a desenvolver atividades necessárias e fundamentais à formação pessoal e social demonstrando e ensinando-as a interagir a cooperar e conviver com crianças da sua idade e de idades diferentes através de atividades grupais e de brincadeiras. Todo este trabalho ajuda a criança a respeitar e ajudar o outro, contribuindo para a construção e desenvolvimento da sua capacidade crítica e da tomada de decisões, este aprendizado são “ferramentas” que estimulam a criança a falar de si e das suas necessidades e dificuldades (Cró & Pinho, 2011).

Outra área relevante das competências de intervenção deste técnico relaciona-se com o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Neste campo de intervenção estes profissionais dão particular importância às capacidades expressivas da criança quer a nível gráfico quer a nível oral. Neste último nível pretendem ajudá-las a alargar o universo das palavras, ajudando-a a articular e pronunciar com clareza o seu discurso. Neste sentido a criança amplia a sua capacidade de expressar ideias, emoções e

sentimentos o que fomenta o aumento das suas competências ao nível da concentração da atenção e da partilha (Orientações Curriculares, 1997).

Ainda sob indicações das Orientações Curriculares (1997), uma outra área valorizada no desempenho do trabalho do educador é o desenvolvimento cognitivo da criança, de modo a proporcionar situações estimuladoras que visem organizar mentalmente ideias, desenvolvendo o raciocínio lógico matemático e a capacidade de comparar e analisar e classificar objetos factos e pessoas. Ainda dentro deste domínio, cabe ao educador ajudar a criança a adquirir noções de representação e de orientação do espaço, tempo e quantidade.

Dentro das funções pedagógicas do educador encontra-se a área do conhecimento do mundo, consagrada ainda nas Orientações Curriculares (1997), nomeadamente, através da observação direta ou indireta dos fenómenos da natureza, demonstrando e ensinando a respeitar o ambiente, sendo que esta consciencialização permitirá a curto e a longo prazo desenvolver na criança valores ecológicos e de cidadania. Ainda dentro da área do conhecimento do mundo o educador favorecerá a inclusão da criança no contexto cultural e o respeito pela identidade cultural do outro, através da organização de atividades de forma lúdica e da observação de eventos sociais.

Gonçalves (2008), salienta que as funções que ainda reporta às competências do educador são ainda a componente da prática pedagógica através da gestão e desenvolvimento dos currículos, através das planificações e respetiva avaliação.

Cabendo ao educador definir uma avaliação compreensiva, coerente e articulada com as estratégias de ensino e o contexto onde se encontra inserido (Martins, 2007).

Podemos deste modo interpretar, que o educador deve ter sempre em consideração o grupo de crianças o seu contexto familiar e social, de forma a criar e proporcionar na creche ou no pré-escolar um ambiente facilitador às aprendizagens das crianças e ao seu bem-estar.

Nesta sequência sublinhamos o que nos referem Papalia e Olds (2000), quando afirmam que o mais importante na qualidade da creche é o educador. O relacionamento das crianças com o educador pode ter influência marcante no seu comportamento com os

seus pares. Num estudo longitudinal realizado por Howes, Matheson e Hamilton (1994, *cit. in* Papalia & Olds, 2000), as crianças que tinham formado apego seguro aos seus educadores tendiam a ser mais sociáveis, sensíveis, empáticas e estimadas do que aquelas que tinham apego inseguro.

São estes, em síntese, os pressupostos e princípios que configuram as competências do educador de infância, as quais dão sentido e substância às dimensões constitutivas do processo de desenvolvimento da criança.

3.2 Perfil do desempenho profissional do educador de infância

No sistema educativo, a educação de infância é uma realidade, salientando-se como prioridades a construção e a afirmação permanente da identidade profissional do educador de infância.

Suportado pelo Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto de 2001 foi publicado em Diário da República o Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância. O “Perfil Geral” que abrange todos os setores da educação e ensino, até ao final do ensino secundário. Segundo este documento, a educação pré-escolar não podia continuar a ser discriminada ou mesmo, em algumas situações, omitida do sistema de ensino como até então acontecia. Assim sendo, o educador acredita ver orientado o seu perfil profissional para a creche, até então, uma situação que não era clarificada. Aclarando cada uma das fases este Decreto-Lei, vem reafirmar competências desde sempre atribuídas a estes profissionais que, com base nos objetivos da educação pré-escolar e nas Orientações Curriculares (1997), sempre orientaram a sua prática pedagógica neste sentido.

Tendo por base o que anteriormente se refere salientam-se alguns pontos para melhor clarificação:

O Decreto-Lei nº 241/2001-I, ponto 2, vincula que a “(...) formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro de educação das crianças com idades a 3 anos”.

No que concerne ao ambiente educativo o educador de infância, Decreto-Lei nº 241/2001- II, ponto 2, alínea a), “Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas”.

O educador de infância deve planificar para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem seja rico e variável, planificando “(...) atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares”, (Decreto-Lei nº241/2001 –II, ponto 3, alínea d), e observar a criança em grande grupo, pequeno grupo e individualmente, só assim, compreenderá as suas diferenças, as suas facilidades, as suas dificuldades e maiores necessidades, sendo que a avaliação deve ser realizada numa perspetiva formativa, para promover o desenvolvimento da aprendizagem de cada criança de forma individual e grupal.

Relativamente à relação e ação educativa, o educador, relaciona-se com a criança promovendo autonomia e a sua segurança afetiva. É responsável pelo envolvimento das crianças nos projetos que tiveram iniciativa quer por parte educador de infância quer por parte da criança, “(...) desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade” (Decreto-lei nº 241/2001 – II, ponto 4, alínea b).

O Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância no ponto III do referido decreto, ponto 1, cita que o, “(...) educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo (...)”, pormenorizando as diferentes áreas de conteúdo.

Ainda, “(...) promove, de forma integrada diferentes tipos de expressões (plástica, musical, dramática e motora) inserindo nas várias experiências de aprendizagem curricular,” Decreto-Lei nº 241/2001 – III, ponto 2, alínea d).

Caberá assim a cada profissional, recorrer ao Perfil de Desempenho Profissional, como uma referência para a dignificação da sua profissão e para a promoção da educação de

infância como a primeira etapa de educação básica, contudo é interesse deste estudo compreender se o referido perfil está em consonância com os estudos que suportam esta investigação.

3.3 Construção pessoal/profissional do docente

Sabendo nós, por um lado, que, ao longo das suas carreira os educadores de infância passam por várias fases ou etapas distintas, com características próprias, que determinam as suas perceções e a sua maneira de estar e ser como profissionais, sabendo também, por outro lado, que esse processo é indissociável daquilo que eles são como pessoas, afigurou-se-nos pertinente que nos interrogássemos sobre as repercussões que este processo de desenvolvimento pessoal e profissional poderá ter nas atitudes e ações.

Para Gonçalves (1996, p. 34), “(...) o docente do terceiro milénio terá de se afirmar como a pessoa-profissional-professor que a si próprio, reflexivamente, se constrói, ao longo do seu percurso de vida e, ao mesmo tempo, de formação”. Para tal, deve fazer-se da nossa prática pedagógica um lugar de formação e de excelência reflexiva de modo a serem criadas competências indispensáveis às práticas pedagógicas que esta faixa etária tanto exige.

Ou como nos fundamenta Moita (1992, p.115), quando afirma:

“(...) ninguém se forma no vazio (...)”, porque a formação, “(...) supõe trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações, numa dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa”, tal com se construirá a identidade do educador.

Referindo-se, em concreto, aos educadores de infância, Sarmiento (1999, p. 20), salienta que cada um:

“(...) pensa, sente actua em função da sua própria história de vida (...)”, acrescentando que a construção de uma identidade não é um processo solitário, antes fazendo-se “(...) em contextos,

em interacções, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida: profissional, comunitário e familiar”.

A forma como aprendemos a perceber as situações e a reflexão/avaliação que fazemos no nosso percurso de vida pessoal/profissional está necessariamente relacionada com o nosso quadro de referências e de valores e com situações de fracasso ou de sucesso por nós vividas, porque e de acordo com Goodson (1992, p. 74), “(...) existem incidentes críticos na vida dos professores e, em especial, no seu trabalho, que podem, decididamente, afectar a sua percepção e prática profissional”.

Sendo a relação pedagógica uma relação contextualizada, o desenvolvimento profissional, mais que outros aspetos do desenvolvimento do indivíduo, é condicionada pelos fatores de contexto. Assim sendo, não esqueçamos, todavia, que as experiências profissionais não são formadoras por si só, é o modo como os profissionais as assumem que as tornam potencialmente formadoras (Gonçalves, 1996).

Considerando as exigências atuais do próprio ensino, não poderemos conceber a carreira dos educadores sem empenho de cada um pelo seu próprio processo de desenvolvimento profissional. As percepções que construímos durante a nossa carreira docente, abrangendo a formação inicial e formação contínua e as decorrentes da nossa experiência profissional que contribuem, em larga medida, para o educador que somos e, conseqüentemente, para o modo como atuamos, ou seja, para a construção da nossa prática pedagógica (Correia, 2007).

Pelo exposto, e depois da abordagem sobre a construção pessoal/profissional do docente, vamos compreender, se os educadores de infância estão devidamente preparados face à sua formação para responder ao ato educativo em creche. Na atualidade, falar de ato educativo, exige falar-se de formação numa aceção global e globalizante, o que pressupõe falar de novas abordagens nos quadros conceptuais da formação dos educadores.

3.4 A formação do educador de infância em creche

As investigações têm mostrado, que na creche, os cuidados básicos da criança, são essenciais ao seu desenvolvimento, e estão associados/integrados num conjunto de opções que constituem a prioridade educativa. Temos de compreender a forma como os bebés/crianças aprendem, para que este processo complexo se desenvolva, deste modo o educador tem de promover um ambiente que facilite a brincadeira ativa, descoberta, a interação e exploração.

Contudo, é fundamental ter em atenção que para trabalhar com crianças muito pequenas é necessário que o educador de infância possua, segundo Portugal (2000, p. 104):

“(...) qualidades muito especiais como também conhecimentos de formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento (...). Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento de autonomia e autoconfiança (...). Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade (...)”.

Segundo Freire (*cit. in* Correia 2007, p.8), “A formação é um fazer permanente (...) que se refaz, constantemente, na ação. Para se ser, tem de se estar sendo”. Neste sentido a formação dos educadores não se dá por terminada após o curso inicial mas prolonga-se por toda a vida. Segundo a mesma autora “(...) as práticas assumem-se assim como um estímulo ao desenvolvimento profissional, como espaço de trabalho sobre os próprios saberes de que cada educador é portador” (p. 9). Em consonância com Moita (1992, p. 137), acrescenta que as “experiências profissionais não são formadoras *per si*. É o modo como as pessoas as assumem que se tornam potencialmente formadoras”.

Também nas pesquisas levadas a cabo por Shade & Stewart (2001), foi concluído que as atitudes dos educadores e professores são influenciadas em grande parte, pelas aprendizagens que lhes foram transmitidas durante a formação inicial.

Pinho (2008), refere que um dos aspetos mais evidenciados como possíveis dificuldades envolventes à deteção de crianças para a intervenção precoce percecionadas pelos

educadores de infância é a falta de preparação, competências e saberes específicos para trabalhar com crianças dos 0 aos 3 anos. Isto deve-se ao facto da formação inicial dos educadores de infância incidir essencialmente na resposta social de jardim-de-infância (dos 3 aos 6 anos), levando os profissionais a sentirem-se pouco preparados para o desenvolvimento do processo educativo em creche.

Foi exposto ao CNE (2011), um conjunto de questões que se colocam no presente e que levaram à elaboração da Recomendação – A Educação dos 0 aos 3 anos, tendo como relatora a conselheira Teresa Vasconcelos. Os parceiros consultados para a elaboração da Recomendação apresentam as suas preocupações e questionamentos quanto à resposta de atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos de idade. De várias dimensões focadas iremos dar relevo à que consideramos pertinente para a nossa investigação. A questão dos profissionais foi encarada uma questão pertinente para os parceiros, daí que, no CNE (2011, p. 23), pode ler-se:

“Considerou-se que a actual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche. Facto que se considerou uma lacuna muito grave, possível de superar com mais tempo dedicado à especialização em creche”.

A propósito, Barros (2007), refere um estudo, realizado por Coelho (2004), em que foram entrevistadas 14 educadoras na resposta social de creche, todas salientaram também a ausência de orientações para o trabalho no contexto de creche e a nível pedagógico desejavam que, nesse contexto e nível etário, essas orientações fossem definidos pela tutela.

Nesta mesma linha Wolpert (2001 *cit. in Leitão, 2007*), refere que é necessário propor programas que compreendam estratégias de ensino alternativas aos estilos de aprendizagem nos cursos de educação. As estruturas dos planos de estudo e os programas das disciplinas devem ser revistos, tendo em atenção a componente da prática pedagógica, de modo a proporcionar aos alunos - futuros educadores de infância - competência para o exercício da profissão na resposta social de creche.

Foi também motivo de parecer técnico no CNE (2011, p. 23), o facto da:

“(…) não contabilização do exercício profissional creche como serviço docente, com graves repercussões na carreira profissional, foi denunciada como “lesiva dos direitos básicos dos Profissionais”. Com efeito colateral deste não reconhecimento, constatou-se o “êxodo” dos educadores para o jardim-de-infância com a conseqüente rotação dos profissionais, contribuindo para a instabilidade nas interações adulto-criança, num tempo crucial para o estabelecimento de relações estáveis e seguras”.

Em nosso entender e transposto o mencionado para a realidade atual educativa, o sistema educativo não contabiliza o tempo de serviço dos educadores na resposta social de creche, sendo uma lacuna autorizada pelo próprio Ministério de Educação, isto traduzir-se-á numa falha grave que continua e continuará a ser motivo de descontentamento dos educadores de infância.

Embora a legislação em vigor no Decreto-Lei nº241/2001-I, ponto 2, refira que: “(…) a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação de crianças com idade inferior a 3 anos, (…)” as instituições de formação inicial e o próprio Ministério da Educação continuam a relegar para segundo plano este contexto educativo, sendo o próprio Ministério da Educação omissivo relativamente à contagem do tempo de serviço dos profissionais que desempenham funções em creche.

Ainda no seguimento do exposto no CNE (2011, p. 25), a 3ª Recomendação, refere a reconfiguração do papel do Estado, sensibilizando no ponto 1., que:

“Integração da faixa etária dos 0 aos 3anos na Lei Bases do Sistema Educativo. Reconhece-se que é prioritária uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (...)”, e assim, “(…) estabelecendo que a educação começa aos 0 anos e que o Ministério da Educação deve assumir progressivamente uma responsabilidade pela tutela da faixa etária dos 0-3”.

O CNE vai ao encontro das perspetivas dos autores desta investigação quando colocam a tónica na faixa etária dos 0 aos 3 anos, mas o Ministério da Educação parece continuar negligente a este desenvolvimento, pois apenas contempla a educação pré-escolar (entre os 3 e os 6 anos), que se destina a crianças a partir dos 3 anos até ao ingresso no ensino básico, não incluindo no sistema educativo crianças com idades inferiores a 3 anos bem

como os profissionais que nesta resposta social exercem funções. Sendo o instituto de segurança social a entidade reguladora que tutela a resposta social de creche, porém o CNE na sua 3ª recomendação, é convincente quando sublinha que a tutela da resposta social de creche deve ser assumida pelo Ministério da Educação.

É interesse deste estudo e fator significativo no qual também merece a nossa focalização é a formação inicial e contínua dos educadores de infância relativamente à faixa etária dos 0 aos 3 anos, que segundo os estudos também apresentam lacunas no sistema educativo.

Cró (2011), num estudo efetuado no âmbito do desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche versus prática pedagógica dos educadores de infância faz uma reflexão que aponta para a visão que cada profissional possui acerca das suas funções da educação de infância encontra-se intimamente ligada à sua respetiva formação inicial, mas também à sua formação contínua.

