

**Instituto Politécnico de Castelo Branco**

**Escola Superior de Educação**

# **Do “Imposto” ao Gosto - o impacto do Plano Individual sobre o desenvolvimento profissional dos Educadores de Infância - um estudo de Investigação - Ação**

**Paula Cristina Campos Rodrigues Mendes Plácido**

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Manuela Branco Prata Abrantes e da Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco



## Agradecimentos

O mestrado foi uma viagem com muitos percalços. Pelo caminho, existiram “dias de sol”, “dias de chuva” e muitos outros dias. Momentos de certezas, momentos de dúvidas. Mas, por detrás de todo este trabalho individual, segundo a finalidade académica, o mesmo não seria possível de caminhar sem a colaboração, incentivos, sugestões, apoios e críticas de pessoas que, por uma ou outra razão, contribuíram para a sua elaboração.

Na verdade, este percurso investigativo só teve sentido e viabilidade quando os participantes se disponibilizaram a ser questionados, ouvidos e observados. Deste modo, não poderia deixar de expressar o meu agradecimento às Educadoras de Infância, às Crianças e aos Pais pela disponibilidade e pela colaboração.

Ao meu serviço pela plena abertura das suas portas.

À Professora Doutora Maria Manuela Branco Prata Abrantes pelo conhecimento científico e acompanhamento, pela disponibilidade manifestada, pelo apoio bibliográfico, assim como pelas críticas e correções relevantes feitas durante a orientação.

À Professora Clotilde Alves Nunes Agostinho pela competência científica e orientação dada, presente nos momentos decisivos, com a sua crítica disponibilidade e apoio.

Aos amigos Lourenço, que estiveram presentes no momento exato, com o seu tempo, disponibilidade, críticas e sugestões.

Por fim, mas não menos importantes aos meus filhos, em especial à Magui, pelo apoio incondicional, pela paciência e tempo que partilhámos. Ao meu marido que, com as suas críticas, correções e comentários ao trabalho, me fez crescer e, acima de tudo, pelo apoio familiar em todos os momentos.

A Todos o meu Obrigado

## Resumo

O estudo que se apresenta investigou o impacto do Plano Individual do Sistema de Gestão de Qualidade no desenvolvimento dos Educadores de Infância, no contexto de uma Instituição do Instituto da Segurança Social.

O estudo de natureza qualitativo assumiu o formato de um estudo de caso envolvendo cinco Educadoras de Infância, vinte Crianças (nascidas em 2010, 2008, 2007, 2006) e cento e quinze Pais.

Delineámos várias questões que abrangem os intervenientes principais do processo (Educadoras de Infância, Crianças e Pais) que se subdividiram em outras:

- Qual o impacto do Plano Individual no desenvolvimento dos Educadores de Infância?
  - As práticas pedagógicas dos Educadores de Infância tornam-se mais reflexivas com a aplicação do Plano Individual?
  - A elaboração e implementação do Plano Individual condicionam a prática dos Educadores de Infância?
  - O Plano Individual interfere na qualidade da prática pedagógica dos Educadores de Infância?
- Qual o impacto da aplicação do Plano Individual na satisfação das famílias?
- Que perceção tem a criança da prática educativa?

Pretendíamos atingir os seguintes objetivos:

- Promover o desenvolvimento profissional dos Educadores de Infância através de uma prática reflexiva;
- Conhecer o grau de satisfação das famílias das crianças após a aplicação do Plano Individual;
- Comparar a informação avaliativa das Educadoras de Infância e das crianças e reformular o Plano Individual em relação ao sucesso individual das crianças.

Ao longo deste estudo os dados foram recolhidos e analisados conforme a especificidade da amostra.

Os resultados obtidos permitiram concluir que a introdução do Plano Individual implica mudança na prática educativa quer esta seja “voluntária” ou não. Esta mudança pode ter momentos privilegiados para o desenvolvimento dos intervenientes (Educador, Crianças e Pais) acompanhados da reflexão teoria/prática e formação. A capacidade de refletir sobre e na sua ação nem todos os Educadoras a têm presente. Assim, é necessário desenvolver a capacidade reflexiva e o questionamento tendo como suporte a motivação do próprio e de outrem. Este facto, leva-nos a concluir que com o empenho e o envolvimento de todos os intervenientes, esse caminho é passível de ser percorrido.

Acredita-se, por isso, que este estudo possa contribuir para uma melhoria da prática, mostrando a importância da reflexão/formação no desenvolvimento do Educador de Infância e na forma de encarar a mudança.

# Abstract

The impact of the Individual Project from the Management of Quality System in the development of kindergarten teachers in the context of a Social Security Institution was researched in this study.

The qualitative paradigm and a study case methodology were applied. Five kindergarten teachers, 20 children and also 115 parents were involved.

Several questions about the main participants in the process (kindergarten teachers, children and parents) were asked:

- Which is the impact of the Individual Project in the development of kindergarten teachers?
  - Do practices become more reflective when the Individual Project is applied?
  - Does doing and implementing the Individual Project guide the practice of kindergarten teachers?
  - Does the Individual Project interfere with the quality of the kindergarten teachers' practice?
- Which is the impact of applying the Individual Project in the satisfaction of families?
- Which is the children's perception of Educational practice?

Answering these questions we aimed at the following objectives:

- To promote professional development of kindergarten teachers through reflective practice;
- To know the level of satisfaction of children's families by applying the Individual Project;
- To compare evaluation information from kindergarten teachers and children and rebuild the IP regarding the individual success of children.

Along the study the data were gathered and analysed according to the peculiarities of the participants.

The results obtained may conclude that the introduction of the Individual Project implies change in practice, whether it is volunteer or not. This change may have privileged moments to the development of the participants (kindergarten teachers, children and parents) being accompanied by formation and reflection on theory/practice.

The ability to reflect about and on ones action is not present in all kindergarten teachers. Then, the development of reflective practice is needed, as well as questioning supported by one own's and other's motivation.

According to this we may conclude that with the commitment of everyone involved the way will be accomplished.

It's believed that this study may lead to an improvement of practice showing the importance of reflection/formation in the development of kindergarten teachers and in the way the change is faced.

# Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico do estudo.....	5
1. A Educação em Portugal: Alguns apontamentos históricos.....	6
2. A Educação dos zero aos seis anos - Dados ilustrativos da sua evolução .....	11
3. Enquadramento legal da Educação dos zero aos seis anos .....	15
3.1 Lei Quadro da Educação Pré-Escolar .....	15
3.2 Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré- Escolar.....	16
3.3 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	16
4. O Educador de Infância.....	20
4.1 Contexto Profissional.....	20
4.2 Enquadramento legal do desempenho profissional do Educador de Infância - suas implicações.....	21
4.3 Desenvolvimento profissional do Educador de Infância.....	24
4.3.1 Vertentes do Desenvolvimento Profissional do Educador.....	25
4.3.2 O Educador de Infância reflexivo.....	27
4.3.3 O Educador de Infância e a mudança .....	29
4.3.4 O Educador de Infância e a formação .....	29
5 Qualidade em Educação .....	30
5.1 Qualidade das práticas dos Educadores .....	35
6. Sistema de Gestão de Qualidade de Resposta Social - Creche.....	36
6.1 O Plano Individual do SGQ .....	41
Capítulo II - Enquadramento Metodológico do estudo .....	45
1 Introdução .....	46
2 Justificação do Tema .....	46
3 Questões do estudo .....	48
4 Objetivos da investigação.....	48
5 Opções Metodológicas.....	49
5.1 Instrumentos de recolha de dados e Amostra.....	50
5.1.1 Entrevistas semi-diretivas ao grupo de Educadoras de Infância .....	51
5.1.2 Entrevistas semi-diretivas ao grupo de crianças.....	51
5.1.3 Questionários.....	52
5.1.4 Observações.....	52

5.1.5	Levantamento Documental .....	53
5.1.6	Análise de Conteúdo .....	53
6	Caracterização do Contexto e da Amostra .....	56
6.1	Caracterização do contexto.....	56
6.2	Caracterização dos participantes.....	56
6.2.1	O Investigador .....	56
6.2.2	O Grupo de Educadoras de Infância .....	57
6.2.3	O Grupo de crianças .....	60
6.2.4	O Grupo de pais.....	61
7	Procedimentos de recolha de dados .....	62
7.1	Design da recolha de dados .....	62
7.1.1	Janeiro .....	63
7.1.1.1	Primeira reunião de trabalho.....	63
7.1.1.2	Questionário I aplicado às Educadoras de Infância.....	63
7.1.1.3	Entrevistas semi-diretivas às Educadoras de Infância.....	65
7.1.2	Fevereiro.....	66
7.1.2.1	Segunda reunião de trabalho .....	66
7.1.3	Março.....	66
7.1.3.1	Terceira reunião de trabalho.....	66
7.1.4	Abril.....	67
7.1.5	Maio .....	68
7.1.6	Maio e Junho.....	69
7.1.7	Junho.....	71
7.1.7.1	Questionário II .....	71
7.1.7.2	Quarta reunião de trabalho.....	72
	Capítulo III - Apresentação e Interpretação de Dados do estudo .....	73
1	Introdução.....	74
	Educadora A .....	74
2	Plano Individual .....	74
2.1	Conhecimento do Plano Individual da primeira e segunda Edição .....	74
2.2	Diferenças entre o Plano Individual da Primeira e Segunda Edição .....	75
2.3	Conceção sobre o Plano Individual do SGQRS e o Desejável.....	75
3	O Plano Individual na Prática Educativa .....	76
3.1	Planeamento e Implementação do Plano Individual .....	76
3.1.1	Periodicidade.....	77

3.1.2	Intervenientes .....	77
3.1.3	Monotorização/Avaliação .....	77
4	O Plano Individual no Desenvolvimento Profissional .....	77
4.1	Motivação para elaborar o Plano Individual .....	77
4.2	Dificuldades sentidas no planeamento/implementação do Plano Individual .....	78
4.3	Alterações da prática (1.º momento) .....	78
4.4	Implicações do Plano Individual .....	78
4.5	Alterações da prática (2.º momento) .....	78
4.6	Alterações no acompanhamento à criança .....	79
4.7	Reflexão sobre a formação .....	79
5	Avaliação do Plano Individual .....	80
5.1	Vantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento) .....	80
5.2	Desvantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento) .....	80
5.3	Vantagens para o desenvolvimento dos Educadores (1.º momento) .....	81
5.4	Vantagens (2.º momento) .....	81
5.5	Desvantagens (2.º momento) .....	81
5.6	Opinião final sobre o Plano Individual .....	81
	Educadora B .....	82
6	Plano Individual .....	82
6.1	Conhecimento do Plano Individual da primeira e segunda edição .....	82
6.2	Diferenças entre o Plano Individual da primeira e segunda edição .....	83
6.3	Conceção sobre o Plano Individual do SGQRS e o desejável .....	83
7	O Plano Individual na Prática Educativa .....	84
7.1	Planeamento e Implementação do Plano Individual .....	84
7.1.1	Periodicidade .....	85
7.1.2	Intervenientes .....	85
7.1.3	Monotorização/Avaliação .....	86
8	O Plano Individual no Desenvolvimento Profissional .....	86
8.1	Motivação para elaborar o Plano Individual .....	86
8.2	Dificuldades sentidas no planeamento/implementação do Plano Individual .....	86
8.3	Alterações da prática (1.º momento) .....	86
8.4	Implicações do Plano Individual .....	86
8.5	Alterações da prática (2.º momento) .....	87
8.6	Alterações no acompanhamento à criança .....	87
8.7	Reflexão sobre a formação .....	87



9	Avaliação do Plano Individual .....	88
9.1	Vantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento) .....	88
9.2	Desvantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento) .....	88
9.3	Vantagens para o desenvolvimento dos Educadores (1.º momento) .....	88
9.4	Vantagens (2.º momento) .....	89
9.5	Desvantagens (2.º momento) .....	89
9.6	Opinião final sobre o Plano Individual .....	89
	Educadora C .....	89
10	Plano Individual .....	90
10.1	Conhecimento do Plano Individual da primeira e segunda Edição .....	90
10.2	Diferenças entre o Plano Individual da primeira e segunda Edição .....	90
10.3	Conceção sobre o Plano Individual do SGQRS e o desejável .....	91
11	O Plano Individual na Prática Educativa .....	92
11.1	Planeamento e Implementação do Plano Individual .....	92
11.1.1	Periodicidade .....	92
11.1.2	Intervenientes .....	93
11.1.3	Monotorização/Avaliação .....	93
12	O Plano Individual no Desenvolvimento Profissional .....	93
12.1	Motivação para elaborar o Plano Individual .....	93
12.2	Dificuldades sentidas no Planeamento/implementação do Plano Individual .....	93
12.3	Alterações da prática (1.º momento) .....	94
12.4	Implicações do Plano Individual .....	94
12.5	Alterações da prática (2.º momento) .....	94
12.6	Alterações no acompanhamento à criança .....	95
12.7	Reflexão sobre a formação .....	95
13	Avaliação do Plano Individual .....	95
13.1	Vantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento) .....	95
13.2	Desvantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento) .....	96
13.3	Vantagens para o desenvolvimento dos Educadores (1.º momento) .....	96
13.4	Vantagens (2.º momento) .....	97
13.5	Desvantagens (2.º momento) .....	97
13.6	Opinião final sobre o Plano Individual .....	97
	Educadora D .....	98
14	Plano Individual .....	98
14.1	Conhecimento do Plano Individual da primeira e segunda Edição .....	98

14.2	Diferenças entre Plano Individual da primeira e segunda Edição .....	99
14.3	Conceção sobre o Plano Individual do SGQRS e o Desejável.....	99
15	O Plano Individual na Prática Educativa .....	100
15.1	Planeamento e Implementação do Plano Individual .....	100
15.1.1	Periodicidade.....	101
15.1.2	Intervenientes .....	101
15.1.3	Monotorização/Avaliação .....	101
16	O Plano Individual no Desenvolvimento Profissional .....	101
16.1	Motivação para elaborar o Plano Individual.....	101
16.2	Dificuldades sentidas no Planeamento/implementação do Plano Individual ....	102
16.3	Alterações da prática (1.º momento) .....	102
16.4	Implicações do Plano Individual .....	102
16.5	Alterações da prática (2.º momento) .....	102
16.6	Alterações no acompanhamento à criança .....	103
16.7	Reflexão sobre a formação .....	103
17	Avaliação do Plano Individual.....	103
17.1	Vantagens para o desenvolvimento global da criança .....	103
17.2	Desvantagens para o desenvolvimento global da criança .....	103
17.3	Vantagens para o desenvolvimento dos Educadores .....	104
17.4	Vantagens (2.º momento) .....	104
17.5	Desvantagens (2.º momento).....	104
17.6	Opinião final sobre o Plano Individual.....	105
	Educadora E.....	105
18	Plano Individual .....	105
18.1	Conhecimento do Plano Individual da primeira e segunda Edição .....	105
18.2	Diferenças entre o Plano Individual da primeira e segunda Edição .....	106
18.3	Conceção sobre o Plano Individual do SGQRS e o desejável .....	106
19	O Plano Individual na Prática Educativa .....	107
19.1	Planeamento e Implementação do Plano Individual .....	107
19.1.1	Periodicidade.....	108
19.1.2	Intervenientes .....	108
19.1.3	Monotorização/Avaliação .....	109
20	O Plano Individual no Desenvolvimento Profissional .....	109
20.1	Motivação para elaborar o Plano Individual.....	109
20.2	Dificuldades sentidas no planeamento/implementação do Plano individual ....	109

20.3	Alterações da prática (1.º momento) .....	110
20.4	Implicações do Plano Individual .....	110
20.5	Alterações da prática (2.º momento) .....	110
20.6	Alterações no acompanhamento à criança .....	110
20.7	Reflexão sobre a formação .....	111
21	Avaliação do Plano Individual .....	111
21.1	Vantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento) .....	111
21.2	Desvantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento) .....	111
21.3	Vantagens para o desenvolvimento dos Educadores (1.º momento) .....	112
21.4	Vantagens (2.º momento) .....	112
21.5	Desvantagens (2.º momento) .....	112
21.6	Opinião final sobre o Plano Individual .....	112
22	Avaliação da formação .....	113
23	Reuniões de trabalho com as Educadoras .....	114
23.1	Síntese da Primeira Reunião de trabalho .....	114
23.2	Síntese da Segunda Reunião de Trabalho .....	114
23.3	Síntese da Terceira Reunião de Trabalho .....	115
23.4	Síntese da Quarta Reunião de Trabalho .....	115
24	Análise e Interpretação dos dados das entrevistas às crianças .....	116
24.1	A ação da criança na sala .....	117
24.1.1	Grupo de crianças da Educadora E .....	117
24.1.2	Grupo de crianças da Educadora D .....	118
24.1.3	Grupo de Crianças da Educadora C .....	118
24.2	As relações interpessoais da criança .....	119
24.2.1	Grupo de crianças da Educadora E .....	119
24.2.2	Grupo de crianças da Educadora D .....	119
24.2.3	Grupo de crianças da Educadora C .....	120
24.3	A perceção da criança sobre o trabalho da Educadora .....	120
24.3.1	Grupo de Crianças da Educadora E .....	120
24.3.2	Grupo de crianças da Educadora D .....	120
24.3.3	Grupo de crianças da Educadora C .....	121
24.4	A Partilha de informação entre Criança/Pais/Educadora .....	121
24.4.1	Grupo de crianças da Educadora E .....	121
24.4.2	Grupo de crianças da Educadora D .....	122
24.4.3	Grupo de crianças da Educadora C .....	122

25	Observações às Crianças .....	123
25.1	Criança AA da Educadora A.....	123
25.2	Criança AB da Educadora A.....	125
25.3	Criança BA da Educadora B.....	127
25.4	Criança BB da Educadora B.....	129
26	Análise e Interpretação dos dados dos Questionários aos Pais.....	131
26.1	Caracterização dos espaços da Instituição.....	132
26.2	Plano Individual.....	136
Capítulo IV - Resultados e Considerações finais .....		141
27	Resultados .....	142
27.1	Qual o impacto do Plano Individual no desenvolvimento dos Educadores? .....	142
27.2	Que perceção tem a criança da prática educativa? .....	145
27.3	Qual o impacto da aplicação do Plano Individual na satisfação das famílias? ..	146
28	Considerações finais.....	148
Referências Bibliográficas .....		153
Identificação de Anexos .....		158

## Índice de Esquemas

Esquema nº 1 - Etapas da prática educativa .....	17
Esquema nº 2 - Encadeamento da prática educativa .....	23
Esquema nº 3 - Procedimentos do Projeto cronologicamente .....	63
Esquema nº 4 - Intervenientes identificados pela <b>Educadora A</b> no processo do Plano Individual.	77
Esquema nº 5 - Intervenientes identificados pela <b>Educadora B</b> no processo do Plano Individual	85
Esquema nº 6 - Intervenientes identificados pela <b>Educadora C</b> no processo do Plano Individual	93
Esquema nº 7 - Intervenientes identificados pela <b>Educadora D</b> no processo do Plano Individual	101
Esquema nº 8 - Intervenientes identificados pela <b>Educadora E</b> no processo do Plano Individual .....	109

## Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 - Estabelecimentos nos ensinos pré- escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino .....	12
Gráfico nº 2 - Alunos matriculados no ensino pré-escolar: total e por sexo .....	12
Gráfico nº 3 - Estabelecimentos no ensino pré-escolar .....	13
Gráfico nº 4 - Número de Respostas Sociais - Creche - Portugal Continental - 2000 e 2010 .....	13
Gráfico nº 5 - Capacidade das Respostas Sociais - Portugal Continental - 2000 a 2010 .....	14

## Índice de Quadros

Quadro nº 1 - Correlação entre os instrumentos/técnicas de pesquisa .....	55
Quadro nº 2 - Idade das Educadoras de Infância .....	57

Quadro nº 3 - Habilitações Literárias das Educadoras de Infância .....	58
Quadro nº 4 - Escola de Formação das Educadoras de Infância .....	58
Quadro nº 5 - Anos de Serviço das Educadoras de Infância.....	59
Quadro nº 6 - Anos de Serviço das Educadoras de Infância em Estabelecimentos da Segurança Social.....	59
Quadro nº 7 - Valência onde trabalham as Educadoras de Infância .....	60
Quadro nº 8 - Caracterização das crianças pela faixa etária e sexo.....	60
Quadro nº 9 - Caracterização da situação profissional e formação dos pais .....	62
Quadro nº 10 - Objetivos das entrevistas semi-diretivas às Educadoras de Infância .....	65
Quadro nº 11 - Identificação da Criança/Educadora .....	70
Quadro nº 12 - O Conhecimento da Educadora A sobre o Plano Individual.....	75
Quadro nº 13 - Diferenças identificadas pela Educadora A da primeira e segunda edição do Plano Individual.....	75
Quadro nº 14 - Conceção da Educadora A sobre o Plano Individual.....	76
Quadro nº 15 - Planeamento/Implementação do Plano Individual realizado pela Educadora A ...	76
Quadro nº 16 - Implicações na prática da Educadora A com o Plano Individual .....	78
Quadro nº 17 - Alterações da prática da Educadora A com o Plano Individual .....	79
Quadro nº 18 - Alterações identificadas pela Educadora A no acompanhamento da criança com o Plano Individual .....	79
Quadro nº 19 - Reflexão da formação efetuada pela Educadora A sobre o Sistema de Gestão de Qualidade .....	80
Quadro nº 20 - Vantagens identificadas pela Educadora A (1º momento) no desenvolvimento global da criança.....	80
Quadro nº 21 - Desvantagens identificadas pela Educadora A (1º momento) no desenvolvimento global da criança.....	81
Quadro nº 22 - Vantagens identificadas pela Educadora A (1.º momento) no desenvolvimento dos Educadores.....	81
Quadro nº 23 - Opinião final da Educadora A sobre o Plano Individual.....	82
Quadro nº 24 - O conhecimento da Educadora B sobre o Plano Individual .....	82
Quadro nº 25 - Diferenças identificadas pela Educadora B da primeira e segunda edição do Plano Individual.....	83
Quadro nº 26 - Conceção da Educadora B sobre o Plano Individual.....	84
Quadro nº 27 - Planeamento/Implementação do Plano Individual realizado pela Educadora B ...	85
Quadro nº 28 - Implicações na prática da Educadora B com o Plano Individual .....	87
Quadro nº 29 - Alterações da prática da Educadora B com o Plano Individual .....	87
Quadro nº 30 - Alterações identificadas pela Educadora B no acompanhamento da criança com o Plano Individual .....	87
Quadro nº 31 - Reflexão sobre a formação efetuada pela Educadora B sobre o SGQ.....	87
Quadro nº 32 - Vantagens identificadas pela Educadora B (1.º momento) no desenvolvimento global da criança.....	88
Quadro nº 33 - Desvantagens identificadas pela Educadora B (1.º momento) no desenvolvimento global da criança.....	88

Quadro nº 34 - Vantagens identificadas pela Educadora B (1.º momento) no desenvolvimento dos Educadores.....	89
Quadro nº 35 - Opinião final da Educadora B sobre o Plano Individual.....	89
Quadro nº 36 - O conhecimento da Educadora C sobre o Plano Individual .....	90
Quadro nº 37 - Diferenças identificadas pela Educadora C da primeira e segunda edição do Plano Individual.....	91
Quadro nº 38 - Conceção da Educadora C sobre o Plano Individual.....	91
Quadro nº 39 - Planeamento/Implementação do Plano Individual realizado pela Educadora C ...	92
Quadro nº 40 - Implicações na prática da Educadora C com o Plano Individual .....	94
Quadro nº 41 - Alterações da prática da Educadora C com o Plano Individual .....	94
Quadro nº 42 - Alterações identificadas pela Educadora C no acompanhamento da criança com o Plano Individual .....	95
Quadro nº 43 - Reflexão sobre a formação efetuada pela Educadora C sobre o SGQ.....	95
Quadro nº 44 - Vantagens identificadas pela Educadora C (1.º momento) no desenvolvimento global da criança.....	96
Quadro nº 45 - Desvantagens identificadas pela Educadora C (1.º momento) no desenvolvimento global da criança.....	96
Quadro nº 46 - Vantagens identificadas pela Educadora C (1.º momento) no desenvolvimento dos Educadores.....	97
Quadro nº 47 - Opinião final da Educadora C sobre o Plano Individual.....	97
Quadro nº 48 - O conhecimento da Educadora D sobre o Plano Individual .....	98
Quadro nº 49 - Diferenças identificadas pela Educadora D da primeira e segunda edição do Plano Individual.....	99
Quadro nº 50 - Conceção da Educadora D sobre o Plano Individual.....	99
Quadro nº 51 - Planeamento/Implementação do Plano Individual realizada pela Educadora D ..	100
Quadro nº 52 - Implicações na prática da Educadora D sobre o Plano Individual .....	102
Quadro nº 53 - Alterações da prática da Educadora D sobre o Plano Individual.....	102
Quadro nº 54 - Alterações identificadas pela Educadora D no acompanhamento da criança com o Plano Individual .....	103
Quadro nº 55 - Reflexão sobre a formação efetuada pela Educadora D sobre o SGQ.....	103
Quadro nº 56 - Vantagens identificadas pela Educadora D (1.º momento) no desenvolvimento global da criança.....	103
Quadro nº 57 - Desvantagens identificadas pela Educadora D (1.º momento) no desenvolvimento global da criança.....	104
Quadro nº 58 - Vantagens identificadas pela Educadora D (1.º momento) no desenvolvimento dos Educadores.....	104
Quadro nº 59 - Opinião final da Educadora D sobre o Plano Individual.....	105
Quadro nº 60 - O conhecimento da Educadora E sobre o Plano Individual .....	105
Quadro nº 61 - Diferenças identificadas pela Educadora E da primeira e segunda edição do Plano Individual.....	106
Quadro nº 62 - Conceção da Educadora E sobre o Plano Individual.....	107
Quadro nº 63 - Planeamento/Implementação do Plano Individual realizado pela Educadora E ..	108
Quadro nº 64 - Implicações na prática da Educadora E com o Plano Individual .....	110

Quadro nº 65 - Alterações da prática da Educadora E com o Plano Individual.....	110
Quadro nº 66 - Alterações identificadas pela Educadora E no acompanhamento da criança com o Plano Individual .....	110
Quadro nº 67 - Reflexão sobre a formação efetuada pela Educadora E sobre o SGQ.....	111
Quadro nº 68 - Vantagens identificadas pela Educadora E (1.º momento) no desenvolvimento global da criança.....	111
Quadro nº 69 - Desvantagens identificadas pela Educadora E (1.º momento) no desenvolvimento global da criança.....	112
Quadro nº 70 - Vantagens identificadas pela Educadora E (1.º momento) no desenvolvimento dos Educadores.....	112
Quadro nº 71 - Opinião final da Educadora E (1.º momento) sobre o Plano Individual.....	113
Quadro nº 72 - Avaliação da formação realizada pelas Educadoras da amostra.....	113
Quadro nº 73 - Registo da primeira observação da Criança AA .....	123
Quadro nº 74 - Registo da segunda observação da Criança AA .....	123
Quadro nº 75 - Registo da terceira observação da Criança AA.....	124
Quadro nº 76 - Registo da quarta observação da Criança AA .....	124
Quadro nº 77 - Registo da quinta observação da Criança AA.....	125
Quadro nº 78 - Registo da primeira observação da Criança AB .....	125
Quadro nº 79 - Registo da segunda observação da Criança AB .....	126
Quadro nº 80 - Registo da terceira observação da Criança AB.....	126
Quadro nº 81 - Registo da quarta observação da Criança AB .....	127
Quadro nº 82 - Registo da quinta observação da Criança AB.....	127
Quadro nº 83 - Registo da primeira observação da Criança BA.....	127
Quadro nº 84 - Registo da segunda observação da Criança BA .....	128
Quadro nº 85 - Registo da terceira observação da Criança BA.....	128
Quadro nº 86 - Registo da quarta observação da Criança BA .....	129
Quadro nº 87 - Registo da quinta observação da Criança BA.....	129
Quadro nº 88 - Registo da primeira observação da Criança BB .....	130
Quadro nº 89 - Registo da segunda observação da Criança BB.....	130
Quadro nº 90 - Registo da terceira observação da Criança BB.....	130
Quadro nº 91 - Registo da quarta observação da Criança BB .....	131
Quadro nº 92 - Registo da quinta observação da Criança BB.....	131
Quadro nº 93 - Caracterização das instalações .....	132
Quadro nº 94 - Caracterização das diferentes áreas .....	133
Quadro nº 95 - Espaços destinados à divulgação das atividades e normas de procedimento .....	133
Quadro nº 96 - Caracterização da higiene/limpeza.....	134
Quadro nº 97 - Caracterização do serviço de refeições.....	134
Quadro nº 98 - Relação pessoal/formação .....	135
Quadro nº 99 - Relação informação/funcionário .....	136
Quadro nº 100 - Conhecimento do Plano Individual por parte dos pais .....	136

Quadro nº 101 - Existência de registos da elaboração e avaliação do Plano Individual por parte dos pais .....	137
Quadro nº 102 - Opinião dos pais em relação ao contributo do Plano Individual para o desenvolvimento global do filho .....	137
Quadro nº 103 - Opinião dos pais em relação à Informação sobre o desenvolvimento da criança com a elaboração do Plano Individual .....	138
Quadro nº 104 - Relação da participação dos pais com a elaboração do Plano Individual.....	139
Quadro nº 105 - Relação atividades programadas/atividades executadas.....	139
Quadro nº 106 - Grau de satisfação global da instituição.....	140



## Lista de Siglas

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância  
CDSS - Centro Distrital de Segurança Social  
COR - Child Observation Record  
CRSS - Centro Regional de Segurança social  
DGCIC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular  
DGE - Direção Geral da Educação  
DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias  
EANP - Rede Europeia Contra a Pobreza  
EFQM - Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management  
ESE - Escola Superior de Educação  
IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social  
ISS,IP - Instituto da Segurança Social  
ME - Ministério da Educação  
MSSS - Ministério da Solidariedade e Segurança Social  
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar  
OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development  
PARES - Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais  
PEI - Programa Educativo Individual  
PI - Plano Individual  
SCDAID - Sociedade das Casas da Infância Desvalida  
SGQ - Sistema de Gestão de Qualidade  
SGQRS - Sistema de Gestão de Qualidade de Respostas Sociais



## Introdução

Este estudo decorre de um misto de preocupações de natureza profissional e pessoal que, desde que nos foi “imposto” pela Segurança Social implementar o Sistema de Gestão de Qualidade das Respostas Sociais, se tem vindo a acentuar. Trata-se de um estudo de caso que se reporta à prática educativa, numa perspetiva reflexiva crítica que tem como objetivo fundamental estimular, o desenvolvimento dos Educadores, motivá-los pela mobilização da reflexão e construção de conhecimentos.

O surgir do Sistema de Gestão de Qualidade poderá estar relacionado com a crescente procura do serviço Creche, associada à falta de legislação para a mesma valência e à ausência de enquadramento curricular e educativo por parte do Ministério da Educação. Adicionalmente, há um crescente número de crianças a frequentar a Creche que contrasta com a não uniformização de parâmetros de qualidade da resposta social - Creche. Assim sendo, o Ministério da Segurança Social e do Trabalho (atual Ministério da Solidariedade e Segurança Social), com outras entidades elaboraram um Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais para garantir aos cidadãos o acesso aos serviços sociais de qualidade. Em 2005, o Instituto da Segurança Social compilou e publicou manuais referentes às diversas respostas sociais (Creches, Lares, entre outras) solicitando a sua implementação nas Creches, quer das IPSS, quer dos Estabelecimentos Integrados da Segurança Social.