Na mesma linha de pensamento, as pesquisas levadas a cabo por Shade & Stewart (2001), concluíram que as atitudes dos educadores são influenciadas em grande parte, pelas aprendizagens que lhes foram transmitidas durante a formação inicial. A importância dada à influência da formação inicial nas práticas pedagógicas no contexto de creche, segundo Goodson (1992), está necessariamente relacionada com o quadro de referências e de valores por nós vivenciados.

Neste plano Formosinho (2009) e Vasconcelos (2009), referem que na formação inicial de educadores de infância, a componente de formação prática deveria ser desenvolvida em plena articulação com os contextos práticos de formação. Todavia, por vezes, verifica-se uma desarticulação entre a formação e as exigências dos contextos e as diversidades na formação da prática dos profissionais.

Também os estudos realizados por Portugal (2009), salientam que continua a ser negligenciada em Portugal a educação das crianças até aos 3 anos, sendo a própria LBSE omissa em relação a estas idades. Segundo a autora há um desajustamento entre aquilo que os educadores de infância foram preparados (ativação do desenvolvimento

da criança com mais de 3 anos) e o trabalho da creche. Assim, urge ultrapassar uma preparação teórica desfasada das práticas e desligada da realidade educativa a que se reporta.

De acordo com Brownell e Pajares (1999) e Bull et al., (2000 *cit. in* Leitão 2007), é fundamental analisar as reais necessidades dos educadores, para que os programas de formação sejam focalizados nas áreas que estes técnicos carecem de maior aperfeiçoamento.

Segundo Pinho (2008), a formação dos educadores de infância, apesar dos esforços desenvolvidos por algumas instituições de formação no sentido de facultar experiências de estágio em contexto de creche, bem como com crianças com NEE, acaba também por deixar ao atendimento à primeira infância um papel menor.

A propósito, Paulon et al., (2005), também salientam a falha que existe neste domínio relativamente ao currículo do curso de formação inicial de educadores de infância, uma vez que a abordagem ao tema sobre necessidades educativas especiais é muito vaga.

Os estudos apontam que os educadores de infância que prestam serviço em contexto de creche são os primeiros a reconhecer a necessidade de uma formação que lhes permita responder de modo mais adequado às enormes exigências desta faixa etária, nomeadamente em termos de estratégias pedagógicas e formação técnica para detetar crianças em risco grave de desenvolvimento.

Ainda decorrente dos estudos e de acordo com a revisão da literatura podemos interpretar que a configuração dos planos de estudo pode ser justificada pela necessidade de repensar a formação inicial dos educadores de infância, os seus papéis, responsabilidades, conhecimentos científicos e competências inerentes ao desempenho das suas funções, onde deve estar inserida a competência destes profissionais para a deteção de crianças em risco grave de desenvolvimento apoiadas pelos serviços da IPI.

Os indicadores e levantamentos relativamente ao número de crianças referenciadas para a intervenção precoce, apesar de não constarem numa base de dados, indicam que nos

últimos anos os números deste público-alvo aumentou significativamente, o que pode constituir para além do desafio, um caminho ainda a percorrer, nos conhecimentos científico prático dos educadores de infância. Contudo, e dadas as investigações que referimos, alerta-nos para a urgente necessidade de desenvolver estudos que possibilitem identificar pormenorizadamente as áreas de maior vulnerabilidade e instabilidade em que são atendidas as crianças em risco grave de desenvolvimento no contexto de creche.

Na mesma linha de orientação Carreira (2010), ainda aponta aspetos que deverão ser tomados em consideração na qualidade nos contextos em creche, a qualidade de estrutura que se refere às variáveis relativamente estáveis e passíveis de regulamentação ou mensuração, rácio adulto-criança, tamanho do grupo, equipamentos, educação, formação e experiência do pessoal docente e não docente.

Segundo a autora é aspeto de reflexão também a falta de formação das auxiliares de educação, sublinhando que estes profissionais trabalham muito tempo com crianças e a falta de formação é também um entrave para intervir junto delas. Sublinhando que a falta de formação destes profissionais constitui também uma dificuldade à deteção de crianças em risco grave de desenvolvimento.

Os autores são unânimes quanto à falta de formação inicial dos educadores de infância para a resposta social de creche, porém, Borges (1998 *cit. in* Falsarella, 2004), frisa que a formação contínua é considerada como complemento para suprir lacunas da formação inicial. Na mesma linha de pensamento Leitão (2007), salienta que a formação contínua no âmbito das NEE proporciona alterações nas atitudes dos profissionais, possibilita a aquisição de competências, aumenta a auto confiança que contribui para um melhor desempenho da prática pedagógica.

Decorrente do estudo realizado, Leitão (2007), defende que só a formação contribui de forma significativa para o desenvolvimento de competências dos educadores ao nível das respostas pedagógicas no âmbito das NEE. A formação deve atualizar e complementar a experiência numa perspetiva de educação permanente, experiência e

formação são faces de um procedimento que atravessa todo o percurso profissional de um docente.

Já Malglaive (1995, p. 73), salienta que os conhecimentos reúnem saberes já experimentados noutras situações, pelo que os conhecimentos teóricos não se aplicam à prática mas interferem sobre ela, “(...) a experiência desempenha um papel fundamental. Mas para a ação a experiência constitui a soma dos conhecimentos que permitem descobrir sobre o real, próprios para assegurar o sucesso”.

Hoje sabemos que a formação é um processo contínuo, sistemático e organizado que dura enquanto durar a carreira do docente. Por tal facto, alguns autores frisam a importância de uma conceção ecológica da formação docente (Imbernón, 1994; Alarcão, 2001; Pimenta, 2002, 2005). Esta evolução acentua a importância da formação em contexto de trabalho e faz emergir as perspectivas ecológicas na formação, na investigação e na intervenção educativa no terreno (Oliveira-Formosinho, 2001).

Os estudos que se debruçam sobre esta problemática no âmbito da formação inicial de educadores de infância, têm afirmado a importância de uma formação orientada para a construção da profissionalidade específica do educador de infância, onde a pedagogia da infância assume especial relevância (Oliveira-Formosinho, 2002).

Em Portugal, o interesse por esta área tem crescido nas últimas décadas e temos assistido à sua expansão, movida pelas preocupações relativamente à qualidade das instituições, pela consciência da necessidade de formação contínua e pela conceptualização que entretanto se foi alargando, relativamente ao desenvolvimento profissional de todos os docentes (Alarcão & Tavares, 2003; Matias & Vasconcelos, 2010).

Para Ferry (1991, p. 37) a formação significa “(...) um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Um outro entendimento sobre esta questão, é o facto de se encarar a formação como um processo de desenvolvimento e estruturação dos indivíduos, suportado na maturação interna e na reflexão sobre a experiência (Borges & Tardif, 2001; Garcia, 2006).

Por fim, importa salientar que hoje em dia para ser educador é necessário estar em constante formação, quer seja contínua ou especializada, de modo a ir ao encontro das diferenças individuais cujo objetivo é responder às necessidades dos alunos, assumindo enquanto profissionais uma educação de qualidade para todas as crianças com base no princípio de inclusão.

Capítulo II – Estudo Empírico

1. Justificação da problemática

São vários os estudos que nos remetem para a contribuição que a IPI, tem na minimização dos efeitos adversos que os fatores de risco podem exercer no desenvolvimento infantil (Pimentel, 2005; 2009; Pimentel et al., 2010; Ludwig & Phillips, 2008, *cit. in* Guralnick, 2011; Pimenta, 2012). Neste estudo, o problema centra-se em torno da deteção de crianças para a intervenção precoce na infância: barreiras percecionadas pelos educadores de infância. A investigação nesta área resulta da experiência profissional, pelo facto de já ter exercido funções de coordenação pedagógica, de educadora cooperante da Universidade do Algarve e na atualidade na qualidade de educadora de infância.

As dúvidas, interrogações, as inquietações que surgem quando as educadoras trabalham no contexto de creche, foram sentidas muitas vezes como sentimentos de incapacidade e perda de rumo, porque os estágios e a experiência profissional incidiram somente na resposta social de jardim-de-infância. Desta experiência profissional, e contacto adjacente com esta realidade emergiu o interesse e a necessidade de procurar perceber se esta é também uma preocupação e um problema vivenciado por outros colegas e noutros contextos educativos.

A proposta de um trabalho de investigação para tentar encontrar respostas para estas questões prende-se com o facto de pessoalmente conhecer melhor a realidade existente nos contextos de creche nos dias de hoje, procurar compreender como se sentem capacitados os educadores de infância para a deteção de crianças para a IPI e quais as barreiras percecionadas pelos mesmos, com a finalidade de compreender, e possibilitar condições adequadas para colmatar as necessidades dos educadores.

De acordo com Freitas (2006), para a realização de um trabalho de qualidade no contexto de creche, é indispensável criar um conjunto de condições, tais como: criar

espaços de melhor qualidade, equipamento especializado e capacitar os docentes de maior formação.

Considerando o quadro teórico-conceitual que suporta este trabalho, explicitado nos capítulos anteriores apresentam-se, de seguida, as seguintes perguntas de partida:

- Será que os conhecimentos teóricos e práticos dos educadores de infância no contexto de creche permitem identificar crianças elegíveis para a IPI?
- Os educadores em contexto de creche, serão detetores atempados de crianças com critérios elegíveis para a IPI, por forma a prestarem um serviço de qualidade?
- Serão as práticas pedagógicas dos educadores de infância no contexto de creche influenciadas pela sua formação inicial no que diz respeito à deteção de crianças para a IP?
- A deteção precoce de crianças dos 0 aos 3 anos que apresentam risco de atraso de desenvolvimento será uma realidade no contexto de creche?

2. Objetivos

Objetivo geral

- Conhecer as perceções das educadoras de infância na resposta social de creche relativamente às barreiras no processo de sinalização precoce de crianças em risco grave de desenvolvimento para a intervenção precoce na infância, em Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Objetivos específicos

- Perceber se a formação (inicial e contínua) dos educadores de infância lhes confere competências necessárias para permitir a deteção de crianças dos 0 aos 3 anos em contexto de creche que apresentem sinais de alarme;

- Identificar e descrever as barreiras relativas à deteção de crianças dos 0 aos 3 anos com risco de atraso grave de desenvolvimento e com critérios elegíveis para a IPI percecionadas pelos educadores de infância na resposta social de creche.

3. Metodologia do estudo – Qualitativa/Interpretativa

Atendendo ao tema escolhido propomo-nos realizar um estudo de cariz qualitativa/interpretativa. Na abordagem qualitativa em investigação “a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Sendo que o investigador tem a real noção que o contexto é importante e que as ações serão mais facilmente entendidas e compreendidas.

A perspetiva da abordagem qualitativa é a de que o comportamento humano é influenciado no contexto em que este ocorre, neste sentido, o investigador deve dar relevância ao relato dos atores diretos da ação. Os autores consideram que o investigador deve ser detentor de competências de conversação compreensíveis e acessíveis com os entrevistados e deverá ser um ouvinte sensível e atento, mas também capaz de estabelecer com os sujeitos uma relação de compreensão e confiança, só assim, consegue evidenciar consideração pelas conceções e perspetivas destes, uma vez, que na sua natureza, este método de investigação é apoiado essencialmente em dialogar, escutar e possibilitar a livre expressão dos entrevistados.

A metodologia qualitativa possibilita compreender e conhecer os pontos de vista dos entrevistados para num segundo momento, proceder à sua interpretação, assim:

“A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (idem, 1994, p. 287).

A investigação qualitativa é descritiva, sendo rigorosa e com um caráter de minúcia e esta deve resultar diretamente dos dados obtidos. Os dados obtidos incluem transcrições de entrevistas, registos. O investigador analisa os dados recolhidos, respeitando quanto

possível, a sua fiabilidade e validade segundo o qual foram registados ou transcritos. O investigador não considera nada como dado adquirido, já que se procura o fundamento que está por trás de determinada representação e/ou vivência (Marconi & Lakatos, 2006).

Segundo Patton (*cit. in.* Carmo, 1998, p. 191), “(...) a investigação qualitativa tipicamente focaliza-se em amostras relativamente pequenas, ou mesmo casos únicos, selecionados intencionalmente”. As técnicas mais frequentes são a entrevista, a observação participante e a análise documental.

Ao escolhermos a investigação qualitativa teve-se como intencionalidade através da recolha de dados, permitir proporcionar evidências ricas no que respeita aos pormenores descritivos dos entrevistados. Este tipo de metodologia permite perceber todo o contexto do objeto em estudo bem como recolher todas as informações fundamentais à investigação (Walsh, et al., 2002).

4. Participantes

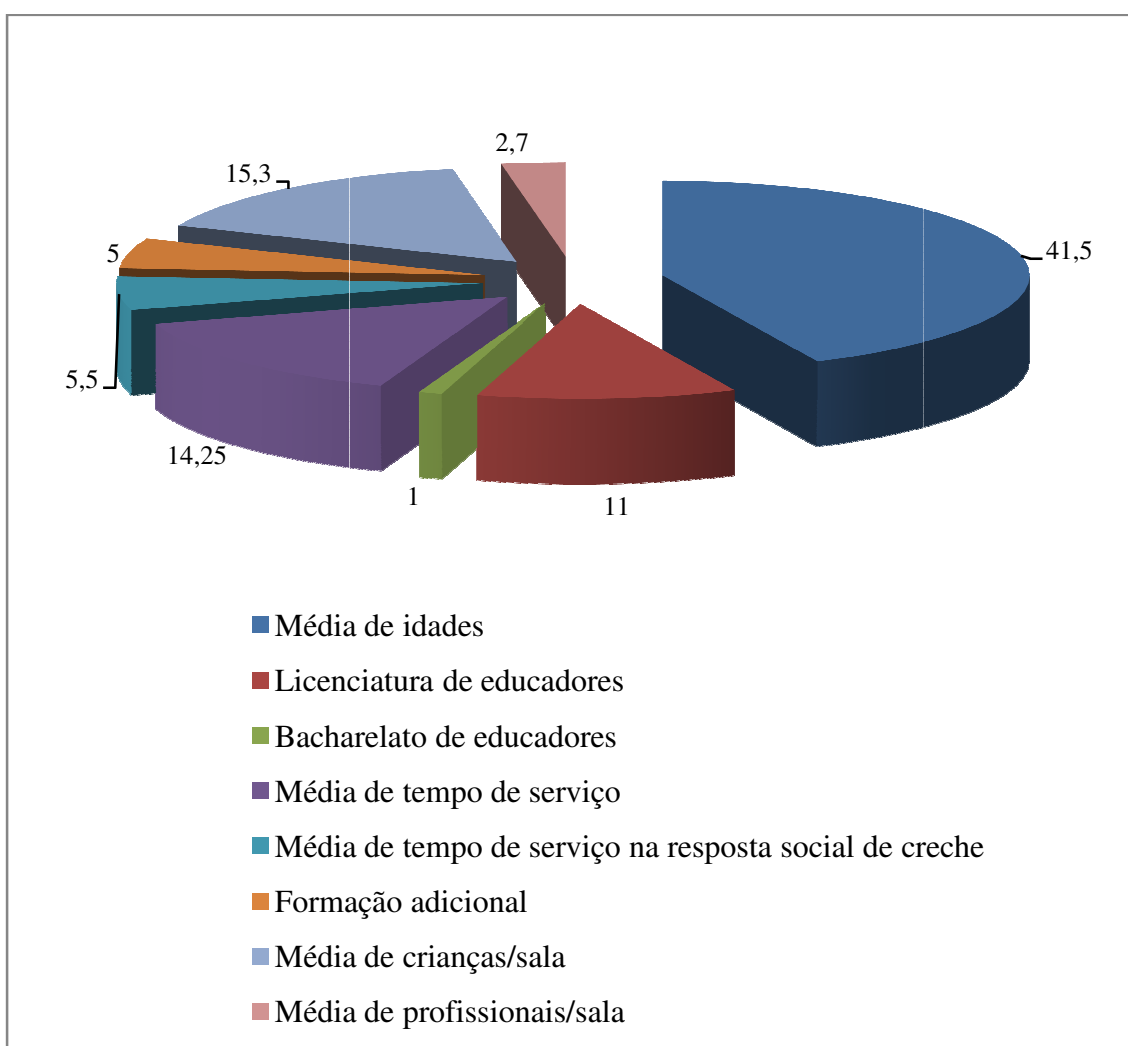
Não sendo possível, por limitação de tempo e por exercer funções pedagógicas numa Santa Casa da Misericórdia, fazer um estudo que possibilitasse conhecer as práticas pedagógicas na resposta social de creche de todos os educadores de infância de todo o concelho de Tavira, decidimos cingir-nos aos educadores de infância que exercem funções pedagógicas na creche em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) em Tavira e em Cabanas de Tavira (concelho).