Este Sistema de Gestão de Qualidade nem sempre é bem “recebido” pelas Instituições, nem é consensual a sua implementação, principalmente por parte das Educadoras de Infância ao introduzirem, na sua prática, um dos processos: o Plano Individual.

Assim, pertencer a uma Instituição onde está implementado o Plano Individual e onde permanece alguma resistência à mudança de procedimentos, é uma “imensa preocupação” porque “só desperta paixão de aprender, quem tem paixão de ensinar” (Freire, 2010:4). Logo, se os profissionais são “obrigados” a colocar em prática o Plano Individual a todas as crianças da Instituição, questionamo-nos sobre o impacto que este acarreta nos Educadores. Esta investigação resulta, assim, do cruzamento de duas forças que se debatem diariamente no contexto da prática profissional. Uma, o gosto pela mudança, pela melhoria, pela procura incessante da qualidade educativa da instituição onde exercemos a profissão. A outra, a procura de motivação para derrubar os “muros” da obrigação, do “imposto”. Deste modo, o presente trabalho de projeto enquadra a sua investigação no impacto do Plano Individual no desenvolvimento dos Educadores de Infância, um dos processos do Sistema de Gestão Qualidade de Respostas.

Consciente da complexidade do tema, por ser tão recente, pela sua obrigatoriedade, pela sua implementação nem sempre aceite de forma unânime entre Educadoras e Instituições, propusemo-nos enfrentar novos desafios que implicam mudança na organização, na prática dos Educadores de Infância e nas próprias famílias.

De entre todas as preocupações, pretendeu-se concretizar estratégias para iniciar a reflexão por parte do Educador de Infância da/na sua ação, através da análise e da avaliação do processo Plano Individual.

O Plano Individual requer, com a sua implementação na prática, o planeamento, o registo, o acompanhamento e a avaliação individualizada da criança, solicita também a implicação de todos os intervenientes no processo: profissionais, pais e sempre que possível as crianças. Num olhar mais superficial sobre o mesmo parece não nos trazer nada de novo. No entanto, a participação referida no Plano Individual, por parte de todos os intervenientes, implica que esta seja ativa, intrínseca, inclusive a partir da definição de objetivos prioritários.

Sabemos que o exercício de funções profissionais implica, muitas vezes, gerir situações de carácter imprevisível, em contextos constantemente em mutação, exigindo bom senso, equilíbrio e adaptação à mudança. Neste sentido, o Educador assume a gestão de situações, onde relaciona a teoria e a prática, não descurando as interações com as crianças, pais e com os respetivos pares. Assim sendo, cabe ao Educador compreender, saber como intervir com cada um dos participantes, dando-lhe voz e espaço de decisão. Isto implica uma mudança na atitude, na prática do Educador de Infância, tendo como base o seu desenvolvimento profissional.

Neste contexto, salientamos a importância do trabalho a realizar em grupo, porque consideramos que este tem efeitos e resultados para o contexto em que nos inserimos, uma vez que a participação de todos os intervenientes (Educadoras, Crianças, Pais, Investigadora) de forma a discutir e ajustar pontos de referência, para melhorar a qualidade educativa da Instituição, é fundamental. Assim, o Educador pode refletir sobre a sua ação, sobre o saber científico, sobre o seu conhecimento pedagógico, enquanto “eu solitário”, mas é a reflexão em parceria dentro do contexto em que se insere que traz efeitos e resultados para o enriquecimento do mesmo contexto, onde se encontram os intervenientes do processo (Alarcão, 2000), como diz o ditado popular *não é apenas uma andorinha que faz a primavera*.

Nesta linha de pensamento, consideramos que a presente investigação vem responder às necessidades refletidas, na medida em que prevê o debate e a reflexão contextualizada sobre um processo de implementação obrigatória. Pode não ser unânime a opinião, mas acreditamos poder dar origem à mudança e transformação da prática pedagógica porque o não aceitável é aceitar. Deste modo, ao realizar este estudo, pretendemos que ele contribua com um olhar criativo e reflexivo sobre a ação do Educador, que permita pontos de referência no seu desenvolvimento como Educador reflexivo e uma implicação positiva no desenvolvimento global das crianças e no grau de satisfação dos pais. Pretendemos, pois, que este seja um processo evolutivo e dinâmico que procura introduzir mudanças, uma vez que pressupomos que os Educadores já fazem reflexão sobre a sua ação mas não a formalizam nem a partilham.

Tal facto implica conceber a formação como indispensável para um processo de desenvolvimento psicológico e profissional, adequado a promover a construção de alguém que frequentemente questiona e, com base em diferentes informações, ideias e opiniões, é capaz de alterar e desenvolver novas formas de trabalho (Portugal, 2010).

Neste estudo, procurámos interpretar e compreender as opiniões dos Educadores, pais e crianças e refletir sobre os dados obtidos. Assim, genericamente, esta dissertação obedece ao seguinte formato:

No Capítulo I começamos por fazer uma resenha da evolução, em termos históricos, da educação dos zero aos seis anos, em Portugal, passando pelo enquadramento legal do papel do profissional da educação e pela implementação do Sistema de Gestão de Qualidade da Resposta Social - Creche, não deixando de enquadrar o processo Plano Individual.

No Capítulo II será apresentada a metodologia utilizada, os diversos instrumentos/técnicas de recolha e análise de dados, conforme a especificidade da amostra constituída por Educadoras, Pais e Crianças. Para o efeito, realizamos reuniões de trabalho, entrevistas semi-diretivas, questionários no tocante às Educadoras, entrevistas semi-diretivas às crianças nascidas em 2008, 2007, 2006, registos de observações às crianças nascidas em 2010, e questionários de questões fechadas aos pais das crianças.

No Capítulo III apresentamos e analisamos os dados recolhidos. A sua apresentação depende dos instrumentos/técnicas utilizadas.

No término, surge a apresentação dos resultados, tendo sido determinante a triangulação dos dados, entre os diferentes instrumentos e amostras, para uma maior solidez na apresentação desses mesmos resultados.

Finalizamos com “Considerações finais”.





## Capítulo I - Enquadramento Teórico do estudo

# 1. A Educação em Portugal: Alguns apontamentos históricos

Ao longo da história, verificamos que as alterações introduzidas pelos sistemas políticos quanto à educação evoluíram em diversos sentidos. Assim, iremos apresentar uma resenha histórica sobre este aspeto, por forma a tentarmos perceber o caminho percorrido, desde os finais da Idade média até à atualidade.

Sabemos que, durante os finais da idade média e séc. XVI-XVII, a “consciência” social não reconhecia a infância como categoria diferenciada. As crianças eram posse do adulto e, ao passarem para uma fase de independência da mãe, incorporavam o mundo dos adultos (Levin, 1997 citado por Nascimento, Brancher e Oliveira 2008).

A partir do séc. XVII a criança conquistou um lugar junto aos pais, era um elemento indispensável. Preocupavam-se com o seu futuro e a sua carreira. Contudo, este facto era exclusivo das famílias provenientes dos níveis socioeconómicos mais elevados.

Enquanto as mulheres de estratos sociais mais elevados tinham os filhos perto de si, pelo contrário, as de estratos mais baixos, tinham de confiar os filhos a estranhos. Esta situação sentiu-se principalmente na Revolução Industrial, devido à grande mobilidade de mão-de-obra feminina. Em Portugal, com a Revolução Industrial, não se fez sentir o aumento da escolaridade, tendo esta sido um processo tardio. A escola, principalmente a infantil, tinha uma finalidade assistencialista, desconheciam-se as condições favoráveis para estimular e desenvolver a criança.

Mais tarde na época da administração Pombalina (1750-1777), constata-se que, até então, a área da educação era domínio da nobreza e do clero. O estado atribuía-lhes as funções sociais, culturais e educativas. No entanto, em 1759, foram criadas as “escolas régias”, embrião “do que viria ser o ensino secundário” (Serrão, 1981:19).

O ensino público deixou de ser da responsabilidade dos Jesuítas mas não foi eliminada a ação docente da igreja em determinados colégios. Surgiram reestruturações ao nível das responsabilidades do ensino, ao nível da introdução de novos estudos (Matemática e Filosofia natural), da criação de novos graus de ensino (escolas Régias, novos graus de ensino primário, Aula do Comercio, reforma da Universidade, entre outros). Com efeito, a própria legislação considerava que os estratos sociais mais baixos (exemplos: populares, agrários, fabris) de então, não podiam, nem precisavam de aprender a ler e a escrever (Serrão, 1981). Neste período, alguns marginalizados e desvalidos de todo o amparo familiar frequentavam a Casa Pia de Lisboa que funcionava, de certa forma, como uma “Universidade Plebeia” (Serrão, 1981).

Nesta época, as inovações institucionais limitaram-se praticamente a Lisboa, mesmo assim a mulher não tinha lugar.

Surge um novo período, com o chamado liberalismo, em que apareceram, naturalmente, muitas inovações. Criaram-se cinquenta e nove escolas primárias, houve incentivo ao ensino primário feminino e verificou-se um aumento dos vencimentos dos professores.

De certo modo, poderemos dizer que se procedeu à proclamação da liberdade no ensino.

Foi criada a primeira Instituição de educação de infância, em 1834, pela Sociedade das Casas da Infância Desvalida (SCDAID). Esta instituição tinha a finalidade de “dar proteção,



educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos, desde que tivessem acabado a criação de leite” (Cardona, 1997:27).

Em 1882, em Lisboa, nasce o primeiro jardim-de-infância público comemorativo do centenário de Froebel e surge a educação como forma de resposta às carências sociais das crianças (Cardona, 1997).

Procurou-se promover o ensino sem aumento de despesas públicas e, entre reformas e contra reformas, legisla-se de forma a equacionar problemas sectoriais, tendo em conta questões orçamentais e a conjuntura política do momento.

Por sua vez, durante o “Setembrismo”, surge um certo radicalismo no poder de 1836 a 1842 (revolta de Setembro de 1836), em que se criou um novo modelo de ensino “implícito nas aspirações políticas - sociais do liberalismo” (Serrão, 1981:26) que introduziu no sistema de ensino a liberdade e obrigatoriedade do ensino primário. Quanto ao ensino secundário, foram criados os liceus, os quais se fixariam nas capitais de cada distrito. O monopólio “Coimbrão” sofria alterações com a criação de novas escolas em Lisboa.

Com a primeira República (1910-1926), apareceram novas ideias, sendo que, as responsabilidades da situação educativa foram atribuídas à ideologia liberal onde estavam consolidadas “práticas bastantes para assegurar o status quo (...) tomadas como um espelho desse mesmo status quo social e cultural” (Serrão, 1981:28). Os fracos recursos económicos e a dificuldade de recrutamento dos professores especializados refletiam-se nos “ritmos muito lentos da mobilidade social portuguesa não exigiam muito mais do que aquilo que lhe era concedido” (Serrão, 1981:28).

Foi na primeira República que surgiu (reforma de 1911) a preocupação de estabelecer formas legais capazes de acabar com o analfabetismo e, ao mesmo tempo, motivar o povo que da educação se encontrava arredado “com teimosia ancestral” (Serrão, 1981:29). Surgiram “escolas móveis” destinadas a suprir a falta de estabelecimentos nalgumas povoações. Foi criado, pela primeira vez, um Ministério com a responsabilidade da escola - Ministério de Instrução Pública (1913), rebatizado pelo estado novo com a designação de Ministério da Educação Nacional.

Os professores (primário e secundário) eram recrutados dos estratos sociais populares e burgueses. O sexo feminino iniciou-se, por esta época, no ensino primário.

Procurou-se a valorização do desenvolvimento sociocultural do país, tendo passado a educação a ser um meio privilegiado e, por isso, a ser impulsionado.

Constata-se que, no início da República, a taxa de analfabetismo era de 69,7% (Cardona, 1997). Para colmatar esta situação promoveu-se a educação popular, como um meio privilegiado para fomentar o desenvolvimento socioeconómico do país. Foi uma época em que o objetivo era todos terem o direito à educação. A escola surgiu como igualdade de oportunidades para todos uma vez que “educar uma sociedade é fazê-la progredir” (Carmona, 1997:37). Foi uma ideia que surgiu ligada ao contexto social e ao atraso do país nesse período a nível sociocultural. No entanto, uma parte destas conceções ficou apenas ao nível das intenções (Cardona, 1997). Podemos considerar esta época como aquela em que foram definidas mais medidas legislativas visando o desenvolvimento da educação. Defendia-se “o desenvolvimento de uma pedagogia científica no país” (Cardona, 1997:40).

Procedeu-se à criação de novas escolas e foi apresentada uma proposta de lei para a organização da educação que apenas chegou a ser concretizada nos anos 80.

Perspetiva-se que a escola deve “conter em si a sociedade, valorizando-se a abertura da escola ao meio e sendo criticada a marginalização das comunidades e das famílias no processo educativo” (Carmona, 1997:43). Foi um período que deu grande valorização ao ensino infantil, no entanto, as instituições com crianças com menos de seis anos não tinham objetivos educacionais, preocupavam-se apenas com cuidados básicos relacionados com a higiene e a alimentação.

De 1910 a 1926 (APEI, acesso em fevereiro, 2012) foram criados onze Jardins-de-Infância: sete oficiais e quatro privados do tipo João de Deus.

Consideram alguns autores, como Carmona (1997), que foi um dos períodos mais ricos da história de Portugal ao nível do pensamento pedagógico, observando-se o início do desenvolvimento de novas ideias e experiências na escola.

Foi criada uma comissão, cujo responsável foi João de Barros, para a elaboração de um projeto para reformar o sistema educativo. Salientamos, de seguida, alguns dos pontos principais estudados:

- Defender o desdobramento do ensino primário;
- Ensinar e educar as crianças tinha de ser eminentemente nacional;
- Refletir e reformar a formação dos professores;
- Defender a educação laica e não religiosa;
- Proporcionar a igualdade de direitos de todos os cidadãos;
- Perspetivar a educação como forma de ascensão e igualdade social;
- Valorizar a qualidade da formação dos professores.

Mas eis que novos protagonistas sobem ao poder, ao entrarmos no período do estado novo. A seguir ao golpe de estado em 1926, Portugal viveu mais um período muito particular e marcante no sistema de ensino. Com efeito, a educação teve um declínio e é sobretudo valorizada a “educação como uma doutrinação, como uma forma de propaganda devendo a instrução do povo restringir-se às noções mais básicas” (Cardona, 1997:37). Neste período, o estado cumpre a missão centralizadora ao serviço do controlo social, que se desenvolve numa educação para a passividade e cujos objetivos, de conformidade com o modelo social vigente, se conciliam com os de mobilização dentro da lei e da ordem estabelecida (Formosinho, 1998). O Estado visa o controlo social e iniciaram-se críticas à política atual educacional do país.

Procurou-se generalizar a instrução pública de uma forma mais económica e procedeu-se à reestruturação dos cursos de professores, diminuindo o tempo de formação. Atua-se, também, na duração da escolaridade obrigatória, a qual baixa de 4 anos para 3 anos.

A educação regressou ao pensamento católico, assente em novos princípios ideológicos através da trilogia “Deus, Pátria e Família”. Nesta ótica, a educação é vista como garantia para o estado, passando a ser tarefa da escola defender as ideias políticas como um meio privilegiado para a doutrinação do povo. Percorre-se um tempo em que se vinca a desvalorização da vida cultural do país.

A família é considerada a base da educação e a educação de infância foi desvalorizada novamente. Esta passa para uma missão assistencial e não educacional.

Assiste-se a uma pedagogia autoritária baseada na doutrinação moral e verifica-se um aumento do ensino privado.

A grande diferença entre a primeira república e o estado novo é a forma como são vistos a escola e os alunos (Cardona, 1997). Na primeira república, a criança é um indivíduo natural “bom” que se desenvolve naturalmente num “jardim” (escola). No estado novo, a criança é perspetivada como de natureza “má”, como “pedras em bruto”, que é necessário polir ou cortar, sendo este o papel da escola.

Nos anos 50 foi publicado um Decreto-Lei para a criação da inspeção do ensino privado e realizado um estudo sobre o sistema de educação português. Podemos considerar que se verificou aqui o início da mudança.

Nesta ideologia política, foram extintos os Jardins-de-Infância, a educação de infância saiu do sistema de educação o que “implicou um grande atraso no seu desenvolvimento e o início de uma evolução heterogénea e desordenada” Cardona (1997:56). Como o Ministério de Educação deixou de ser o responsável, o Ministério dos Serviços Sociais assumiu essa responsabilidade para combater a mortalidade infantil e assegurar as necessidades básicas.

Nos anos 60, verificou-se o crescimento da migração populacional das aldeias para a cidade e, com o aumento de crianças relativamente à globalidade da população, a educação passou a ser alvo de maior importância. Passou a existir maior preocupação com a taxa elevada de insucesso escolar, a qual se verificava, principalmente, nas famílias mais desfavorecidas. O papel da escola começou a ser entendido como uma ajuda fundamental para a preparação da vida futura.

Após ter surgido a guerra colonial constata-se um aumento da entrada das mulheres no mundo do trabalho. Surge o descontentamento da população em relação ao governo e aparecem ideias que defendem uma escola menos repressiva e mais centrada nas vivências das crianças.

O funcionalismo das escolas alterou-se no que se referia à separação do grupo de crianças pertencentes a estratos sociais diferentes, considerando-se que os grupos constituídos por um só estrato social são nocivos para um desenvolvimento equilibrado.

Entramos, então, na década de 70 em que, logo em 1971, surge a reforma de Veiga Simão (Lei n. 5/73, de 25 de Julho) visando, a “democratização do ensino” (Formosinho, 1998:2). Com a proposta de Veiga Simão, a educação de infância foi reintegrada no sistema educativo, entrando-se num período de remodelação total do sistema educativo português.

Verificou-se a generalização da Educação de Infância e defendeu-se que o estado deveria assumir a responsabilidade de abrir mais estabelecimentos de ensino, solicitando-se ao Ministério da Educação que assumisse toda a tutela da política de educação.

“A democratização do ensino alimentada por uma conceção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização” (Formosinho, 1998:2), só assume a sua maior expressão após o 25 de Abril de 1974.

Com esta revolução, o estado assumiu o papel da expansão e renovação das instituições da sociedade civil e a “normalização da educação foi mesmo uma prioridade do governo

Constitucional, que regulamenta a gestão das escolas, através do Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro” (Formosinho, 1998:4). Valorizando-se as características sociológicas da criança, defendiam-se os princípios de uma atitude compensatória, ou seja, a escola como meio para superar questões que afetam o desenvolvimento da criança, valorizando-se positivamente as diferenças e integrando-as.

A escola passa a ter grande peso ideológico na definição de novos princípios da organização popular.

Procedeu-se à valorização da forma como conceber a educação e passaram a existir organizações e intercâmbios entre grupos de professores. Multiplicaram-se as experiências inovadoras visando uma maior abertura e articulação à comunidade. A filosofia política altera-se com o novo sistema de pós-revolução e a educação segue o mesmo caminho.

Em 1977 é definida a rede pública do Ministério da Educação<sup>1</sup> (ME) e em 1978 a expansão de Jardins de Infância aumentou sessenta e cinco por cento. Em simultâneo, o Ministério dos Assuntos Sociais, atual Ministério da Solidariedade e Segurança Social<sup>2</sup> (MSSS), tem sobre a sua tutela diferentes tipos de estabelecimentos relacionados com cuidados infantis. São exemplos os Estabelecimentos Integrados nos Centros Regionais de Segurança Social<sup>3</sup> (CRSS), atuais Centros Distritais de Segurança Social<sup>4</sup> (CDSS) de cada distrito; cooperativas; estabelecimentos com fins lucrativos; estabelecimentos pertencentes a empresas.

Surge em 1979 o Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro, onde é estabelecido um conjunto de medidas que pretendem a clarificação do subsistema da educação Pré-Escolar. Este documento torna-se um instrumento de trabalho imprescindível para todas as instituições do Plano Nacional da Educação Pré-Escolar, com o objetivo de estender a Pré-Escolaridade a toda a população, promovendo o bem-estar social e desenvolvendo as potencialidades das crianças.

Passados sete anos, em 1986, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro que estabelece o quadro geral do sistema educativo. Este documento compreende os diferentes níveis desde a educação Pré-Escolar, a educação escolar e a educação extraescolar, considerando os estabelecimentos particulares e cooperativos parte integrante da rede, desde que se enquadrem nos princípios gerais, finalidades e estruturas do objetivo do sistema educativo.

Com a publicação da referida Lei de Bases e com o início da reforma do sistema educativo o ME e o MSSS tutelam a Educação Pré-Escolar, contexto educativo para crianças dos três aos seis anos.

O MSSS tutela todas as opções para crianças dos zero aos três anos com as seguintes vertentes:

- Creche (sector publico e privado);
- Amas oficializadas (sector publico e privado);
- Creches familiares (sector publico e privado); (APEI, acesso em fevereiro de 2012)

A Lei de Bases do Sistema Educativo foi alterada pelas leis n.º 115/97 de 19 de setembro, Lei n.º 49/05 de 30 de agosto e Lei n.º 85/09 de 27 de agosto. De referir que nenhuma alteração

---

<sup>1</sup> Quando nos referimos ao Ministério de Educação - Passaremos a usar a sigla ME

<sup>2</sup> Quando nos referimos ao Ministério da Solidariedade e Segurança Social - Passaremos a usar a sigla MSSS

<sup>3</sup> Quando nos referimos ao Centro Regionais de Segurança Social - Passaremos a usar a sigla CRSS

<sup>4</sup> Quando nos referimos ao Centro Distrital de Segurança Social - Passaremos a usar a sigla CDSS

foi direcionada ao Jardim de Infância ou à Creche, a não ser a formação dos Educadores de Infância a qual foi elevada do nível de bacharel para o nível de licenciatura.

A partir de 1997, o ME implementa o Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, com o lema "Um Bom Começo Vale para Toda a Vida", devendo o Estado promover a expansão de Jardins-de-Infância da rede pública e ir gradualmente assegurando a gratuitidade da componente educativa da educação Pré-Escolar. Talvez, por essa razão, considera-se um ano "rico" em legislação relacionada com o Pré-Escolar. No entanto, temos de assumir que foram necessários onze anos para ser publicada a Lei Quadro, Lei n.º5/97 de 10 de Fevereiro, que consagra a educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica.

Com a definição da Lei-Quadro e o Despacho n.º 5220 (as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, documento orientador da prática pedagógica) verifica-se uma nova evolução na educação de infância: criação de um grande número de Jardins-de-Infância por todo o país. No entanto, a valência Creche é pouco referenciada, nesta época e nos anos seguintes.

Até ao fim do séc. XX consideramos que a Creche concebida e valorizada com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança esteve "esquecida", em comparação com o Jardim-de-Infância.

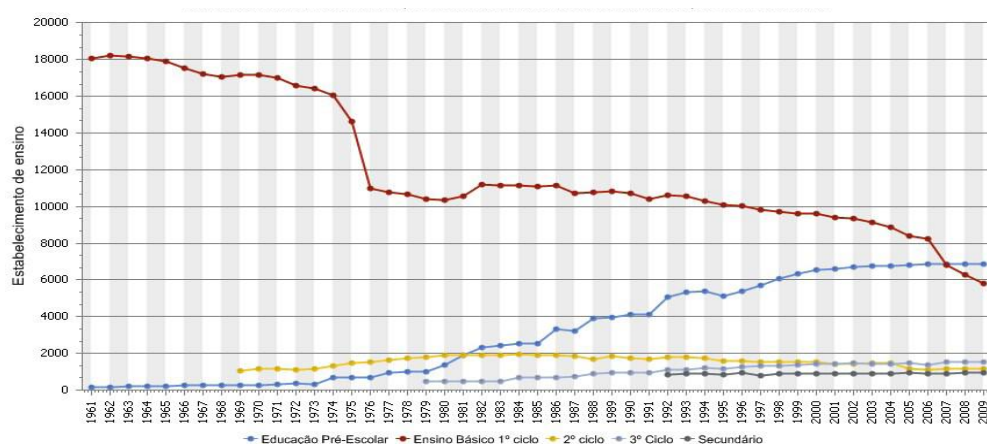
Passaremos, no ponto seguinte, a analisar um conjunto de dados estatísticos referentes ao setor educativo, no sentido de nos apercebermos da sua evolução ao longo dos últimos anos.

## **2. A Educação dos zero aos seis anos - Dados ilustrativos da sua evolução**

No presente estudo não podíamos deixar de fazer referência a alguns dados estatísticos sobre estabelecimentos de educação dos zero aos seis e número de alunos que refletem algumas alterações ao nível de cobertura de estabelecimentos e de taxa de frequência. Pelo que passaremos a fazer algumas reflexões sobre o assunto recorrendo à apresentação e análise de gráficos.

Através do gráfico n.º 1 podemos verificar que a Pré-Escola (dos três aos 6 anos) desde 1961 até 2009 é o "nível de ensino" com menor frequência de alunos, apesar de ser também o que tem vindo a aumentar essa mesma frequência. As mudanças económicas, políticas e sociais, conforme referimos, conduziram à criação de Instituições cuja finalidade era a vertente assistencial.

Podemos verificar pelos dados recolhidos na Pordata (2010) que é nos anos 80 que existe um grande impulso no aumento de estabelecimentos do ensino Pré-Escolar.



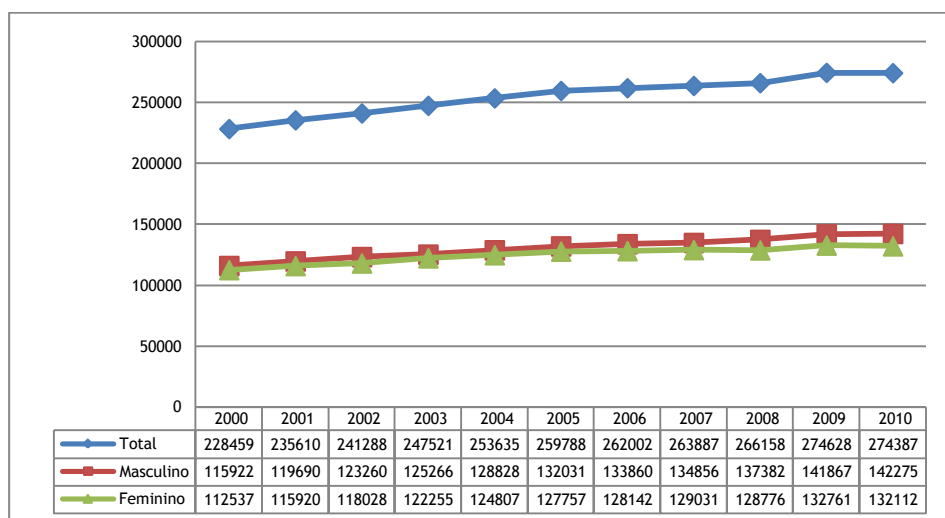
**Gráfico nº 1** - Estabelecimentos nos ensinos pré- escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino  
(Fonte: PORDATA; Última atualização: 2011-06-20 15:02:57)

O mais importante a reter é que, só a partir de 1974, se começa a verificar, por parte do estado, nomeadamente através do ME, alguma cobertura da rede escolar nesta área.

Nos anos 80 e 90 verifica-se também um maior acréscimo e, em paralelismo, assiste-se a uma enorme expansão e desenvolvimento de políticas educativas. Contudo, concluímos que existem, até 2009, muitas crianças que não frequentam estes estabelecimentos, entre os três e os seis anos, ou seja, pela análise do gráfico podemos verificar que ainda não existe uma cobertura de 100% neste “nível de ensino”.

De seguida, passamos a analisar os dados entre 2000 e 2010, por serem os anos mais próximos do presente estudo.

Verificamos que o número de alunos a frequentar o ensino pré-escolar tem vindo a aumentar progressivamente, desde 2000 e até 2010. Esta situação é um facto provado, quer no total, quer numa análise em termos de sexo, conforme podemos observar no gráfico que se segue:



**Gráfico nº 2** - Alunos matriculados no ensino pré-escolar: total e por sexo  
(Fonte: PORDATA; Última atualização: 2011-06-20 15:02:57)

Constatamos, ainda, que o número de alunos do sexo masculino é ligeiramente superior ao n.º de alunos do sexo feminino.

No gráfico que se segue apresentamos uma evolução dos estabelecimentos do ensino pré-escolar entre 2000 e 2010.

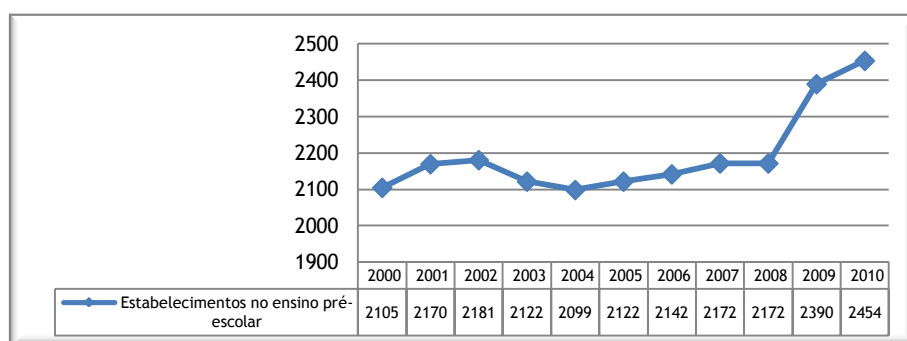


Gráfico nº 3 - Estabelecimentos no ensino pré-escolar  
(Fonte: PORDATA; Última atualização: 2011-11-21 16:19:51)

A acompanhar o aumento do número de alunos, verificou-se um aumento significativo do número de estabelecimentos do ensino pré-escolar. No ano 2000 tínhamos cerca de 2100 neste “nível”, enquanto no ano 2010 já tínhamos valores acima de 2400. Consta-se que houve uma evolução gradual, entre 2000 e 2008, tendo havido mesmo um retrocesso de 2002 a 2004, mas um salto significativo nos anos 2009 e 2010, atingindo o seu pico neste último ano.

Em termos percentuais, verificamos que na resposta social - Creche - esse aumento foi ainda mais relevante. Com efeito, constatamos, através dos gráficos, que o número de estabelecimentos de Creche disponíveis no período entre 2000 e 2010 aumentou de 1619 para 2421, ou seja, verificou-se um crescimento de 49,5%.