Para a concretização desta investigação foram contactadas 5 instituições, todavia devido à indisponibilidade de participação de 2 instituições somente 3 instituições fizeram parte deste estudo, com um total de 12 educadoras, todas com experiência em funções pedagógicas na resposta social de creche.

De seguida, proceder-se-á à caracterização dos participantes tendo como suporte um conjunto de dados biográficos das educadoras que colaboraram no estudo, em função da

idade, habilitações académicas, tempo de serviço total, tempo de serviço na resposta social de creche, formação adicional, número de crianças e número de profissionais. A apresentação refere-se aos dados recolhidos através do guião das entrevistas (anexo I), e à respetiva interpretação dessa informação conforme quadro de caracterização dos participantes.

Gráfico 1 - Caracterização dos participantes



Assim, de acordo com o gráfico 1, verifica-se que num total de 12 educadoras participantes neste estudo a média de idade é de 41,5 anos. Relativamente aos graus de formação temos com licenciatura 11 educadoras e com bacharelato 1 educadora. Quanto ao tempo de serviço a média é de 14,25 anos. Em termos da média de tempo de serviço das educadoras na resposta social de creche verifica-se através da análise do gráfico

uma média de 5,5 anos. No que respeita à formação adicional temos uma média de 5 educadoras. Com base nos resultados em termos de média de crianças/sala é possível constatar 15,3 crianças. Em relação ao número de profissionais/sala os resultados apontam para uma média de 2,7 profissionais.

5. Instrumentos

Atendendo ao tipo de estudo que pretendemos realizar, optou-se, por recorrer como técnica de recolha de dados à entrevista semiestruturada apoiada por um guião, com seis blocos de questões abertas e fechadas, que foi apresentado a especialistas da área para que fosse validado. Este guião nunca foi aplicado nem validado noutra estudo, sendo que a aplicação deste instrumento só foi realizada sendo avaliado a viabilidade e a clareza do mesmo.

Bell (2008, p. 99), considera que os instrumentos:

"(...) são seleccionados e estabelecidos de forma a permitir-lhe obter respostas. O instrumento é apenas a ferramenta que lhe permite recolher a informação, mas é importante que seleccione a ferramenta mais adequada”.

De acordo com Lessard-Hébert et al., (1994, p. 100), pretendemos que as respostas dos sujeitos expressem “(...) percepções ou opiniões sobre acontecimentos, sobre pessoas ou sobre si próprios”.

A aplicação de perguntas abertas possibilita aos inquiridos expressarem precisamente o que pensam, através do seu próprio discurso. Não se lhes insinuam respostas, mas no entanto, e de acordo com Foddy (1996, p. 143), traduzem o “(...) nível de informação que os inquiridos dispõem; indicam o que é mais relevante no espírito dos inquiridos; e indicam a intensidade dos sentimentos dos inquiridos”.

Segundo Fernández-Ballesteros (2004), a entrevista semiestruturada auxilia o acesso ao contexto estudado de forma flexível possibilitando retirar um conjunto de informações procedentes do próprio inquirido, particularmente, através das perguntas de resposta

aberta. Este tipo de pergunta possibilita aferir informações diversificadas e ricas no pormenor, relatados na linguagem do próprio inquirido. A entrevista assume-se como um testemunho pessoal, nas palavras de Serrano (1994, p. 32), “(...) um documento auto revelador (...)”.

Quivy e Campenhoudt (1998, p. 193), por seu lado, salientam que a entrevista semiestruturada permite reconhecer aos inquiridos o sentido que:

“(...) as suas práticas e acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, a suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências (...)”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 134), reforça a ideia que a entrevista:

“(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspetos do mundo”.

Santos (1982), refere que a entrevista permite ainda, entre outras dimensões avaliar aspetos que outros métodos não avaliam, confirmar, corrigir ou completar outros processos, resultando como o “remate” que possibilita a integração de todas as componentes e dados obtidos através de todos os métodos utilizados.

A entrevista assenta numa comunicação entre entrevistador e entrevistado, evoluindo num propósito sério, o apanágio de uma conversa intencional, tentando segundo Neto (1998, p. 330), “(...) conciliar alguma profundidade com a razoável liberdade que é dada ao entrevistado para exprimir as suas ideias e replicar às questões postas pelo investigador”.

Durante o decurso da entrevista o entrevistador tem a oportunidade de observar “ao vivo” o entrevistado. A propósito Marconi & Lakatos (2006), entendem que a entrevista também faculta avaliar as suas posturas e condutas à luz de uma observação direta. A entrevista possibilita também ter em consideração o comportamento não-verbal dos

entrevistados. Este comportamento deverá ser de imediato registado logo após o término da entrevista, com a intencionalidade de posterior análise e comparar com o discurso dos entrevistados.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 29):

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica”.

Em síntese a entrevista semiestruturada possibilita mais liberdade de intervenção na resposta ao entrevistado, apesar do guião da entrevista conter, objetivos prévios e perguntas fixas iguais para todos os entrevistados, permite ainda a flexibilização da sequência das questões e do léxico utilizado em função de cada inquirido e ainda permite um índice de respostas bastante abrangente por parte do entrevistado e consequentemente facilita uma maior profundidade dos elementos para análise.

No decurso das entrevistas, as 12 educadoras manifestaram entusiasmo e motivação nas questões abordadas, contudo pareceu-nos revelarem sem reservas alguma “exaltação” em certas questões. Entende-se, que se por um lado, as entrevistadas estão à vontade com o assunto partindo do pressuposto que esta é a sua área de formação, por outro lado, estão conscientes das barreiras educacionais no qual se confrontam diariamente nos seus contextos escolares, sendo este um facto bastante interessante porque verbalizaram de forma natural e espontânea as suas necessidades e a urgente procura de soluções e respostas para a realidade que vivenciam diariamente.

6. Procedimentos

Para a realização correta de um trabalho de investigação é imprescindível uma preparação e cuidados para reunir todos os procedimentos e condições para a sua execução, Quivy e Compenhoudt (1998, p. 25) sublinham que:

“Um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação”.

Segundo Richardson (1989, p. 29) o trabalho de pesquisa deverá ser executado planeado em concordância com os objetivos da investigação, tendo em consideração que o “(...) método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenómenos”. Gil (1994, p. 42), reforça a ideia quando refere que a finalidade da pesquisa é “(...) descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Para a recolha dos dados fizemos uma exposição por escrito a solicitar a colaboração para a realização do estudo e formularmos um pedido de autorização para aplicação das entrevistas aos coordenadores pedagógicos das instituições, através de carta, da pretensão do estudo e dos objetivos gerais da investigação (anexo II). Assumindo a supervisão e sequencialização de etapas deste processo e agora possuidor de uma atitude formal o investigador entregou pessoalmente as autorizações aos coordenadores das instituições.

Concedida a autorização pela instituição (anexo III), foram contactadas as educadoras de infância titulares de sala, que participaram no estudo, igualmente através de carta, com a clarificação da pretensão do estudo e objetivos gerais da investigação, às quais também foram solicitadas as devidas autorizações e colaborações (anexo IV).

Após consentimento expresso das autorizações por parte das educadoras de infância (anexo V), reconhecendo-se o alcance das responsabilidades inerentes ao processo educativo e a responsabilidade de atingir e manter os mais altos níveis de conduta ética e profissional, agendou-se a data certa da entrevista, a hora e o local para a realização das mesmas.

Consentida a deliberação das autorizações para a aplicação das entrevistas e dada a inestimável colaboração os coordenadores pedagógicos permitiram que as entrevistas

fossem realizadas nas instituições, proporcionando um espaço tranquilo para o curso das mesmas.

Na realização das entrevistas o procedimento decorreu com base numa conversa flexível, tendo sido suportada por um guião composto por seis blocos. Do referido guião foram extraídos dados para a apresentação do quadro de caracterização dos participantes (anexo VI).

O tratamento dos dados obtidos das entrevistas compreendeu as transcrições das mesmas, daí resultando a grelha de análise de conteúdo das entrevistas (Anexo VII).

Todas as entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro a novembro de 2013. As entrevistas foram efetuadas individualmente (entrevistado e entrevistador) e os participantes disponibilizaram-se para a gravação da conversa. Esta teve a duração aproximada de 30 minutos, e foi lembrado o objetivo do estudo da investigação e garantindo confidencialidade e o anonimato dos dados. As entrevistas foram gravadas em áudio transcritas na íntegra (Anexo VIII).

Para a análise de conteúdo recorreu-se ao software de análise qualitativa NVivo, versão 10, que permitiu, através da leitura das transcrições, construir uma grelha de análise inicial, com as principais categorias encontradas. O NVivo 10 auxiliou o processo de codificação e de categorização dos principais conceitos, através da indexação do texto das transcrições.

As entrevistas aplicadas permitirão conhecer os “traços indicadores” que irão possibilitar e identificar as barreiras percecionadas pelos educadores de infância na deteção de crianças para a intervenção precoce.

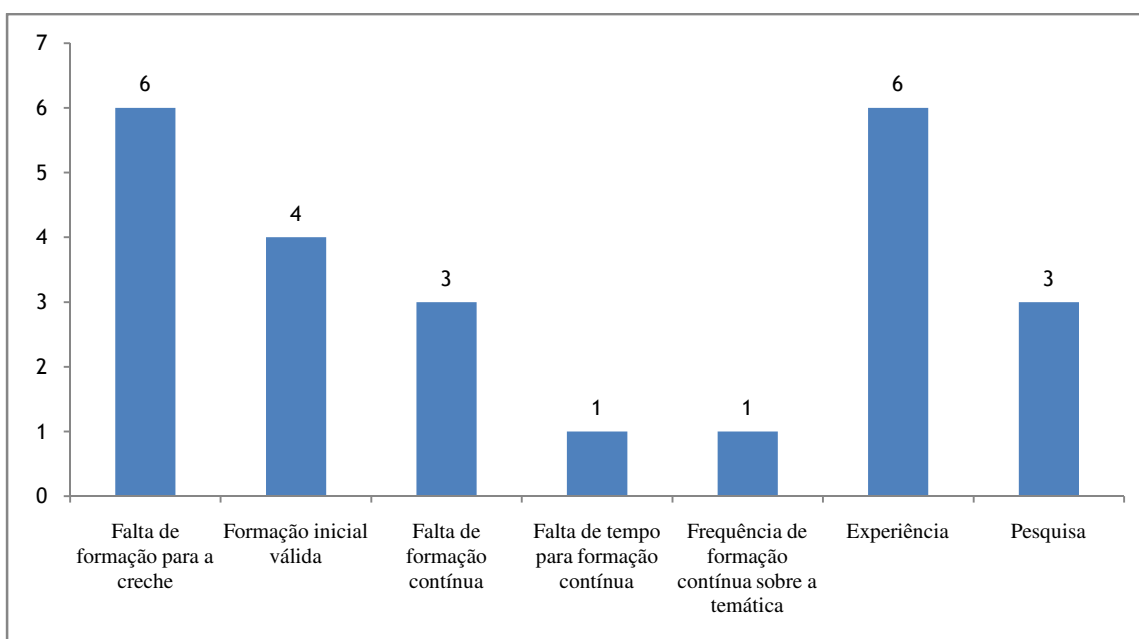
Capítulo III - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

1. Apresentação, análise e discussão dos dados

Referidas as opções e descritos os procedimentos metodológicos seguidos para o desenvolvimento deste estudo, passaremos no presente capítulo, à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos ao longo do processo de pesquisa, tendo sempre por referência o quadro concetual que o enforma, bem como os objetivos e questões de pesquisa que nos orientaram.

Para responder ao 1º objetivo, *perceber se a formação (inicial e contínua) dos educadores de infância lhes confere competências necessárias para permitir a deteção de crianças dos 0 aos 3 anos em contexto de creche que apresentem sinais de alarme*, começamos por caracterizar como se sentem como educadoras, tendo em atenção a formação inicial e a formação contínua, conforme se ilustra no gráfico 2:

Gráfico 2 - Caracterização do modo como se sentem atualmente, como educadores, tendo em atenção a formação inicial e a formação contínua



Analisando o gráfico 2, descrevem-se as respostas em termos da sua trajetória profissional. A análise dos resultados revelou que a falta de formação inicial ao nível da creche foi um tema relatado por 6 educadoras de infância. Estas entrevistadas são unânimes pelo facto de partilharem o mesmo sentimento, quanto à formação inicial, quando referem que os princípios orientadores dos planos de estudos do curso direccionado para o jardim-de-infância, não contemplaram a vertente de creche como se pode constatar nas seguintes transcrições:

- "...a formação inicial é mais a nível de jardim-de-infância e esquecem-se da vertente de creche." (E1);
- "...a formação inicial podia conter mais ensino de creche, porque o curso é praticamente todo virado sobre jardim-de-infância e não temos formação nenhuma nessa parte." (E6);
- "...geralmente nunca é virado para a creche é virado para o jardim-de-infância." (E11).

Em consonância com estes resultados, Morgado (2003), refere que a formação inicial dos educadores de infância não os prepara para responder adequadamente a grupos homogéneos e diversificados. Estas tão expressivas opiniões parecem ir também ao encontro de Barros (2007), quando refere um estudo, realizado por Coelho (2004), em que foram entrevistadas 14 educadoras na resposta social de creche e todas salientaram a ausência de orientações para o trabalho no contexto de creche e a nível pedagógico desejavam que, essas orientações fossem definidas pela tutela.

Tendo ainda por base os nossos resultados salientamos o estudo de Pinho (2008), quando refere que, a formação inicial dos educadores de infância incide essencialmente na resposta social de jardim-de-infância (3 aos 6 anos), levando os profissionais a sentirem-se pouco preparados para o desenvolvimento do processo educativo em creche (0 aos 3 anos).

Por sua vez, a validade da formação inicial para o sentimento atual das educadoras foi referido por 4 educadoras como sendo positiva como se pode observar no discurso:

- "A minha formação inicial foi muito enriquecedora e senti que fiquei muito preparada para exercer a minha profissão." (E2);

- “A minha formação inicial direcionou-se na minha prática como educadora de infância, e acho que tiveram muita influência para o que hoje sou como educadora. Fiz estágios em creche na minha formação inicial.” (E4);
- “...a nível de formação inicial tive vários estágios, onde estive na creche, em intervenção precoce, APPC e fiquei bastante sensibilizada para vários contextos.” (E10).

Com esta análise foi possível comparar que estas 4 educadoras construíram uma consciência válida a respeito da formação inicial comparativamente com as 6 educadoras anteriores. Nesta linha de opiniões estamos de acordo com Wolpert (2001 *cit. in* Leitão, 2007), quando refere que é necessário propor programas que compreendam estratégias de ensino alternativas aos estilos de aprendizagem nos cursos de educação. As estruturas dos planos de estudo e os programas das disciplinas devem ser revistos, tendo em atenção a componente de prática pedagógica, de modo a proporcionar aos alunos - futuros educadores de infância - competências e saberes para o exercício da profissão.

Ainda nesta interpretação de resultados relativamente a estas 4 educadoras salientamos Franco (2003), quando nos diz que a formação de educadores não pode ser uma mera instrução, mas sim uma formação em treinamento de habilidades na perspetiva instrumental e na preparação metodológica. Nesta sequência acrescenta-se que a formação de educadores deve ser um “(...) processo mais amplo, como uma grande oficina onde permanentemente estaremos construindo e reconstruindo o pensamento, as práticas e a afetividade” (Kramer et al., 1999, p. 88).

No que se refere à falta de formação contínua apenas 3 educadoras de infância relataram a falta de formação contínua, tal como se pode observar no discurso das educadoras:

- “...devia haver mais resposta a esse nível, mais formação a nível de creche e mais workshops.” (E1);
- “...promove-se muitas ações de formação em diversos âmbitos mas na creche muito poucas temáticas, aliás são tratadas muito poucas temáticas relativamente à creche.” (E9);
- “...existiram muito poucas e no contexto de creche ainda menos, o que há geralmente nunca é virado para a creche é virado para o jardim-de-infância.” (E11).

Pela análise efetuada às justificações enunciadas pelas educadoras, e de acordo com os estudos de Brownell e Pajares (1999); Bull, et al., (2000 *cit. in* Leitão 2007), estes também reforçam que é fundamental analisar as reais necessidades dos educadores, para que os programas de formação contínua específica sejam focalizados nas áreas que estes técnicos carecem de maior aperfeiçoamento.

No que se refere à falta de tempo para formação contínua, apenas 1 educadora manifesta essa indisponibilidade e outra alega frequentar formação contínua sobre a temática.

Verificou-se também que em termos de formação contínua 6 educadoras mencionaram que a experiência é também um fator relevante para o seu sentimento como educadora de infância, tal como se pode testemunhar:

-“...da experiência e da experiência ao longo dos anos, pois nós vamos verificando e depois de termos experiência vamos aplicando as melhores técnicas, que dão mais resultado na creche. A formação contínua é a experiência.” (E3);

-“Acho que cresci muito, na parte de educadora e em tudo. No geral, sinto-me mais otimista, mesmo com as crianças já não tenho aqueles receios que tinha antigamente e também em termos de trabalho de sala, projetos e tudo mais, não tem nada a ver com o início.” (E5);

-“...como estive os 4 anos em creche, claro que já sei um bocado mais sobre essa área por assim dizer.” (E11);

-“...como já trabalhei com crianças sendo assistente técnica já tinha algum conhecimento e foi uma mais-valia para a minha formação agora, tanto que tirei o curso como educadora.” (E12).

Estas afirmações por parte de metade das respondentes é suportada pela sua experiência, sendo a experiência vista como um percurso que aponta para a melhoria da qualidade do desempenho profissional. Estes resultados vão ao encontro de Malglaive (1995, p. 73), quando sublinha que os conhecimentos reúnem saberes já experimentados noutras situações, pelo que os conhecimentos teóricos não se aplicam à prática mas interferem sobre ela, “(...) a experiência desempenha um papel fundamental. Mas para a ação a experiência constitui a soma dos conhecimentos que permitem descobrir sobre o real, próprios para assegurar o sucesso”.

Nesta sequência Freire (*cit. in* Correia 2007, p.8), também nos remete para este tema quando salienta que “(...) a formação é um fazer permanente (...) que se refaz,

constantemente, na ação. Para se ser, tem de se estar sendo.” Neste sentido a formação dos educadores não se dá por terminada após o curso inicial mas prolonga-se por toda a vida. Segundo a mesma autora “(...) as práticas assumem-se assim como um estímulo ao desenvolvimento profissional, como espaço de trabalho sobre os próprios saberes de que cada educador é portador”. (p. 9).

Por sua vez 3 educadoras apresentam a pesquisa como forma de aprendizagem contínua, sendo um fator relevante para o seu aprendizado enquanto profissionais. A pesquisa torna-se como enriquecedora de aplicação da teoria à prática e promotora de desenvolvimento de capacidades, tal como se pode constatar:

- “...pesquisar muito... .” (E1);
- “...teórica de leitura.” (E11);
- “...temos que preparar as coisas em casa.” (E12).

Com esta análise foi possível verificar, que a falta de formação para creche é em grande parte suprida com a experiência adquirida, e suportada pelo investimento pessoal do docente. A analogia destas opiniões levam-nos a um sentimento de insatisfação perante a falta de formação para a creche durante a formação inicial dos educadores de infância.

Para alguns autores o curso de formação inicial para educadores de infância nos seus currículos são generalistas na formação para creche. Em consonância com esta posição temos estudos, que referem que na formação inicial dos educadores há falta de preparação, competências e saberes específicos para trabalharem com crianças em contexto de creche Pinho (2008). Ainda neste âmbito podemos salientar que em Portugal existem duas etapas desarticuladas, dos 0 aos 3 anos de idade e dos 3 aos 6 anos de idade. Sendo que a primeira tem um carácter meramente de apoio social, marcada por um estatuto socialmente menor e com formação menos exigente (CNE, 2008; OECD, 2001; OECD, 2004; PT, 2000; UNICEF, 2008 *cit. in* Ferreira 2011).

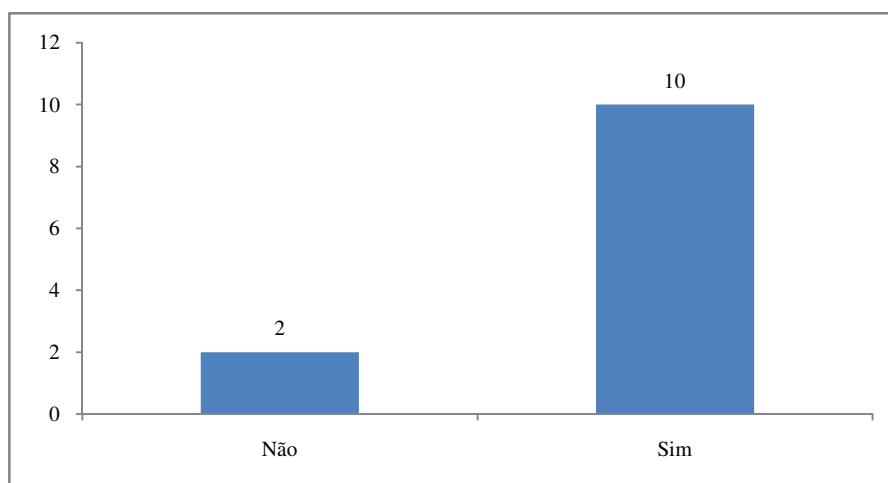
Tendo ainda em linha de conta os nossos resultados salientamos um estudo levado a cabo pelo CNE (2011, p. 23), que nos fundamenta sobre este assunto:

“Considerou-se que a atual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche. Facto que se considerou uma lacuna muito grave, possível de superar com mais tempo dedicado à especialização em creche”.

Na mesma linha, Portugal (2009), salienta que continua a ser negligenciada a educação das crianças até aos 3 anos, sendo a própria LBSE omissa em relação a estas idades. Segundo a autora há um desajustamento entre aquilo que os educadores de infância foram preparados (ativação do desenvolvimento da criança com mais de 3 anos) e o trabalho da creche. Assim, entendemos ser necessário ultrapassar uma preparação teórica desfasada das práticas e desligada da realidade educativa a que se reporta.

No que se refere à influência da formação inicial nas práticas pedagógicas no contexto de creche apresentam-se os resultados no gráfico 3.

Gráfico 3 - Influência da formação inicial nas práticas pedagógicas no contexto de creche



Como se pode observar, apenas 2 educadoras de infância consideram que não existe essa influência, pelo que se pode exemplificar:

- “Não, porque não estava ligada à creche só com crianças maiores, à volta dos 5 anos, que não têm nada a ver com a creche.” (E5);
- “Não tive formação de creche. Com a experiência dos anos que tenho estado na creche.” (E6).

Detenhamo-nos, agora nas justificações apresentadas, pelas restantes 10 entrevistadas que dão especial relevo à formação que receberam e à contribuição da mesma para as melhores práticas pedagógicas no contexto de creche:

-“Sim, porque já temos esse background da nossa formação inicial e a nossa capacidade de agir e de formar têm tudo a ver com essa formação.” (E1);

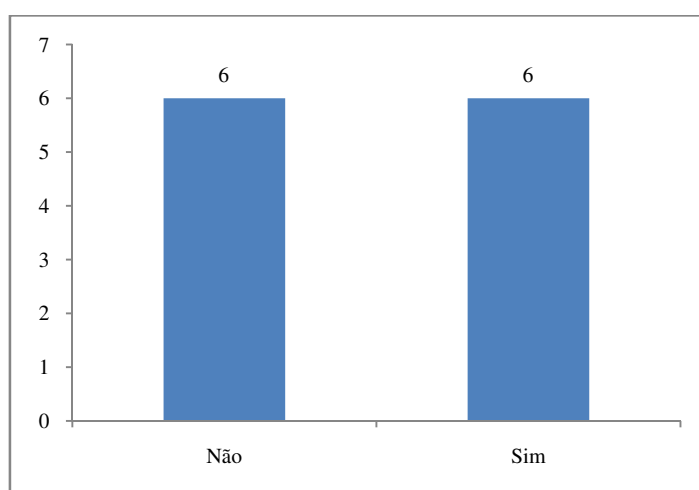
-“ Sem dúvida. Na minha formação inicial tive muito estágio, em creche e em jardim-de-infância.” (E2);

-“Há sempre uma base, há sempre algo que vou buscar à formação inicial.” (E9).

Com a apreciação dos dados e de acordo com várias pesquisas levadas a cabo por Shade e Stewart (2001), foi concluído que as atitudes dos educadores são influenciadas em grande parte, pelas aprendizagens que lhes foram transmitidas durante a formação inicial. A importância dada à influência da formação inicial nas práticas pedagógicas no contexto de creche, segundo Goodson (1992), está necessariamente relacionada com o quadro de referências e de valores por nós vivenciados.

No gráfico 4, pode-se visualizar-se os resultados obtidos quanto à detecção de crianças para o SNIPI, tendo por base a formação.

Gráfico 4 - Detecção de crianças para o SNIPI com base na formação



Tais resultados, permite-nos afirmar que a opinião das educadoras quanto à detecção de crianças para o SNIPI com base na formação, apontam para o facto de 6 das

entrevistadas consideraram não estarem capacitadas para a detecção de crianças para a SNIPI. A razão das educadoras exemplifica-se com os seguintes excertos:

- "...no curso não temos formação para isso." (E6);
- "...nunca tive formação contínua." (E7);
- "...não tivemos no nosso curso de formação inicial bases para tal." (E9).

Desta análise ressalta de forma inequívoca, que das 12 entrevistadas metade das entrevistadas consideraram que a sua formação não permite ser detetor de crianças para a SNIPI, estas representações mostram-se em conformidade com as perspetivas de Pinho (2008), quando refere nos seus estudos que os educadores de infância têm a perceção e evidenciam dificuldades na detecção de crianças para a IPI, alegando a falta de preparação, competências e conhecimentos específicos para responder a esta faixa etária, acentuando que a sua formação inicial incidiu particularmente na resposta social de jardim-de-infância. Esta conceção é também defendida pelo CNE (2011, p. 23), onde se pode ler:

“Considerou-se que a atual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche. Facto que se considerou uma lacuna muito grave, possível de superar com mais tempo dedicado à especialização em creche”.

Com o mesmo ponto de vista, Paulon et. al., (2005, p. 28), salientam que os currículos dos cursos de formação inicial dos educadores de infância lecionam uma abordagem de conhecimentos muito vaga sobre disciplinas em necessidades educativas especiais, o autor constata que há “(...) necessidade de introduzir tanta modificação na formação inicial dos educadores, quanto a formação contínua (...)”. Retomando os nossos resultados salienta-se que 6 entrevistadas manifestaram capacitação para a detecção de crianças para o SNIPI com base na sua formação, como se pode verificar nas suas declarações:

- “ Sim, porque a nossa experiência profissional, a nossa prática, a nossa pesquisa, o nosso dia-a-dia, tudo isso nos permite detetar as crianças para a SNIPI.” (E1);
- “ Sim. Porque com a formação contínua fui adquirindo conhecimentos que me permitissem encontrar questões, a experiência permitiu-me detetar situações.” (E4);

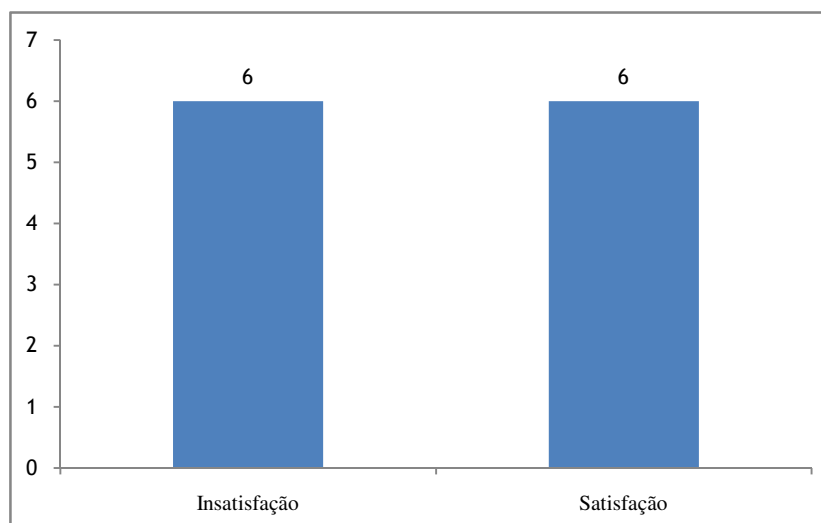
-“ Sim. Pela parte profissional ao longo dos anos pelas crianças que tenho tido, que durante talvez 9 anos tive várias crianças que foram referenciadas pela intervenção precoce, algumas com síndromes mais graves outras com menos.” (E10).

Pelos argumentos, percebe-se que as entrevistadas atribuíram razões de primordial importância na sua trajetória profissional, à formação inicial e contínua e à experiência adquirida, que nos reenvia para o estudo de Leitão (2007), quando afirma que a formação contínua no âmbito das NEE proporciona alterações nas atitudes dos profissionais, possibilita a aquisição de competências, aumenta a auto confiança que contribui para um melhor desempenho da prática pedagógica. Decorrente do estudo realizado, pelo autor defende que só a formação contribui de forma significativa para o desenvolvimento de competências dos educadores ao nível das respostas pedagógicas no âmbito das NEE.

A formação deve atualizar e complementar a experiência numa perspetiva de educação permanente, experiência e formação são faces de um procedimento que atravessa todo o percurso profissional de um docente.

Sobre os resultados obtidos sobre a satisfação profissional das educadoras de infância, observa-se o gráfico 5.

Gráfico 5 – Satisfação profissional



A opinião das entrevistadas, apresenta os resultados alusivos à satisfação profissional das educadoras de infância, observando-se claramente que das 12 educadoras de infância, 6 consideraram estarem atualmente insatisfeitas do ponto de vista profissional, mas os resultados também demonstraram que o mesmo número de educadoras estão satisfeitas.

Neste contexto, foi interesse deste estudo saber e perceber os motivos alegados pelas entrevistadas no que concerne à sua insatisfação/satisfação profissional.

-“...não temos ações de formação que nos ajudem a encontrar soluções muito menos em ensino especial. É um fator de insatisfação pois sinto que existem lacunas que poderiam ser solucionadas com mais formação.” (E4);

-“A única coisa em que me sinto insatisfeita é mesmo por os anos de serviço em creche não contarem para tempo de trabalho.” (E6);

-“...não tenho formação suficiente para certos casos que aparecem na creche, crianças que têm problemas e como não tenho formação tenho um bocado de dificuldade em resolver essas situações.” (E7);

-“Atualmente, quando estou no âmbito de creche não me sinto satisfeita...” (E9);

-“Atualmente acho que estamos muito desamparadas, há muito pouca informação que nos chegue, temos que procurar por nós próprias junto das instituições que dão apoio aqui no concelho, por exemplo ao nível do Algarve.” (E10).

Ao analisar os resultados verifica-se um sentimento de insatisfação perante a falta de formação, pois a maioria das vezes a formação contínua é considerada como complemento para suprir lacunas da formação inicial, como nos refere Borges (1998 *cit. in* Falsarelas, 2004).