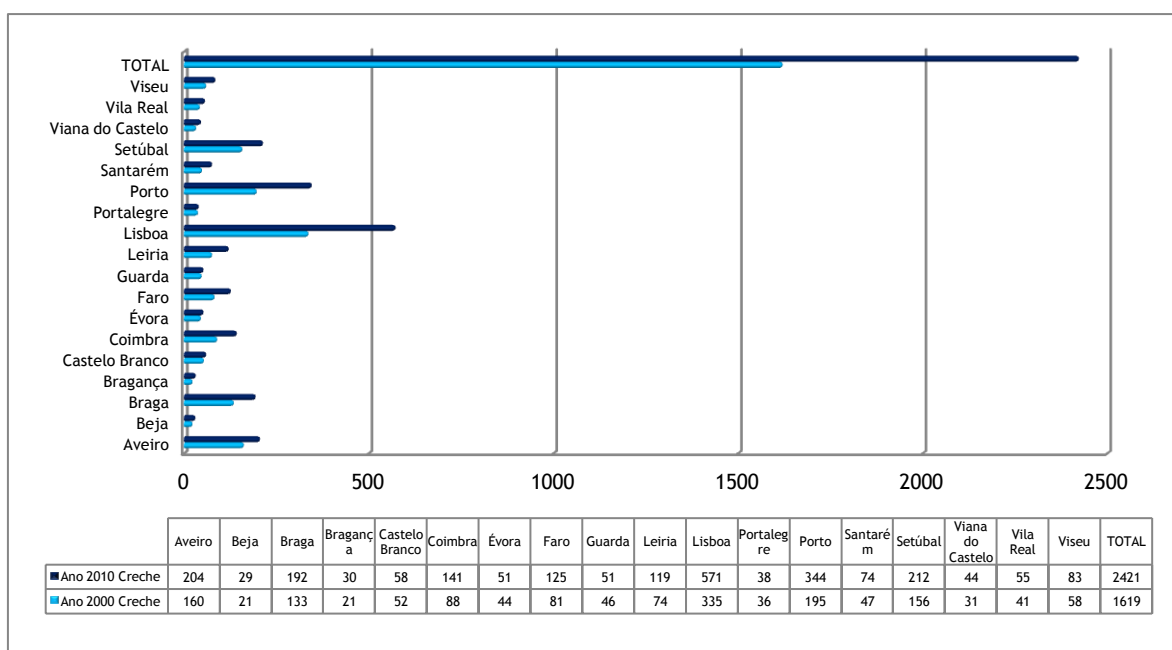


Gráfico nº 4 - Número de Respostas Sociais - Creche - Portugal Continental - 2000 e 2010  
(Fonte: GEP, Carta Social - <http://www.cartasocial.pt>)

Na capacidade de resposta por parte das Creches verifica-se uma variação que acompanhou esse aumento no número disponível de resposta social, ao passar de 57399 para 95920, ou seja, um aumento ainda superior a 67%. Vasconcelos (2012:7) acrescenta que a “taxa de cobertura de respostas para a primeira infância- Creches e amas - teve um aumento de 76,3%”. No gráfico que se segue verificamos os dados em relação à capacidade, sendo que esta foi alargada com a publicação da Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto.

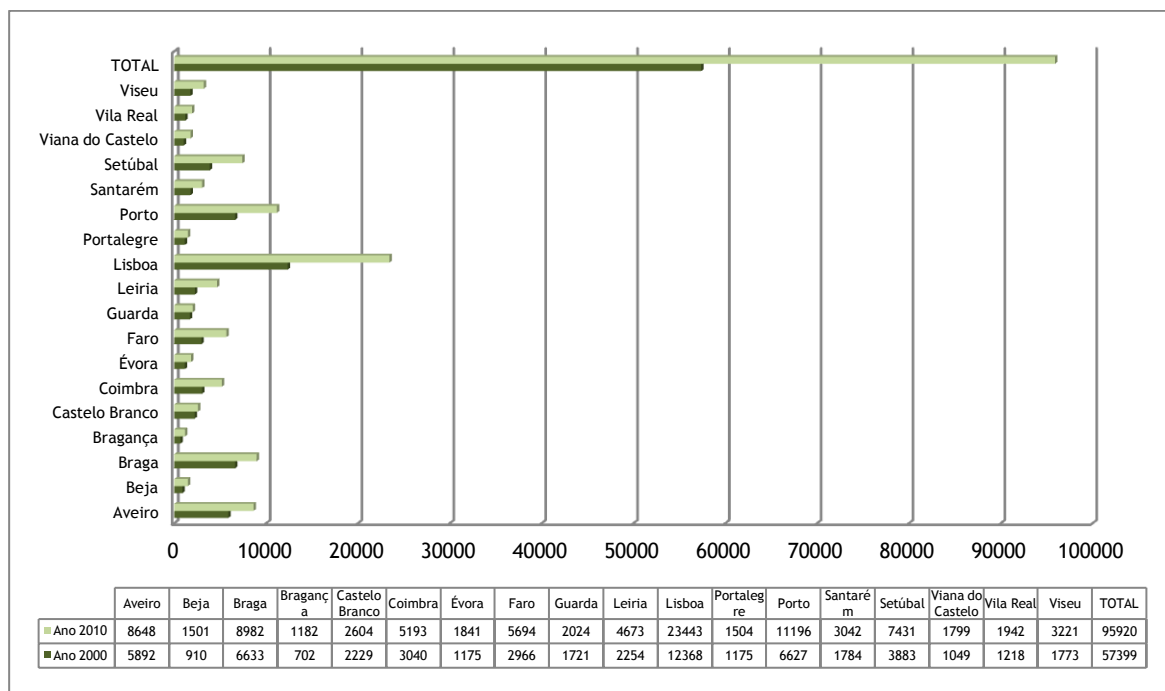


Gráfico n.º 5 - Capacidade das Respostas Sociais - Portugal Continental - 2000 a 2010  
(Fonte: GEP, Carta Social - <http://www.cartasocial.pt>)

Sendo um facto, o aumento da capacidade das respostas sociais em Portugal podemos, no entanto, questionar qual terá sido a razão ou razões desse aumento. Terá ele acontecido porque as conceções sobre a infância mudaram? Porque o objetivo da Creche mudou? Porque os pais têm mais confiança nas Creches? Porque existem mais mulheres - mães - trabalhadoras? Porque se publicou mais legislação sobre a Creche? Porque as Creches têm mais qualidade? O aparecimento do Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES), com o objetivo da ampliação da Rede de Equipamentos Sociais, terá contribuído para a sua expansão significativa? Porque se passou de uma visão assistencialista para uma visão educacional? Muitas questões se nos colocam.

Podemos compreender que estas mudanças ocorreram em grande parte porque as exigências sociais assim o determinaram. Os papéis sociais dos Homens e das Mulheres transformaram-se, novos estudos e novas dimensões emergiram sobre o desenvolvimento das crianças, implicando novas práticas. No entanto, acontece ainda no momento que a escolha da Creche, muitas vezes, depende da disponibilidade financeira que se tem ou do que se quer gastar, não se tendo em conta princípios, valores e critérios. Mas, Formosinho (2009:4) considera que “só a qualidade produz impacto duradouro na vida atual e futura da criança”. Nesse sentido, o Ministério Solidariedade e Segurança Social publica e exige a aplicação do Sistema de Gestão



de Qualidade às Instituições, como forma de melhoria permanente da qualidade do serviço prestado. Este é um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor do desenvolvimento das crianças.

### 3. Enquadramento legal da Educação dos zero aos seis anos

As conquistas sociais evoluíram no sentido do reconhecimento da criança como sujeito com direitos e deveres, conforme alguma legislação estipula. O objetivo de simplesmente “guardar” crianças, um enfoque assistencialista, foi sendo substituído por objetivos educativos e desenvolvimentais. Verificou-se ao longo da história que os Jardins-de-Infância foram criados com o objetivo de oferecer espaço e atividades específicas à faixa etária entre os três e seis anos. São exemplos os Jardins-de-Infância criados por Froebel, no início dos anos quarenta.

O mesmo não aconteceu com as crianças dos zero aos três anos, em que a educação da criança era da responsabilidade das famílias e realizada no microsistema familiar. Foram criadas instituições para suporte das mães com o objetivo de “guarda” e não com a função específica de desenvolver a criança, num espaço onde as crianças constroem e interagem com os outros no desenvolvimento e aquisição de novas competências, mediante uma prática educativa que potencia a criança como sujeito com necessidades específicas.

Dos documentos legislativos existentes consideramos a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar, o Perfil Específico de Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância, o Sistema de Gestão de Qualidade para Resposta Social Creche, como os pilares da Educação de Infância, um verdadeiro guia para aqueles que acreditam na educação como “melhor retrato do desenvolvimento de um país” (Formosinho, 1997:43).

#### 3.1 Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Como foi referido, num ponto anterior, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, considera a criança como uma futura cidadã, definindo o papel participativo das famílias, bem como o papel estratégico do Estado, das autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social, conferindo a esta etapa um espaço próprio e reconhecendo o princípio da tutela pedagógica única.

São clarificados os conceitos de rede pública e de rede privada e a par da valorização da componente educativa é implementada a componente de apoio à família em parceria com as autarquias.

Na educação Pré-Escolar são contemplados objetivos não apenas relacionados com o desenvolvimento social da criança, mas também intelectual, expressivo e motor. Esta lei representa um enquadramento legal para promover uma mudança adequada em relação à educação infantil tendo em consideração a dimensão educativa e social. Neste sentido Formosinho (1997:43) afirma que “*a Lei Quadro pode representar esse enquadramento global, a integração das valências pedagógicas e sociais, dentro do princípio de que a educação Pré-Escolar é um serviço às crianças e às famílias, é um serviço educativo comum indispensável*

*componente social e desempenha no nosso sistema educativo a primeira etapa da educação básica.”*

Mas, sendo esta Lei Quadro um diploma de enquadramento global, houve a necessidade de criar legislação mais específica como a publicação do Decreto-Lei n.º 147/97, que passaremos a referir no ponto seguinte.

### **3.2 Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar**

O Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação Pré-Escolar de qualidade e define o respetivo sistema de organização e financiamento. Este documento, além da sua importância intrínseca, é referido por nós porque consagra ao Pré-Escolar uma cooperação institucional entre o ME e o MSSS, para articular a necessária expansão da rede nacional com os objetivos definidos na Lei Quadro, não apenas nos serviços prestados à criança mas também sociais e de apoio às famílias, de acordo com as suas necessidades.

Este decreto procede ao desenvolvimento da Lei Quadro do Pré-Escolar, definindo o desenvolvimento estratégico do Sistema Educativo de qualidade desde a tutela, princípios, organização, horários, limites no número de crianças a frequentar por sala, recursos humanos necessários (pessoal docente e não docente) e critérios de avaliação dos estabelecimentos. Salienta, ainda, a participação ativa das famílias na elaboração dos projetos educativos.

O mencionado decreto é considerado uma forma de dar corpo à tarefa educativa realizada pelo ME e pela ação social, nas áreas da solidariedade e da segurança social, visando o direito de todas as crianças frequentarem a Pré-Escolar para que esta não seja um privilégio de alguns (Lemos, 1997).

### **3.3 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)<sup>5</sup> aprovadas pelo despacho n.º 5220/97 (II Série) de 4 de Agosto, ao abrigo do disposto no art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto - Planos curriculares dos ensinos básico e Secundário - nos art.º 2.º e 8.º da Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - e nos art.º n.º 13º e 16.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho - Regime Jurídico de desenvolvimento da educação Pré-Escolar, resultaram de um processo de consulta, em que existiu um amplo debate que envolveu profissionais e investigadores, e que permitiu a sua progressiva reformulação até ao documento final.

Trata-se de um documento de extrema importância, constituindo-se como uma referência comum para todos os Educadores de Infância, com princípios úteis para estes refletirem sobre a sua prática e encontrarem respostas educativas adequadas. Esses princípios pretendem ser “pontos de apoio” para a prática pedagógica do Educador de Infância, espelho da sua “coerência profissional, permitindo uma “maior afirmação social da educação Pré-Escolar” (Vasconcelos,

---

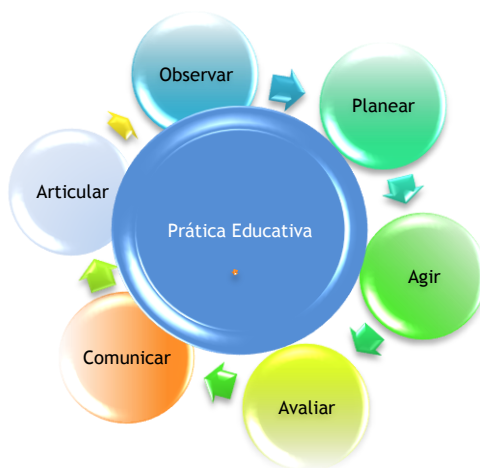
<sup>5</sup> Quando nos referimos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Passaremos a usar a sigla OCEPE

1997:11). É nesse sentido que “adotam uma perspetiva mais centrada em indicações para o Educador de infância do que uma previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças, incluindo a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas” (APEI, acesso em fevereiro de 2012).

Importa salientar que as OCEPE pretendem ser um quadro de referência para a diversidade de contextos educativos e de formação inicial e contínua. Acrescentam um “espaço” ao Educador de Infância para construir o próprio currículo identificado com o seu próprio contexto educativo e diferenciado. Partem do princípio, que “não há uma única maneira de educar todas as crianças em todos os contextos sociais e que a adequação de diferentes modelos curriculares depende das crianças e do contexto” (ME, OCEPE, 1996:7). Qualquer currículo deve ser um instrumento de apoio à reflexão e desenvolvimento profissional, que permita ao Educador de Infância questionar, compreender e melhorar a sua prática.

A sua organização e os seus fundamentos assentam na Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Os objetivos gerais pedagógicos definidos na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar reaparecem nas OCEPE, exemplificando como se relacionam entre si.

Da publicação das OCEPE resultam orientações globais de trabalho para o Educador de Infância, que deve partir das competências e dificuldades das crianças constituindo-se a intencionalidade educativa como um “processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação, desenvolvido pelo Educador de Infância, de forma a adequar a prática às necessidades das crianças” (ME, OCEPE, 1997:14). É neste sentido que se distingue a intenção profissional fluindo pelas diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, conforme o esquema que se segue.



Esquema nº 1 - Etapas da prática educativa

Deter-nos-emos de seguida sobre cada uma destas etapas:

### **Observar**

Observar implica conhecer cada criança e as suas competências, as suas dificuldades, os seus interesses, como se comporta em grupo e como o grupo influencia o seu comportamento. Este conhecimento da criança não é possível sem recorrer à observação contínua. A observação deve, também, ser baseada em registos e recolha de informação sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem.

O Educador de Infância deve dispor de elementos que possam ser analisados sistematicamente de modo a compreender o processo de desenvolvimento na relação com os diferentes contextos de vida de cada criança, conhecer as potencialidades e as competências da criança, desenvolvendo-as, transformando-as em novas potencialidades, num processo contínuo. Este processo não é possível se não existir recolha de dados e registo do mesmo, através da observação, sendo esta a “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, OCEPE, 1997:25).

### **Planear**

Planear pressupõe que o Educador de Infância, de acordo com os elementos ao seu dispor sobre cada criança, deva estabelecer objetivos específicos, estratégias, situações e experiências de aprendizagem que sejam, “suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (ME, OCEPE, 1997:26). O Educador de Infância, quando planeia, não deve esquecer que esta evolução nem sempre é idêntica nas diferentes áreas de desenvolvimento (afetivo, cognitivo, social e motor).

No seguimento deste raciocínio, se no planeamento for integrada a participação das crianças e da família tal facto “permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada um” (ME, OCEPE, 1997:26). Trata-se, numa visão construtivista, de o processo educacional ser construído a partir de relações sociais recíprocas que permitem o seu desenvolvimento.

### **Agir**

Agir significa o Educador de Infância ouvir a criança para discutir, fazer perguntas, formular hipóteses, sistematizar (ME, OCEPE, 1997). Não se trata de impor, submeter ou induzir uma resposta na criança, mas sim criar situações que desencadeiam nas crianças motivação para conhecimento de uma forma ativa, interagindo com a criança, não esquecendo a participação de outros adultos - Assistentes Operacionais (anterior Ajudantes de Ação Sócio Educativo), Pais e outros elementos da comunidade.

Neste ponto, as OCEPE salientam a concretização na ação do planeamento não esquecendo as propostas das crianças, as oportunidades imprevistas.

### **Avaliar**

Refletir sobre a prática, na sua rotina, é algo recente para o Educador de Infância. As OCEPE (ME, 1997) referem que o profissional deve pensar e ter consciência da ação que teve e se ela é a forma mais adequada de dar continuidade ao processo educativo.

No mesmo seguimento, a circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 de abril, assume a avaliação, referindo-se à educação Pré-Escolar, “*numa dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (...) como um processo integrado que implica o*

*desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação.” (ME, circular n.º4, 2011:1)*

Esta circular atribui importância ao facto da avaliação ser realizada com as crianças e só esta reflexão, a partir dos efeitos que o Educador de Infância observa, lhe permite estabelecer novas etapas para a progressão no desenvolvimento. Considerando as OCEPE (ME, 1997:27) a “avaliação suporte do planeamento” é “... uma base de reflexão individual e coletiva, com o objetivo de permitir ao Educador de Infância situar as suas opções educativas e encontrar as práticas mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças”.

### **Comunicar**

As OCEPE (ME, 1997) referem que o Educador de Infância deve comunicar à família e à comunidade, informações pertinentes sobre o desenvolvimento individual da criança, assim como uma partilha de opiniões que permita nova recolha de informações que facilitem um melhor conhecimento da criança e dos contextos que influenciam a sua educação.

A comunicação entre o Educador e a família é a base de todas as relações entre pais e escola, fazendo a diferença no futuro das crianças (Correia e Santos, 2009). Acrescenta Jesus (2009:22) que “o desempenho escolar é fortemente influenciado pelo ambiente familiar, pelo que se exige do sistema educativo uma aposta na cooperação entre escolas, famílias e atores locais, de modo a responder à diversidade dentro do estabelecimento de ensino”.

A comunicação não deve ser apenas restringida aos momentos em que os problemas de aprendizagem surgem e às reuniões de pais, mas deve ser implementada para envolver e implicar as famílias na tomada de decisões. A circular n.º4/DGIDC/DSDC (2011:6) veio dar algumas indicações de processos que podem ajudar essa mesma comunicação:

- “a) a avaliação do Plano Anual de Atividades - em articulação com os outros níveis de ensino, privilegiando o 1º ciclo do ensino básico;*
- b) a avaliação do Projeto Curricular de Grupo;*
- c) a avaliação do PEI<sup>6</sup>;*
- d) a avaliação das aprendizagens das crianças;*
- e) a avaliação das atividades desenvolvidas na Componente de Apoio à Família;*
- f) a informação descritiva aos encarregados de educação sobre as aprendizagens e os progressos de cada criança”.*

Consideramos que a “Escola” e os pais têm de perceber que a responsabilidade de educar é de ambos.

### **Articular**

Da última fase referida nas OCEPE (ME, 1997) ressalta a necessidade do Educador de Infância articular com os pais e com os colegas do ensino básico, de forma a facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória. Esta atitude refere-se à importância da partilha de informação sobre o desenvolvimento da criança, por parte do Educador, como uma das fontes de

---

<sup>6</sup> PEI - Programa Educativo Individual

recurso para os colegas do ensino básico, de forma a facilitar a sua transição e adaptação à nova escola, ao novo professor, ao novo contexto educativo.

Finalizamos, afirmando que as OCEPE constituem um documento inovador e contribuíram para a “... uniformidade do grupo profissional; comunicação entre professores e outros intervenientes da educação da criança; aferir critérios de educação servindo de referência para a prática, guias, orientar e organizar o processo educativo; regular a qualidade dos serviços de educação Pré-Escolar; efetivar a articulação com o ensino básico e ajudar dar continuidade ao processo educativo; qualidade das práticas educativas e do fortalecimento da sua imagem sócio profissional; dar visibilidade ao trabalho que realizam; valorizar, elevar o estatuto e fazer reconhecer o professor socialmente; incrementar a comunicação entre os profissionais de educação, pais, direções de outros estabelecimentos e outros intervenientes no cenário educativo; afirmar que a sua atividade é complexa e que atuam orientadas para um saber específico: unir os profissionais” (Oliveira, 2011:11, refere Craveiro e Formosinho 2002).

Deste modo, funcionam como um marco de referência “teórica” comum a todos os Educadores de Infância, como uma linha orientadora no que diz respeito ao que se considera socialmente necessário e reconhecido no tocante às aprendizagens e competências a adquirir. Assim sendo, o Educador de Infância tem de possuir determinadas competências necessárias ao desempenho da sua atividade profissional.

## 4. O Educador de Infância

### 4.1 Contexto Profissional

A sociedade onde a criança se encontra inserida faz parte de uma sociedade global, em que os valores económicos, sociais e a sobrevivência cultural dependem não apenas dos recursos nacionais mas também internacionais. Vivemos numa sociedade complexa, heterogénea, num tempo de insegurança e mudança acelerada, cheia de sinais contraditórios e dificilmente conciliáveis, como a globalização e a regionalização, paz e violência, economia e esbanjamento, descentralização e contextualização, transparência e mentira, cooperação e individualismo. Numa sociedade que vive intensamente o espaço e o tempo tecnológico, onde, por isso mesmo, se torna evidente que a “escola” tem de ser repensada, o que implica, reformas no pensamento da “escola” e sobre a “escola”, reflexão-ação e mudança (Alarcão, 2000). A educação tem de ser compreendida como uma “forma de intervenção no Mundo” (Freire, 1996:38). Deste modo, a “escola” tem um papel essencial na construção do ser psicológico e racional, funcionando como incentivo para novas conquistas. A “escola” é um lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia um processo de aprendizagem, onde deve haver um espaço para a transformação, deve ser aberta às diferenças, aos erros, às contradições, ao amadurecimento, desenvolvendo competências e ajudando a resolver dificuldades.

Em cada momento, é necessário introduzir ações que se adaptem às novas necessidades que surgem constantemente com o objetivo de melhorar a prática. Nesta conceção, “o conhecimento e o uso de alguns marcos teóricos levarão a uma verdadeira reflexão sobre a prática, fazendo com que a intervenção pedagógica seja o menos rotineira possível” (Zabalza, 1998:51).

A “Escola” deve ser eficaz, de qualidade, um espaço onde se aprendem conteúdos, se desenvolvem, se experimentam comportamentos e não apenas um espaço de aprendizagens curriculares. Nesta conceção, a criança torna-se o centro das atenções e, por isso, deverá ser vista como participante ativa no seu processo de desenvolvimento, não dispensando a presença do Educador de infância que faz parte integrante da “escola” como pessoa e como pedagogo. O desempenho da função docente torna-se cada vez mais complexo, quando se encontram tensões entre os “saberes e a multidimensionalidade da vida real” (Alarcão, 2000:14).

De referir, que o exercício de funções do Educador de Infância é constantemente confrontado com situações de carácter imprevisível no contexto educativo. Se esta situação está presente em todos os profissionais está vincada no “nível de ensino” a que nos referimos. O Educador é confrontado no seu dia-a-dia com situações que exigem da sua parte uma adaptação, um equilíbrio onde a sua estrutura pessoal pode ser afetada, uma vez que o Educador de Infância além de ser um profissional é também uma pessoa, e existem muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar, não sendo apenas uma parte que se torna professor/Educador (Holly, 1995). Assim sendo, deve ser autêntico naquilo que diz, no que faz, também na expressão de emoções, estimulando, deste modo, as crianças para respostas e descobertas emocionais (Woods, 1999). Só profissionais agindo como pessoas nas suas relações com as crianças fazem a diferença. Deste modo, o Educador “necessita de desenvolver um perfil de competência técnica, reflexiva e crítica que se centre na especificidade da profissão” (...) uma vez que “envolve uma abrangência de papéis, uma multiplicidade de interações e integrações que se acentuam quando os principais autores do processo educativo, as crianças, são o ponto de partida e chegada para esse processo” (Lino, 2005:17) porque “há ocasiões em que as emoções fazem alertar os sentidos de tal maneira que a visão, os ouvidos, os cheiros, os sabores, e o tato enviam mensagens mais fortes para o cérebro”, e a nossa compreensão do mundo real atravessa a intensidade dessas “imagens” (Mackey, 1993 citado por Woods, 1999:40). Assim nos referimos ao perfil específico do Educador de infância. É talvez nesse sentido e com essa preocupação que, em agosto de 2001, foi publicado o Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto que estabelece o Perfil de Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, ao qual nos referimos no ponto seguinte, uma vez que, a atividade do Educador, incentiva a uma prática emancipativa e reflexiva, onde o Educador planeia a sua prática que influencia a criança e é influenciado pela mesma (Zabalza, 1998).

## **4.2 Enquadramento legal do desempenho profissional do Educador de Infância - suas implicações**

No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, encontra-se definido o Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de infância, do Professor do Ensino Básico e Secundário.

Devido à particularidade da profissão de Educador de Infância, iremos referir o enquadramento legal desta atividade, salientando a sua importância profissional.

Nos termos do n.º 2 do artigo 30 da Lei de Bases do Sistema Educativo, os Educadores de Infância asseguram a orientação e as atividades na educação pré-escolar. Com o crescente aumento do número de Creches, importa salientar que a publicação dos perfis específicos traz

uma nova abordagem quando refere que não se exclui, como até aí, que a formação dos profissionais em educação de infância os habilite igualmente para o desempenho profissional também no quadro da educação das crianças com idade inferior a três anos.

O citado Decreto-Lei vem reforçar o enunciado nas OCEPE, na medida em que define as funções específicas do Educador de Infância, entre as quais, a importância de conceber e desenvolver o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas, através da mobilização do conhecimento e das competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado.

Este documento refere que o Educador de Infância deve fundamentar a sua prática pedagógica num saber específico, sugerindo a reflexão, a investigação e a partilha de saberes e experiências numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, para melhor desempenhar a função de ensinar, desenvolvendo as crianças conduzindo-as ao sucesso.

O referido decreto salienta ainda a importância de avaliar, numa perspetiva formativa, a sua prática. Porém, é importante o conhecimento de todo o processo, mas a forma como se desenvolve é fundamental. Neste sentido, “é crucial conhecer e saber procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação” (Portugal, 2009:10) quer dos processos, quer dos seus efeitos num ambiente educativo que disponibilize espaço, tempo e materiais estimulantes.

Surge no Decreto-Lei 241/2001, e também nas OCPEPE, a designação de currículo como algo inédito em Portugal no campo da Educação Pré-Escolar. Deixa-se cair a palavra “programa” para optar pelo termo “curricular”, designação usada frequentemente na literatura anglo-saxónica e relacionada com uma tradição em sistemas educativos mais descentralizados, em que não há prescrições nacionais em termos de conteúdo a aprender.

De salientar esse conceito inovador, em Portugal, e relativamente ao qual as OCPEPE não deixaram dúvidas como se pode ler no seu texto:

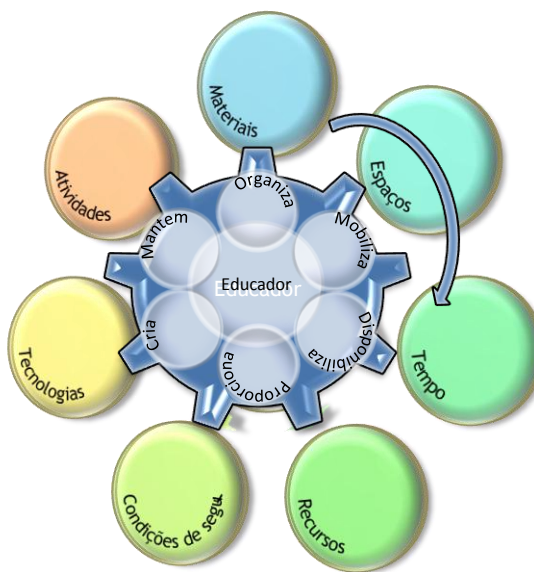
*“... as Orientações Curriculares (...). Não são um programa, pois adotam uma perspetiva mais centrada em indicações para o Educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas conceções de currículos, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (OCEPE, 1997:13).*

Podemos considerar o currículo previsto no Decreto-Lei como um conjunto de aprendizagens necessárias num contexto educativo concreto, incorporando adequadamente as dimensões locais e regionais, isto é, um plano de desenvolvimento individualizado, onde os primeiros anos de vida são considerados os alicerces de aprendizagens posteriores (Portugal, 1997). Deste modo, a mesma autora considera a importância da existência de um currículo desde a Creche e a abrangência do mesmo naturalmente a todas as atividades diárias, desde os cuidados básicos - alimentares e higiénicos - a prestar à criança até às atividades de jogo livre ou dirigido baseado na interação da criança com o mundo dos outros e dos objetos.



Entende o mesmo decreto que o Educador de Infância é o responsável por todo esse processo, ao desempenhar a sua função, indo ao encontro do que diz Portugal (1997), na Creche ou no Jardim de Infância.

O Educador de Infância é fundamental como profissional que sabe advogar um currículo próprio e único, que conte a história do seu grupo e das suas crianças. Deste modo, passa pelo Educador de Infância o conhecimento e controlo das várias variáveis que intervêm no processo educativo quando o mesmo concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da observação, planificação, organização e avaliação, tendo em conta a organização do ambiente educativo, com base numa relação: Educador - Criança - Família - Comunidade. Recorrendo ao esquema seguinte, poderemos visualizar como as ações se desenvolvem como unidades não soltas, mas interligadas, num encadeamento sequencial e num contexto concreto e específico.



Esquema nº 2 - Encadeamento da prática educativa

Todo o currículo tem um desenvolvimento e nele a formação dos Educadores de Infância está presente, sobretudo quando proporciona oportunidade de pensar no percurso vivido e de refletir sobre a prática realizada. Entendendo que um dos objetivos de qualquer profissional é ser cada vez mais competente (Zabalza, 1998) e que esta competência encontra-se relacionada com o conhecimento e com a prática, então, estas não podem ser encaradas como duas dimensões separadas mas sim interligadas.

Salientamos, deste modo, que ensinar é difícil pois exige uma capacidade de diagnosticar o contexto, de tomar decisões, de avaliar, de reconduzir ações, de implementar novas ações sempre que necessário, na compreensão da própria atividade profissional (Alarcão, 1996), não esquecendo a importância fundamental do silêncio no espaço da comunicação.

Uma vez que *“ensinar exige saber escutar (...). Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (...) O Educador de Infância que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso (...). O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o*

*direito e o dever de dizê-lo. (...) quem tem que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda” (Freire, 1996:44).*

O papel do Educador de Infância é, para nós, determinante, pelo que passaremos, no ponto seguinte, a refletir um pouco mais sobre o seu desenvolvimento.

### 4.3 Desenvolvimento profissional do Educador de Infância

Para nós, a palavra desenvolvimento tem uma conotação de evolução, crescimento, continuidade e transformação pressupõe “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009:9).

Partindo do pressuposto que a noção de desenvolvimento tem em conta diferentes dimensões, implica olhar para o Educador a nível pessoal, interpessoal, grupal, organizacional, socioinstitucional e cultural de acordo com o modelo proposto Bronfenbrenner. O desenvolvimento do Educador não pode ser considerado apenas o indivíduo, mas todas as organizações sociais das quais faz parte (Barros, 2007, cita Bronfenbrenner, 1942). Falar de desenvolvimento profissional do Educador é refletir sobre o processo individual e coletivo que o Educador de infância desenvolve no local de trabalho - Creche ou Jardim de Infância - no que respeita às suas competências profissionais e pessoais. Consideramo-lo, assim, um processo a longo prazo e inacabado.

É uma construção do “eu” que é influenciada pela “escola”, pelas políticas, pela disponibilidade de aprender, ensinar e partilhar, pela motivação, pela vontade de mudar. Para Huberman (1995) é um processo e não uma série de acontecimentos onde existem patamares, regressões, avanços, recuos e becos sem saída.

Assim, cada pessoa trilha o seu caminho, caminhos de descoberta, de empenhamento, de procura, de desencadeamento de altos e baixos, de transições ecológicas de forma que o conduza à autonomia, “à capacidade de livre e responsabilmente desempenhar os seus deveres de cidadão sem esquecer também os direitos que lhe são conferidos” (Alarcão, 1987:7).