Pinho (2008), concluiu no seu estudo que aliado a vários fatores de insatisfação dos educadores, um facto acrescido é o serviço prestado na creche não ser contemplado na contagem do tempo de serviço, em consonância com este estudo Portugal (2009), refere que é negligenciado o serviço prestado na creche, sendo a própria LBSE omissa a estes profissionais.

Os resultados também demonstraram que 6 entrevistadas, metade das participantes do estudo estão satisfeitas profissionalmente, como se denota nos seus discursos:

- “Estou a fazer aquilo de que gosto.” (E2);
- “...trabalho aqui à quase 1 ano e este foi dos melhores sítios onde trabalhei até aqui.” (E5);
- “Nesta instituição, estou cá há pouco tempo mas tem corrido tudo bem, noto que as colegas são muito simpáticas, o grupo de crianças é bom.” (E6);
- “Apesar de ter 28 anos de serviço e de ter 52 anos de idade, eu continuo a dizer que gosto da minha profissão e que vale a pena..., mas é realmente quando olho para os rostos, para eles ..., com todas as contingências, mas é quando no fim do dia me lembro disto e os chamo de meus, o meu isto e o meu aquilo, e o que ele faz e é aí que reside a satisfação.” (E11).

Tendo por base estes resultados vamos ao encontro de estudos que nos indicam que não é tanto o número de anos de formação dos educadores que afeta a qualidade das práticas mas a qualidade da formação recebida (Early et al., 2007). Ou como nos referem Assis e Fuertes (2004), relativamente aos resultados obtidos em estudos de regressão múltipla que revelam que a agregação de alguns fatores tem elevado poder explicativo da qualidade da prática do educador tais como: anos de serviço, qualidade da sua formação, materiais e recursos disponíveis (NICHD Early Child Care Research Network, 2000). Estes dados representam um desafio às Escolas Superiores de Educação na ponderação da oferta e da qualidade formativa para o exercício da educação em creche e na educação dos zero aos três anos (Assis & Fuertes, 2014).

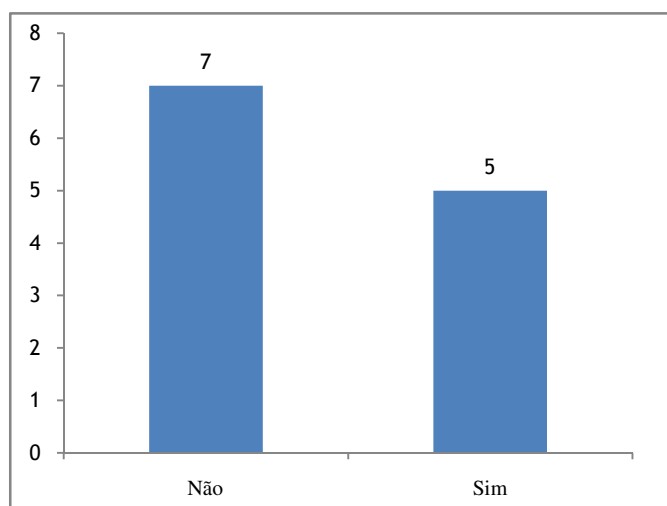
Ainda nesta sequência fazemos uma comparação dos dados obtidos com a 6ª recomendação em que Vasconcelos (2011) nos remete para:

“A qualidade dos contextos dos zero aos três anos está relacionada com a qualidade das relações que se estabelecem com o bebé e o educador, entre este e a família e entre os profissionais que trabalham com a criança e a sua família”.

Ainda no que se refere à formação parece-nos pertinente o referido na 8ª recomendação cujo foco é colocado na formação inicial e contínua destes profissionais uma vez são eles que educam os mais vulneráveis, daí que a qualidade da formação deve ser melhorada. Sublinha ainda a importância da formação contínua e especializada ou mesmo pós-graduada dos profissionais que exercem funções nas creches. Considera ainda esta recomendação “ que a formação dos profissionais deve integrar as questões de inter-multi-culturalidade, de género e dos direitos das crianças” (Vasconcelos, 2011, p. 30).

O gráfico 6, apresenta a concordância com o número de crianças por sala referida pelas 12 educadoras.

Gráfico 6 - Concordância com o número de crianças por sala



Desta análise verifica-se que 7 educadoras não concordam com o número de crianças por sala, as declarações a seguir são esclarecedoras dessa perspetiva:

- “Devia ser em número mais reduzido, visto que estas crianças precisam de mais atenção de mais cuidado. De forma a que nós tenhamos também uma capacidade de resposta maior para esse número de crianças, pois por vezes não temos aquela atenção individual que é necessária.” (E1);
- “São muitas crianças para uma sala pequena, poucos adultos e não nos é possível atender a todas as necessidades.” (E4);
- “...são muitas crianças para a sala de creche eu estou no berçário... .” (E7);
- “Porque de momento tenho uma criança com uma doença rara e está a ser referenciada à CIF, com caráter permanente e o número de bebés é muito elevado para dar assistência a todas as crianças. Não tenho redução do número de crianças” (E10).

A análise interpretativa dos dados obtidos, permite conhecer a discordância das entrevistadas quanto ao número de crianças existentes nas salas. Esta perspetiva vai ao encontro dos autores Brazelton (2004) e Cró (2008), que através dos estudos efetuados referem resultados no qual os inquiridos expressam dificuldades em trabalhar com grupos muito grandes no contexto de creche.

Podemos assim verificar que os argumentos das docentes deste estudo que trabalham no direto com as crianças não estão em consonância com o que está suportado em Diário da República, 1.^a série-Nº167-31 de Agosto de 2011, no Artigo 7.º no qual faz alusão, à capacidade e à organização da creche, assim:

- “ 1 - A creche está organizada em unidades autónomas de grupos de crianças cuja distinção assenta nas características específicas das diferentes faixas etárias.
- 2- O número máximo de crianças por grupo é de:
- 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” (p. 4339).

Esta questão também mereceu a atenção de Brofenbrenner (2002), pois o autor considera que em contexto de creche o rácio de crianças por sala pode ser fator inibidor ou facilitador do desenvolvimento e aprendizagem.

Os resultados obtidos também estão em concordância com o estudo de Portugal (1992), quando afirma que:

“Em pequenos grupos o educador estabelece maior interacção social com as crianças, questionando, respondendo, instruindo, elogiando, confortando, ... Em grandes grupos, o educador passa mais tempo observando apenas as crianças... as crianças de grupos pequenos demonstram um maior número de comportamentos como prestar atenção, pensar, contribuir com ideias, dar opiniões, persistir e cooperar em tarefas do que as crianças de grupos maiores. Em geral, estas manifestam com maior frequência comportamentos de não-envolvimento, apatia e isolamento”. (p. 73).

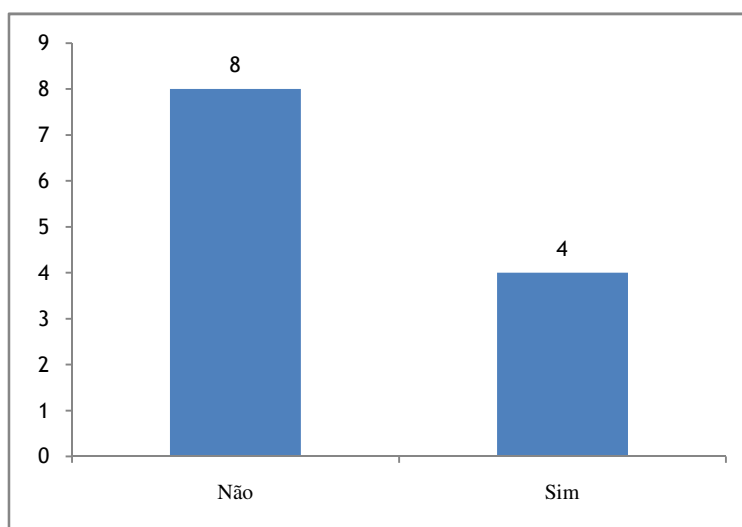
Ainda de acordo com os valores da análise dos resultados podemos verificar que 5 educadoras têm opinião contrária pois referiram concordar com o número de alunos em sala. Pode-se evidenciar as suas declarações nos seguintes excertos:

- “...é um número satisfatório.” (E2);
- “...está de acordo com a capacidade da sala.” (E3);
- “É um número adequado à sala... .” (E5);
- “...apesar de serem crianças com 2/3 anos é o número ideal para poder trabalhar... .” (E6).

Pelo testemunho, a satisfação justificada por estas 5 entrevistadas em relação ao rácio está em consonância com o Artigo 7.º, nos pontos 1 e 2, do Diário da República, 1.ª série-Nº167-31 de Agosto de 2011.

No gráfico 7, visualizam-se os resultados na concordância do número de adultos por sala.

Gráfico 7 – Concordância com o número de adultos



Constata-se que 8 das 12 educadoras entrevistadas não concorda com o número de adultos presentes em sala, exemplificando com os seguintes excertos:

-“...devia haver pelo menos mais 1 elemento.” (E1);

-“...devia haver mais 1 adulto pelo menos nos horários mais críticos. Porque não é fácil nós conseguirmos atender tantas crianças em momentos críticos, darmos resposta a todos e dar a atenção que cada um necessita principalmente se houver uma criança que precise de mais atenção do que outra.” (E4);

-“...penso que não é o número de pessoal suficiente para dar resposta às necessidades das crianças, essencialmente na sala de 1 ano.” (E9).

Como podemos interpretar os argumentos das docentes também não estão em consonância com o que está suportado em Diário da República, 1.ª série-Nº167-31 de

Agosto de 2011, relativamente ao rácio adulto/criança, no Artigo 10.º, quando refere que:

“1 - A intervenção é assegurada por uma equipa técnica dimensionada em função da capacidade da creche e dos grupos de crianças, devendo ser constituída por:

- a) Duas unidades de pessoal, técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de ação educativa, por cada grupo até à aquisição da marcha que garantam o acompanhamento e vigilância das crianças;
- b) Um educador de infância e uma ajudante de ação educativa por cada grupo a partir da aquisição da marcha;
- c) um ajudante de acção educativa para assegurar o pleno funcionamento do período de abertura e de encerramento da creche” (p. 4339).

Após todas estas declarações enunciadas pelas educadoras e com base nas suas alegações, cita-se novamente Bronfenbrenner (2002), quando sublinha que poderemos estar realmente na presença de fatores facilitadores ou inibidores do desenvolvimento harmonioso e integral da criança, quando as respondentes revelam dificuldades no rácio adulto/criança para o desenvolvimento de um trabalho que se considere de qualidade prestado no contexto educativo de creche. Na mesma linha de orientação já Carreira (2010), aponta aspetos a levar em consideração na resposta social de creche, um dos quais é o rácio adulto/criança para a capacitação da sala, visando condições necessárias de interações que determinam o processo de desenvolvimento da criança.

De forma semelhante nos 2 últimos gráficos, relativamente ao rácio criança/adulto e adulto/criança, as entrevistadas não estão de acordo com o indicado nas normativas vigentes, tais discordâncias parecem-nos evidenciar negligências por parte de quem não cumpre o que esta decretado.

Contrariamente 4 educadoras consideraram o rácio de adultos suficientes por sala, tal opinião permite compreender o grau de satisfação e permite de igual modo compreender que o rácio está de acordo com o que a lei determina, como podemos traduzir nos seguintes discursos:

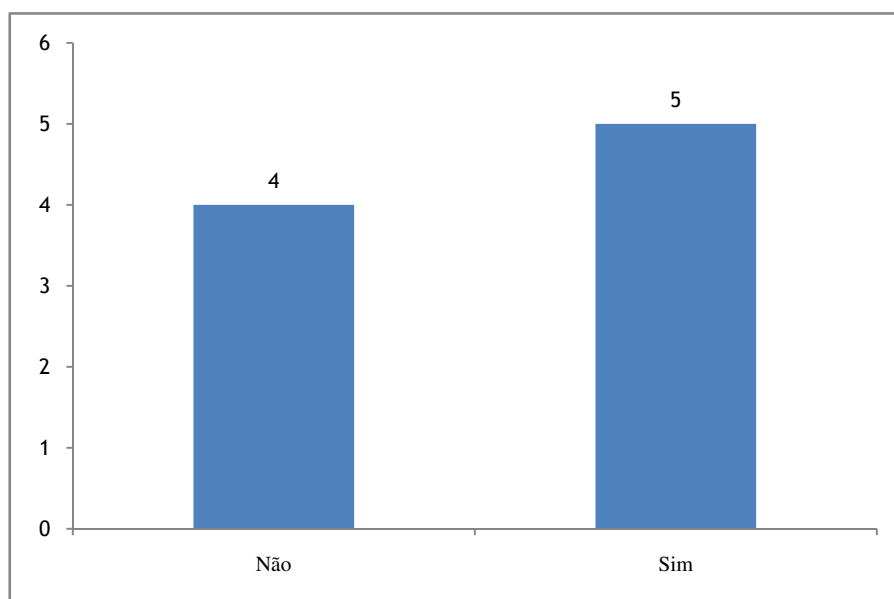
-“ Sim, é suficiente.” (E2);

-“ Sim. Está de acordo o número de adultos para o número de crianças.” (E3);

-“ Sim, é suficiente para 10 crianças. “ (E5).

No que se refere à adequabilidade do espaço ao número de criança apresentam-se os resultados no gráfico 8.

Gráfico 8 – Adequabilidade do espaço ao número de crianças existentes



Como se observa apenas 9 educadoras de infância responderam a esta questão. Neste âmbito foi possível verificar que 4 entrevistadas conceituam a inadequabilidade do espaço ao número de crianças:

-“...o espaço deveria ser maior, mais amplo. As janelas são demasiado altas, as crianças não têm visibilidade para o exterior. Faz falta um espaço onde possam correr, onde se possam movimentar com mais facilidade. A nível de infraestruturas, caso exista uma criança com dificuldades de locomoção e se desloque em cadeira de rodas nós não temos acessibilidades para isso.” (E1);

-“...o espaço é pequeno, está muito reduzido e as crianças não têm por onde se movimentar para gatinhar, para andar, não conseguem no espaço que temos.” (E7);

“...Não concordo plenamente com o espaço, quer a nível de área e tudo mais.” (E.8);

-“...em termos de área é pequeno.” (E11).

De acordo com a importância relativa atribuída pelas protagonistas do estudo à adequabilidade do espaço ao número de crianças existentes nas suas salas, parece-nos

em nosso entender, que as que discordaram com a área, e com a qualidade dos espaços no contexto educativo consideram entraves que poderão comprometer o pleno desenvolvimento das crianças.

Consequentemente e adotando uma postura reflexiva, os depoimentos das entrevistadas são contrários ao suportado em Diário da República, 1.^a série- Nº 167- 31 de agosto de 2011, que nos fazem crer e acreditar no Artigo 7º, ponto 5), “(...) sendo a área mínima de 2 m² por criança”(…), contudo o ponto 6), vai contrapor o ponto anterior do referido artigo, quando menciona que “(...) a área mínima por cada criança que exceda as 16 é reduzida para 1 m²” (4339).

Consustanciando os depoimentos das educadoras dada à importância atribuída ao espaço, os mesmos vão ao encontro do parecer de Portugal (2000, p. 104), quando refere que:

“Os principais aspetos relativos à qualidade de um contexto educativo (...), qualidade dos espaços, equipamentos e recursos dos contextos para bebés, salientando-se aqui a necessidade de espaços amplos movimentos e exercícios, espaços atraentes, confortáveis, envolventes, serenos e simultaneamente estimulantes, facilitadores de aprendizagem, desenvolvimento, crescimento e jogo (...).

Atendendo à sua natureza educativa o trabalho que se desenvolve em creche, pressupõe uma clarificação das finalidades educativas o espaço pode facilitar ou restringir as interações da criança, pode ou não potencializar a sua autonomia, as aprendizagens e criar desafios estimulantes. Investir em espaços é criar ambientes estimuladores onde a criança se desloca e se move em segurança neste processo dual que é o contexto educativo e o seu processo de desenvolvimento/aprendizagem (Portugal, 2011).