O êxito pessoal e profissional encontram-se muito relacionados com a maturidade psicológica de cada um (Simões C. e Simões, H., 1997). E este aspeto não deixa de ser determinante no exercício das funções profissionais que implicam, muitas vezes, gerir situações imprevistas e em que o “bom senso” e o aspeto psicológico de cada um é determinante. Para os mesmos autores (1997), este caráter psicológico de cada um, esta estrutura pessoal, é muito afetada pelo processo formativo. Assim, consideram que a formação tem de ser vista como uma forma de desenvolvimento, tendo em conta dois aspetos principais: a maturidade e a competência. Por um lado, o aspeto da maturidade tem a ver com a maneira como a personalidade humana foi, progressivamente, adquirindo capacidades, valores, relações interpessoais, entre outras.

Por outro lado, a competência, neste nosso caso do Educador, tem a ver com os seus conhecimentos e capacidades que consegue mobilizar na sua profissão. Neste contexto, estão, implícitas as suas características individuais já existentes aquando da sua entrada na profissão, mas também as que foi adquirindo o longo da vida, nas quais se incluem as conseguidas no processo formativo. Por tudo isto, pensamos que a formação deve ser vista como algo que tem a

ver com todo o processo de desenvolvimento do Educador, proporcionando-lhe maiores capacidades que vão, certamente, facilitar as suas tarefas diárias na escola, não menosprezando que idênticas experiências afetam cada indivíduo de maneira diferente, tornando-se evidente a necessidade de considerar o desenvolvimento profissional numa perspetiva ecológica de forma a facilitar a realização de práticas de qualidade, potenciando as interações nos vários espaços relacionais.

*“No fundo, o Educador de Infância que respeita a leitura do mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica”* (Freire, 1996: 46).

#### 4.3.1 Vertentes do Desenvolvimento Profissional do Educador

O desenvolvimento profissional do Educador de Infância, segundo alguns autores, tem em conta várias dimensões como iremos referir neste ponto.

Rosa (2011) considera que o desenvolvimento profissional do Educador de Infância tem em conta várias vertentes, a saber:

- A dimensão ética do Educador de Infância como pessoa, numa dimensão pessoal e interpessoal.

O profissional quanto mais reconhece as suas vivências, quaisquer que elas sejam, tanto mais se aceita conforme realmente é, quanto mais agir a partir da sua própria avaliação tanto mais poderá aceitar que o outro faça as suas escolhas individuais (Tavares, 1993).

Silva e Cardoso (1993) com base em Rogers (1983) entendem que a pessoa profissional quanto mais se conhecer e aceitar, melhor compreende e aceita uma relação interpessoal e uma interação de sucesso com os outros. Uma relação verdadeira, autêntica, consistente, empática, desenvolve-se num clima de disponibilidade onde não existe aniquilação de nenhum interveniente, mas sim o reconhecimento mútuo, recíproco e assimétrico.

- A dimensão do conhecimento teórico que o Educador de Infância possui e a forma como a põe em prática.

Depois da formação realizada na escola, o Educador de Infância é autónomo na construção do seu percurso profissional. Tal percurso pode ter objetivos criativos ou rotineiros, num processo educativo influenciado pelas características do indivíduo, pela formação desde o seu início e que se pretende que seja em construção permanente. Assim, podemos acrescentar que não existe apenas uma forma de educar, ela depende do contexto, da criança e do próprio Educador, tornando-se evidente a necessidade de considerar o desenvolvimento profissional numa perspetiva ecológica de forma a facilitar a realização de práticas de qualidade, potenciando as interações nos vários espaços relacionais. Visto que idênticas experiências afetam cada indivíduo de maneira diferente (Rosa, 2011).

- A dimensão de parceria com os pais e as famílias.

O Educador de Infância não pode perder o profissionalismo, sendo ele o “leme” de toda a “embarcação”, pelo que, a empatia, a capacidade relacional e o trabalho interativo com os pais se consideram fundamentais no desenvolvimento de atividades e no desenvolvimento global da criança.

Não podemos deixar de “restituir à família o seu relevo como contexto de socialização de crianças e adultos, como um lugar de construção e revelação da identidade individual ou geracional” (Almeida, 2009:115). Alguns estudos concluem, como Correia e Santos (2009), que os pais querem aceder à escola, mas não se sentem à vontade com os professores; a comunicação da escola não promove o diálogo e a participação entre os mesmos, sendo este “o requisito básico para a existência de outras formas de envolvimento” (op. cit., 2009:11). Daí a importância de considerar a dimensão do Educador/Família, desenvolvendo programas, formação que envolvam os Educadores e os Pais “como parceiros num trabalho cooperativo ao nível da implementação da planificação educacional, da observação e documentação de experiências das crianças, e realização das atividades quer as realizadas em contexto de práticas quer as que ocorrem em casa” (Lino, 2005:31).

- A dimensão profissional entre os pares ou equipas interdisciplinares

Ao considerar que o Educador faz parte de uma equipa, quer ela seja interdisciplinar ou entre pares, deve existir um espaço onde se partilham saberes, se discutem ideias, onde se encontram soluções para a resolução de problemas da prática educativa e profissional numa dimensão de carácter colaborativo (Lino, 2005).

Nesse sentido, Carl Rogers (1983, citado por Silva e Cardoso 1993:29) escreve-nos que “(...) *é compensador aprender, em grupo, nas relações com outra pessoa, (...) mas das mais difíceis para mim de aprender é abandonar a minha própria atitude de defesa, pelo menos temporariamente e tentar compreender como é que outra pessoa sente e encara a sua própria experiência*”.

De referir, no entanto, que para realizar a formação ao longo da vida que decorre nos contextos de trabalho é necessário criar condições que permitam aos Educadores participarem, aprender através da organização e das situações de trabalho.

- A dimensão da participação na política institucional

Uma participação ativa por parte do Educador de Infância na construção de escolas de qualidade pressupõe a participação na política da instituição. Toda a Instituição tem uma missão, visão, princípios e objetivos que a caracterizam e a distinguem de qualquer outra. A qualidade destas instituições pressupõe que todos os envolvidos estejam implicados na sua construção e evolução. Deste modo, não é possível ser Educador sem uma tomada de posição, de decisão, de escolha sem conhecer a prática educativa o que exige uma definição da mesma, assim “não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê” (Freire, 1996:39).

### 4.3.2 O Educador de Infância reflexivo

Todos os dias, em muitos locais do mundo, crianças dos zero aos seis anos são levadas para Creches, Jardins-de Infância, Infantários e Instituições. Como já foi referido, nem sempre com o mesmo propósito. Consideramos que uma das razões foi o contributo da legislação que tem vindo a ser publicada ao longo dos tempos, mas também o papel social do Educador de Infância que tem sido preocupação das próprias escolas de formação. No entanto, no que à Creche diz respeito, concordamos com Portugal (1997:78) quando afirma “aquilo que se faz ao nível da Creche nas escolas de formação de Educadores é esporádico, pontual e escasso”. Neste ponto, não podemos deixar de referir que existe, nos currículos formativos, um desfasamento entre a legislação e a formação que o Educador deve desempenhar na faixa etária de zero a três anos.

Sabemos, também, que a faixa etária dos zero aos seis anos apresenta uma capacidade enorme para aprender, devendo a função do Educador de Infância ser a de motivar, estimular, respeitar, ouvir, envolver as crianças em atividades, compreender o que realmente é importante para elas, quais as dificuldades que demonstram, perceber o significado dos seus atos, estar disponível para apoiá-las, reconhecer os “sinais” que a criança emite devendo o Educador de Infância ter competência de os saber ler, de conhecer as suas expressões, numa relação afetiva onde existe empatia entre o adulto e a criança (Portugal, 2009).

Opinião semelhante tem Freire ao afirmar: “... ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar” (1996:45).

Os Professores/Educadores devem ter uma consciência sobre a diversidade de contexto de atuação profissional “com a inerente capacidade de saber agir em situação, (...) numa permanente dinâmica interativa entre ação e o pensamento ou reflexão” (Alarcão, 2000:17). Assumir uma atitude dinâmica, num processo de aprender, construir, acompanhado de um desejo de compreender a razão de existir, com características próprias da nossa identidade, com os constrangimentos e as potencialidades de cada um, é esta a convicção de Alarcão, referida por Tavares (2000:58), perante a escola em mudança - escola reflexiva - “(...) refletir, pensar, aprender a pensar, conhecer, metaconhecer, aprender, aprender a aprender, aprender a desaprender para aprender de um modo diferente, são ideias (...) que exigem novas conceções e, consequentemente, outras formas de organização, gestão e ação (...) como uma realidade que se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.”

O Educador tem de exercitar esse processo de reflexão, pensamento e aprendizagem como ator imprescindível e fundamental no contexto educativo.

Considera Schön (1992) que um Professor/Educador reflexivo é aquele que procura no seu dia-a-dia pedagogias que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Daí ser necessário haver espaço para dialogar, ouvir, conhecer, entender que todos aprendemos em colaboração ativa

(Freire, 1996). Isto exige do Educador de Infância e da criança uma atitude de pesquisa, frente ao conhecimento, experiências enriquecedoras e situações desafiantes. Para Schön (1992) o ponto de partida do saber profissional é a reflexão-na-ação.

O Educador de Infância tem de ter, segundo o mesmo autor, a capacidade de individualizar a criança no grupo a que pertence, mesmo que esta tarefa seja realizada em situações de incerteza e de conflito. Deve ser um profissional reflexivo, com um pensamento crítico sobre a prática, com a capacidade de reestruturar estratégias de ação, com a capacidade de ver noutro ponto de vista o problema. Introduzir estratégias e ações que se adaptem às novas situações que surgem constantemente, mediante a observação e nova reflexão.

Zabalza (1998) considera dois referenciais para uma prática reflexiva. O primeiro, ligado ao sentido e ao papel social da educação. O outro engloba fontes psicológicas e pedagógicas, pois dificilmente se consegue ensinar se não existir um conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, e sobre diferentes teorias de prática pedagógica.

A educação revela-se orientada para a criança, como um indivíduo único, com competências adquiridas ou não, com motivações, interesses próprios e únicos desse ser, que devem ser respeitados, estimulados e desenvolvidos com a sua própria especificidade. Ensinar exige humildade para entender o educando como um cidadão que já possui uma leitura do mundo (Freire, 1996). Para o mesmo autor, a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder ou não aos outros. É, deste modo, que os indivíduos aprendem a crescer, a respeitar e a viver na diferença.

Sabemos que ser Educador é assumir que o conhecimento das crianças se transforma a alta velocidade e continuar a dar resposta adequada: nesse sentido o Educador de Infância tem de fazer um esforço redobrado para aprender e continuar a provocar eficazmente o educando no sentido de que prepare ou refina a sua curiosidade com vista a que produza a sua inteligência do objeto ou do conteúdo. Aprender, tem de se tornar numa agradável experiência num “princípio de sobrevivência incontornável” (Zabalza, 2000:165).

Tal conduta não é fácil de executar, requer competências, que não existindo no Educador de Infância, podem ser adquiridas quando trabalhadas, desde que este queira, se questione, reflita no sentido de melhorar a sua prática, pois não existe um único modelo de ensinar, a constante atitude de reflexão manterá presente a questão da função do Educador de Infância “... como atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos, em suma uma criatividade a que se dá o nome de *artistry*. É um saber solido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala” (Zabalza, 1998:35).

### 4.3.3 O Educador de Infância e a mudança

Uma das estratégias da reflexão crítico-construtivista é a vontade de “mudança” (Sá-Chaves e Amaral, 2000). Isto implica “para além de acreditar que a mudança é possível, uma apreciação positiva do risco, da imprevisibilidade, da complexidade e da diversidade, bem como a resistência à frustração e a aceitação dos problemas, da contradição e do conflito” (Caetano, 2005:30). Implica, ainda segundo a mesma autora, a procura consciente entre a desordem e o controlo, entre o individual e o coletivo (Caetano, 2005).

Os Educadores, obviamente, estão comprometidos com a mudança, na medida em que se preocupam com a eficiência no seu trabalho, com a adaptação e a inovação que têm de aplicar na transferência e partilha de saberes, na compreensão e teorização de novas informações perspetivando o seu desenvolvimento como pessoa e profissional. Porém, por vezes, surgem conflitos que podem proporcionar aquilo que se designa “resistência à mudança” (Caetano, 2005:32). Para a mesma autora, isto pode acontecer quando os Professores/Educadores se sentem “ameaçados” relativamente a determinadas expectativas ou situações instaladas. Quando “as mudanças externas e internas ameaçam romper profundamente com a ordem existente, constituindo uma forma de lidar com o sentido de perda, com a ameaça à autoestima, com a confusão e o conflito que a mudança despoleta” (Caetano, 2005:32). Deste modo, para haver mudança, por vezes, tem de se garantir alguma continuidade proporcionando, assim, alguma estabilidade e segurança, que podem combater a tal “resistência à mudança”.

O contexto educativo não é apenas o único que facilita ou dificulta o modo como encarar as mudanças, a vontade de mudança não é desenvolvida da mesma forma por todos os Educadores. O conceito que cada um desenvolve e a aprendizagem do conceito de mudança varia de indivíduo para indivíduo. O assumir-se como ser vivo dinâmico, capaz de aprender, construir conhecer-se implica desenvolver capacidades reflexivas resilientes e flexíveis para estar predisposto a enfrentar novas e diferentes situações com que se vai deparando no dia-a-dia ou em situações pontuais (Alarcão, 2000). Neste alinhamento, a mudança é algo que oscila não apenas no profissional mas também na pessoa, assim, uns Educadores encontram-se mais “aptos” a encarar a mudança e a mudar “naturalmente” do que outros o que pressupõe o desenvolvimento de competências reflexivas conducentes a um processo que potencie estratégias e instrumentos que inevitavelmente ajudem na reconstrução de novas experiências, no ultrapassar de dificuldades, num caminhar para um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva.

Uma das estratégias pode ser a formação no sentido de desenvolver competências que permitam conhecer, analisar, avaliar a sua prática e o seu desenvolvimento enquanto profissionais e pessoas.

### 4.3.4 O Educador de Infância e a formação

O relatório da Unesco (1998) salienta a importância do investimento na formação e desenvolvimento profissional continuado como papel crucial para os Educadores serem agentes de mudança numa sociedade exigente, cheia de desafios constantes.

Numa etapa inicial, o profissional teve a sua formação académica, onde foram enfatizados os conteúdos específicos para ensinar, para desenvolver a sua profissão de Educador. Esta formação incide sobre disciplinas ligadas direta ou indiretamente à educação, complementada com experiências de prática num contexto escolar. Este desenvolvimento consubstancia-se no aglutinar de saberes e conhecimentos que permitem, depois, perante a realidade, a tomada de decisões e fazer opções no dia-a-dia (Simões C. e Simões, H., 1997).

A formação contínua visa o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos profissionais com formação inicial como um dos “objetivos principais o melhoramento da competência profissional das Educadoras (...) e, portanto, contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da educação” (Lino, 2005:53). A mesma autora (2005) considera desejável, nesta formação, a oportunidade de observar e analisar práticas educativas de qualidade de forma a responder às necessidades dos Educadores e envolve-las num processo ativo e reflexivo em torno da prática, representando, assim, uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, o desenvolvimento profissional refere-se ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor na relação com os contextos onde atua” (Lino, 2005:55). Assim, podemos acrescentar que não existe apenas uma forma de educar, ela depende do contexto, da criança e do próprio Educador.

Acentua-se, assim, a necessidade de inserir no processo de desenvolvimento profissional a experiência, formação e a reflexão. Este ponto de partida no desenvolvimento profissional do Educador influencia o conhecimento pedagógico, a estrutura de conteúdos, o desenvolvimento e o desenrolar da prática, a forma de compreender e desenvolver as crianças, assim como a sua relação com as mesmas (Lino, 2005).

Assim, as ações do profissional, neste caso das Educadoras, sofrem uma progressão ao longo da vida, sendo a formação um processo do desenvolvimento contínuo.

Caminhamos atribuindo um sentido ao nosso caminho para chegar a um fim. Às vezes sem o encontrar. Às vezes sem o questionar. Às vezes encontramos desvios que nos fazem parar.

É neste contexto que surge a formação reflexiva dando “voz aos educadores permitindo-lhes uma reflexão sistemática sobre a ação que desenvolvem os torna investigadores de direito próprio” (Sá-Chaves e Amaral, 2000:82) para construírem em formação “imagens do mundo, imagens de *si* no presente e futuro, imagens da *sua* mudança” (Caetano, 2005:11) que nos permita uma reflexão sobre as características da personalidade, do conhecimento teórico, do conhecimento pedagógico em parceria com todos os que fazem parte do contexto educativo do qual fazem parte.

## 5 Qualidade em Educação

Desde a aprovação da Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) passou a ser dada uma particular atenção à qualidade educativa, surgindo preocupações com a qualidade dos projetos educativos, com a qualidade nas práticas educativas e uma certa exigência com estabelecimentos de qualidade. Neste sentido, existem diferentes



pontos de vista sobre o conceito de qualidade, dependendo não só do ponto de vista dos investigadores, mas também do objeto em estudo.

Todavia, não sendo fácil abordar e definir qualidade, é necessário refletir sobre a mesma, uma vez que a presente investigação pretende conhecer o impacto do Plano individual nas práticas pedagógicas, um dos processos do Sistema de Gestão de Qualidade da Resposta Social - Creche.

Apesar de não ser fácil definir qualidade, não existe dúvida da sua importância na educação, conforme podemos verificar pelos inúmeros estudos sobre a qualidade educacional, uma vez, que esta tem “efeitos significativos no desenvolvimento e bem-estar da criança” (Portugal, 1997:81).

Considera-se que o aumento destas investigações tem a ver com o assumir da importância da qualidade nas instituições ligadas a estas faixas etárias. Uma vez que a qualidade *“pode ter efeitos significativos a longo prazo na aprendizagem das crianças: melhoria de resultados durante o período de escolaridade, desenvolvimento de comportamentos sociais mais adaptados e de cidadãos mais produtivos (Sylva, 1993; Schweinhart & Weikart, 1993) ”* Góis (2009:5).

O conceito de qualidade não é o mesmo hoje, não o foi ontem e nem o será amanhã. Não é o mesmo para cada um de nós: é um conceito social construído que depende de crenças, valores, necessidades e prioridades num contexto considerado dinâmico que evolui ao longo do tempo, é um conceito transitório exigindo um processo contínuo de procura de identificação de indicadores de qualidade (Barros, 2007).

De igual modo, Bairrão (1998) considera que a qualidade é um conceito para o qual não existe uma única definição. O próprio ao citar Moss (1994:1) justifica que “toda e qualquer definição reflete: valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam esses serviços” (Bairrão, 1998:48). Este conceito tem a ver “com as características das pessoas que trabalham nestes contextos; com as características dos programas; com as políticas educativas; com os resultados da investigação” (op. cit., 1998:47).

O mesmo autor (1998) refere a importância da qualidade na educação pré-escolar como uma das dimensões de qualidade de vida das crianças, tendo como critérios o bem-estar físico, material e social, assim como a sua opinião sobre a qualidade e a forma como a sentem. Deste modo, a definição de qualidade reflete as características dos técnicos, das ajudantes, de todas as pessoas que trabalham no estabelecimento, assim como os programas e as práticas que utilizam, a colaboração dos familiares, as políticas de educação que existem no país e, mesmo a, influência das investigações. Depende, ainda, do meio ambiente que promove o desenvolvimento global das crianças, seja este emocional, social, cognitivo ou físico.

Existem vários fatores que influenciam a qualidade no trabalho direto, ou seja a prática educativa, no entanto nem todos com a mesma evidência. Bairrão (1998) considera as crianças, em primeiro lugar, logo seguidas da Educadora. Acrescenta ainda, sempre baseado em estudos realizados, que existem outros fatores que não são de desvalorizar, como a equipa de trabalho, a

diretora, os pais e a sua interação mas também a tutela do Infância, o currículo/modelo de educação, o programa e avaliação do currículo, a organização de trabalho.

Este autor considera que NAEYC (The National Association for the Education of Young Children) menciona um novo conceito de qualidade na educação, baseando-se num ambiente que “promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias” (Bairrão, 1998:48). Práticas que considerem além da idade da criança, também a individualização dessa mesma criança com características únicas, próprias e específicas.

Segundo Formosinho (2009), qualidade é um conceito polissêmico, uma vez que não é uma essência abstrata e imutável, mas antes contextual, isto é, referida ao espaço, ao tempo e às vezes às circunstâncias, que “permite identificar fatores de transformação dos processos de ensino-aprendizagem e de promoção de aprendizagens” (Formosinho, 2009:11).

A mesma autora considera as políticas educativas, a formação de profissionais, a cultura e as práticas dos profissionais fatores que influenciam a qualidade das Creches e Jardins de Infância, impedindo mesmo essa qualidade. Considera a pedagogia burocrática tanto organizacional como profissional um fator determinante na qualidade, paralisando “processos ativos de construção participativa, promovendo um currículo uniforme pronto-a-vestir” (Formosinho, 2009:9).

A mesma autora (2009:11-12) salienta os pontos para uma educação de infância de qualidade:

*“1. Uma comunidade profissional que concetualize a criança como um ser competente, cooperante e com direito à participação (está em causa a imagem da criança);*

*2. Uma comunidade profissional que conceptualize o professor como um ser que procura, no quotidiano das práticas e na colaboração, o desenvolvimento pessoal e profissional de modo a melhorar a sua prática (está em causa a imagem do professor);*

*3. Um processo de ensino aprendizagem onde se realiza a partilha de poder entre as Educadoras e as crianças (está em causa a vivência da democracia no interior da pedagogia);*

*4. Interações adulto-criança sensíveis, autonomizantes e estimulantes que promovam o encontro das identidades e culturas das crianças com os saberes culturais (está em causa a qualidade das relações e interações como centrais para a pedagogia da participação);*

*5. Um contexto educativo organizado e vivido como um espaço que favorece múltiplas oportunidades de aprendizagem (está em causa o reconhecimento do ambiente como segundo Educador);*

*6. Uma educação de infância de qualidade requer a disponibilidade de processos de formação em pedagogias explícitas (incluindo os seus formatos próprios de avaliação) e o seu desenvolvimento partilhado e apoiado (está em causa o reconhecimento da formação praxeologia em contexto);*

*7. Uma documentação pedagógica que permita evidenciar quer os processos educativos quer as suas realizações, criando uma cultura de avaliação interna baseada numa reflexão sobre o quotidiano (está em causa a promoção de uma cultura de prestação democrática de contas);*

8. *A colaboração com as famílias e as comunidades (está em causa o envolvimento parental e comunitário);*

9. *Instituições de formação que se empenhem na construção de conhecimento profissional prático (está em causa a criação de parcerias entre o ensino superior e os centros educativos para o desenvolvimento de projetos de qualidade);*

10. *Políticas públicas que apoiem os processos locais de construção da qualidade, impulsionando e celebrando comunidades locais de aprendizagem.”*

Ao avaliar a qualidade na educação de infância Formosinho (2009) pondera dois paradigmas:

- O tradicional, em que o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade assenta em produtos. Esses produtos ou realizações, obtidos a partir de conhecimentos estáveis e universais, são previamente determinados e permitem comparações com padrões já existentes, realizados por agentes externos e de maneira não colaborativa;

- O contextual, numa perspetiva ecológica da qualidade, uma vez que se refere ao contexto e aos papéis dos atores ou agentes nos contextos e às respetivas interações. Refere-se, ainda, às relações entre contextos, ou seja, as salas, a escola, entre outros, inseridos num contexto social e cultural. A qualidade é construída através das interações e das relações interpessoais que se desenvolvem entre os atores principais. Baseia-se numa construção dinâmica e evolutiva, orientada para a obtenção de uma verdade singular.

É realizada por agentes internos e de forma colaborativa. Esses agentes internos são as crianças, os profissionais e os pais.

Para Katz (1998:49) a problemática da qualidade no pré-escolar apoia-se em cinco perspetivas que denominou de “Perspetivas múltiplas da qualidade de programas pré-escolar”. Que passamos a referir:

- Botton-up Perspective, Perspetiva de Baixo para Cima, avalia participação e opinião da criança, sobre o programa que lhe é proposto, a forma como o vive, não esquecendo a sua subjetividade. A “criança deve sentir-se integrada no ambiente do programa educativo, deve sentir que pertence ao grupo e que é aceite, compreendida e protegida pelos adultos” (Katz, 1998:21). O grau de qualidade será tanto maior quanto evidenciado o entusiasmo na participação da criança. No entanto, apesar da resposta positiva por parte da criança constituir, de certo modo, um padrão de boa qualidade, pode acontecer que as respostas das crianças não sejam positivas. As respostas menos positivas por parte das crianças não podem ser sempre atribuídas aos Educadores, pois podem existir outras razões para o facto dentro do contexto educacional (Katz, 1998);

- Outside-Inside Perspective, Perspetiva de fora para Dentro ou Perspetiva exterior-Interna ao programa. Inclui-se nesta perspetiva “a qualidade das características das relações pais/educadores” (Katz, 1998:23). A forma como os pais se relacionam, como reconhecem e têm consciência da complexidade do trabalho realizado pelos Educadores ao esforçarem-se para atingirem os objetivos de educarem e cuidarem do seu filho. Também

esta perspectiva salvaguarda os resultados negativos por parte dos pais, sendo estes reconhecíveis ou determináveis pelos Educadores Katz (1998);

- Inside Perspective, Perspetiva Interna ao programa, sendo uma perspetiva interior corresponde à qualidade das relações existentes quer entre colegas (Educadores-Educadores; Educadores-Ajudantes de Ação Socioeducativa), quer entre a tutela, quer entre a Instituição e Educadores/Pais.

As relações entre os colegas, se forem de apoio, partilha, confiança, respeito, cooperação proporcionam uma qualidade de vida mais calma, mais satisfatória que ajuda a desenvolver relações positivas de respeito e colaboração (Katz, 1998). O mesmo podemos dizer nas relações com os pais, por parte do Educador terá de haver um “grande profissionalismo baseado num misto de experiências, formação, educação e valores pessoais” (Katz, 1998:26) quer estes sejam de culturas diferentes ou não;

- Top-Down Perspective, Perspetiva de Cima para Baixo, avalia componentes como o ratio adultos/crianças, o número de crianças por grupo, a possibilidade de formação dos profissionais, equipamento, materiais didáticos, condições de trabalho, o espaço por criança e a estabilidade profissional dos profissionais (Katz, 1998);

- Outside Perspective, Perspetiva Externa ao Programa, tem em consideração, a avaliação por parte da sociedade, dos cidadãos, de toda a comunidade que mais de perto interferem com decisões na Instituição, uma vez que qualquer instituição privada ou pública é influenciada mais diretamente ou indiretamente por políticas (Katz, referida por Portugal, 1997). Esta perspetiva integra o “modo como a sociedade em geral avalia os recursos oferecidos pela rede” (Bairrão, 1998:49).

Entrevistado por Jau e Santos (2008), Laevers, considera a qualidade em educação centrada no processo, mais precisamente em duas dimensões: “o grau de “bem-estar emocional e o nível de envolvimento” (2008:18). Considera que o bem-estar é uma condição necessária para que aconteça envolvimento. Sabemos que as crianças desenvolvem as suas capacidades, cada uma ao seu ritmo. Assim, quanto mais elas se sentirem à vontade, tiverem confiança, maior será a sua autoestima e mais provavelmente ocorrerá o envolvimento. O mesmo autor considera que existe envolvimento quando não há distância entre a pessoa e a atividade. Quando o Educador conseguir desencadear na criança uma vontade exploratória de forma holística, a criança aprenderá e conseguirá transportar essas aprendizagens para além dos “muros” da “escola”.

A European Commission Childcare Network (1990) considera um grande desafio desenvolver conceitos e definições de qualidade que permitam um alto grau de concordância sobre determinadas características combinadas com a diversidade do ponto de vista de cada um.

A European Child (1990) considera que qualquer definição de qualidade é transitória, um processo dinâmico e contínuo de conciliar as diferentes ênfases dos diferentes grupos de interesses.

Podem ser consideradas três perspetivas ao olhar para a qualidade:

- A das próprias crianças;

- A opinião dos pais e das famílias;
- A dos profissionais direta ou indiretamente ligadas à educação.

A qualidade pode ser analisada segundo diferentes perspetivas. Assim sendo, há referências essenciais a reter: a qualidade em educação numa dimensão ecológica, onde o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento profissional do Educador são o resultado, em cada um, da interação entre os diferentes microssistemas em que eles se inserem. Estes dois indivíduos encontram-se numa ação educativa, onde aspetos objetivos como o bem-estar físico, material e social, e aspetos subjetivos como o que as pessoas sentem e pensam da qualidade se cruzam.

## 5.1 Qualidade das práticas dos Educadores

A qualidade não é um conceito fácil de abordar por “ser um conceito subjetivo, um valor a atingir, sem parâmetros muito claros e definidos, o que torna a medida precisa e definitiva da qualidade problemática e provavelmente inapropriada” (Portugal, 1997:81). Mesmo assim, se no ponto anterior fizemos uma abordagem global ao conceito de qualidade, parece-nos pertinente uma análise mais específica desse conceito numa das dimensões: o conceito de qualidade relacionado com a prática educativa.

Nesse sentido, para que a qualidade esteja presente na ação do Educador, pressupõe-se que este saiba responder adequadamente aos diferentes contextos educativos de cada grupo, e à diversidade das experiências de infância, “procurando atender às circunstâncias que envolvem e caracterizam a vida da criança” (Portugal, 2009:10).

Assumir este pressuposto é encarar o desenvolvimento da criança como o resultado de um processo de interações entre o organismo humano ativo e o seu ambiente externo concebido como um conjunto de estruturas interligadas, cada uma incluída na seguinte como um conjunto de “bonecas russas” (Barros, 2007:24) quando se refere ao modelo proposto por Bronfenbrenner (1979). Implica olhar para a criança como um ser único, possuidor de uma família, de uma cultura, de uma comunidade que tem de ser respeitada num grupo diversificado de crianças, todas elas únicas e diferentes, incluindo nesse grupo todos os adultos que interagem com cada criança e com todas as crianças do grupo, ou seja, a criança não pode ser considerada apenas como um indivíduo separado da organização social, mas sim fazendo parte de todos os contextos em que se movimenta, tornando-se um ser único e social. O que se traduz no respeito, na aceitação da diversidade cultural, na personalização do currículo e na aceitação de outros pontos de referência.

Uma perspetiva ecológica que abrange a criança como um ser único, pressupõe “uma conceção positiva da individualidade” o que implica, a “determinação de objetivos com a adequação às características diferenciadas” (Zabalza, 1987:111) das crianças, sobretudo uma aceitação plena da criança no seu processo de aprendizagem, no seu desenvolvimento, excluindo práticas pedagógicas onde é concebido um currículo igual para todas as crianças (Portugal, 2009).

Da parte dos Educadores, parece existir uma preocupação com as necessidades e interesses de todas as crianças, mas ao mesmo tempo, segundo a mesma autora, continua a

existir fundamentalmente preocupação com a realização de atividades para o grupo, oferecidas e dirigidas pelo adulto e pouca preocupação no ajuste, na compreensão, de cada criança, na tentativa de “perceber o que significa para a criança viver e fazer parte de um determinado contexto” Portugal (2009:12).

Como ponto determinante para o desenvolvimento de práticas de qualidade, o Educador deve ser “... *conhecedor das áreas de conteúdo que aborda e que tenha conhecimento de instrumentos documentais e observáveis que permitam dar conta das especificidades e diversidades das infâncias observáveis nos diferentes contextos educativos, sem deixar de responder ao carácter mais genérico das orientações oficiais e ao consenso científico sobre a qualidade educativa*” (Portugal, 2009:11). A Educadora numa visão de qualidade deve ser: “inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro» (Alarcão, 1987:47), com a capacidade “de considerar a perspetiva dos outros, assumir que a dificuldade de alguém é o meu desafio, colocar-se na perspetiva da criança” (Portugal, 2009:12).

Assim, o papel do Educador não pode ficar limitado à transmissão de conhecimento, ele é sim um profissional facilitador do desenvolvimento psicológico, social e um participante ativo na própria organização, onde as relações entre o Educador-Criança, são o alicerce do desenvolvimento da criança, num contexto de redes sociais, influenciadas pela sociedade (Formosinho, 1999).

Este profissional não se deve restringir apenas aos cenários mais próximos, mas estar alargado a outros, de forma a incorporar interconexões entre cenários, bem como influências externas provenientes de ambientes mais amplos. A criança não é vista como algo passivo, que sofre o impacto do ambiente, mas como dinâmica em crescimento, em desenvolvimento, que progressivamente se move e reestrutura no meio em que vive, onde uma prática de qualidade, denota seleção de objetivos e formas de intervenção ponderando a cultura e ambiente natural das famílias, o questionamento das práticas, que “o Educador problematize a sua própria cultura, questionando valores, aspirações, expectativas, práticas e crenças educativas” (Portugal, 2009:11).

## **6. Sistema de Gestão de Qualidade de Resposta Social - Creche**

Verifica-se que ainda é rara a legislação publicada até aos dias de hoje sobre a temática, passados trinta e oito anos após o 25 de abril de 1974, em que a Creche era considerada numa dimensão assistencialista e não promotora do desenvolvimento global da criança. Porém, existem algumas referências que considerámos de salientar, pela sua alusão à educação a partir dos zero anos.

Em 1989, é publicado o Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de Outubro de 1989, emitido pelo atual Ministério da Solidariedade e Segurança Social, para regulamentar condições de instalações e funcionamento das Creches com fins lucrativos, sendo um complemento ao

Decreto-lei n.º30 de 24 de Janeiro de 1989 (obrigando a um licenciamento prévio das instalações e reforçando a fiscalização por parte dos Centros Distritais da Segurança Social).

Este despacho define objetivos específicos a considerar na construção e funcionamento das Creches:

- O atendimento individualizado à criança, num contexto afetivo e seguro que permita o desenvolvimento global da criança;
- A colaboração, a partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança entre a Creche e a família;
- O despiste de qualquer deficiência ou inadaptação e respetivo encaminhamento adequado.

Em 1996, a Direção Geral da Ação Social publica um documento onde a Creche surge como resposta social. Este documento debruça-se sobre um *“conjunto de normas que constituem princípios orientadores por forma a que as Creches estejam organizadas, de modo a criarem um quadro de vida capaz de responder, de forma particular, às necessidades e interesses das crianças”* (Rocha, Couceiro e Madeira, 1996:3), no qual a Creche surge como resposta social.

Neste documento, surgem um conjunto de regras que vão desde os objetivos das Creches, passando pelas condições de implementação, localização, instalação, espaços, mobiliário, funcionamento (documentação necessária, recursos humanos, capacidade e organização de grupos, horários, férias, alimentação, condições de saúde, higiene, direção técnica, projeto educativo) até às indicações sobre disposições transitórias sobre atualização dos estabelecimentos.

A Recomendação n.º 3 de 2011, de 21 de abril, é considerada uma referência quando faz alusão ao futuro das crianças dos zero aos três anos. Assim

*“... Sabendo como o investimento numa educação de qualidade desde os primeiros anos é fator de sucesso educativo e, de modo mais alargado, fator de prevenção da exclusão social, o papel da educação de infância – tomado na aceção do atendimento, educação e cuidados às crianças dos 0 -6 anos – pode ser definido como um papel estratégico (OECD, 2001).*

*Neste enquadramento, tomamos a educação de infância como a primeira etapa da educação básica (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), isto é, concebida e encarada em estreita ligação com o 1º ciclo da escola básica e, simultaneamente, no pressuposto de que se realiza num contexto de uma Aprendizagem ao Longo da Vida. Consideramos que ela abrange as crianças dos 0 aos 6 anos, em interface com as políticas sociais, ligada às famílias, à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população ativa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, enfim, à garantia de coesão social. Sem uma perspetiva ecológica aos vários níveis do/s sistema/s de educação e cuidados para a infância, o impacto das políticas permanecerá pouco eficaz” (DR, 2011:18027).*

A própria recomendação n.º3/2011 preconiza que se reponha a faixa etária dos zero aos três na Lei de Bases do Sistema Educativo. No entanto, até este momento, o serviço de Creche

tem sido prestado por Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Instituições lucrativas e Estabelecimentos Integrados da Segurança Social, mas a tutela das Creches é exclusiva da responsabilidade do Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Após esta recomendação saiu uma nova portaria que passamos a referir e que pode por em causa esta recomendação com o aumento da capacidade de crianças por sala.

A Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto de 2011, a esse respeito *“estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da Creche, quer seja da iniciativa de sociedades ou empresários em nome individual, quer de instituições particulares de solidariedade social ou equiparadas e outras de fins idênticos e de reconhecido interesse público”* (DR, 2011:4338).

A referida portaria considera a Creche como um equipamento de natureza socioeducativa de “apoio à família e à criança, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (DR, 2011:4338).

Este documento distingue-se do Despacho Normativo n.º99/89 pelo aumento da capacidade de crianças por sala.

Como referimos, existiu um aumento significativo na taxa de cobertura das respostas para a infância dos zero aos três anos - Creches. Porém esse aumento não corresponde à melhoria de qualidade educativa por parte das instituições (Vasconcelos, 2012). Esta autora considera a qualidade da educação dos zero aos três anos como fator de oportunidades, de inclusão e coesão social, sendo a vida em grupo fundamental para as crianças. Assim, a resposta Creche deve existir independentemente de as famílias trabalharem ou não e deve fazer parte da estrutura da educação (Vasconcelos, 2012).

Refere ainda Santos (2011:9) que as instituições financiadas pelo estado têm como “primeiro critério de seleção das crianças o fator socioeconómico”, ou seja, as crianças de famílias desfavorecidas têm prioridade. Esta autora considera o princípio “bondoso”, mas, por outro lado pode eliminar a diversidade social e cultural, ao colocar a impossibilidade de acesso a outras crianças considerando que nestas condições, a qualidade tende a baixar por não existir diversidade cultural.

Para inverter esta tendência e porque as exigências dos cidadãos mudam e a sociedade muda, as organizações também têm de mudar. É necessário investir nas pessoas, acompanhar e mesmo liderar essa mudança.

O Sistema de Gestão de Qualidade<sup>7</sup> (SGQ) é, atualmente, considerado pelo Instituto da Segurança Social<sup>8</sup> (ISS,IP) como um elemento chave de qualquer resposta social, no âmbito das mais diversas valências sejam elas: Creche, Atividades de Tempos Livres, Lar de Infância e Juventude, Centro de Acolhimento Temporário, Centro de Dia, Estruturas Residenciais para Idosos, Serviço de Apoio Domiciliário ou Lar Residencial.

Em 2003, o Ministério da Segurança Social e do Trabalho (atual Ministério da Solidariedade e Segurança Social), a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a Unidade das

---

<sup>7</sup> - Quando nos referimos ao Sistema de Gestão de Qualidade - Passaremos a usar a sigla SGQ

<sup>8</sup> - Quando nos referimos ao Instituto da Segurança Social - Passaremos a usar a sigla ISS,IP



Misericórdias Portuguesas e a União das Mutualidades Portuguesas criaram um Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais para garantir aos cidadãos o acesso aos serviços sociais de qualidade, dependendo das necessidades das pessoas.

O Instituto da Segurança Social, IP (2005:6), através da Área de Cooperação e Rede Social, Área de Investigação e Conhecimento, Departamento de Proteção Social de Cidadania e do Gabinete de Qualidade tem vindo a conceber diferentes publicações do Sistema de Gestão de Qualidade, conforme a Resposta Social. Este sistema teve como referências a norma NP EN ISO 9001:2000 - Sistemas de Gestão da Qualidade - Requisitos e o Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM).

Do Sistema de Gestão de Qualidade - Creche fazem parte manuais que correspondem aos Modelos dos Processos, os Questionários de Avaliação e Satisfação e o Modelo de avaliação com os seguintes objetivos:

- *“Ser um instrumento de diferenciação positiva das Respostas Sociais, permitindo incentivar a melhoria dos serviços prestados;*
- *Ser um instrumento de auto - avaliação das Respostas Sociais, permitindo rever de uma forma sistemática o desempenho da organização, as oportunidades de melhoria e a ligação entre aquilo que se faz e os resultados que se atingem;*
- *Apoiar no desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão de Qualidade nas Respostas Sociais, permitindo uma melhoria significativa da sua organização e funcionamento, nomeadamente através da melhoria da eficiência e a eficácia dos seus processos, maior grau de participação dos clientes, nos serviços que lhe são destinados, maior dinamização e efetivação da participação da família no âmbito da Resposta Social, aumento do grau de satisfação das expectativas e necessidades dos clientes, (...). De um modo geral de todo o meio envolvente da organização e da sociedade em geral;*
- *Uniformizar a nível Nacional as regras de funcionamento de qualidade para os serviços prestados pelos estabelecimentos, independentemente da natureza jurídica do estabelecimento;*
- *Ser constituído como um referencial normativo num Sistema de Qualificação das Respostas Sociais;*
- *Responder de uma forma eficiente e eficaz às necessidades e expectativas dos clientes em que a prevenção e a promoção do desenvolvimento social passam a ser palavras - chave condutoras de uma intervenção qualificada”* (Silva, 2008).

Conforme referimos, a primeira edição do SGQ-Creche foi editada em 2009, passados sete anos, em 2011, foi editada a segunda versão desse mesmo documento. Porém, os Educadores e as instituições, na prática, o consideram recente, encontrando-se a dar os primeiros passos e alguns a estabelecer o primeiro contato. Existe, no entanto, mais preocupação, principalmente por parte das IPSS, com o cumprimento dos requisitos do que propriamente a compreensão de todo o processo do SGQ, por parte dos Educadores.

A “2.<sup>a</sup> edição (revista) ” do SGQ-Creche apresenta algumas alterações, após terem sido eliminados, requisitos desnecessários, incluídas atualizações e corrigidos erros detetados (Marques, ISS,IP, 2011). Salientamos nesta edição, o fato de ter ficado mais esclarecedor e de maior relevância o papel da criança, onde é assumida como ser individual que é, com o seu próprio desenvolvimento, necessitando do seu tempo, do seu espaço e de apoio para se desenvolver. Definindo, também critérios de qualidade para os prestadores de cuidados responsáveis pela criança (ISS, IP, 2011).

De entre esses critérios, no seu topo, aparece sempre a criança, como centro da prática educativa. Assim, temos que ter em consideração o interesse superior da criança, ou seja, a planificação tem de ser centrada na criança. Aspeto que implica, obviamente, segundo o mesmo SGQ, uma parceria com as famílias de modo a obter informações sobre as dificuldades e competências da criança.

Não podemos, segundo o SGQ, deixar de ter em atenção, no planeamento da ação educativa, a qualidade das relações entre o Educador, a criança e outros colaboradores (ISS,IP, 2011).

O responsável pela sala tem de criar ambientes desafiadores em que crianças e adultos possam experienciar o bem-estar e o envolvimento que os estimule a aprender e a orientar o seu desenvolvimento pessoal num contexto social. Um ambiente favorável e flexível, onde as crianças poderão potenciar os seus interesses e necessidades, promovendo um leque de oportunidades para desenvolver as suas competências e capacidades, crescendo autónomas e confiantes, onde lhes seja permitida a participação e o envolvimento. Tal processo só será possível se o Educador estiver atento às formas como a criança desenvolve o seu processo de aprendizagem.

Este documento considera, ainda, que as crianças, nesta faixa etária, aprendem melhor recorrendo a aprendizagens ativas, ou seja, em que se encontrem envolvidas. O Educador através das observações, da parceria com a família e das interações, deve conhecer o grupo e estabelecer rotinas diárias consistentes que permitam à criança um sentimento de pertença no seu dia-a-dia, de forma a sentir-se segura e confiante, de forma a partilhar os seus sentimentos, os seus interesses, desenvolvendo todas as suas capacidades.

Só assim, diz o documento, é possível atingir os objetivos que a Resposta Social Creche procura proporcionar à criança, ou seja, o seu bem-estar e o seu desenvolvimento, num clima de segurança física e afetiva em articulação estreita com a família, uma vez que é este o binómio, entre família e Resposta Social Creche, que vai partilhar os cuidados e as responsabilidades pela evolução e desenvolvimento da criança (ISS,IP, 2011).

Tendo isso em mente, é objetivo do Sistema de Gestão de Qualidade de Respostas Sociais<sup>9</sup> (SGQRS) - Creche permitir a melhoria contínua de qualquer instituição, envolvendo todos os colaboradores da instituição, quer no setor público quer privado. É um sistema que tem por base uma tipologia independente da natureza e dimensão da organização, considerando-se a existência de Serviços administrativos, Educativos, Nutrição e Alimentação, Higiene, Segurança e

---

<sup>9</sup> Sistema de Gestão de Qualidade de Respostas Sociais - SGQRS

Limpeza. Neste contexto, na publicação SGQRS - Creche tanto na primeira como na segunda edição (revista), foram definidos seis processos - chave:

- Candidatura;
- Admissão e Acolhimento;
- Plano Individual;
- Planeamento e Acompanhamento das Atividades;
- Cuidados pessoais;
- Nutrição e Alimentação.

Em cada um destes processos encontram-se definidos os respetivos objetivos; a quem se destina (campo de aplicação); ferramentas para monitorizar o processo através de indicadores definidos pela organização; a esquematização do modo operatório, onde se descrevem atividades associadas ao processo, onde é identificado o *input* (informações que entram na instituição), o *output* (informações que saem após transformação), a sua descrição, o responsável e o respetivo fluxograma, baseados num conjunto de boas práticas que pretendem facilitar a implementação, caracterização do processo e respetivos instrumentos de trabalho.

É de salientar que este Sistema tem presente o objetivo fundamental “de melhorar a qualidade dos serviços prestados”, no entanto “compete à entidade prestadora do serviço adotar, adequar o conjunto de sugestões (...) à missão e objetivos da respetiva organização” (ISS, IP, 2011:6).

Neste contexto, podemos considerar que é um desafio para qualquer Instituição, pois estamos certos que a sua aplicação merecerá, da parte de todos os intervenientes, as alterações necessárias dependendo de todo o contexto. Estas alterações serão apenas possíveis com o empenho de todos, uma vez que a mudança ocorre somente quando é compreendida, desejada, quando se está disposto a correr riscos inerentes às inovações.

## 6.1 O Plano Individual do SGQ

Como foi referido num ponto anterior, o Plano Individual<sup>10</sup> (PI) é um dos processos do SGQ- Creche e é considerado como um Instrumento que pretende “organizar, operacionalizar e integrar todas as respostas às necessidades e expectativas da criança e da sua família” (ISS,IP, 2011:99), promovendo a aquisição de competências da criança, mantendo e reforçando as já adquiridas.

Este processo, segundo o SGQ, estabelece princípios a considerar aquando da sua elaboração e implementação. Particularizamos os mesmos de seguida:

### “ A individualização e personalização do PI”

As crianças aparecem na instituição já com um perfil próprio e personalizado que pode ser mais ou menos afastado do chamado “perfil padrão”. Assim, desde logo, temos de ter em conta a individualização e personalização do PI, salvaguardando os supremos valores e interesses, bem como as idiosincrasias da própria criança e respetiva família. Uma vez que o “bem” e o “mal” dependem muito da cultura em que se está inserido e da fixação desse perfil padrão que se

<sup>10</sup> Plano Individual – Passamos a usar a sigla PI

adota. Deste modo, salienta-se o papel do Educador ao respeitar a leitura do mundo da criança, tendo em conta a sua individualização.

#### **“A dimensão holística do indivíduo”**

Outro princípio a ter em conta, ao definir os objetivos e as atividades, é considerar a criança numa dimensão holística, proporcionando-lhe uma integração lógica entre objetivos e atividades, para que haja coesão entre os diversos aspetos delimitados no PI. Considerar a criança no seu todo, valorizando todos os aspetos, sejam eles físicos, sociais, estéticos ou intuitivos, implica a presença de valores éticos de respeito à vida sob todas as suas formas: aprender a fazer; aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a viver juntos, os quatro pilares da educação do séc. XXI, *segundo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*.

#### **“A participação ativa da criança (sempre que possível) e da família**

Na continuação do princípio anterior, surge a participação ativa da criança e da família. Sendo a criança e a própria família os atores principais, não pode ser esquecida, como determinante, a participação ativa destes dois protagonistas (criança e família) pelo impacto no planeamento e consequentemente no desenvolvimento da criança. Como profissional, o Educador, deve ver e compreender em que medida pode incentivar esta participação.

Assim, e na sequência desta ideia, não devemos menosprezar o direito da família a ter acesso à consulta do PI, devendo proporcionar-lhe o direito a participar em possíveis alterações e mesmo revisões. Devendo, obviamente, também nunca descuidar e, por isso garantir uma atitude de comunicação eficaz e clara entre a equipa e a criança/família.

#### **“O trabalho em rede e em parceria”**

Por outro lado, jamais poderá ser esquecido o facto, mais que demonstrado, de que as parcerias e trabalho em rede, reconhecendo outras instituições e estruturas da comunidade, podem trazer mais-valias significativas à educação. Não apenas parcerias externas mas, assumir, também, uma atitude de apoio e partilha entre os profissionais responsáveis pela prática educativa.

Da articulação e do trabalho em parceria poderão sempre ser obtidos ganhos e *Know-how*<sup>11</sup> que facilitarão a execução de tarefas mais eficientemente, constituindo isso uma estratégia de operacionalização não só na implementação mas até mesmo na cedência ou aquisição de recursos.

Deste modo, o processo do PI salienta a importância da existência de uma equipa multidisciplinar constituída por Educador de Infância, Ajudantes de Ação Educativa, Família, Criança e colaboradores de outros serviços ou instituições, sempre que necessário.

O PI na sua organização comporta os seguintes elementos:

- *“Identificação da criança e sua família;*

---

<sup>11</sup> *Know-how- conhecimento, saber -fazer*

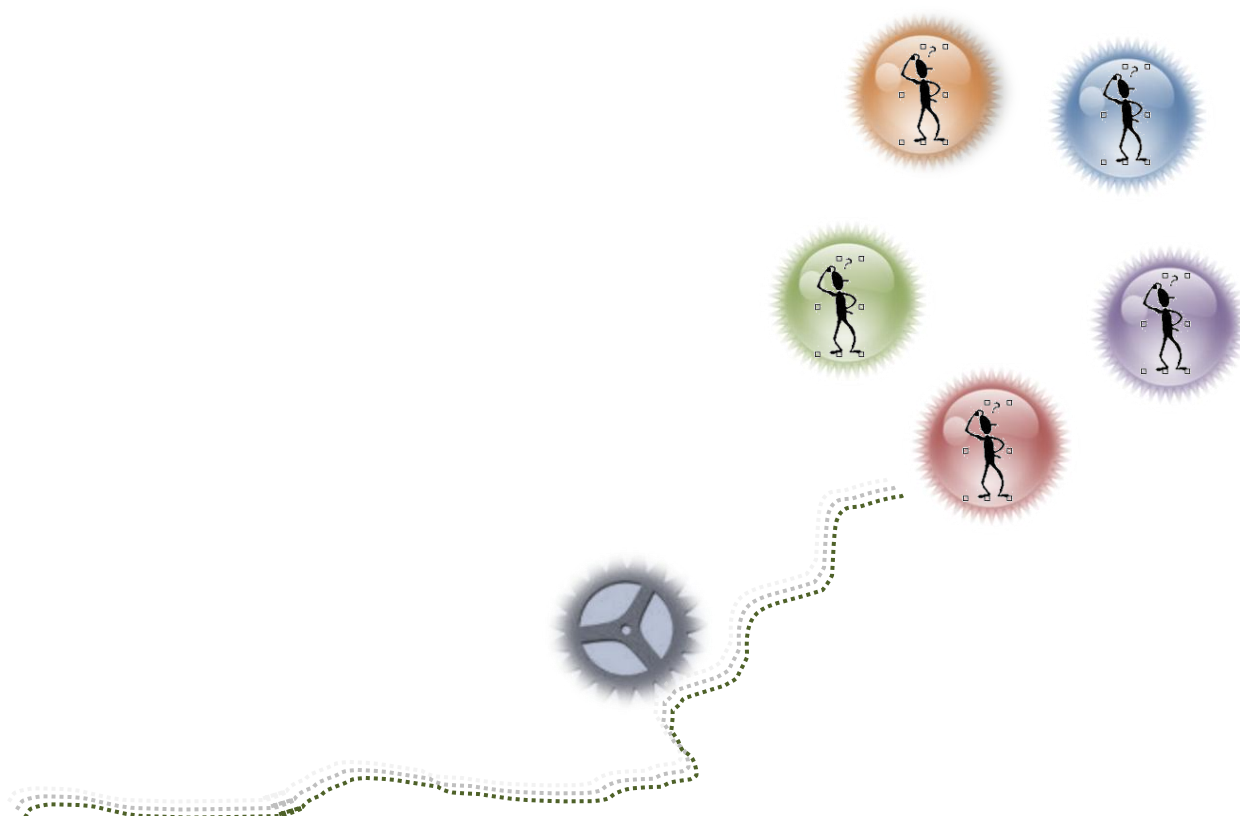
- *Identificação do colaborador de referência da criança e da família (este colaborador pode não corresponder ao colaborador responsável pela sala em que a criança está inserida);*
- *Explicitação dos objetivos de intervenção individual com base nas competências e potencialidades da criança, (...) focando essencialmente os níveis de desenvolvimento e resultados desejáveis que se pretendem alcançar e que foram consensualizados com a família;*
- *Cuidados pessoais específicos (p.e. higiene, alimentação) a serem prestados à criança no estabelecimento;*
- *Atuação de cada elemento colaborador na implementação do Plano Individual. No caso de crianças com necessidades educativas especiais incluir colaboradores das entidades e serviços externos com relevo para o referido plano;*
- *Identificação dos modos de participação da família na intervenção educativa;*
- *Identificação de necessidades de intervenção multidisciplinar da criança e de apoio emocional à família (acompanhamento psicoterapêutico, terapia da fala) ” (ISS,IP, 2011:100).*

Em síntese, o “gestor” do processo estabelece para a elaboração do PI objetivos que preveem intervenções da criança, em função das suas áreas de desenvolvimento prioritizados com a família. Porém o Educador, quando planifica, deve dar atenção especialmente ao reconhecimento e promoção das competências das crianças que constituem uma base para o desenvolvimento. Implementar estratégias, dando oportunidades, ambientes desafiadores, materiais estimulantes que despertem a curiosidade e o desejo de aprender, onde crianças e adultos possam experimentar (Lund, Peeters, 2011) bem-estar que os estimule a aprender, a orientar o seu desenvolvimento pessoal num contexto social que lhe dê consciência das suas potencialidades e pontos fracos. Criança que se sente mais à vontade, mais segura e onde existe um envolvimento profundo entre criança e adulto, encontrando-se no caminho para um aprender a um nível mais profundo (Laevens, 2011).

O Sistema de Gestão de Qualidade-Creche considera que existe um adulto responsável por todo o processo (ISS,IP, 2011), dando por vezes a entender que pode ser o Educador de Infância ou não. Interpretamos esta questão como não sendo exigível, só a partir da marcha, um Educador de Infância, por grupo, na vertente Creche. É do conhecimento público que nem todas as instituições, com incidência nas IPSS e nas particulares, têm um Educador por grupo de crianças. No entanto, como anteriormente referido, o PI só pode ser validado por todos os envolvidos na sua elaboração, o Educador de Infância, as Ajudantes de Ação Socioeducativa, a Família, as Crianças, sempre que for o caso por outros colaboradores (ISS,IP, 2011).

A monitorização e a avaliação do processo indica, nesta dimensão, os procedimentos a ter em conta para avaliar o PI e que o mesmo deve ser revisto, pelo menos, duas vezes por cada período a que se reporta, tendo em consideração o Plano de Atividades, o Projeto Pedagógico,

relatórios e informações dos pais e de todos os membros que participaram no processo, não deixando de ter presente as observações registadas diariamente acerca da criança.



## Capítulo II - Enquadramento Metodológico do estudo

# 1 Introdução

Na instituição onde se realiza o estudo é tida como uma prioridade a procura constante de qualidade na prática educativa. Deste modo, quando surgem novos desafios, desde que estes tragam possibilidades de melhorar, crescer, seja qual for a sua dimensão, (liderança, envolvimento, prática pedagógica, desenvolvimento global da criança, entre outros) são sempre tidos por nós como momentos de reflexão.

Consideramos que ambos os modelos a seguir identificados são recentes e que se preocupam com a qualidade na educação de infância: O Sistema de Gestão de Qualidade de Respostas Sociais - Creche e o Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias<sup>12</sup> (DQP). Este último, “desenhado para apoiar a autoavaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas” (Formosinho, 2009:33).

A instituição onde foi realizado o estudo, tem as duas valências, Creche e Jardim-de-Infância, e, por isso, podiam ter sido aplicados os dois modelos referidos no parágrafo anterior. Um aplicado à valência de Creche e o outro ao Jardim-de-Infância ou utilizar apenas um deles: SGQRS e/ou DQP.

Contudo, existe uma dupla intencionalidade por optar por um deles: a orientação dada pela Segurança Social na aplicação do SGQRS-Creche e a quantidade de novas referências com a introdução dos dois “modelos” que implicam muitas mudanças em simultâneo, dentro da instituição, inclusive na prática profissional dos Educadores, mudanças, essas que não basta serem assumidas (liderança, Educadores, colaboradores, pais e crianças), mas é preciso sim, serem compreendidas e onde o envolvimento de todos é condição necessária.

Como, neste momento, a instituição, por orientação superior, tem implementado alguns dos processos do SGQ, o presente estudo incide, na elaboração e na implementação num dos seus processos, o PI, às duas valências existentes na instituição - Creche e Jardim-de Infância.

O PI, conforme princípios referidos, tem um duplo objetivo: ser considerado instrumento de trabalho e permitir o registo das ações realizadas. Pretende ser individualizado e personalizado, respeitando as necessidades, os valores e os interesses de cada criança, bem como as suas especificidades e as da sua família (ISS,IP, 2011). Prevê a participação ativa da criança, da família e de parcerias, de forma que a aprendizagem e o desenvolvimento decorram numa interação contínua entre a criança, o adulto e o meio, de maneira que a criança tenha oportunidades de alcançar as suas capacidades, potencialidades e competências, tendo em vista a realização pessoal e social. Perante esta leitura, consideramos implícitas alterações a nível da prática no desenvolvimento profissional e pessoal do Educador.

## 2 Justificação do Tema

Constitui uma inquietação no dia-a-dia das Educadoras da Instituição onde se realizou este estudo utilizar o PI, na prática educativa. As Educadoras interrogam-se, sistematicamente, sobre a sua utilidade e o modo como o elaborar e implementar.

---

<sup>12</sup> Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP



Sabendo que o que nos é imposto, por norma, influência de forma negativa a sua implementação e partindo do pressuposto de que o PI faz parte de um SGQ, torna-se prioritário pensar e repensar a sua implementação, não só pelo impacto que pode ter no desenvolvimento das crianças, mas também no desenvolvimento da prática profissional do Educador e mesmo no grau de satisfação dos pais.

Atendendo, ainda, que a experiência profissional desempenha um papel fundamental no domínio da prática educativa, não podemos esquecer que a formação dos Educadores e o seu próprio questionamento, sobre essa prática, completam esse processo, uma vez que o papel do Educador de Infância é de grande importância e este é frequentemente desafiado por um processo de desenvolvimento, quer pelos pais, quer pelas crianças e quer pela própria tutela.

Surge, então, a necessidade de dar resposta a este dilema “imposto/gosto”, a exigência solicitada pela tutela e o gosto das Educadoras ao responderem a essa exigência. Neste sentido, desenvolvemos: momentos de partilha, reflexões partilhadas e formação sobre: as dificuldades de elaboração do PI; a utilização ou não da grelha original do SGQ - Creche; a introdução de formas de observação acompanhamento e registo; a participação ativa dos pais e das crianças e a avaliação de todo o processo. Tudo isto foi realizado em confronto com as práticas específicas de cada profissional, com momentos educativos únicos, à luz de teorias.

Só foi possível concretizar estes procedimentos com a participação crítica de todas as Educadoras de Infância tornando possível uma aprendizagem e mesmo uma inovação no modo de pensar e agir, através do questionamento, da partilha entre colegas e do compromisso de resolver o “problema”. Deseja-se que o “imposto” passe a “gosto”, desde que se encontrem razões para tal, não esquecendo a especificidade do contexto educativo onde se realiza o estudo, e que este seja um contributo positivo para todos.

Porém, para que a “escola” mude é necessário que “não se subestime nem sobrevalorize nenhum dos dois aspetos - estruturas e práticas” (Limas, Rafael, 1993:92). Cabe-nos a nós, com este estudo, refletir sobre a possibilidade dessa mudança que passará decerto pelo envolvimento dos Educadores na própria formação. Só com empenhamento gradual, na formação, é possível proporcionar caminhos de descoberta, onde podemos encontrar ventos que sopram a nosso favor ou contra, choques, confrontos, com a nossa prática, que nos conduzem a uma autonomia e uma responsabilidade capaz de desempenhar os deveres de cidadão, onde são conferidas necessidades de mudança para que cada um de nós seja um ser humano que contribui para o que todos desejam, participar numa sociedade mais desenvolvida (Sá-Chaves, 1997). Abandonar os medos, os mitos que se instalam e deixar entrar a dimensão de ignorância, é um desafio, uma ousadia, uma porta aberta nas práticas dos profissionais de educação, fortalecendo o saber profissional e não fragilizando-o (Sá-Chaves, 1997).

Terminamos este ponto com um pensamento de Paulo Freire (1996:53-54) quando nos escreve que é *“preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos Educadores ou Educadoras de Infância. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico ao serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (...) Ou, por outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que*

*fala de minha rigurosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa da arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria melhor. Gente mais gente”.*

### 3 Questões do estudo

Quando nos colocamos perante uma investigação é porque nos encontramos numa situação de conflito, onde procuramos respostas, interpretações, compreensão de dados, necessidade em ultrapassá-la. Toda a investigação tem por base um problema inicial que “crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (Pacheco, 1995:67).

Nesta perspetiva Quivy & Campenhoudt (1992:32) dizem-nos que definir uma boa pergunta não “é necessariamente fácil, pois uma boa pergunta de partida deve preencher várias condições” tais como: “as qualidades de clareza” no que diz respeito à “precisão, (...) à concisão”; “qualidades de exequibilidade” no que concerne a ser realista e as “qualidades de pertinência”, “abordar o estudo do que existe (...) ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados”.

No nosso estudo, emergiu a necessidade de compreender as perceções dos Educadores em relação ao PI perante a orientação de o realizarem e, ainda contribuir no sentido de “iluminar” esse conhecimento, a respeito das representações que têm do mesmo sobre as suas práticas e sobre outros intervenientes no processo: crianças e pais.