Por seu turno 5 entrevistadas opinam que o espaço é adequado ao número de crianças, tal como se ilustra com os seguintes discursos:

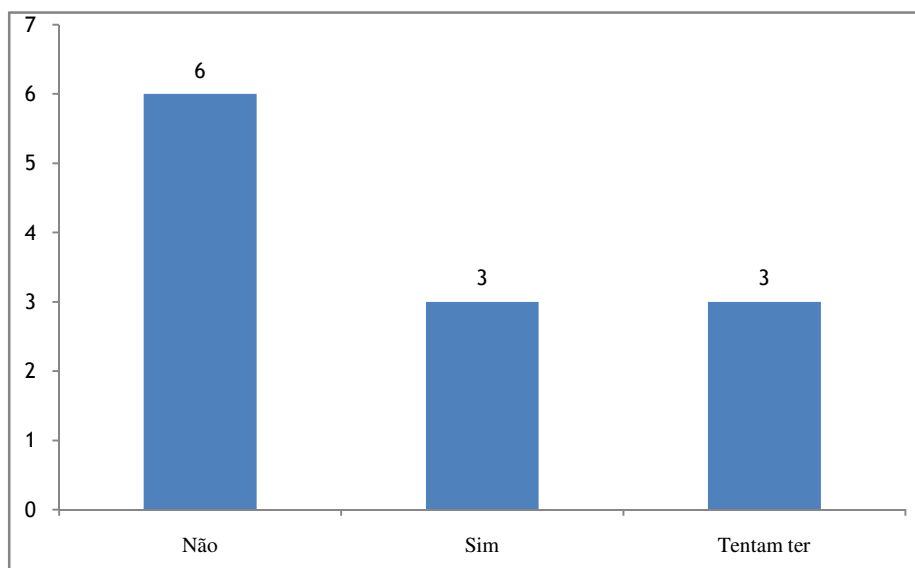
- “A sala dos 2 anos é um espaço adequado, as crianças circulam à vontade, sem atropelos.” (E2);
- “Sim, a sala é ampla para o número de crianças.” (E3);
- “Sim.” (E5);

-“Penso que sim, porque considerando o número de crianças, o espaço não precisa de ser muito grande, tem as proporções adequadas.” (E6).

Estas respondentes estão, em seu entender, em consonância com o que a lei prevê relativamente ao número de crianças por sala, e ao espaço oferecido às crianças, motivo pelo qual manifestam satisfação perante o seu contexto educativo.

Para responder ao objetivo 2, *identificar e descrever as barreiras relativas à deteção de crianças dos 0 aos 3 anos com risco de atraso grave de desenvolvimento e com critérios elegíveis para a IPI percecionadas pelos educadores de infância na resposta social de creche*, iniciamos com a apresentação do gráfico 9, que caracteriza a opinião sobre a qualidade do serviço prestado no contexto de creche.

Gráfico 9 – Opinião sobre a qualidade do serviço prestado no contexto de creche que detete crianças com risco grave de desenvolvimento



Na leitura do Gráfico 9, observa-se claramente que 6 educadoras de infância referem que o serviço prestado no contexto de creche não possui a qualidade necessária para a deteção de crianças com risco grave de desenvolvimento, expondo como principais causas:

-“...A nível de infraestruturas e de formação das auxiliares.” (E1);

-“...pela questão do número de crianças e de adultos. O espaço em si, por vezes deparamo-nos com dificuldade em sentar todo o grupo.” (E4);

-“...as pessoas não têm muita consciência do que pode ser feito para encaminhar essas crianças. Essas pessoas são educadoras, auxiliares, todas as pessoas que trabalham diretamente com essas crianças.” (E6);

-“...não temos nem experiência, nem formação, nem material suficiente e adequado para a creche.” (E7);

-“...as colegas não têm formação nessa área e não têm o espaço, não têm material e o número de crianças também é elevado na creche.” (E8);

-“...não tivemos a formação que devíamos ter e a esse nível não me sinto preparada para poder dizer que esta criança não tem o seu desenvolvimento normal para a idade que tem.” (E12).

Nota-se nitidamente nos depoimentos das entrevistadas um sentimento de insatisfação bem como um conhecimento de vários fatores que podem ser condicionantes como impedimentos para a deteção de crianças com risco grave de desenvolvimento. Também Post e Hohmann (2003), consideram que o contexto educativo de uma creche ajuda o desenvolvimento da criança, desde que este esteja devidamente equipado com materiais adequados, seguros, diversos, desafiantes e acessíveis à exploração da criança e que nomeadamente o espaço seja adequado ao número de crianças existentes numa sala.

Tal como se pode testemunhar a formação inicial e contínua, persiste em ser uma questão referenciada pelas educadoras como um obstáculo às práticas educativas.

Para além da formação dos educadores o discurso das entrevistadas aponta também para a falta de formação das auxiliares, constituindo também uma dificuldade à deteção de crianças em risco grave de desenvolvimento. Refere-se que estes profissionais trabalham muito tempo com estas crianças e a falta de formação é também um entrave para intervir junto delas.

Novamente nas opiniões das entrevistadas verifica-se uma perceção nítida para o rácio de crianças e de adultos em extra numerário bem como o falta de qualidade em espaços, estes fatores podem constituir um obstáculo para a qualidade do serviço prestado no contexto de creche, podendo ser no nosso entender um impedimento também para a deteção de crianças com risco grave de desenvolvimento.

As justificações enunciadas vão também ao encontro dos estudos que nos referem que a qualidade dos serviços prestados em contexto de creche passam: por baixo rácio adulto-criança, boas infraestruturas, profissionais empenhados e qualificados, currículo integrador de todos os domínios do desenvolvimento e domínios da educação de infância, bem como práticas e currículos organizados em parceria com a família (nuclear e alargada), com a comunidade e outros serviços ligados à infância (Aguiar, 2006; Bairrão, 1992, 1999, 2001; Burchinal et al., 2002; Early et al., 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Levental et al., 2000; Mckey et al., 1985; Vasconcelos, 2008; Peisner-Feinberg et al., 2001; Portugal; 2011; Yoshikawa, 1994; Zigler, 1987 *cit. in* Fuertes 2010).

Contrariamente, 3 educadoras mencionam que é prestado um serviço de qualidade no contexto de creche que detete crianças com risco grave de desenvolvimento, e relatam como razões:

-“...da minha parte e das minhas colegas nós temos formação e capacitação de detetar este tipo de crianças. A nível de auxiliares têm a sensibilização para este tipo de situação.” (E2);

-“...nós conseguimos detetar grande parte das dificuldades de algumas crianças, tudo o que aprendi e com a minha experiência, verifico e consigo detetar se há alguma lacuna e depois com a minha prática detetamos e tento fazer o caso progredir e avançar o caso.” (E3);

-“Aqui sim, mas há pessoas com mais experiência do que eu, a educadora X se calhar deteta mais facilmente que tem mais experiência do que eu, por exemplo.” (E4).

Por outro lado, outras 3 educadoras referem que na instituição tentam oferecer qualidade no serviço prestado, como se transcreve:

-“Nós tentamos ter qualidade de serviço, ao termos indicação conseguimos transpor algumas barreiras, ver as barreiras e tudo o mais que temos em relação a cada criança e as necessidades de cada criança...mas que também poderia haver melhores condições isso poderia.” (E10);

-“Apesar de tudo é, pela nossa experiência e porque tentamos com as condições que temos fazer o máximo e estar atenta ao máximo de situações para além dos cuidados de mudar fraldas e tratar, é importante mas vai para além disso...” (E11);

-“É uma questão muito difícil de responder, porque estão implícitos determinados fatores, quer do espaço os materiais didáticos ao nosso dispor, quer a nível de pessoal disponível por sala, mas existe quanto a mim um outro fator que eu acho que é muito, muito importante, embora nós digamos que não se consegue fazer uma omelete sem ovos e não é possível, mas também se numa determinada sala estiver uma educadora que saiba estimular as crianças, que se preocupe com o bem-estar delas, que esteja atenta a possíveis desvios que poderão existir numa

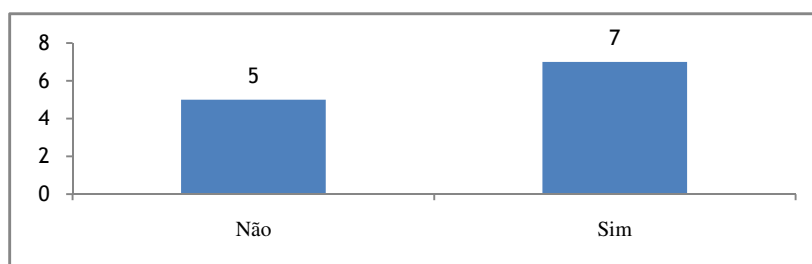
determinada criança, numa determinada área a nível do desenvolvimento, alguns fatores ambientais que nós possamos detetar que são familiares que não estejam bem, aí poderei dizer que poderá ser um serviço de qualidade... Depende muito de cada colega, depende da estimulação que se dá, depende do olhar atento que temos para essa criança, depende dos laços afetivos que conseguimos manter com ela e da relação familiar e do número de crianças por sala para podermos prestar todo este tipo de cuidados.” (E12).

Estas asserções parecem basear-se numa perspetiva centrada na prática pedagógica como um lugar de formação. O docente deverá adquirir um saber-fazer sólido e consistente que lhe permita atuar nos diversos contextos mantendo uma permanente consciência da realidade que a cada momento se lhe depara, fundamentos que nos remete para Gonçalves (1996), p. 34), “(...) o docente do terceiro milénio terá de se afirmar como a pessoa-profissional-professor que a si próprio, reflexivamente, se constrói, ao longo do seu percurso de vida e, ao mesmo tempo, de formação”.

A este propósito também Sarmiento (1999, p. 20), julga fundamental salientar que cada um “(...) pensa, sente actua em função da sua própria história de vida (...)”, acrescentando que a construção de uma identidade não é um processo solitário, antes fazendo-se “(...) em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida: profissional, comunitário e familiar”. Ou como nos referem os trabalhos de Formosinho (1996) e Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), quando salientam que a educação da infância só tem consequências positivas no presente e no futuro das crianças se lhes fornecer um serviço educacional de qualidade (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

Da análise interpretativa dos resultados, no que concerne à capacitação das educadoras para identificar critérios de elegibilidade, apresenta-se o gráfico 10.

Gráfico 10 – Capacitação das educadoras para identificar critérios de elegibilidade



Da análise dos resultados, observa-se que 5 entrevistadas sentem-se incapacitadas para identificar critérios de elegibilidade para a SNIPI, ressaltando nos seus discursos que as razões para assumir tais incapacidades são:

- “Não sei, talvez não, talvez passado um tempo eu comece a notar algumas coisas, mas logo a priori não.” (E5);
- “Penso que não.” (E6);
- “Não.” (E7);
- “ Em relação à intervenção precoce não tenho, só se for algo que seja perceptível a olho vivo.” (E8).

Por sua vez, a maioria, 7 das entrevistadas sentem-se capacitadas para identificar critérios de elegibilidade para o SNIPI, tal como se pode constatar:

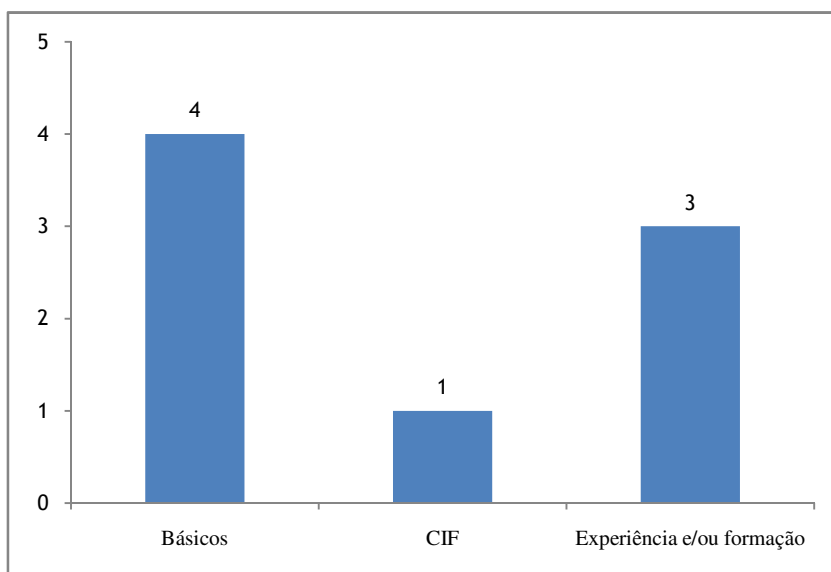
- “Sim, com a minha experiência e com o complemento que fiz que me deu equivalência à Licenciatura em crianças com NEE penso que me sinto com essa capacidade.” (E1);
- “Sim.” (E2);
- “Sim.” (E3);
- “...sim, a experiência tem-me ajudado, é valiosa.” (E4).

A componente experiência possibilita atitudes de aquisição de competências, nas perceções das respondentes como já podemos verificar, sendo um dos fatores de aprendizagem determinante na sua trajetória profissional.

Estes resultados reenviam-nos para o estudo de Malglaive (1995, p. 73) quando refere que os conhecimentos reúnem saberes já experimentados noutras situações, pelo que os conhecimentos teóricos não se aplicam à prática mas interferem sobre ela, sendo que “(...) a experiência desempenha um papel fundamental. Mas para a ação a experiência constitui a soma dos conhecimentos que permitem descobrir sobre o real, próprios para assegurar o sucesso”.

O gráfico 11, apresenta os requisitos para a sinalização de crianças para a SNIPI.

Gráfico 11 – Requisitos para sinalização



Este gráfico permite-nos observar o número de entrevistadas que evidenciam requisitos para a sinalização de crianças para a SNIPI. Questionadas sobre os requisitos para a sinalização de crianças para o SNIPI, das 12 entrevistadas somente 8 educadoras de infância responderam a esta questão.

Nestas opiniões constata-se que 4 docentes referem que conseguem identificar os requisitos elementares para a sinalização, como se pode verificar nas suas declarações:

-“Se a criança não andar, se a criança tiver dificuldade em falar quando tem 2 anos e só apontar, também há qualquer coisa de anormal.” (E12);

-“Verificar as ações das crianças que deem alguma pista sobre o que é que está errado.” (E5);

-“Para eu conseguir fazer uma sinalização, se for problemas ao nível da fala consigo fazer essa sinalização, se for um problema de uma criança que se isola, que tem movimentos repetitivos também consigo fazer uma sinalização, não consigo dizer o quê mas percebo que alguma coisa não está bem na criança, se for problemas de visão também consigo fazer essa sinalização, se for uma deficiência motora também consigo obviamente fazer essa sinalização. Agora se for a síndrome, não direi de autismo, de aspergem, mas se for assim muito ténue não consigo fazer essa sinalização. Só consigo fazer a sinalização se for visível, se não for não consigo.” (E8);

-“...penso que tenho capacidade para tal e tenho detetado algumas situações... .” (E9).

Por sua vez, 1 entrevistada refere a CIF como suporte de conhecimentos sendo um fator facilitador para requisitos de sinalização como se transcreve:

-“Tenho conhecimento da CIF e fiz formação ao nível da CIF, entrei num projeto da Dr.^a Tânia Boavida, em que trabalhámos muito ao nível das caracterizações, das competências que cada criança deve ter e os critérios de elegibilidade para serem enquadradas na CIF.” (E10).