Tendo em conta o enunciado para nortear o nosso estudo, delineámos questões de investigação, que se apresentam de seguida:

- Qual o impacto do Plano Individual no desenvolvimento dos Educadores de Infância?
  - As práticas pedagógicas dos Educadores de Infância tornam-se mais reflexivas com a aplicação do Plano Individual?
  - A elaboração e implementação do Plano Individual condicionam a prática dos Educadores de Infância?
  - O Plano Individual interfere na qualidade da prática pedagógica dos Educadores de Infância?
- Qual o impacto da aplicação do Plano Individual na satisfação das famílias?
- Que perceção tem a criança da prática educativa?

### 4 Objetivos da investigação

Não foi “caminhando” ao acaso que desenvolvemos o nosso projeto, quando pensamos no fim que desejamos alcançar ao realizá-lo, utilizamos uma linguagem que transmita exatamente o que pretendemos para encontrarmos soluções alternativas e aceites pela comunidade educativa. Deste modo, definimos os objetivos que nos permitam esclarecer, aprender e sustentar a ação a desenvolver, a saber:

- Promover o desenvolvimento profissional dos Educadores de Infância através de uma prática reflexiva;

- Conhecer o grau de satisfação das famílias das crianças após a aplicação do Plano Individual.
- Comparar a informação avaliativa das Educadoras de Infância e das crianças e reformular o PI em relação ao sucesso individual das crianças

## 5 Opções Metodológicas

Em investigação educacional podem ser consideradas diversas opções metodológicas. A escolha do nosso estudo recai numa investigação qualitativa, tendo como estratégia o “Estudo de Caso” que, normalmente, surge associado às metodologias qualitativas.

Neste ponto, descrevemos o percurso seguido nesta investigação, caracterizando a escolha e as opções metodológicas que norteiam o estudo. Pretende-se compreender e analisar o impacto do Plano Individual no que se refere ao desenvolvimento profissional dos Educadores de Infância.

Num rumo que pretendemos rigoroso para o nosso estudo e em consonância com o objetivo da nossa investigação, tendo por base as questões enunciadas, consideramos que se trata de uma investigação qualitativa naturalista, o paradigma que nos oferece, pelas suas características, mais possibilidades de responder ao que nos propomos investigar.

Converte-se num método que, quando aplicado, influencia a forma de quem ensina e de quem aprende. Estimula os participantes a pensarem livremente sobre um tema e a interpretá-lo, criando motivações de uma forma espontânea. A orientação, de um processo de investigação qualitativa, “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan e Biklen, 1994:51).

Ao refletirmos sobre a nossa investigação verificamos que a mesma “toca” em diversas estratégias da metodologia qualitativa. Além de ser um estudo de caso é também uma investigação-ação-formação, na medida em que coloca a tónica na componente prática e na melhoria das estratégias de trabalho utilizadas, o que poderá conduzir a um aumento significativo da qualidade e eficácia da prática desenvolvida. Tomar consciência dessa necessidade é assumir-mo-nos como profissionais reflexivos e críticos, não criar uma redoma de aversão às mudanças.

O processo da investigação-ação alterna ciclicamente entre a ação e a reflexão crítica que, de um modo contínuo, apura os seus métodos, na recolha de informação e na interpretação que se vai desenvolvendo à luz da compreensão da situação em causa. É “fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para resignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (Esteves, 2008:8 cita Oliveira - Formosinho, 2007). Afirma Sá-Chaves (1997:99) que existe “um encadeamento, um saltitar da prática para o texto e dos textos para a reflexão (...) e depois um amadurecimento das questões”, numa espiral autorreflexiva, semelhante ao modelo de Kemmis (2008), constituída por diversos ciclos através da planificação, ação, observação e reflexão com o objetivo de contribuírem para a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas.

É um estudo de caso holístico, incide num estudo intensivo e detalhado de um contexto bem definido, que se supõe único, pelo menos em certos aspetos, atual, de um programa inovador, dentro de uma Instituição, num determinado tempo, envolvendo diferentes fontes de informação, ricas pela sua diversidade no mesmo contexto.

A abordagem da investigação qualitativa valoriza o procedimento de triangulação de dados, através da utilização de vários métodos de recolha, quer qualitativos quer quantitativos, permitindo “explicar de modo detalhado, a complexidade dos fenómenos (...) com maior segurança na apresentação dos resultados” (Abrantes, 2005:146). Nos vértices da triangulação, no nosso estudo, encontram-se as crianças (entrevistas semi-diretivas/observações diretas), os pais (os questionários) e as Educadoras de Infância (questionários de questões abertas aplicados no termino do estudo).

Os dados recolhidos para o estudo que “se for bem-sucedido fornecerá ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular” (Mendes 2003:1 cita Bell 1993), procurando contribuir para a compreensão da necessidade de um Plano Individual.

## 5.1 Instrumentos de recolha de dados e Amostra

Entendemos delinear, para o presente estudo, três trilhos diferentes que se cruzam e intercetam, dependendo uns dos outros. Esta diferença sobressai da representação da amostra. Para o efeito, considerámos as Educadoras de Infância, as Crianças e os Pais, aplicando a cada um deles diversos instrumentos/técnicas.

Assim, podemos considerar que existiu alguma diversidade de instrumentos/técnicas na recolha e no tratamento de dados, contribuindo para esclarecer e refletir sobre o campo de investigação e criando condições para uma triangulação de dados. Consideramos para:

- As Educadoras de Infância, reuniões de trabalho, entrevistas semi-diretivas e questionários de questão aberta;
- As Crianças nascidas em 2006, 2007 e 2008, entrevistas semi-diretivas;
- As Crianças nascidas em 2010, registos de observações;
- Os Pais, um questionário de questões fechadas.

Todos estes instrumentos/técnicas, e a aplicação de um ou de outro, têm a ver com as particularidades e especificidades do estudo. A interatividade aplicada na investigação, podendo ser maior ou menor, tem a ver com esses mesmos instrumentos/técnicas utilizados e com as diferentes amostras.

Se, por um lado, podemos ter entrevistas não diretivas ou livres, com mais espontaneidade, temos por outro, questionários fechados, fixados antecipadamente e que, por isso, mais limitativos e rígidos, uma vez que, não podemos deixar de ter em conta, aquando da realização de uma investigação, o número mais elevado de participantes na amostra.

Nos pontos que se seguem iremos expor cada um dos instrumentos e técnicas utilizadas neste estudo.

### **5.1.1 Entrevistas semi-diretivas ao grupo de Educadoras de Infância**

Uma entrevista pode ser entendida como uma conversa que tem em vista atingir um determinado objetivo. Pode ser um objetivo de diagnóstico, de seleção, de estudo ou outro (Quivy, Campenhoudt, 1992).

Quanto às técnicas aplicadas nas entrevistas e à diretividade aplicada nas mesmas, podemos ter vários tipos, a saber: não diretiva; semi-diretiva; diretiva ou estandardizada (Matalon e Ghiglione, 1992).

Assim, enquanto numa entrevista não diretiva o entrevistador limita-se a introduzir um tema, ou assunto, e deixa o entrevistado desenvolver esse tema, intervindo só em situações muito precisas, numa entrevista semi-diretiva o entrevistador, estando à vontade e sendo conhecedor de todos os temas a abordar, fixa uma orientação, tendo consigo um guião, mas o inquirido tem todo o espaço nas respostas, alongando-se se assim o entender. Ao contrário do tipo de entrevistas anteriores, na entrevista diretiva ou estandardizada, não existe praticamente qualquer grau de ambiguidade. É definido um quadro de referência que deve ser respeitado e que se resume a questões delimitadas previamente.

Podemos dizer que o grau de diretividade progressiva da entrevista depende muito de vários fatores, de entre os quais o próprio entrevistador e os entrevistados.

O investigador, no presente estudo, tem informações sobre o entrevistado. Não existem obstáculos quer ao nível da linguagem ou na relação entrevistador/entrevistado. Porém, encontra-se patente na ação do investigador o facto de não deixar fugir os objetivos de análise. Uma vez que a entrevista é uma conversa entre duas pessoas, essas mesmas pessoas, neste estudo, situam-se num mesmo contexto, onde existem relações interpessoais de confiança, de empatia, de diálogo e respeito. É preciso garantir que o entrevistador não construa, em relação ao problema, um quadro de referência, no qual faz falar os entrevistados levando-os por um determinado caminho. Tem de se manter isento e imparcial, sendo necessário o controlo da entrevista e o respeito pelo entrevistado (Matalon e Ghiglione, 1992). Por todas estas razões a técnica utilizada, nas entrevistas foi a semi-diretiva realizadas às Educadoras de Infância e às crianças nascidas em 2006, 2007 e 2008, pelo tempo, espaço e por nos permitir uma maior flexibilidade na relação entrevistador/entrevistado.

### **5.1.2 Entrevistas semi-diretivas ao grupo de crianças**

A entrevista com crianças é um instrumento, segundo alguns autores, pouco explorado. Com o conhecimento, cada vez mais aprofundado e a alteração de conceitos sobre a criança, esse pressuposto tem vindo a ser questionado e utilizado.

Assim, neste estudo, foi considerado o uso de entrevistas, numa perspetiva metodológica, que valorize a voz e as realizações das crianças, porque consideramos a “criança como ser que vive e tece a história, tem competência e é sensível aos diferentes contextos” (Pinazza e Kishimoto, 2008:7). Trata-se de ouvir a criança sobre: a sua ação na sala; as suas relações interpessoais; as práticas das Educadoras de Infância e a partilha entre os principais agentes

educativos (Educadores/Pais/Crianças). Salientando as crianças como um meio privilegiado, para o investigador compreender e aceder às suas perspetivas como “seres competentes e sensíveis aos contextos educativos” (Formosinho 2008:8) capazes de dar voz às suas opiniões.

### 5.1.3 Questionários

O questionário é “um instrumento rigorosamente standardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem” (Ghiglione e Matalon, 1992:11) pode ser, no entanto, constituído por questões fechadas ou abertas (Ghiglione e Matalon, 1992).

No presente estudo, foram utilizados os dois tipos de questionários.

Um questionário de questões fechadas, aplicado ao grupo de pais das crianças da instituição com uniformização de respostas a escolher, por cada pessoa, numa listagem pré-estabelecida, através de uma escala do tipo de Likert. Estes questionários “são adaptáveis a uma grande variedade de situações” (Sebastião, 1999:49 cita Cardoso, 1991) porque são uma técnica simples de aplicar a um grupo alargado de pessoas e com o objetivo de generalização.

No questionário de questões abertas é colocada a questão e registada textualmente a resposta pelo inquirido. Considerado à primeira vista mais simples, não o é (Matalon, Ghiglione, 1992). Neste tipo de questionário a maior dificuldade, para nós, é a sua análise, por termos de agrupar as respostas por categorias para a realização da análise de conteúdo que, tão rica e complexa, mas ao mesmo tempo desafiadora, se torna, para alguns, tão controversa a sua análise.

### 5.1.4 Observações

A observação pode ser “observação direta” ou “observação indireta”, dependendo da forma como o investigador procede na recolha de informações (Quivy, Campenhoudt, 1992). Este instrumento é considerado pelos mesmos autores uma técnica, “em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (1992:164).

No nosso estudo, o investigador utilizou a observação direta o que permitiu recolher dados da criança em atividade. A sua escolha prende-se com o facto das crianças nascidas em 2010 ainda não terem competências ao nível da linguagem, no momento, que permitam exprimir as suas opiniões oralmente, o que nos é facilitado “através da observação e registo das estruturas fundamentais do desenvolvimento da criança” (Rosa 1992:13). Para a mesma autora, a observação permite “aprender melhor as múltiplas especificidades que estão implicadas e realizar uma melhor monitorização dos equilíbrios e desequilíbrios que os processos de desenvolvimento naturalmente implicam, verificando COMO a criança se vai situando nessa dinâmica” (op. cit.:13).

Assim, a observação, neste estudo e com a amostra referida, incidiu sobre a atividade da criança na medida em que manifesta a sua autonomia, na execução das suas tarefas e na resolução dos seus problemas.

A análise destas observações, para além de outras leituras, teve como base a leitura sobre o instrumento de observação/avaliação Child Observation Record<sup>13</sup> (COR), modelo desenvolvido pela Fundação High/Scope, sendo possível ao investigador avaliar os diferentes comportamentos e as atividades em que as crianças e os adultos se envolvem durante os seus trabalhos diários, contemplando as diferenças culturais e étnicas das crianças e evitando “rótulos” para as mesmas.

### 5.1.5 Levantamento Documental

Não menos importante do que qualquer outro instrumento, o levantamento documental foi essencial para o estudo. Considerado por Lessard- Hébert, Goyette & Boutin (2005:143), a análise documental consta numa “espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou uma situação, corresponde (...) a uma observação de artefactos escritos”.

Foi necessário realizar um levantamento de documentos para a nossa análise documental que incidiu na sua análise. A destacar os seguintes: documentos e legislação emanados do ME e MSSS; os manuais do SGQ-Creche da primeira e segunda edição. Recorremos a vários documentos da instituição tais como projetos educativos; regulamento interno; grelhas de observação e avaliação, projetos pedagógicos de cada Educadora; fichas de diagnóstico das crianças; processos individuais de cada criança.

De salientar que todo este processo foi conduzido de forma a garantir segurança, anonimato e sigilo de toda a informação.

A análise documental foi complementar ao estudo e a sua análise foi importante para contextualizar, aprofundar e completar informações.

### 5.1.6 Análise de Conteúdo

No seguimento do já afirmado anteriormente, a nossa investigação tem um carácter qualitativo, baseado na técnica de análise de conteúdo, recolhendo material linguístico patente nas entrevistas e nos inquéritos de questões abertas às Educadoras de Infância e nas entrevistas às Crianças, que foram realizadas e extraído daí o respetivo sentido do que foi dito.

O investigador qualitativo tem por tarefa encontrar forma de explicar o sentido daquilo que foi assimilado, ou seja, algo que tem a ver com a maneira de interpretar aquilo que é lido ou aprendido (Denzin, 1994), citado por Vasconcelos, 2006:99). Desta forma, através da escrita, o investigador comunica com os outros e transmite o que aprendeu.

Temos, então, uma fase de recolha de informação, a qual, de seguida, passa por outra fase de tratamento (através da sua arrumação e interligação), a que poderemos chamar de fase de transformação de dados e, só depois, finalmente, o investigador pode transmitir o que estudou.

É nesse sentido que a análise de conteúdo é, precisamente, a expressão utilizada para classificar as técnicas usadas no tratamento de informação recolhida anteriormente (Esteves, 2008).

Primeiramente através de uma leitura flutuante em dois planos (plano vertical e plano horizontal (fase exploratória), o que tornou possível comparar o recolhido (Bardin, 2008).

---

<sup>13</sup> Child Observation Record - COR

A mesma autora (2008:44) considera a análise de conteúdo: “... *um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens*”.

Deste modo, a metodologia utilizada, conforme referimos, para a análise das entrevistas semi-diretivas e dos questionários de questões abertas, ancora-se na análise de conteúdo, optando-se pela análise categorial, uma das propostas de Bardin (2008).

Deste procedimento derivaram quatro categorias de análise para o Questionário I, cinco categorias de análise das entrevistas semi-diretivas e cinco para o Questionário II em relação aos instrumentos aplicados às Educadoras. Em relação às entrevistas realizadas às Crianças emanaram quatro categorias de análise.

Optamos por esta análise porque, apesar de ser entendida por uma técnica morosa, difícil, lenta, mas também, é “simultaneamente desafiadora” (Abrantes, 2005:147). Preocupámo-nos por desenvolver uma análise rigorosa, procurando não deixar escapar nada do que foi dito pelos sujeitos envolvidos e, assim, permitindo-nos ter a certeza de que tudo o que era significativo foi analisado e tratado.

No quadro n.º1 apresentamos a correlação entre os instrumentos/técnicas de pesquisa, os objetivos desses instrumentos/técnicas e o tratamento de informação, quer na investigação quantitativa, quer na qualitativa, para uma melhor compreensão e sistematização.



Técnica ou Instrumentos de pesquisa		Objetivos	Tratamento de Informação	Investigação		
Questionários	Questões fechadas	Tomar conhecimento do grau de satisfação das famílias	Estatística	Investigação quantitativa		
	Questões abertas	Recolher dados dos Educadores que permitam conhecer a opinião dos mesmos sobre o PI	Análise de Conteúdo	Investigação qualitativa		
		Recolher dados dos Educadores que permitam conhecer as dificuldades da elaboração/implementação do PI				
		Recolher dados que permitam conhecer as vantagens do PI				
		Recolher dados que permitam conhecer as desvantagens do PI				
		Recolher dados sobre avaliação que os Educadores fazem em relação ao PI após formação				
		Recolher dados das crianças que permitam conhecer a opinião das mesmas				
		Recolher dados das crianças que permitam refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas				
	Entrevistas	Recolher dados dos Educadores que permitam conhecer a opinião dos mesmos sobre o PI			Análise de Conteúdo	Investigação qualitativa
		Recolher dados dos Educadores que permitam conhecer as dificuldades da elaboração/implementação do PI				
Recolher dados que permitam conhecer as vantagens do PI						
Recolher dados que permitam conhecer as desvantagens do PI						
Recolher dados sobre avaliação que os Educadores fazem em relação ao PI após formação						
Recolher dados das crianças que permitam conhecer a opinião das mesmas						
Recolher dados das crianças que permitam refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas						
Observações	Participante	Registrar e refletir sobre informações do investigador	Recolha de dados e registos	Investigação qualitativa		
		Registrar e refletir sobre informações dos Educadores				
		Registrar informações naturalistas, para futura análise				
	Direta	Recolher dados das crianças que permitam conhecer a ação das mesmas				
		Recolher dados das crianças que permitam refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas				
Gravações	Gravações áudio	Registrar informações que sirvam de reflexão sobre o PI entre o investigador e os Educadores	Descritiva (Recolha de dados e transcrições)	Investigação qualitativa		
		Permitir registrar ao investigador com maior rigor e sem perdas de informações				
Levantamento documental	Fichas da G.Q.R.S.	Analisar os processos que fazem parte do SGQ-Creche	Análise documental	Investigação qualitativa		
		Efetuar o levantamento das adaptações necessárias à elaboração/implementação do PI nas práticas pedagógicas				

Quadro nº 1 - Correlação entre os instrumentos/técnicas de pesquisa

## 6 Caracterização do Contexto e da Amostra

Para uma melhor compreensão do estudo, optámos pela caracterização geral do contexto onde foi realizado o estudo e da sua amostra. Este, como já referimos, foi baseado em recolha de informações através de questionários, projetos educativos, projetos pedagógicos, processos individuais das crianças e outros documentos internos.

Iniciamos pela caracterização do contexto.

### 6.1 Caracterização do contexto

O contexto do estudo desenvolveu-se numa instituição tutelada pelo Instituto de Segurança Social e, mais diretamente, pelo Centro Distrital de Segurança Social de Castelo Branco. Situada num bairro perto do centro da cidade, numa zona não muito movimentada mas com os bens essenciais por perto. Funciona com oito salas, cinco de Creche e três de Jardim de Infância, com a sua capacidade e frequência máxima, ou seja, cento e trinta crianças.

A instituição pretende proporcionar uma resposta educativa às crianças e, ao mesmo tempo, prestar às famílias um serviço social. Sendo esta instituição um agente dinamizador e promotor de resposta educativa e social tem sempre presente garantir aos cidadãos um serviço de qualidade que responda às suas necessidades e perspetivas. Desde o ano letivo de 2009 que foi solicitado à instituição ter como referência o normativo baseado no Sistema de Gestão de Qualidade das Respostas Sociais - Creche. A Instituição, nesse seguimento, foi adotando e adaptando alguns dos seus documentos. A sua utilização nem sempre foi consensual entre as Educadoras de Infância.

### 6.2 Caracterização dos participantes

Os participantes da amostra encontram-se integrados numa instituição onde existem: vinte e dois funcionários (Educadores, Assistentes Operacionais: Ajudantes de Ação-Socio-educativa, Cozinheiro e Serviços Gerais); cento e trinta crianças e os respetivos pais.

Desta população fazem parte da investigação:

- *O investigador* - Elemento da Instituição;
- *Cinco Educadoras de Infância* (duas da Creche e três do Jardim - de - Infância), do quadro do ISS,IP;
- *Vinte crianças*
  - ✓ Nascidos em 2010 - quatro crianças;
  - ✓ Nascidos em 2008 - seis Crianças;
  - ✓ Nascidos em 2007 - cinco Crianças;
  - ✓ Nascidos em 2006 - cinco Crianças.
- *Os pais das crianças.*

#### 6.2.1 O Investigador

O investigador faz parte integrante da Instituição, onde realiza a sua atividade profissional interagindo com todos os intervenientes do processo educativo, encontrando-se sempre presente e ativo nas tarefas realizadas na Instituição, sendo uma pessoa envolvida no trabalho de campo.

Assim, ele assume um papel participante/observador na investigação, uma vez que esta se realizou no contato direto com os participantes, Educadoras de Infância, Crianças e Pais, nos contextos onde a sua ação diária se desenvolve, integrando a investigação como impulsionador de uma mudança de qualidade.

Deste modo, o investigador no terreno e as interações que estabelece com os participantes, obrigam-no a um processo auto-reflexivo acerca da sua condição como observador participante por um lado e como profissional por outro. Não pretende deixar qualquer dúvida, em nenhum momento, em relação ao posicionamento mais correto a adotar com a sua presença. Embora reconheçamos que a nossa presença, como investigador, introduz novas referências nas relações, alegamos que a nossa aproximação seja uma interação natural, de confiança, não intrusiva e que encoraja os sujeitos a falar, “tornando claro que nunca irá utilizar o que descobrir para rebaixar ou magoar alguém” (Bogdan, Biklen, 1994:113).

Por outro lado, o estudo instigou o investigador num processo de crescimento e de autoaprendizagem, com base num esforço metodicamente crítico e num processo de aprendizagem sobre a formação do sujeito (Freire, 1996).

### 6.2.2 O Grupo de Educadoras de Infância

Foi possível recolher dados sobre a caracterização do grupo com base na primeira parte do Questionário I aplicado às Educadoras de Infância.

Constituído por oito itens, a sua análise, permitiu a recolha de dados relativamente ao sexo, à idade, às habilitações literárias, escola de formação, tempo de serviço, anos de serviço em estabelecimentos da Segurança Social, o Ministério a que pertencem e o contexto em que trabalham. Iniciaremos pelo único ponto onde existe homogeneidade, o sexo, são todas Educadoras de Infância.

Relativamente aos dados pessoais da amostra - Educadoras de Infância - constatamos que têm uma idade bastante heterogénea, ou seja, não há sequer qualquer repetição de idades dentro de cada intervalo etário estabelecido.

Assim, temos um elemento em cada grupo etário (31/35 anos, 41/45 anos, 46/50 anos, 51/56 anos e mais de 56 anos). De todas as formas, só temos uma Educadora com menos de quarenta e um anos de idade, o que demonstra algum “envelhecimento” do corpo docente da Instituição, conforme podemos verificar no quadro que se segue.

<i>Idade</i>	<i>N.º de Educadoras</i>
De 20 a 25	0
De 26 a 30	0
De 31 a 35	1
De 36 a 40	0
De 41 a 45	1
De 46 a 50	1
De 51 a 56	1
Mais de 56	1

Quadro nº 2 - Idade das Educadoras de Infância

Por outro lado, tendo em atenção as habilitações literárias, verificamos que todas são licenciadas e, obviamente, a maioria dentro da área da Educação de Infância. A única que não tem esta licenciatura (sendo licenciada em Recursos Humanos) possui o bacharelato de Educação de Infância.

Conforme o quadro que se segue, podemos verificar que não há, no grupo em estudo, nenhuma Educadora com Pós-Graduação, Mestrado ou Doutoramento.

<i>Habilitações literárias</i>		
	<i>N.º de Educadoras</i>	<i>Designação</i>
Bacharelato	1	Educação de Infância
Licenciatura	4	Educação de Infância
	1	Recursos Humanos
Pós -Graduação	0	
Mestrado	0	
Doutoramento	0	

Quadro nº 3 - Habilitações Literárias das Educadoras de Infância

Quanto à escola de formação, voltamos a ter características de heterogeneidade uma vez que observamos uma diversidade de situações. Temos licenciaturas na Escola Superior de Educação<sup>14</sup> (ESE) de Castelo Branco (1+2), Escola Superior Jean Piaget, Universidade Lusófona, Jardim-escola João de Deus e escolas do Magistério Primário de Castelo Branco e Fundão. Para uma melhor leitura sintetiza-se no próximo quadro.

<i>Escola de Formação/N.º de Educadoras</i>		
<i>N.º de Educadoras</i>	<i>Escola de Formação</i>	<i>Identificação das Escolas de formação</i>
1	1	Escola Magistério Primário do Fundão
	1	ESE de Castelo Branco
1	1	
1	1	
1	1	Jardim Escola João e Deus
	1	Escola Magistério Primário de Castelo Branco
	1	Universidade Lusófona
1	1	Escola Superior Educação Jean Piaget de Canelas

Quadro nº 4 - Escola de Formação das Educadoras de Infância

<sup>14</sup> Quando nos referimos à Escola Superior de Educação - Passaremos a usar a sigla ESE

No que se refere aos anos de serviço, voltamos a observar uma heterogeneidade na amostra, sendo que o grupo de Educadoras de Infância em causa se distribuiu pelos diferentes grupos de anos constituídos.

Apenas uma tem menos de 10 anos de serviço, sendo que a seguinte recai no intervalo de 10 a 20 anos, seguindo-se outra com 21 a 30, finalmente outra de 31 a 40 anos.

Quanto a esta questão, de referir que uma Educadora não responde a esta pergunta e que o único intervalo de anos de serviço definido que não tem nenhum caso é o de mais de 40 anos. Esta situação verifica-se face à idade normal em que os Educadores em particular, e o pessoal docente em geral, se tem reformado nesta instituição. A confirmar estes dados apresenta-se o seguinte quadro.

<i>Anos de Serviço</i>	<i>N.º de Educadoras</i>
Menos de 10	1
De 10 a 20	1
De 21 a 30	1
De 31 a 40	1
Mais de 40	0
Não respondeu	1

Quadro nº 5 - Anos de Serviço das Educadoras de Infância

Já no tocante aos anos de serviço em Estabelecimentos Integrados da Segurança Social, verificamos no quadro que se segue uma concentração nos três primeiros intervalos de anos que construímos. Assim, todos os casos se concentram até aos trinta anos. Nenhuma Educadora tem mais de trinta e um anos na Segurança Social, sendo que duas têm menos de dez anos, uma entre dez e vinte e as restantes duas estão posicionadas no intervalo de vinte e um a trinta anos.

<i>Anos de serviço em Estabelecimentos da Segurança Social</i>	
<i>Anos</i>	<i>N.º de Educadoras</i>
Menos de 10	2
De 10 a 20	1
De 21 a 30	2
De 31 a 40	0
Mais de 40	0
Não respondeu	0

Quadro nº 6 - Anos de Serviço das Educadoras de Infância em Estabelecimentos da Segurança Social

Quanto ao contexto profissional em que desenvolvem a sua atividade, verificamos no quadro respetivo que duas trabalham na Creche e as restantes três no Jardim-de-infância.

<i>Em que contexto profissional trabalha</i>	<i>N.º de Educadores</i>
Creche	2
Jardim - de Infância	3

Quadro nº 7 - Valência onde trabalham as Educadoras de Infância

### 6.2.3 O Grupo de crianças

Na instituição, conforme referimos, existem as duas valências, Creche e Jardim de Infância, com um total de cento e trinta crianças. Na Creche sessenta e quatro crianças e sessenta e seis no Jardim de Infância.

Os grupos são constituídos dependendo do ano em que nascem.

A escolha desta amostra foi aleatória. No entanto, foi preocupação do estudo a diversidade e a abrangência, ou seja, foram selecionadas crianças aleatoriamente das salas das Educadoras deste estudo. Para a aplicação das entrevistas e das observações foi solicitado o consentimento das crianças (três, quatro, cinco anos), oralmente, e aos respetivos pais, por escrito (Anexo 1).

No quadro que segue apresentamos os dados que caracterizam o grupo de crianças a nível etário e a nível de género. É apresentada uma linha com o total da população que frequenta a instituição e outra, a negrito, com as crianças da amostra.

Nascidos em		2011	2010	2009	2008	2007	2006	Total	
								N.º	%
N.º de Crianças por sala	<i>Total</i>	10	24	25	30	19	22	130	100%
	<b><i>Amostra</i></b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>
Sexo	<i>Masculino</i>	<i>Total</i>	7	16	7	18	12	72	55%
		<b><i>Amostra</i></b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>50%</b>
	<i>Feminino</i>	<i>Total</i>	3	8	18	12	7	58	45%
		<b><i>Amostra</i></b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>50%</b>

Quadro nº 8 - Caracterização das crianças pela faixa etária e sexo

Verifica-se, através dos dados, que a percentagem de crianças que frequenta a Creche e o Jardim de Infância é idêntica, 45% na Creche (nascidos em 2011, 2010 e 2009) e 55% no Jardim de Infância (nascidos em 2008, 2007, 2006). No entanto, na amostra não se verifica a mesma proporção: na Creche 20% e 80% no Jardim de Infância. Estes valores, aparentemente desproporcionais, encontram-se relacionados com as Educadoras de Infância que aderiram ao projeto: duas Educadoras da Creche, três do Jardim-de-Infância.

Os grupos da amostra têm Educadoras de Infância que quiseram aderir ao projeto e pertencem ao quadro do ISS,IP. Nos outros grupos que ficaram fora da amostra, as Educadoras de Infância pertencem ao ME e encontram-se, na instituição por um período curto.

Apesar de ter sido escolhida uma amostra aleatória constata-se uma divisão em partes iguais quanto ao sexo (50% masculino e 50% feminino). O mesmo não acontece no total da população, existe uma ligeira superioridade de meninos (55%), contra 45% de meninas.

De referir ainda que crianças nascidas em 2010, algumas ainda não prenunciam qualquer palavra e outras têm adquirido uma linguagem “elementar”, por vezes difícil de compreender pelo investigador devido à faixa etária da criança. Consideramos, ainda, que a faixa etária dos zero aos três anos possui, no seu conjunto, uma especificidade que a distingue de outra qualquer. As *“transformações são muito rápidas e contínuas. Além de aprender a falar, a falar, a andar, emergem as interações sociais das crianças, aprendizagens com os outros, sempre a brincar só deste modo ela se desenvolve. O papel do Educador é compreender como a criança o faz, com quem, como, utilizando esse instrumento porque nesta faixa etária, mais do que nunca “brincar é sem dúvida a dimensão do interagir mais frequente porque é uma atividade de alta prioridade para a criança”* (Pedrosa, 2009: 20).

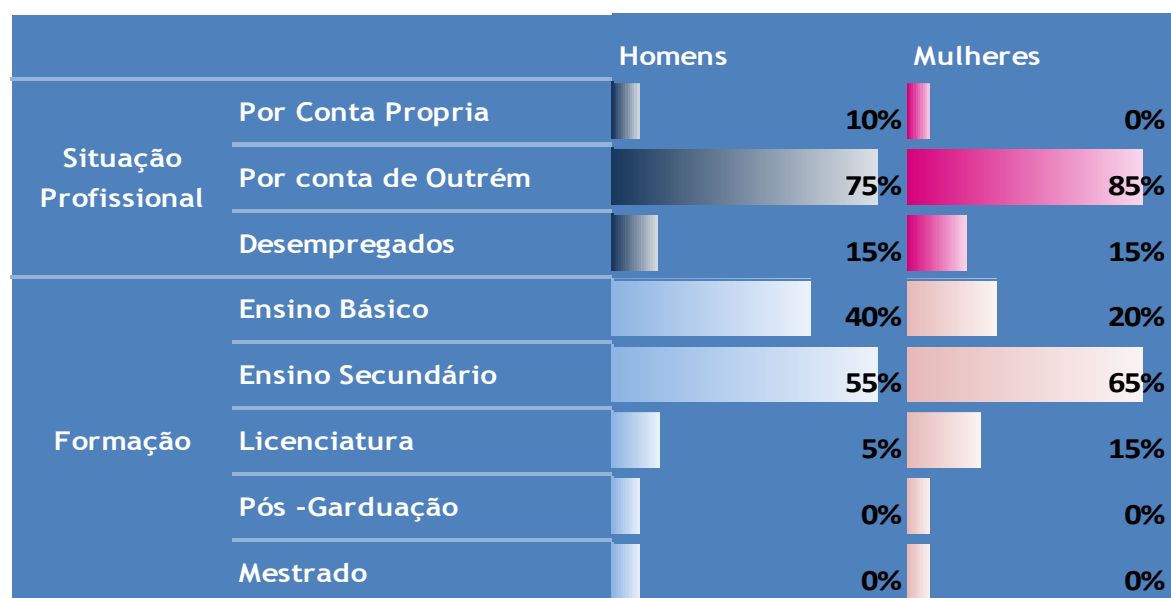
#### 6.2.4 O Grupo de pais

O motivo que orientou a nossa escolha da população, pais, foi o facto de estes participarem direta ou indiretamente na “vida” da instituição. Assim, fazem parte do estudo todos os pais responsáveis pelas crianças que frequentam a instituição.

Conhecer a opinião dos pais, um dos intervenientes na educação das crianças, permite a melhoria do desempenho da organização e contribui para a satisfação de toda a comunidade educativa: crianças, pais e funcionários da instituição.

Quando dizemos a opinião dos pais referimo-nos precisamente a todos os pais das crianças da instituição e não apenas aos das crianças da amostra. Isto porque consideramos importante, para que a instituição em que trabalhamos atinja níveis de qualidade, que todo o universo possa ser ouvido, tenha oportunidade de nos transmitir as suas opiniões para que, na medida dos possíveis, possamos contemplar os seus desejos e expectativas. Um pai/mãe insatisfeito, apesar de parecer insignificante, é para nós motivo de preocupação e, por isso, alvo de atuação e estudo de forma a apurar as razões para tal.

Neste ponto, apresentamos os dados compilados no quadro que se segue referentes à formação e à situação profissional dos mesmos. Estes foram recolhidos através de documentação existente no processo individual da criança.



Quadro nº 9 - Caracterização da situação profissional e formação dos pais

Como podemos verificar pelo quadro apresentado, a maioria dos pais encontra-se a trabalhar. Neste momento, podemos referir que a percentagem é de 85% tanto para as mulheres, como para os homens, havendo entre estes 10% que trabalha por conta própria.

Verificamos que em relação à formação académica dos pais, a das mães é superior. Assim, 65% tem o nível secundário e existem ainda 15% licenciadas, sendo a percentagem menor entre as que têm apenas o ensino básico. Em relação aos pais, homens, a percentagem dos que têm ensino básico é de 40% e dos que têm o ensino secundário é próxima, 55%, sendo o valor mais baixo os licenciados, apenas 5%. Verifica-se que são famílias que na sua maioria trabalha e a sua formação, na generalidade, é do ensino básico e secundário. Podemos considerar uma minoria de licenciados e nenhuns com nível superior à licenciatura.

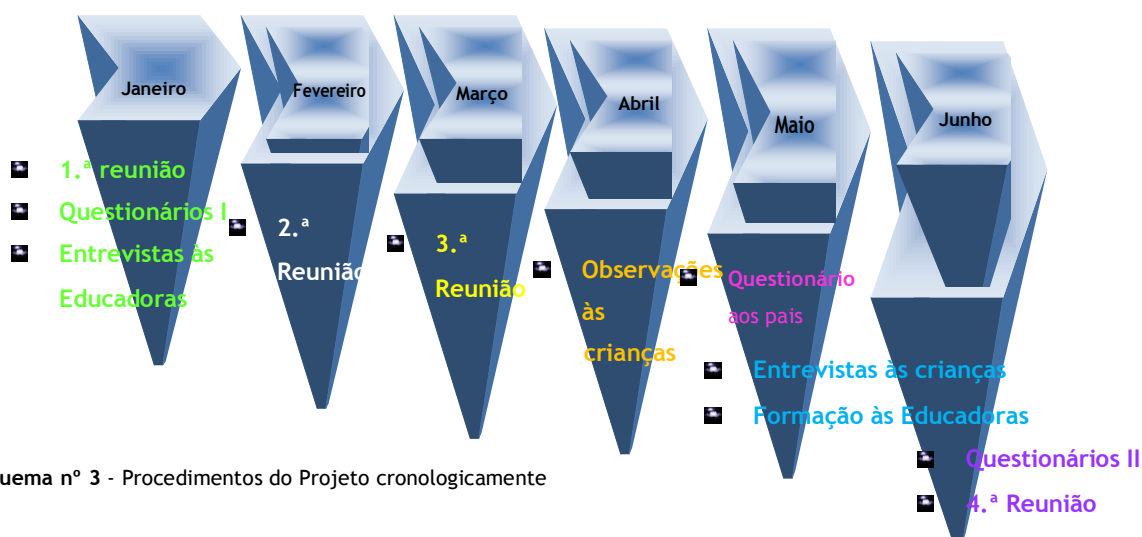
## 7 Procedimentos de recolha de dados

Construindo pouco a pouco, com momentos mais ou menos ativos, mais ou menos intensos, delineámos o caminho do nosso estudo, utilizando instrumentos e técnicas que nos ajudaram a recolher os dados, analisando e interpretando esses mesmos dados. Foi opção a diferenciação de instrumentos de recolha de dados dependendo dos participantes, como já referimos.

### 7.1 Design da recolha de dados

Todo o percurso tem um início e um fim. Neste ponto, iremos explicar o “design” da recolha dos dados, ou seja, quando o fizemos, quais os instrumentos/técnicas utilizadas, como o realizámos e o porquê desse caminho. Para uma visão global do mesmo, iniciamos com o esquema n.º3, que representa cronologicamente todos os procedimentos do projeto. Após a sua visualização passamos à explicação dos referidos procedimentos ao longo do tempo.





Iremos explanar de seguida os momentos específicos, conforme podemos confirmar no decurso do esquema n.º 3, em que incidiu o estudo.

### 7.1.1 Janeiro

No início do projeto, em janeiro, realizámos uma reunião de trabalho, um questionário e uma entrevista semi-diretiva. Na primeira reunião de trabalho, como nas seguintes, estivemos presentes, assim como as respetivas Educadoras da amostra.

O primeiro questionário e a entrevista foram aplicados às Educadoras de Infância.

Passamos a explicar os procedimentos da primeira reunião de trabalho.

#### 7.1.1.1 Primeira reunião de trabalho

A primeira reunião de trabalho, efetuada em 11 de Janeiro de 2012, teve como objetivo:

- Dar a conhecer o projeto.

Nesta primeira reunião de trabalho foi feito um breve relato sobre o conteúdo do estudo. As Educadoras foram informadas das questões e dos objetivos de investigação, bem como foram dadas explicações sobre o método a usar, investigação qualitativa e algumas das suas estratégias (investigação-ação-formação; estudo de caso), uma vez que as mesmas desconheciam esta metodologia.

Foram informadas de autores (Borgdan & Briken, Bardin, Alarcão, Schön) que de uma ou outra forma se referem à metodologia. Estes dados pretendiam além da informação motivar as Educadoras para o projeto.

Um pouco preocupadas mas ao mesmo tempo com vontade de “abraçar” o projeto, surgiram algumas questões por parte destas que tentámos esclarecer e resolver.

No mês de janeiro ainda foi aplicado o Questionário I às Educadoras de Infância, entregue em mão e rececionado após a sua realização, no mesmo dia (Quivy e Campeboudt, 1992).

#### 7.1.1.2 Questionário I aplicado às Educadoras de Infância

O primeiro questionário foi entregue às Educadoras de Infância e dadas as explicações necessárias. A sua entrega decorreu num espaço de tempo curto para que as respostas fossem as

menos documentadas possíveis e as mais espontâneas. Este inquérito I decorreu na penúltima semana de janeiro, com os seguintes objetivos:

- Conhecer as Educadoras de Infância a nível pessoal e profissional;
- Saber quais os conhecimentos das Educadoras de Infância sobre o PI;
- Perceber quais as opiniões das Educadoras de Infância;
- Identificar quais as dificuldades das Educadoras de Infância em relação ao PI.

O questionário I (Anexo 2) é constituído por duas partes. A primeira, com questões fechadas, onde recolhemos dados que caracterizam a amostra das Educadoras de Infância. A segunda parte, constituída por catorze questões, de questão aberta, elaboradas no sentido de recolher dados que permitissem conhecer, compreender e interpretar a abordagem das Educadoras de Infância ao Plano Individual.

Após a leitura e a releitura de todas as respostas, tarefa considerada por nós complicada, devido às respostas nem sempre muito clarificadoras, existindo mesmo alguma imprecisão, realizámos o levantamento de ideias chave para definirmos as categorias e subcategorias.

Deste modo, optou-se por organizar as seguintes categorias e subcategorias:

- **Conhecimento do Plano Individual**, com duas subcategorias - primeira e segunda edição. Onde se enquadram as questões 2.1 e 2.2, colocadas às Educadoras:

- ✓ *Tem conhecimento do Plano Desenvolvimento Individual, um processo do modelo de SGQRS;*
- ✓ *Tem conhecimento do Plano Individual, um processo da segunda edição do modelo de SGQRS;*

Através desta abordagem, pudemos desenvolver entendimentos teóricos acerca dos conhecimentos que as Educadoras têm do PI, um processo do SGQ.

- **Diferença entre PI**, esta categoria tem, também, duas subcategorias - primeira e segunda edição. No seguimento da categoria anterior e para completar a informação teórica, foi colocada nova questão, 2.3, para coligir dados que confirmassem, ou não, conhecimentos sobre o PI.

- ✓ *Existem diferenças entre o Plano de Desenvolvimento Individual e o Plano Individual.*

- **Implementações do PI**, para esta categoria foram consideradas as seguintes subcategorias: Individual; Intervenientes; Periodicidade; Monitorização/Avaliação; Contributo para o Desenvolvimento Global da Criança; Desvantagens para o desenvolvimento global da criança; Contributos para as práticas das Educadoras. Relacionadas com esta categoria encontram-se as respostas às questões 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.11, 2.12 e 2.13:

- ✓ *Na sua sala é elaborado o Plano Individual a cada criança?*
- ✓ *Quando o Plano Individual é concebido é sempre individualizado?*
- ✓ *Quando elabora o Plano Individual usa a mesma periodicidade para todas as crianças?*
- ✓ *Realiza a monitorização do Plano Individual e a sua avaliação?*
- ✓ *Qual a periodicidade da monitorização?*

- ✓ *Quais os intervenientes do processo do Plano Individual?*
- ✓ *Considera que existe algum contributo para o desenvolvimento global da criança?*
- ✓ *Existem desvantagens da aplicação do Plano Individual à criança?*
- ✓ *Identifica algum contributo para a sua prática como Educadora?*

Procedeu-se à interpretação destas questões abertas com o objetivo de obter uma melhor compreensão acerca do modo de implementação do PI efetuado pelas Educadoras. Para além disso, procurou-se recolher dados sobre o impacto, ou não, do PI na prática profissional das Educadoras, no desenvolvimento global da Criança e sobre a avaliação das Educadoras a respeito da necessidade do mesmo.

• ***Conceção sobre o Plano Individual***, esta nova categoria inclui duas subcategorias - o Parecer sobre o PI do SGQRS - Creche e o Parecer sobre o PI desejável. Foram consideradas as questões 2.10 e 2.14:

- ✓ *Qual a sua opinião sobre o Plano Individual?*
- ✓ *Pense no que seria par si o Plano Individual ideal. Defina a sua estrutura, não esquecendo a periodicidade, os intervenientes, a monitorização e avaliação do mesmo.*

Como referimos, ainda em janeiro realizamos entrevistas às Educadoras sobre as quais de seguida documentaremos os procedimentos.

### **7.1.1.3 Entrevistas semi-diretivas às Educadoras de Infância**

Na mesma semana da receção do Questionário I, ou seja, entre 16 a 21 de janeiro, foram realizadas entrevistas semi-diretivas às Educadoras de Infância, com o objetivo geral de obter mais informações e validarem, ou não, as declarações expostas no Questionário I. Assim pretendíamos:

- *Recolher dados dos Educadores que permitam conhecer as razões de adotarem o PI;*

- *Recolher dados que permitam saber se as Educadoras de Infância encontram vantagens/contributos na elaboração e implementação do PI;*

- *Recolher dados que permitam saber se as Educadoras de Infância encontram desvantagens na elaboração e implementação do PI;*

- *Recolher dados dos Educadores que permitam conhecer as dificuldades na concretização do PI;*

- *Recolher dados para conhecer se existem alterações à prática;*

- *Recolher dados para conhecer a opinião das Educadoras de Infância em relação ao tema.*

Quadro nº 10 - Objetivos das entrevistas semi-diretivas às Educadoras de Infância

A fim de realizar as entrevistas semi-diretivas foi construído um guião (Anexo 3). No entanto, como o próprio instrumento nos permite, ao longo do mesmo foram introduzidas outras questões que permitiram aperfeiçoar esse mesmo guião e aumentar as suas potencialidades.

Estas entrevistas foram realizadas individualmente, com uma duração média de trinta minutos. No início, explicámos às Educadoras de Infância o método a utilizar, ou seja, eram feitas algumas questões às quais as Educadoras respondiam, tendo todo o espaço para o fazer. De referir, que as entrevistas iriam ser gravadas para que as suas transcrições, em papel, facilitassem o tratamento e uma maior fidelidade na recolha de dados sobre os acontecimentos.

Após várias leituras das entrevistas, na sua análise, foram consideradas cinco categorias: *as razões de elaborar o PI; vantagens/contributos do PI; desvantagens do PI; dificuldades em relação ao PI; alterações na prática.*

Na apresentação dos dados cada Educadora de Infância foi identificada com a palavra Educadora, seguida de uma letra maiúscula, a negrito, por exemplo: **Educadora A.**

### **7.1.2 Fevereiro**

Após o impacto inicial, e depois da recolha dos dados através do Questionário I e das Entrevistas, constatou-se que havia necessidade de realizar uma nova reunião de trabalho. Passaremos a expor os procedimentos da mesma.

#### **7.1.2.1 Segunda reunião de trabalho**

A segunda reunião de trabalho, realizada em 2 de Fevereiro de 2012, teve como objetivos:

- Refletir sobre a elaboração e implementação do PI;
- Partilhar informações - troca de experiências.

Iniciámos esta reunião de trabalho explicando qual a estratégia prevista no decorrer do estudo. Em seguida, cada Educadora de Infância falou sobre a forma como estava a realizar o PI, ou seja, partilharam informações de forma a trocar experiência, que nos permitiu refletir sobre a prática de cada uma, com o objetivo de aprendermos umas com as outras “tirando partido” das “boas práticas” de cada Educadora, não esquecendo a individualização de que o PI carece.

Na discussão/reflexão sobre a elaboração e a implementação do PI existiram algumas discordâncias entre as Educadoras. Chegou-se, no entanto, a uma uniformidade, na organização, em relação à periodicidade, trimestral e aos intervenientes do PI. Existiram esclarecimentos sobre alguns termos acerca desta temática, recorrendo aos manuais do SGQ e/ou bibliografia.

As Educadoras de Infância apesar de alguma apreensão na exequibilidade do PI, manifestaram abertura e assumiram o compromisso do seu envolvimento no projeto relacionado com o mesmo.

### **7.1.3 Março**

Em finais do mês de março, passados dois meses, após o início do projeto, realizámos a terceira reunião de trabalho. Apesar das conversas pontuais, quando necessário, entre a investigadora e a Educadora, sentia-se a necessidade de proceder a nova reunião de trabalho para refletir sobre o ponto de situação.

#### **7.1.3.1 Terceira reunião de trabalho**

A terceira reunião de trabalho, realizada em 26 de março de 2012, teve como objetivos:

- Elencar as dificuldades por parte das Educadoras de Infância na elaboração e implementação do PI;
- Procurar novas práticas e ajustamentos, se necessário, através da troca de experiências e reflexão partilhada.

Perante as diferentes ideias, conhecimento e práticas das Educadoras, foi colocada à discussão a forma de elaboração e implementação do PI e quais as dificuldades encontradas, até ao momento, para que todo o processo se desenvolvesse com qualidade, gerando novas aprendizagens e desenvolvimento quer dos adultos (Educadoras de Infância) quer das crianças.

Nesse rumo, foram dadas opiniões sobre: as dificuldades desses procedimentos no terreno, dificuldades que se prendiam com a falta de conhecimento, mais profundo sobre o Sistema de Gestão de Qualidade; a organização do tempo para realizar observações e registos; o carácter obrigatório sem encontrarem razões, por parte de algumas Educadoras, para realizar o PI e principalmente o acompanhamento individualizado da criança.

Nesse sentido, propusemos em seguida alguns instrumentos facilitadores para realizar o acompanhamento individualizado.

#### 7.1.4 Abril

No mês de abril foram realizadas vinte observações às crianças nascidas em 2010, opção tomada devido à especificidade deste grupo da amostra. Procederam-se as observações a dois grupos de crianças correspondentes à sala da **Educadora A** e à sala da **Educadora B**. Baseadas numa observação visual e registadas numa grelha de observação (Anexo 4). Efetuaram-se cinco observações em cinco dias diferentes, consecutivos, em horas diferentes às quatro crianças. Com os objetivos de:

- Observar a criança em ação na sala, recolhendo dados;
- Considerar a interação criança/Educadora.

As observações foram realizadas e registadas algumas situações nos momentos que tínhamos determinado, através de notas diárias, registadas na grelha, durante cinco dias em momentos em que a criança executava atividades individualmente, com o Educador, com outros pares e sozinha, em momentos de rotina (alimentação, higiene) e de atividades.

As situações foram transcritas, o mais possível, de forma fidedigna, traduzindo a autenticidade da realidade.

A identificação de cada criança, para a apresentação dos dados, é escrita seguindo a mesma estratégia das entrevistas às Educadoras de Infância, ou seja, a **Criança AA** e a **Criança AB** da **Educadora A**; a **Criança BA** e a **Criança BB** da **Educadora B**.

A sua análise teve como referência o instrumento COR, do modelo High/Scope que nos permitisse obter evidências relacionadas com a ação da criança no grupo a que pertence.

No entanto, sentimos que, apesar da utilização da grelha de observação facilitar a interpretação também nos colocou um dilema, ao sermos colocados perante a “riqueza de comportamentos e complexidade observáveis” (Quivy, Campenhoudt, 1992:199) durante os momentos de observação.

### 7.1.5 Maio

A recolha de dados em relação aos pais foi realizada em maio com a aplicação de um questionário com o objetivo de:

- Conhecer o grau de satisfação dos pais em relação à instituição nos pontos: instalações, alimentação; higiene; pessoal a relação função/formação e PI.

Perante o exposto, no ponto 6.2.4 sentimos a necessidade de criar um instrumento que nos permitisse analisar o grau de satisfação dos pais, procurando compreender e analisar a sua posição, de forma qualitativa, ainda que apoiada em alguns dados quantitativos.

Deste modo, foi solicitado aos pais que dispensassem um pouco do seu tempo e colaboração, facultativamente e no anonimato, e colaborassem no preenchimento do questionário fechado (Anexo 5). A escolha deste instrumento prendeu-se sobretudo com a fácil aplicação ao número elevado de pessoas. Foram entregues, em mão, cento e quinze questionários, no dia escolhido, ou seja, a 100% da população presente no dia destinado, sendo uma amostra significativa. Foram devolvidos nesse mesmo dia, tendo uma taxa de retorno de 100%.

Os questionários sobre o grau de satisfação tiveram como base duas vertentes:

- Uma, numa visão mais generalizada: as instalações, higiene, alimentação, atendimento e formação de funcionários;
- Outra, mais direcionada ao Plano Individual.

Para a construção do questionário tivemos por base a leitura de bibliografia, a nossa experiência profissional, a pesquisa especializada na Internet e, principalmente, o “Modelo de Avaliação da Qualidade”, nomeadamente no que se refere ao “Critério 5 - Satisfação dos Clientes” (ISS, IP, 2011).

O questionário é constituído por catorze perguntas fechadas das quais seis sobre o PI, a saber:

- ✓ Caracterização dos espaços na instituição: Itens 1 a 3;
- ✓ Limpeza na Instituição: Item 4;
- ✓ Alimentação na Instituição: Item 5;
- ✓ Formação dos funcionários: Item 6;
- ✓ Resolução de problemas: Item 7;
- ✓ Plano Individual: Itens 8 a 13;
- ✓ Grau de Satisfação: Item 14.

Os pais foram convidados a preencher e indicar a sua opinião, numa escala de Likert, constituída por seis itens (discordo totalmente; discordo; às vezes; concordo; concordo totalmente; não sei). As questões foram colocadas na primeira pessoa como forma de facilitar a compreensão dos pais em relação aos itens.

Para tratamento dos dados, fizemos uma análise de interpretação dos resultados. Para analisar as respostas dos sujeitos calculámos, em termos de percentagem, o peso de cada item.

Considerámos “opiniões favoráveis” as escolhas dos pais que recaíram: “no concordo e concordo totalmente”; como “opiniões desfavoráveis” foram consideradas as respostas: “discordo e discordo totalmente” e como “opiniões neutras” as respostas correspondentes a: “às vezes e não sei”.

As questões 1, 2 e 3 estão relacionadas com o espaço físico interior da instituição.

As questões 4 e 5 referem-se ao conhecimento e opinião dos pais sobre a higiene e alimentação realizada.

As questões 6 e 7 incluem a formação dos funcionários e a sua diferenciação.

De âmbito global, colocámos a questão 14, como forma de avaliar o grau de satisfação face à instituição.

As questões 8, 9, 10, 11, 12 e 13 procuram abordar o posicionamento dos pais quanto ao PI, desde o conhecimento do mesmo até à opinião sobre o seu contributo em relação ao desenvolvimento do seu filho e à partilha, com a família, dos cuidados e responsabilidades no processo evolutivo de cada criança, como refere alguma da legislação (OCEPE, Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, a gestão do currículo do pré-escolar, normas regulamentares para Creches).

Os resultados serão apresentados através de estatística descritiva, porque usamos apenas medidas descritivas. São apresentados os dados em quadros. Para melhor visualização, obtivemos o número de respostas em relação a cada item e a correspondente percentagem.

#### **7.1.6 Maio e Junho**

Foram realizadas durante as duas últimas semanas de maio e a primeira de junho, entrevistas às crianças. A faixa etária, das crianças, entre os três anos até cinco/seis anos (nascidos em 2008, 2007 e 2006) implicou uma preocupação ao concretizar essas entrevistas, quer ao nível da linguagem, quer ao nível do contexto, quer ao nível do tempo. Consideramos, ainda, os seguintes objetivos:

- Ouvir as vozes das crianças sobre a sua ação na sala;
- Ouvir as palavras das crianças em relação o papel da Educadora;
- Ouvir das crianças falar sobre as suas relações interpessoais;
- Ouvir as crianças conversar sobre a partilha de informações entre Criança/Pais/Educadora.

Entrevistámos as crianças em contextos que lhes fossem familiares, onde estas se sentem bem, e em pequenos grupos, conforme a faixa etária de cada um, tendo em consideração a opinião de Formosinho (2008) quando nos diz que é provável que o contexto onde decorrem as entrevistas influencia a forma como as crianças respondem e se as mesmas forem realizadas em pequenos grupos de cada sala a inibição esbate-se e torna-se apoiante e capacitante, (Formosinho 2008 refere Graue e Walsh, 1995; Greig e Taylor, 2001) dando à criança maior espaço para que esta estabeleça o nível e os conteúdos da conversa.

Foram utilizadas, com as crianças de três, quatro e cinco anos, as entrevistas semi-direcionadas, com perguntas claras, não ambíguas, pertinentes, apoiadas num guião (Anexo 6).

Porém, é pertinente afirmar que este foi complementado e ajustado ao longo da entrevista, com perguntas mais esclarecedoras quando necessário, com pausas, com histórias e canções quando as crianças o solicitaram. Existiu um acordo no início da entrevista, entre a investigadora e as crianças, com regras específicas: não falar alto; **Criança EB**: “(...) *falamos um de cada vez*”, entre outras. Porém, não podemos deixar de referir outros acordos que foram necessários fazer ao longo das mesmas, devido ao entusiasmo e aos pedidos das crianças:

- **Criança EE**: “(...) *podemos cantar?*”
- **Criança ED**: “(...) *espera, no final! Já combinamos...*”

O guião da entrevista às crianças teve por base pesquisas documentais sobre o tema, de que salientamos o guião indicado no Projeto Desenvolvendo Qualidade em Parceria (DQP) - “Entrevistas às crianças” (Formosinho, 2009).

As entrevistas foram gravadas e, depois, transcritas para o papel de forma a facilitar a categorização e a fiabilidade das mesmas. Deste modo, consideramos na análise de conteúdo, quatro categorias: *a ação da criança na sala de aula; as relações interpessoais; a perceção da criança sobre o trabalho da Educadora e a partilha de informação entre criança/pais/Educadora*.

Durante a realização das entrevistas, alguns grupos de crianças (três, quatro e cinco anos), solicitaram a audição da entrevista que foi concretizada após a realização da mesma a todas as crianças. As crianças que o solicitaram, as nascidas em 2006, ficaram “eufóricas”, riam-se, comentavam o conteúdo da entrevista como disse a **Criança EA**: “ouve, eu disse que falava contigo quando estava triste”.

De referir que, aquando da realização das entrevistas, as crianças nomeavam o nome de outras crianças, da Educadora e mesmo de outros adultos. Porém, na transcrição, não aparece o nome como foram referidos, mas sim: à Educadora foi atribuído o mesmo nome conforme foi indicado e às crianças a primeira letra é a da Educadora e a segunda é a sua - exemplo: **Educadora A**; as crianças - **Criança AA**

Com o objetivo de uma maior clareza e co-relação, identificamos a amostra, Educadora-criança, conforme o quadro que se segue.

Educadora A	Educadora B	Educadora C	Educadora D	Educadora E
Nascidos em 2010		Nascidos em 2008	Nascidos em 2007	Nascidos em 2006
Criança AA	Criança BA	Criança CA	Criança DA	Criança EA
Criança AB	Criança BB	Criança CB	Criança DB	Criança EB
		Criança CC	Criança DC	Criança EC
		Criança CD	Criança DD	Criança ED
		Criança CE	Criança DE	Criança EE
		Criança CF		

Quadro nº 11 - Identificação da Criança/Educadora



Foi realizada, também, em maio e junho, uma formação, onde estivemos presente e as cinco Educadoras de Infância da amostra, facultativamente.

A investigadora procurou disponibilizar uma formação ao grupo de Educadoras de Infância da amostra sobre o Sistema de Gestão de Qualidade, em parceria com a Rede Europeia Anti-Pobreza (EANP), não tendo sido fácil, foi atingido esse objetivo, por parte da mesma. Com esta formação pretendíamos atingir os seguintes objetivos:

- Dominar o SGQ-Creche como suporte do PI;
- Adquirir novos conhecimentos sobre o PI incluído no SGQ-Creche;
- Esclarecimentos de dúvidas e dificuldades sobre o SGQ mais precisamente sobre o PI;
- Ouvir outras opiniões sobre o SGQ e/ou PI.

A formação, de vinte cinco horas presenciais, foi realizada na instituição onde decorreu o estudo, em horário pós laboral, aos sábados. Fizeram parte desta formação o formador, vinte e sete Educadoras de Infância, as da amostra do estudo, a investigadora e Educadoras de outras instituições (IPSS e Estabelecimentos Integrados da Segurança Social) do distrito de Castelo Branco.

Esta formação decorreu em sessões presenciais tendo sido utilizada uma metodologia expositiva e participativa, numa reflexão partilhada, com trabalhos de grupo e prática de competências.

A formação incidiu sobre a falta de informação acerca do SGQ. No entanto, o processo que as Educadoras de Infância pretendiam que fosse mais trabalhado era o Plano Individual, pois é o que mais tem sido comentado/discutido entre as mesmas.

### **7.1.7 Junho**

A terminar, chegamos ao mês de junho, e realizámos, para além das entrevistas às crianças e a formação às Educadoras, um segundo questionário de questões abertas (Anexo 7) e a última reunião. Uma vez que dois dos procedimentos já foram expostos, passamos a explicar o segundo questionário.

#### **7.1.7.1 Questionário II**

O Questionário II, constituído por questões abertas, foi o instrumento selecionado, por nós, para recolher dados sobre a opinião das Educadoras de Infância em relação ao PI, quais as alterações e implicações que trouxe às suas práticas após este projeto e qual a avaliação/reflexão das Educadoras sobre a formação. Teve como objetivos:

- Saber se as Educadoras de Infância identificam mudanças na sua prática;
- Compreender se as Educadoras identificam implicações do PI na sua prática;
- Perceber se as Educadoras identificam alterações no acompanhamento às crianças;
- Conhecer a opinião das Educadoras sobre o PI;
- Conhecer a avaliação das Educadoras sobre a formação.

Este questionário teve alguns dos procedimentos do Questionário I, ou seja, entregue em mão e a sua receção quase imediata.

Depois da sua receção foi efetuada, após a leitura e releitura, uma análise de conteúdo e consideradas cinco categorias. Estas categorias foram fundamentadas com segmentos de mensagens (unidades de contexto) que nos permitiram inferir sobre a abordagem das Educadoras de Infância em relação ao PI.