Verificou-se também que 3 entrevistadas relataram a experiência e a formação como requisitos para a sinalização de crianças para o SNIPI:

-“Tudo o que tem a ver com o que foi adquirido e aprendido na formação inicial e na licenciatura que foi direcionada para este tema, portanto tenho algumas capacitações para detetar estas situações.” (E2);

-“Primeiro, na formação tivemos algumas luzes sobre isso e depois porque a experiência, tão importante como a formação inicial nos permite detetar e atuar nessa área.” (E3);

-“A experiência que nós temos, o conhecimento que temos, a experiência teórica que temos das coisas, o estarmos alerta para determinados problemas, além da experiência que uma pessoa com 52 anos já tem experiência profissional e de já ter observado muitas crianças em muitos estados de desenvolvimento diferentes, a pessoa consegue perceber que há ali determinada coisa ou pensar que irá aparecer ali algum fator menos bom a nível do desenvolvimento.” (E11).

Após esta análise, é de salientar que os resultados indicam que metade das entrevistadas consideraram básicos os seus requisitos para a sinalização de crianças para o SNIPI.

Tais considerações estão de acordo com Moita (1992, p. 137), quando nos indica que “(...) experiências profissionais não são formadoras *de per se*. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras”.

Na mesma linha de pensamento, Freire (*cit. in* Correia 2007, p.8), refere que “a formação é um fazer permanente (...) que se refaz, constantemente, na ação. Para se ser, tem de se estar sendo.”, assim, “(...) as práticas assumem-se assim como um estímulo ao desenvolvimento profissional, como espaço de trabalho sobre os próprios saberes de que cada educador é portador” (Correia, 2007, p. 9).

Relativamente a estas últimas respondentes é, sem dúvida, um fator mais uma vez considerado como determinante o enfoque dado à experiência, bem como à formação.

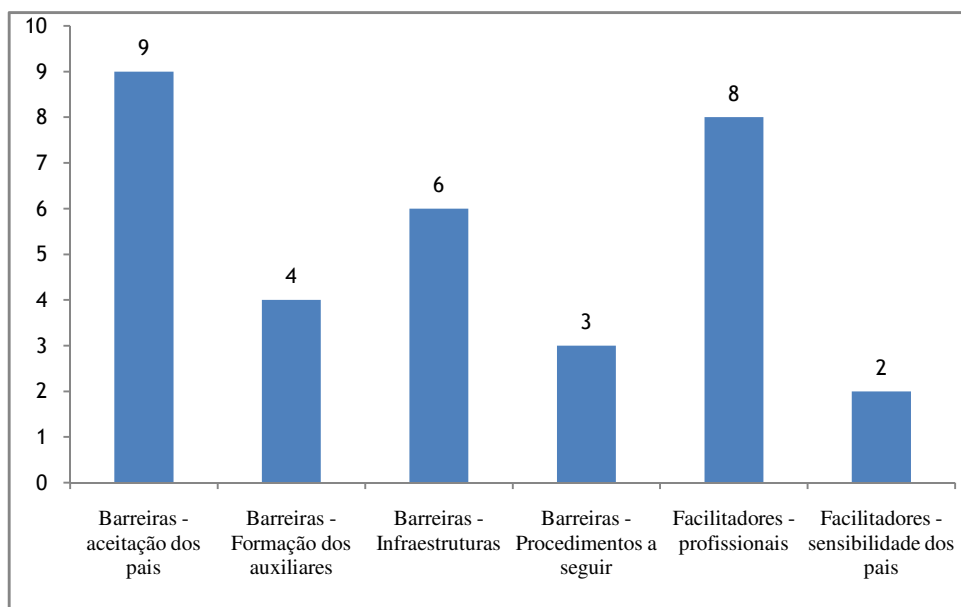
Sendo a relação pedagógica uma relação contextualizada onde a formação enriquece a experiência, contribuindo para a forma como aprendemos a perceber as situações e a reflexão/avaliação que fazemos do percurso profissional estando estas necessariamente relacionadas com o nosso quadro de referências e de valores por nós vivenciado quer sejam situações de fracasso ou sucesso.

Decorrente dos discursos das nossas participantes focamos o estudo de Leitão (2007), que defende que a formação contribui de forma significativa para o desenvolvimento de competências dos educadores ao nível das respostas pedagógicas no âmbito das NEE.

Denota-se pelo discurso das entrevistadas que a formação deve atualizar e complementar a experiência numa perspetiva de educação permanente, experiência e a formação são faces de um procedimento que atravessa todo o percurso profissional de um docente.

Sobre as barreiras e os facilitadores para a sinalização de crianças para a IPI apresentamos o gráfico12.

Gráfico 12 – Barreiras e os facilitadores para a sinalização de crianças para a IPI



Este gráfico, apresenta a opinião das educadoras de infância sobre quais as barreiras e os facilitadores para a sinalização de crianças para a IPI. A análise dos resultados revelou em termos de barreiras que se opõem à efetiva sinalização de crianças para a IPI, o destaque vai para 9 respostas, que nos remete para a aceitação por parte dos pais. Neste âmbito as educadoras de infância referiram:

- “...há dificuldade dos pais aceitarem esse facto.” (E1);
- “...os pais não são facilitadores, pois são muito reservados e têm dificuldade em expor os seus filhos” (E2);
- “Os pais poderão ser a principal barreira, quando os pais não aceitam as incapacidades dos filhos, as necessidades, os seus défices.” (E10);
- “A principal barreira são os pais, é difícil aceitar que o seu filho é diferente das outras crianças, é a principal barreira.” (E12);

É interesse deste estudo perceber as barreiras e os facilitadores que podem determinar a sinalização de crianças para a IPI. Pode-se, então, observar, que a barreira mais apontada pela maior parte das educadoras é a dificuldade dos progenitores na aceitação das dificuldades/incapacidades inerentes ao seu filho.

Estas afirmações estão em concordância com Serrano e Correia (2005), pois segundo os mesmos a confirmação de que um filho é portador de uma incapacidade apresenta-se como uma perturbação psicológica para os pais e para toda a família. Esta situação torna-se uma causa de frequentes conflitos, que repercutem profundamente nos progenitores, na escola e de forma muito significativa na criança.

Tendo por base estas considerações remetemo-nos também para os autores que referem que o nascimento de um filho com NEE, traz uma nova realidade (Brunhara, Petean, 1999; Buscaglia, 2006). Os autores dizem que os pais experimentam a perda de sonhos e expectativas que haviam construído em relação ao bebé/criança. A profundidade e extensão do impacto com esta nova realidade é indeterminado, tudo irá depender da dinâmica familiar e do significado que este impacto terá para cada um, porque existe sentimentos e processos inevitavelmente pelos quais os pais vão ter que passar, nos quais está presente a curto ou a longo prazo a aceitação ou a negação dos problemas inerentes à criança.

Tendo ainda em linha de conta os nossos resultados parece-nos importante salientar que estudos realizados em Portugal indicam que os educadores assinalam o estabelecimento da relação com os pais como uma área de dificuldade no exercício da sua profissão (Barros & Aguiar, 2010). Por seu lado, os pais preferem não partilhar as suas dúvidas acerca do desenvolvimento dos seus filhos, das atividades de sala ou sobre a creche com os educadores (Fuentes, 2010).

Ainda em termos de barreiras percecionadas pelas educadoras de infância 4 entrevistadas, argumentaram a formação dos auxiliares aludindo-se:

-“As auxiliares porque normalmente não têm formação específica nem geral adequada para detetarem ou trabalharem connosco e perceberem o trabalho que nós fazemos. É uma das lacunas que nós verificamos é essa formação ou não formação das auxiliares de educação e é por isso que às vezes o nosso trabalho se torna mãos complicado.” (E3);

-“...as auxiliares que também não têm formação adequada, muitas vezes conta-se com a boa vontade de pessoa que não é suficiente, os chefes poderiam facilitar-nos algumas formações.” (E4).

Outra das barreiras sinalizadas por 6 entrevistadas refere-se às infraestruturas, sendo neste caso efetuadas as seguintes descrições:

-“...as barreiras são a nível das infraestruturas, dos materiais e de equipamentos.” (E1);

-“...primeiro de tudo e começando pelo espaço sala, dependendo do número de crianças ou não, podemos detetar mais facilmente ou estar atentos à criança que necessita realmente de algum apoio.” (E3);

-“...as dificuldades que nós encontramos em termos de espaço, de material.” (E4);

-“O espaço é pequeno, o número de crianças é grande e não se consegue. Há barreiras e não se consegue, não temos facilidade para sinalizar essas crianças.” (E7).

Estas considerações estão em concordância com o estudo de Portugal (2000, p. 104), quando salienta que:

“Os principais aspetos relativos à qualidade de um contexto educativo (...), qualidade das relações entre adultos e crianças (...), qualidade dos espaços, equipamentos e recursos dos contextos para bebés, (...) a necessidade de espaços amplos, (...) espaços atraentes, confortáveis, envolventes, serenos e simultaneamente estimulantes, facilitadores de aprendizagem,

desenvolvimento, crescimento e jogo; qualidade das experiências de aprendizagem das crianças. As experiências de aprendizagem dizem respeito a tudo que a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente. (...) e tudo aquilo que faz parte da rotina diária da criança”.

Uma última barreira referida por 3 educadoras aludia aos procedimentos necessários para a sinalização de crianças para a IPI, tendo-se obtido as seguintes expressões:

- “As barreiras que eu encontrei foram acima de tudo barreiras burocráticas...” (E4);
- “...a quem é que me devo dirigir, por isso quando há qualquer coisa de anormal eu tento sempre falar com outra colega para procurar outro tipo de opinião e me encaminhar. Se tivesse uma criança que detetasse alguma situação, que apresentasse risco grave de desenvolvimento eu não saberia como fazer o relatório que tem que se mandar, não sei se é para mandar para o centro de saúde, se tenho que perguntar ao médico de família ou ao hospital de Faro que é o que temos mais perto, não sei a quem me dirigir.” (E12).

De acordo com a análise dos resultados, 8 entrevistadas consideraram como facilitadores para a sinalização de crianças para a IPI, os profissionais, como se pode verificar nos seus discursos:

- “Os facilitadores somos nós e as colegas da intervenção precoce.” (E1);
- “Os facilitadores primeiro que tudo seremos nós ou por vezes ou raramente alguns pais, ..., a nossa equipa de trabalho com a coordenação e muitas vezes os colegas que trabalham connosco, educadoras, que conhecendo e trabalhando em equipa por vezes em reuniões ou mesmo na observação direta os colegas conseguem ajudar a tentar perceber o que se passa com aquela criança.” (E3);
- “Os facilitadores são a nossa experiência, a nossa prática pedagógica.” (E10);
- “As equipas de intervenção precoce são facilitadoras.” (E11).

Duas das educadoras de infância referiram que a sensibilidade dos pais também pode ser facilitadora na sinalização de crianças para a IPI, como se pode exemplificar:

- “Se os pais também estiverem mecanismos para isso ou sensibilidade para tal, porque nunca é fácil para um pai aceitar que a sua criança não é tão perfeita como eles desejariam.” (E10);
- “Há pais que aceitam muito bem.” (E11).

Este fator facilitador enunciado pelas educadoras na opinião de Rodrigues (2001), é também fator determinante para a sinalização de crianças para a IPI, só com um

trabalho através da interajuda, cooperação e parceria se consegue alcançar as adequadas estratégias de intervenção para o sucesso emocional, social e académico que satisfaçam as reais necessidades/interesses educativos da criança a que os estudos de Castelão, (2013) e Assis e Fuertes (2014), também nos remetem.

Conclusão

A realização deste estudo percorreu diferentes fases que, numa sequência lógica, nos permitiram refletir acerca de como, nós educadores de infância, devemos estar e ser no que respeita ao desenvolvimento da criança.

Retrospetivando a condução inicial da elaboração deste trabalho pretendeu-se contribuir para a compreensão das barreiras que condicionam a resposta a um dos problemas nas creches: a necessidade de deteção de crianças para a IPI pelos educadores de infância; perceber de que forma determinados indicadores são valorizados ou não, como conducentes à sinalização de casos elegíveis, e compreender se os educadores de infância estão devidamente preparados face à sua formação para responder a esta temática.

A prática pedagógica é uma componente deste processo deverá, pois, articular-se com os restantes elementos da estrutura de formação e entender-se como um meio de aperfeiçoar o próprio processo formativo.

É neste quadro que a formação inicial e contínua dos educadores de infância assume particular importância, na medida em que a sua formação se constitui como significativa e, porventura, mesmo modeladora dos profissionais em “construção”.

Demos, assim, corpo a um estudo desenvolvido no contexto da própria atividade profissional – práticas pedagógicas – que se pretendeu conhecer melhor. É, ao mesmo tempo, uma investigação que tem a ver com a nossa própria prática e, como experiência vivida, nos permite regressar a ela, de modo a aproximarmo-nos mais da verdade.

Assim sendo, no presente estudo procurámos responder ao primeiro objetivo, *Perceber se a formação (inicial e contínua) dos educadores de infância lhes confere competências necessárias para permitir a deteção de crianças dos 0 aos 3 anos em contexto de creche que apresentem sinais de alarme*, tendo-se concluído que:

Em termos de barreiras percecionadas pelos docentes envolvidos neste estudo, considerara-se que há um défice de formação inicial na vertente de creche pois foi um tema bastante mencionado pelas educadoras de infância.

No que respeita à formação contínua também existe um défice ou mesmo inexistência desta tipologia de formação.

A experiência das educadoras de infância bem como as suas atividades de pesquisa são fatores relevantes em termos dos sentimentos como educadoras de infância. Em relação à capacitação para a deteção de crianças com NEE existe uma distribuição mais ou menos equitativa entre as educadoras de infância que se sentem aptas para essa deteção e as que não se sentem aptas.

Quanto às educadoras de infância que se consideram menos aptas salienta-se o défice de formação, e do que pode ser feito para detetar e encaminhar crianças com risco grave de desenvolvimento. Já as educadoras que se consideram aptas citam que esta aptidão se deve sobretudo à experiência e também a alguma formação.

Relativamente ao segundo objetivo *identificar e descrever as barreiras à deteção de crianças dos 0 aos 3 anos com risco grave de desenvolvimento e com critérios elegíveis para a IPI percecionadas pelos educadores de infância na resposta social de creche*, enunciamos as seguintes conclusões:

Em termos de barreiras à sinalização de crianças para a IPI destaca-se a não-aceitação por parte dos pais, uma vez que não é fácil aceitar a existência de filhos com necessidades especiais.

Outra barreira refere-se à adequabilidade das infraestruturas e equipamentos, em particular devido à escassez do material existente e o número de crianças existentes em sala ser elevado para as dimensões da mesma.

O défice de formação dos auxiliares foi igualmente uma das barreiras assinaladas, tanto em termos de formação geral como de formação específica. Outra barreira sinalizada pelas educadoras de infância refere-se às infraestruturas e equipamentos, em particular os materiais e o espaço da sala que não é o indicado para o número de alunos na sala de aula.

Por último refere-se como barreira os procedimentos necessários para a sinalização de crianças para IPI, nomeadamente a quem se devem dirigir, como realizar os procedimentos burocráticos e a falta de documentação para consulta.

Limitações do estudo:

Uma das principais limitações prende-se com número reduzido de participantes, o que nos permite apenas considerar os resultados encontrados para a população em estudo. Uma outra limitação foi conciliar horários bem como a disponibilidade de tempo de todos os intervenientes deste estudo. De referir também que o contexto estudado reveste-se de alguma especificidade, pois não é fácil “penetrar” nalguns contextos institucionais, de modo a poder aprofundá-los. Quanto às entrevistas houve questões que não foram respondidas pelas educadoras o que limitou os resultados obtidos.

Todavia, todos estes aspetos, não diminuem, pensamos, a importância do estudo – principalmente para a nossa própria formação e ação na medida em que se evidenciou não apenas os modos de ser, estar e agir das educadoras de infância, mas também a pluralidade de funções que dão sentido e substância à sua ação formativa.

A realização deste trabalho, que emerge do nosso contexto profissional e da nossa vontade pessoal de melhor o compreender, constituiu-se como um grande desafio à aprendizagem permanente, na certeza de que, à medida que nos embrenhamos no vasto campo que é a educação, novas questões se nos vão colocando. O mesmo ajudou-nos não só a refletir a nossa prática pedagógica, mas constituiu também, um investimento na fundamentação da mesma, tendo-nos permitido uma (re)estruturação e construção composta por aprofundamentos e clarificações.

Acreditamos que os resultados obtidos podem considerar-se um contributo para a temática, ou porque constitui um contributo para o aumento do conhecimento existente, ou porque poderá incentivar o desenvolvimento de novas investigações que permitam uma aferição num contexto educativo mais abrangente.

Do estudo emergem algumas reflexões que tem implicações ao nível da prática pedagógica dos educadores, a urgente necessidade de (re)pensar a formação dos educadores de infância e auscultar junto do docentes as suas necessidades de formação.

Considera-se que neste âmbito ainda temos um longo caminho a percorrer, sendo a política educativa o grande obstáculo, não havendo rigorosas inspeções nas instituições que acolhem as crianças na resposta social de creche, o que dificulta a organização programática nesse contexto e não considera a infância na sua totalidade.

Bibliografia

Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva. In: Isabel Alarcão. (Org). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? Que formação? Em B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.

Almeida, L. et Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. (2ªed.). Braga: Psiquilíbrios.

Alves, M. (2009). *Intervenção Precoce e Educação Especial. Práticas de Intervenção Centradas na Família*. Viseu: Psicossoma.

Assis, M. S. S. (2008). *Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras*. (Org.). *Educação Infantil: Para que, para quem e por quê?* 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea.

Assis, M. & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche. *Interações*, nº 30, pp. 138-158. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>

Bailey Jr., D. B. (1993). Working with families of children with special needs. Em: M. Wolery & J. S. Wilbers (Eds.) *including children with special needs in early intervention programs*. Washington: NAEYC.

Bailey Jr, D., et alii. (2004). National early intervention longitudinal study – family outcomes at the end of early intervention. NEILS Ravenswood: SRI International. <http://www.sri.com/neils/reports.html>. [consultado em 3/5 / 2013].

Bailey Jr, D., & Powel, T. (2005). Assessing the information needs of families in early intervention. Em: M. J. Guralnick (Ed.) *the developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing C°.

Bairrão, J. e Almeida, I. (2003). *Questões actuais em intervenção precoce*. Psicologia, Vol. 17, (1), pp. 15-29

Barros, S.A. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias práticas*. Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA.

Barros, S., e Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (4), 527-535.

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. (4ªed.). Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borges, C. e Tardif, M. (2001). *Os saberes dos docentes e a sua formação*. *Educação e Sociedade*, 22 (74), 11-26.

Brazelton, T. e Cramer, B. (1989). *A Relação mais Precoce, os Pais, os Bebés e a Interação Precoce*. Lisboa: Terramar.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1997). Toward and experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32.

Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bruner, J.S. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.

Brunhara, F., e Petean, E.B.L. (1999). Mães e filhos especiais: reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. *Paidéia*, V9, nº16, p.31-40.

Bujes, M. (2001). Escola Infantil: P'ra que te quero? In. C. Craidy et G. kaercher (Orgs.), *Educação de Infância: p'ra que te quero?* (pp. 13-22). Porto Alegre: Arned.

Buscaglia, L. (2006). *Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento*.5.ed. Trad. Raquel Mendes. Rio de Janeiro: Record.

Canário, R. (2006), "A escola – da igualdade à hospitalidade". *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa. (1ª Edição). Universidade Aberta.

Carreira, M. *et alii* (2010). Qualidade dos cuidados prestados em amas e creches familiares: um estudo comparativo. In C. Nogueira, et al (Eds), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. pp. 1789-1804. Retirado de: <http://www.actassnip2010.com>

Castelão, A.S.D. (2013). *A construção de uma parentalidade confiante: influência do Modelo T na relação educador família*. Tese de Mestrado. ESE Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3261/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20uma%20parentalidade%20confiante.pdf>

Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Concelho Nacional de Educação (CNE) (2008): *Relatório de estudo: A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação. [Em linha]. Disponível em <[http://WWW.scribd.com/doc/3030282/Concelho-Nacional de-Educação-Relatório-de-Estudo-A-Educação-das-crianças-dos-0-aos-12-anos](http://WWW.scribd.com/doc/3030282/Concelho-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Relat%C3%B3rio-de-Estudo-A-Educa%C3%A7%C3%A3o-das-crian%C3%A7as-dos-0-aos-12-anos)>. [Consultado em 05/02/2013].

Concelho Nacional de Educação (CNE) (2011). *Recomendação. A Educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Concelho Nacional de Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<http://www.cnedu.p>t>>. [Consultado em 20/04/2012].

Correia, M. e Serrano, A. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, D. Álvares, J., Abel, M. (2003) *Uma abordagem em Intervenção Precoce Centrada na Família*. Cadernos de Educação de Infância, nº 67, p. 19-22.

Correia, I. (2007). *Formação e Caminhos de Profissionais na Educação de Infância*. Caderno de Educação de Infância, nº 82.

Cró, M. L. (2008). *Innovation Conference of Education, Research and Innovation*. Madrid: Ed. IATED.

Cró, M. L. (2011). *Revista reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.19, nº1.

Cró, M. L., e Pinho, A. M. (2011). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche Versus prática profissional dos educadores de infância. *Reflexão e Ação*.

Davidson, F., e Maguin, P. (1983). *As creches – Realização funcionamento Vida e Saúde da Criança*. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros técnicos e Científicos, Lda.

Dunst, C. J., et alii (1997). *Influences of social support on children with disabilities and their families*, In M. J. Guralnick (Ed.) *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Falsarella, A. M. (2004). *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Associados.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós.

Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O. (2001). *Educação Narrativa do Professor*. Coimbra: Quartela Editora.

Fernández-Ballesteros, R. (2004). Métodos de recojida de información. Los autoinformes, In Rocio Fernández – Ballesteros (Dir.) *Conceptos, Métodos e Estúdio de Casos*. Madrid: Edicions Pirâmde.

Ferreira, M. T. S. (2011) *Educação dos 0 aos 6/7 anos em Portugal e na Suécia: estudo comparado*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro Departamento de Educação. Disponível em: [http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10559/1/disserta%
c3%a7%c3%a3o.pdf](http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10559/1/disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf)

Foddy, M. (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editores.

Formosinho, J. (1996). A educação pré-escolar em Portugal. *Perspectivar Educação*, 2, 9-18.

Formosinho, J. (2007). Prefácio. In J. Oliveira- Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (3ªed., pp. 8-10). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J, (2009). *A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica* Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância *nas escolas*. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* Porto: Porto Editora.

Franco, M. A (2003). *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus.

Franco, V., e Apolónio, A.M. (2008). *Avaliação do Impacto da Intervenção Precoce*.

Freitas, S. (2006). *A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo*. In: D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação. In Estudos Educacionais: Da Investigação à Formação – CIED*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.

García, P. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. Em J. Escudero & A. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp.269-309). Barcelona: Octaedro.

Giddens, A. (2008). *Sociologia*. (6ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GiI, A.C. (1994). *Métodos e Técnicas de pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.

Gonçalves, J.A. (1996). *Formar professores para o século XXI. Reflectir*. Revista da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Editorial Novembro.

Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora (pp.73-75).

Gouvêa, M. (2002). Infância, sociedade e Cultura. In A. Carvalho, F. Salles & M. Guimarães (Orgs.), *Desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 13-29). Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.

Granger, M. J. (1976). *Guia para a montagem e o funcionamento de uma creche*. Moraes Editor.

Gronita, J. (2009). *Intervenção Precoce – o processo de construção de boas práticas. Resultados do projecto apoiado pela Fundação Gulbenkian*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Disponível

em:

<http://www.gulbenkian.pt/media/files/fundacao/programas/PG%20Desenvolvimento%20Humano/pdf/ComunicacaoJG-GulbenkianEnviada.pdf>

Guralnick, M. J. (2005). Inclusion as a core principle in the early intervention system. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Brookes, pp. 59 – 69. Disponível a 20-05-2011 em: http://depts.washington.edu/chdd/guralnick/research_earlychildhood.html

Guralnick, M.J. (2006). Family Influences on Early Development: Integrating the Science of Normative Development, Risk and Disability, and Intervention. In K. Mc Cartney & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early childhood development*. Oxford, UK: Blackwell Publishers (pp. 44-61).

Guralnick, M. J. (2011). Why Early Intervention Works. A Systems Perspective. *Infants and Young Children*, Vol. 24, N. ° 1, pp. 6-28.

Hebbeler, K., et alii (2007). *Early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families: Participants, services, and outcomes. Final Report of the National Early Intervention Longitudinal Study*.
http://www.sri.com/neils/pdfs/NEILS_Report_02_07_Final2.pdf [Consultado em 12/11/2014].

Hohman, M. e Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Imbernón, F. (1994). *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAÓ Editorial.

Kramer, S, et alli (1999). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papirus.

Leitão, M. L. (2007). *A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores*. Universidade dos Açores.

Lessard-Hébert, et alii (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Malglaiive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto. Porto Editora

Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2006). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. (6ª ed.) São Paulo: Editora Atlas.

Martinez, A. P. (2006). *O Papel da Educação nas Creches: da prevenção à estimulação com atividades de livre escolha*. Práixs: Linguagem & Educação, Cacoal/RO, 2006. Anual. ISSN 1678-0380.

Martins, A. (2007). *O Papel da Avaliação no Jardim de Infância -Potencialidades e Riscos*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Matias, G. e Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*. Vol., 10, nº1 pp17-41. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/493/1/Aprender%20a%20ser%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>.

Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância – Traço de união entre a Teoria e a Prática, Portugal*, Edições ASA.

Mendes, M.E. (2010). *Avaliação da Qualidade em Intervenção Precoce, Práticas no Distrito de Portalegre*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Tese de Doutoramento.

Moita, M.C. (1992). Percursos de formação e de transformação. O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.

NEILS Ravenswood: SRI International: disponível em: <http://www.sri.com/neils/reports.html>. [consultado em 3/5 / 2013].

Neto, A. (1998). *Resolução de problemas de física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.

NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care cognitive and language development. *Child Development*, 71, 958-978.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.cognitive and language development. *Child Development*, 71, 958-978.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. e Araújo S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica – Experiência Social, educação e Desenvolvimento*, (Revista do Instituto Superior de Psicologia aplicada). Lisboa. 1(XXII).

Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (3ªed). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as prespectivas das crianças. In J. Oliveira Formosinho (Ed.) *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Disponível em: www.dgidec.min-edu.pt/.../pre_escolar/.../orientações_curriculares_pre_es...

Papalia, D. E. e Olds, S. P. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Paulon, S. et al. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial.

Pimenta, S. G. (2002). *Formação de professores, pesquisa e didáctica*. Campinas, SP: Papirus.

Pimenta, S. G. (2005). *O Estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* S. Paulo: Cortez.

Pimentel, J. (1997). *Um Bebê Diferente: Da individualidade da intervenção à especificidade de intervenção*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Pimentel, J. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Pimentel, J. S. (2009). *A importância da avaliação de programas para a promoção da qualidade de serviços: o estudo avaliativo do projecto “O processo de construção de Boas Práticas”*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: http://www.gulbenkian.pt/media/files/fundacao/programas/PG%20Desenvolvimento%20Humano/pdf/TEXTO_CONFERENCIA_GULBENKIAN_JSP.pdf

Pimentel, J. S. et alii (2010). *Promoção da qualidade dos cuidados prestados em amas e creches familiares: delineamento de um estudo de investigação/acção*. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A.

Pimenta, M.J. (2012). *Caracterização do Envolvimento Parental em Famílias Biparentais de Crianças a Frequentar o Jardim de Infância Pré-Escolar*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional apresentada ao ISPA – Instituto Universitário.

Pinho, A. (2008). *Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos*. Aveiro: Universidade de Aveiro. [Em linha]. Disponível em <http://ria.pt/bistream/10773>>. [Consultado em 10/04/2012].

Pires, R. (2009). *Qualidade do atendimento em creche familiar*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas na Universidade do Algarve (não publicada). Faro.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creche – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto, Porto Editora.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação Investigação e Práticas – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, nº 1, Janeiro.

Portugal, G. (Org.) (2009). *Ideias, projecto e inovações no mundo das infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: universidade de Aveiro.

Portugal, G. (2011). Seminário do CNE sobre a Educação dos 0 aos 3 anos, 18 de Novembro de 2010, citado no CNE, 2011.

Quavy, R. e Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação Em Ciências Sociais* (5ªed.). Lisboa: edições Gravita.

Reis, V. (2009). *Crianças e Jovens em Risco (Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco)*. Tese de Doutoramento em Psicologia Clínica apresentada à Universidade de Coimbra.

Richardson, R. J. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Rizzo, G. (1988). *Educação Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

Rizzo, G. (1991). *Creche: Organização montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.

Rocha, M. B. P., *et alii.* (1996). *Condições de Implementação-Localização, Instalação e Funcionamento.* Direcção e Acção Social/Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

Rodrigues, D. (Org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva.* Porto Editora.

Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa.* (7ª ed.). Lisboa: Editores Morais.

Rossetti-Ferreira, M., Amorim, K. E Vitória, T. (2008). *A creche enquanto Contexto Possível de Desenvolvimento da Criança Pequena.* [Em linha]. Disponível em <<http://WWW.fsp.usp.br/ROSSETTI:HTM,.com>>. [Consultado em 23/03/2012].

Ruivo J. B., e Almeida I. C. (2002) *Contributos para o Estudo de Práticas de Intervenção Precoce em Portugal.* Departamento de Educação Básica, Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial, Ministério da Educação, Portugal.

Sameroff, A. J. e Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of Child Development Research*, vol.4 (pp.186-189). Chicago: University of Chicago Press.

Santos, F. (1982). *Entrevistar: A teoria e a prática.* Lisboa: Plátano Editora.

Sanches, E.C. (2003). *Creche: realidade e ambiguidades.* São Paulo: Editora Vozes.

Sarmiento, T. (1999). *Identidades profissionais de educadores de infância. Uma construção partilhada.* Cadernos de Educação de Infância, 52.

Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. II. Técnicas Y Análises de Datos.* Madrid: Editorial La Muralla.

Serrano, A. e Correia, L. (2005). *Parcerias Pais-Professores na Educação da Criança com NEE*. In L. Correia *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 61-70). Porto: Porto Editora.

Serrano, A. M. (2007). *Redes sociais de apoio e sua relevância param a intervenção precoce*. Porto: Porto Editora.

Shade, R. A. e Stewart, R. (2001). *General education e special education teachers attitudes toward inclusion*. Preventing School Failure.

Shonkoff J. P. e S. Meisels J. (2000). “*Preface*”, Handbook of early intervention, Cambridge: Cambridge Unisersity Press.

Silvia & Bolsanello (2002). *Educação*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.

Silvestre, D. D. (2005). *Manual para cuidadores de crianças em creches, berçários e pré-escolas: Fundamentos para qualidade em saúde, segurança, higiene e educação*. Petrópolis: Vozes.

Smith, P., *et alii*. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri.

Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação - A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Conselho Nacional de Educação. Recomendação nº 3/2011. *Publicado no Diário da República*, 2.ª série-N.º 79 -21 de Abril de 2011.

Walsh, D., Tobin, J. e Graue, M. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. Em: Bernard Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Xavier, M. R.; e Quelhas, M.M. (2004). Crianças e risco ambiental: abordagem de um grupo de crianças. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 1 (2004), pp. 39-46. <http://purl.net/ese/f/handle/10000/88>[Consultado em 10/05/2012].

Legislação consultada

Despacho Normativo nº 99/89, de 11 de Setembro.

Decreto-Lei n.º 281/2009, artigo 3.º, alínea a),

Diário da República, 2.ª série - N.º 79-21 de Abril de 2011, Recomendação nº 3/2011, 1-Introdução,

Diário da República, 1.ª série – N.º 167 – 31 de Agosto de 2011, Artigo 3.º,

A portaria nº 261/2011 publicada em Diário da República, 1ª série – nº 167 de 31 de Agosto de 2011, Artigo 4, 5

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto de 2001

Diário da República, 1.ª série-N.º167-31 de Agosto de 2011, no Artigo 7.º