A organização das cinco categorias foi a seguinte:

- **Alterações da prática com o PI** onde se enquadra a questão 1 colocada às Educadoras:  
*No caso de achar que a sua prática mudou (ou não) desde a elaboração e implementação do PI, apresente as principais razões da sua mudança?*
- **Implicações na prática com o PI** onde se enquadra a questão 2 colocada às Educadoras:  
*Com a elaboração e implementação do PI quais são, os aspetos que têm (ou tiveram) mais implicações na sua prática profissional?*
- **Alteração do acompanhamento da criança com o PI** onde se enquadra a questão 3 colocada às Educadoras:  
*Acha que a elaboração e implementação do PI introduziram alterações ao nível do acompanhamento da criança? Se sim pode esclarecer de que forma?*
- **Opinião sobre o PI** onde se enquadra a questão 4 colocada às Educadoras:  
*Quando ouvir colegas falar do PI, o que tem para lhes dizer?*
- **Avaliação/Reflexão da formação** onde se enquadra a questão 5 colocada às Educadoras:  
*Realizou uma formação de 25h sobre alguns processos do Sistema de Gestão de Qualidade. Que avaliação/reflexão faz da mesma?*

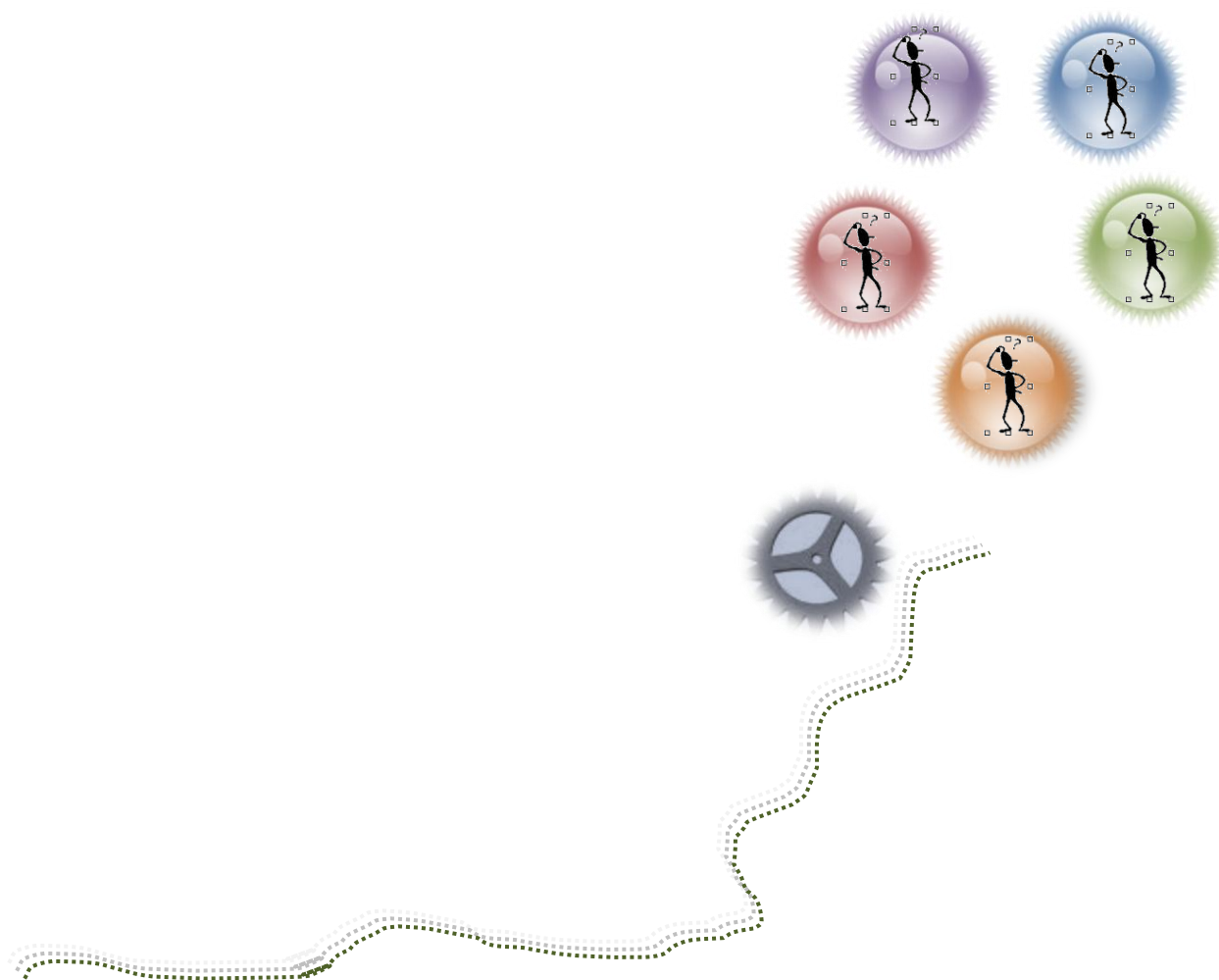
#### **7.1.7.2 Quarta reunião de trabalho**

No final do percurso do nosso estudo, dia 25 de junho, foi realizada a quarta e última reunião de trabalho após a receção do Questionário II, para não existir qualquer influência sobre as respostas das Educadoras de Infância ao mesmo. Teve como objetivos:

- Realizar uma avaliação formativa do trabalho realizado;
- Refletir sobre a Formação;
- Desenvolver propostas futuras sobre a elaboração, implementação e acompanhamento individualizado da criança.

Começamos por comparar a opinião de algumas Educadoras no início e no fim do projeto em relação ao PI. Pedimos-lhe, de seguida, que fizessem uma avaliação de todo o caminho percorrido nestes meses. De acordo com o que estava previsto solicitámos uma avaliação/reflexão sobre a formação.

A terminar, agradecemos a todas as Educadoras pelo envolvimento e partilha reflexiva que desenvolvemos ao longo destes meses.



### Capítulo III - Apresentação e Interpretação de Dados do estudo

# 1 Introdução

Iremos, no presente capítulo, apresentar a análise e a interpretação os dados recolhidos através dos instrumentos/técnicas utilizadas, no nosso estudo, procurando dar resposta às questões inicialmente colocadas, tendo como base o enquadramento teórico apresentado.

Os dados expostos de seguida, foram recolhidos no decurso de trabalho de campo e emergem da análise das reuniões de trabalho com as Educadoras, dos questionários às Educadoras e aos Pais, das entrevistas às Educadoras e às Crianças e das observações realizadas às Crianças.

Daremos visibilidade aos dados, através de quadros, esquemas, frases, de forma a compreender os seus significados. Analisaremos quais as afirmações singulares das Educadoras, as contraditórias e as ambíguas, procurando identificar e problematizar as conceções e representações sobre o PI na Educação Infância, verificando como este interfere no desenvolvimento profissional, transparecendo no desenvolvimento da criança e no grau de satisfação dos pais em relação ao trabalho desenvolvido.

Deste modo, a interpretação que a análise e a discussão dos dados constituem tem subjacente a tentativa de desocultar a rede complexa das significações das mensagens que, sem perder o significado, possa constituir uma interpretação, através de significados múltiplos de um acontecimento, de uma experiência ou texto que podem ou não estar interligados entre si.

Os dados apresentados evidenciam as respostas por categorias caso a caso.

## Educadora A

---

A **Educadora A** com idade entre 46 e 50 anos é bacharel em Educação de Infância, tirado no Magistério Primário de Castelo Branco e licenciada em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Lusófona.

Tem catorze anos de serviço como Educadora de Infância, dos quais onze em estabelecimentos da Segurança Social. Pertence ao Ministério da Solidariedade e Segurança Social, neste momento trabalha na valência Creche.

Os dados que a seguir se apresentam derivam de uma análise de conteúdo aprofundada, nem sempre facilitada pelas respostas dadas: umas de forma mais evasiva, outras demasiado vagas, chegando mesmo a não responder ao solicitado.

## 2 Plano Individual

### 2.1 Conhecimento do Plano Individual da primeira e segunda Edição

Verifica-se que a **Educadora A** tem conhecimento do Plano Individual não responde quanto à definição da primeira edição, Plano de Desenvolvimento Individual, fazendo sim um comentário ao afirmar que, no contexto em que se encontra inserido, o PI não acrescenta qualquer valor.

No tocante à segunda edição do PI, diz ter conhecimento deste, mas não apresenta uma definição propriamente dita. Faz uma comparação com primeira edição, dizendo que é mais flexível, permitindo ter em consideração o desenvolvimento da criança. Nesta resposta transparece que conhece a primeira edição, apesar de não ter respondido na pergunta anterior, conforme o quadro que se segue.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
<i>Conhecimento do Plano Individual</i>	1.ª Edição	
	2.ª Edição	A - "... é o facto de ser mais vulnerável..."
		A - "... permite ter em consideração o desenvolvimento natural (...) da criança, o seu ritmo ..."

Quadro nº 12 - O Conhecimento da Educadora A sobre o Plano Individual

## 2.2 Diferenças entre o Plano Individual da Primeira e Segunda Edição

Relativamente às diferenças entre os PI's, uma vez que o Plano de Desenvolvimento Individual é também um PI, apenas refere que na segunda edição há um alargamento do período de execução e passam a existir revisões ao PI. Neste ponto, consideramos que a Educadora A tem conhecimento do processo, quando refere ser indispensável o PI (ISS,IP, 2011) ser revisto pelo menos duas vezes em cada período de vigência.

A referir que o Plano Individual do SGQ não impõe qualquer período de vigência, logo inferimos que a sua resposta tem a ver com a sua ação.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
<i>Diferenças entre Planos Individuais</i>	1.ª Edição	
	2.ª Edição	A - "Alargamento do período de execução"
		A - "Revisões ao Plano Individual"

Quadro nº 13 - Diferenças identificadas pela Educadora A da primeira e segunda edição do Plano Individual

## 2.3 Conceção sobre o Plano Individual do SGQRS e o Desejável

No que diz respeito a esta categoria a Educadora A afirma a sua opinião pessoal sobre o PI referindo que não acrescenta qualquer vantagem ao trabalho a realizar com a criança, pelo que só faria sentido em caso de necessidade educativa especial. Para a Educadora A o mesmo não traz alterações à sua forma de trabalhar e aos resultados obtidos considerando, mesmo, que é motivo desestabilizador do trabalho, em virtude de estar sempre a pensar que há um objetivo a cumprir.

Chamada a pronunciar-se sobre a sua conceção do PI desejável ou "ideal", considera que este não devia ter periodicidade definida, porque há objetivos com periodicidade diversa (entre

um mês e um ano), não se referindo nem à monitorização nem à avaliação do mesmo, conforme unidades de contexto transcritas no quadro seguinte.

<i>Categoria</i>	<i>Sub-Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Conceção sobre o Plano Individual	Plano Individual do SGQRS - Creche	A - ... não traz qualquer valor acrescentado ao trabalho ...
		A - ... Apenas faz sentido em caso de necessidade educativa especial ...
		A - ... não vejo grande alteração na forma de trabalhar e resultados alcançados ...
		A - ... motivo desestabilizador do trabalho (...) sempre a pensar (...) um objetivo para cumprir ...
	Plano Individual desejável	A - "... não deveria ter periodicidade definida num todo ..."
		A - "... objetivos (...) definidos para um mês, outros (...) poderão ser para um ano ..."

Quadro nº 14 - Conceção da Educadora A sobre o Plano Individual

### 3 O Plano Individual na Prática Educativa

#### 3.1 Planeamento e Implementação do Plano Individual

Ao analisar esta categoria com o apoio do quadro verificámos que é efetuado pela Educadora um plano específico para a criança em causa, tendo em conta o seu desenvolvimento global, ou seja, o PI é concebido sempre individualizado. Refere, ainda, na sua resposta que este é elaborado “às vezes”.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Planeamento/Implementação do Plano Individual	Individual	A - "... específico para a criança em causa (...) características específicas, maiores dificuldades, competências emergentes, alcançadas e por alcançar ..."
		A - "Educadora (Sempre)"
	Intervenientes	A - "... no início (...) baseado na entrevista diagnóstico realizada aos pais ..."
		A - "... seguintes baseados na observação da educadora, informações da ajudante e família ..."
	Periodicidade	A - "Trimestral"
	Monitorização/ Avaliação	A - "Através de acompanhamentos dos PI ..."
		A - "... observações diárias ..."
		A - "... atividades específicas ..."

Quadro nº 15 - Planeamento/Implementação do Plano Individual realizado pela Educadora A

### 3.1.1 Periodicidade

A periodicidade utilizada na planificação do PI, perante a escolha oferecida no Questionário I, é realizada pela **Educadora A** trimestralmente e usa sempre a mesma para todas as crianças.

### 3.1.2 Intervenientes

A Educadora é a única interveniente no processo, de acordo com o esquema n.º 4, pode-se dizer que nem a família, nem as assistentes operacionais têm qualquer intervenção. Para além disso, considera que a criança também nunca intervém.



### 3.1.3 Monitorização/Avaliação

Realiza a monitorização/avaliação através do acompanhamento e observação diária das atividades realizadas pelas crianças. Esta monitorização é efetuada semanalmente, quinzenalmente, mensalmente e/ou mesmo trimestralmente, conforme resposta dada pela **Educadora A**, no Questionário I.

Acrescentamos ainda, que a resposta da **Educadora A** não é conclusiva, de forma a indicar se existe correlação entre as atividades e a escolha do período de monitorização.

## 4 O Plano Individual no Desenvolvimento Profissional

### 4.1 Motivação para elaborar o Plano Individual

Esta dimensão pretende ser esclarecedora quanto às razões dadas na entrevista, pelas quais a **Educadora A** realiza o PI:

*“Faço o PI e você sabe bem porquê!.. Apenas por obrigação, é uma perda de tempo. Para mim é apenas um papel, não traz valor acrescentado aquilo que eu faço. É aquilo que penso muito sinceramente. Faço porque tenho de fazer, não me traz felicidade, não o faço por necessidade (...) Funciona como um memorando, mas (pausa) eu também arranjo outra maneira de o fazer. (...) não acho importante fazer registos. Acho mais importante uma grelha de*

*avaliação do que qualquer registo. Eu até me desoriento mais com o PI porque ando mais preocupada, do que quando ando com naturalidade (pausa). Eu sei que cada faixa etária corresponde a determinadas características, portanto se a criança está nos parâmetros normais para que é que estou preocupada com isso. Uns não precisam mais de desenvolver determinados comportamentos do que outros (...)*”.

## 4.2 Dificuldades sentidas no planeamento/implementação do Plano Individual

Nesta categoria, as Educadoras tentaram identificar as dificuldades que encontram na planificação e/ou implementação do PI.

Para a **Educadora A** “(...) o problema é a ansiedade que cria. (...) não podemos por coisas para florear, eu quero colocar um certo rigor, principalmente quando mostro aos pais, (...) porque se não atingem algum objetivo não tem de ser necessariamente por estar atrasado”.

## 4.3 Alterações da prática (1.º momento)

Nesta categoria, mais uma vez, é manifestada a ansiedade criada pelo PI à **Educadora A**. Salienta novamente esse “*mau estar*” e sempre que pode sobressai o facto de não necessitar de o fazer como nos diz:

“(...) Alguma ansiedade (...) o grupo é pequenino e por isso eu sei o que quero fazer com as crianças, talvez por isso eu não sinto necessidade dele. Mas, também quem diz que faz o acompanhamento dele, (o PI) eu não acredito que o façam sempre. (...) Não é que eu tenha alguma coisa contra ele (riu-se) mas não necessito dele (...)” (**Educadora A**).

## 4.4 Implicações do Plano Individual

A **Educadora A** revela um maior “envolvimento e responsabilização” dos pais como aspeto importante e com implicação na prática profissional. Assim, sublinha que, pelo facto de delinear o PI individualizado, elabora, deste modo, os registos das observações e os trabalhos das crianças frequentemente, mantendo-os atualizados.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Implicações na prática com o PI	Educadora A - "Maior envolvimento e responsabilização dos pais ..."
	Educadora A - "Registos e acompanhamentos individuais (...) mais atualizados"

Quadro nº 16 - Implicações na prática da Educadora A com o Plano Individual

## 4.5 Alterações da prática (2.º momento)

No término do estudo, questionada novamente sobre as alterações da prática, a **Educadora A** responde, não de uma forma evasiva como no primeiro momento, que a sua prática sofreu alterações, desde a planificação e a implementação do PI. Passou a ter mais “cuidado”



com a observação e uma maior “preocupação” em realizar registos e a realizar um trabalho mais individualizado com a criança, conforme podemos verificar nas unidades de contexto apresentadas no quadro que se segue.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Alterações da prática com o PI	Educadora A - "... um maior cuidado com a observação"
	Educadora A - "... trabalho individual a cada criança ..."
	Educadora A - "... Maior preocupação em registar ..."

Quadro nº 17 - Alterações da prática da Educadora A com o Plano Individual

## 4.6 Alterações no acompanhamento à criança

No que respeita a esta categoria, considera a **Educadora A** que, com a utilização do PI, passou a haver uma preocupação “maior” no acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Na prática, a **Educadora A** faz este acompanhamento de forma mais individualizado, ou seja, para cada criança, no contexto educativo.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Alteração do acompanhamento da criança com o PI	Educadora A - "Maior preocupação do desenvolvimento individual ..."
	Educadora A - "... desenvolvimento da prática mais individualizada ..."

Quadro nº 18 - Alterações identificadas pela Educadora A no acompanhamento da criança com o Plano Individual

## 4.7 Reflexão sobre a formação

No tocante à formação realizada sobre o Sistema de Gestão de Qualidade- Creche, a **Educadora A**, é de opinião de que a mesma foi positiva, permitindo alargar conhecimentos da realidade e experiências com outras instituições e, assim, melhorar as práticas do sistema educativo. Deste modo, salienta a partilha e troca de ideias entre colegas e formador, um maior conhecimento do SGQ e, ainda, o reparo expresso para alguns pormenores de momentos do dia-a-dia.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Reflexão da formação sobre o Sistema de Gestão de Qualidade	Educadora A - "Positiva (...) troca de ideias e experiências com outras instituições ..."
	Educadora A - "... Maior conhecimento da realidade no que respeita às práticas pedagógicas e sistemas educativos na região .."
	Educadora A - "... Chamada de atenção para alguns aspetos/realidades/situações que podem surgir (...) permitindo uma melhor abordagem, resolução de problemas ..."
	Educadora A - "... Melhor compreensão do sistema de qualidade a implementar ..."

Quadro nº 19 - Reflexão da formação efetuada pela Educadora A sobre o Sistema de Gestão de Qualidade

## 5 Avaliação do Plano Individual

### 5.1 Vantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento)

Quando é colocada a questão sobre os contributos do PI para o desenvolvimento global da criança, no Questionário I, afirma que, havendo ou não havendo PI, desenvolveria o seu trabalho com a criança da mesma forma, mesmo não realizando registos.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Avaliação do Plano Individual	Contributos para o desenvolvimento global da criança	A - "Não me parece ..."
		A - "... A preocupação em superar etapas e/ou dificuldades (...) seriam os mesmos independentemente estar registado em PI ou não"

Quadro nº 20 - Vantagens identificadas pela Educadora A (1º momento) no desenvolvimento global da criança

### 5.2 Desvantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento)

Chamada contudo, a pronunciar-se sobre as desvantagens do mesmo sobre o desenvolvimento da criança, refere também que não há. Salienta entretanto, a Educadora A, que a exigência da sua parte pode ser considerada uma desvantagem para a criança, pelo motivo de aumentar as expectativas, por parte do adulto, em relação ao seu desenvolvimento.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Avaliação do Plano Individual	Desvantagens para o desenvolvimento global da criança	A - "... também não é fator negativo."
		A - "Se algum fator negativo houvesse (...) é exigir demais da criança pois pode aumentar as expectativas em relação ao seu desenvolvimento."

Quadro nº 21 - Desvantagens identificadas pela Educadora A (1.º momento) no desenvolvimento global da criança

### 5.3 Vantagens para o desenvolvimento dos Educadores (1.º momento)

Quanto à questão sobre os contributos para a sua prática como Educadora, como se pode verificar pelo quadro n.º 22, não desvenda contributos para a sua prática, alegando que o PI é apenas uma forma de burocratizar todo o processo.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Avaliação do Plano Individual	Contributos para as práticas das educadoras	A - "... é apenas uma forma de burocratizar todo o processo."

Quadro nº 22 - Vantagens identificadas pela Educadora A (1.º momento) no desenvolvimento dos Educadores

### 5.4 Vantagens (2.º momento)

Na entrevista, a Educadora A confirma o que tinha afirmado anteriormente e prontamente afirma: "(...) *não há vantagem nenhuma (...)*" (Educadora A).

### 5.5 Desvantagens (2.º momento)

A desvantagem para esta Educadora é mais de carácter pessoal, devido à preocupação sentida, como nos disse na entrevista:

*"(...) desvantagem é apenas a nível pessoal que me destabiliza um bocadinho, às vezes sinto-me angustiada. Desvia-me um pouco a atenção porque estou preocupada com o que escrevo no PI, tenho medo de estar distraída e não me aperceber de outras situações (...)"* (Educadora A).

### 5.6 Opinião final sobre o Plano Individual

No término do estudo, denota-se alguma alteração na sua opinião em relação ao PI. Considera, assim, a Educadora A, quando foi questionada sobre o que diria às colegas quando estivessem a falar desta temática, que se trata de um "*bom instrumento*" para implicar o envolvimento dos pais e da própria família nas práticas pedagógicas.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Opinião sobre o PI	Educadora A - "...bom instrumento a utilizar para conseguir um maior envolvimento dos pais/família nas práticas pedagógicas e estratégias ..."

Quadro n° 23 - Opinião final da Educadora A sobre o Plano Individual

## Educadora B

Seguindo o mesmo procedimento utilizado com a **Educadora A**, vamos apresentar os dados da **Educadora B**, percorrendo as diferentes categorias.

Trata-se de uma Educadora com mais de 56 anos de idade. Tem, como habilitações literárias, a licenciatura em Educação de Infância, concluída na ESE de Castelo Branco, após ter frequentado e concluído o bacharelato no Jardim Escola João de Deus.

Possui trinta e dois anos de serviço, dos quais trinta em estabelecimentos da Segurança Social. Pertence ao Ministério da Solidariedade e Segurança Social e encontra-se a trabalhar em contexto de Creche. A **Educadora B** é a que se apresenta com mais tempo de serviço e idade.

## 6 Plano Individual

### 6.1 Conhecimento do Plano Individual da primeira e segunda edição

Iniciamos a análise desta categoria e respetivas subcategorias com a apresentação do quadro n.º 24.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Conhecimento do Plano Individual	1.ª Edição	B - "... Elaborado pela educadora ..."
		B - "... tem em conta as (...) expectativas da família (...) competências, potencialidades e necessidades da criança ..."
		B - "... tem como base a ficha de diagnóstico (...) na qual constam as áreas de desenvolvimento ..."
		B - "... estabelece objetivos de intervenção à criança ..."
		B - "... através dele nós as educadoras sabemos quais as competências adquiridas ou não."
	2.ª Edição	

Quadro n° 24 - O conhecimento da Educadora B sobre o Plano Individual

Da análise às suas respostas, constata-se que tem conhecimento do PI na sua primeira edição, Plano Desenvolvimento Individual, o qual define como sendo elaborado pela Educadora, tendo em conta as expectativas da família, as competências, as potencialidades e as necessidades da criança. Tendo como base a ficha de diagnóstico, na qual constam as áreas de

desenvolvimento. São estabelecidos objetivos de intervenção para com as crianças e considera que é através do PI que as Educadoras identificam, ou não, as competências adquiridas pelas crianças. Quanto ao PI, na sua segunda edição, não responde, poderá ou não ter conhecimento do mesmo.

## 6.2 Diferenças entre o Plano Individual da primeira e segunda edição

Apesar de não ter respondido à questão sobre a segunda edição do PI, a Educadora B, ao pronunciar-se sobre as diferenças entre as duas edições, procura identificar algumas. Afirma que o da primeira edição pretende que as crianças adquiram novas competências, e que este é definido para todo o ano. O PI da segunda edição destina-se, segundo a Educadora B, apenas às crianças com dificuldade numa determinada área. No entanto, afirma que este implica procurar estratégias para ajudar a criança a ultrapassar essas dificuldades, como se pode verificar no quadro seguinte.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
<i>Diferenças entre Planos Individuais</i>	1.ª Edição	B - "... para todo o ano ..."
		B - "... tem como objetivos (...) a criança adquirir competências (...) não alcançadas e desenvolver competências adquiridas."
	2.ª Edição	B - "... para a criança com dificuldade numa determinada área ..."
		B - "... estratégias para a criança (...) resolver e superar ..."

Quadro nº 25 - Diferenças identificadas pela Educadora B da primeira e segunda edição do Plano Individual

## 6.3 Conceção sobre o Plano Individual do SGQRS e o desejável

Na categoria e subcategorias seguintes, através da recolha das unidades de contexto podemos verificar que é de opinião que o PI é "importante", no sentido de proporcionar o desenvolvimento das competências das crianças.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Conceção sobre o Plano Individual	Parecer sobre o Plano Individual do S.G.Q.R.S. - Creche	B - "Acho importante que haja um plano individual ..."
		B - "... podemos resolver problemas na criança ..."
		B - "... adquirir (a criança) competências e desenvolver competências já desenvolvidas ..."
	Parecer sobre o Plano Individual desejável	B - "Periodicidade mensal ou trimestralmente ..."
		B - "... o Educador estabelece (...) objetivos de intervenção à criança ..."
		B - "Intervenientes - Educadora, Assistentes, Família, Criança e Comunidade ..."
		B - "... manutenção de competências já adquiridas (...) e aquisição das competências (...) não adquirida."
		B - "... avaliado com a família (...) revisto sempre que um (...) considere necessário ..."

Quadro nº 26 - Conceção da Educadora B sobre o Plano Individual

Chamada a definir um PI desejável ou “ideal”, diz que a sua periodicidade deveria ser mensal ou trimestral.

Quanto aos intervenientes estes deveriam abranger, para além da Educadora e da Criança, as Assistentes Operacionais, a Família e a própria Comunidade. Segundo a Educadora B o PI deveria ser avaliado com a família, sempre que necessário, no sentido de identificar as competências já adquiridas, ou não, pelas crianças. Salienta o facto de o mesmo poder ser revisto desde que um dos intervenientes (Educadora, pais) o “*considere necessário*”.

## 7 O Plano Individual na Prática Educativa

### 7.1 Planeamento e Implementação do Plano Individual

Afirma que, na sua sala, o PI nunca é elaborado individualmente para cada criança, no entanto, na questão de resposta aberta afirma que o mesmo devia ser individualizado.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
<i>Planeamento/Implementação do Plano Individual</i>	Individual	B - "... devia ser individualizado ... "
	Intervenientes	B - "Educatadora, Assistente Operacional, família, criança, e outros colaboradores - Sempre"
		B - "... educadora com a Assistente Operacional e a família (...) elo de ligação para que a criança (...) desenvolver e alcançar resultados desejáveis ..."
	Periodicidade	B - "Mensal"
	Monitorização/ Avaliação	B - "... observação direta ..."
		B - "... registo que faço na semana sempre que seja possível".

Quadro nº 27 - Planeamento/Implementação do Plano Individual realizado pela Educadora B

Apesar de referir que não faz o PI para cada criança, é de opinião que deveria ser feito, pois, só assim, a Educadora pode dedicar mais tempo à criança, caso esta tenha alguma dificuldade. A Educadora teria, nesse caso, de procurar estratégias para corrigir o que fosse necessário, socorrendo-se, se fosse caso disso, da família e de outros colaboradores.

### 7.1.1 Periodicidade

Quando questionada sobre a periodicidade alega que usa a mesma periodicidade para todas as crianças e que a mesma é mensal, logo elabora-o, o que contradiz a resposta anterior.

### 7.1.2 Intervenientes

Quanto aos intervenientes no processo, considera que, genericamente, todos intervêm (Educatadora, Criança, Família e Assistentes Operacionais), conforme podemos verificar no esquema que se segue.



Afirma, ainda, que a Educadora, a Assistente Operacional e a Família, devem funcionar em conjunto, por forma a atingir mais facilmente resultados positivos para a criança. Porém,

verificamos no esquema n.º 5, quando afirma que a Educadora com a Família e a Educadora com as Assistentes Operacionais e Família só intervêm “às vezes”, contradiz o que afirma no final, quando refere que todos os intervenientes, “sempre”, fazem parte do processo.

### **7.1.3 Monotorização/Avaliação**

Menciona que realiza a monitorização e a avaliação do PI e que o faz através da observação direta e pelos registos efetuados. Esta monitorização é realizada mensalmente.

## **8 O Plano Individual no Desenvolvimento Profissional**

### **8.1 Motivação para elaborar o Plano Individual**

A Educadora B disse-nos: *“Faço porque os PI’s são bons (...) mas acho que devia acompanhar ainda mais as crianças, dar mais atenção, assim via (...) afinal pensava que a criança não sabia e até sabia (...) também ultrapassam melhor as dificuldades porque nós ajudamos”* (Educadora B).

### **8.2 Dificuldades sentidas no planeamento/implementação do Plano Individual**

*“(...) às vezes tenho dúvidas, se ele (a criança) sabe ou não (...) às vezes escrevo aqui, o acompanhamento, outras vezes em casa, às vezes devia fazer mais vezes e não faço (riu-se) por preguiça (...) dificuldade em criar um objetivo para cada criança e algumas estratégias para depois conseguir um fim (...) leio livros e procuro estratégias adequadas para que a criança desenvolva (...)”* (Educadora B).

### **8.3 Alterações da prática (1.º momento)**

Na entrevista, verbaliza a Educadora B: *“(...) penso mais, falo mais com a X (a assistente operacional), com a família para me ajudarem. Só que alguns ajudam outros não. Às vezes a família é um pouco difícil”* (Educadora B).

### **8.4 Implicações do Plano Individual**

Esta Educadora é de opinião que o PI permitiu o desenvolvimento de novas atividades e estratégias em conjunto com a família e com a comunidade educativa, de forma a desenvolver na criança competências que para ela, já deviam estar adquiridas. Salienta o trabalho com os pais como a implicação que mais se evidenciou na sua prática com o PI.



<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Implicações na prática com o PI	Educadora B - "... desenvolver atividades (...) para desenvolver competências ainda não adquiridas e que deviam ter já sido adquiridas ..."
	Educadora B - "... desenvolver estratégias juntamente com a família e com toda a comunidade educativa ..."

Quadro nº 28 - Implicações na prática da Educadora B com o Plano Individual

## 8.5 Alterações da prática (2.º momento)

A Educadora B, também, considera que houve mudanças na sua prática com a elaboração e implementação do PI, realçando o papel que veio desempenhar nas respostas às necessidades da criança e das famílias.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Alterações da prática com o PI	Educadora B - "... dar resposta às necessidades da criança e da família ..."

Quadro nº 29 - Alterações da prática da Educadora B com o Plano Individual

## 8.6 Alterações no acompanhamento à criança

Em relação ao acompanhamento, a alteração que esta Educadora considera é a facilidade que este lhe deu para definir objetivos e estratégias para a criança.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de contexto</i>
Alteração do acompanhamento da criança com o PI	Educadora B - "... é mais fácil arranjar estratégias e objetivos ..."

Quadro nº 30 - Alterações identificadas pela Educadora B no acompanhamento da criança com o Plano Individual

## 8.7 Reflexão sobre a formação

A reflexão que a Educadora B faz quanto à formação é positiva, dizendo ter gostado e que foi esclarecedora, permitindo uma maior organização no planeamento do PI.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Reflexão da formação sobre o Sistema de Gestão da Qualidade	Educadora B - "... gostei bastante ..."
	Educadora B - "... esclarecedora ..."
	Educadora B - "... penso ter mais organização em fazer o PI ..."

Quadro nº 31 - Reflexão sobre a formação efetuada pela Educadora B sobre o SGQ

## 9 Avaliação do Plano Individual

### 9.1 Vantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento)

Quanto aos contributos para o desenvolvimento criança, considera que existem, uma vez que, se for detetado que a criança tem dificuldades, poderão encontrar-se soluções ou estratégias para a sua superação.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Avaliação do Plano Individual	Contributos para o desenvolvimento global da criança	B - "Sim existe ..."
		B - "... criança que tenha dificuldade (...) arranjar várias estratégias para as poder superar ..."
		B - "... podemos assim, fazer com que as crianças tenham melhores resultados ..."

Quadro nº 32 - Vantagens identificadas pela Educadora B (1.º momento) no desenvolvimento global da criança

### 9.2 Desvantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento)

Diz não haver desvantagens para o desenvolvimento global da criança e na justificação da resposta volta a identificar algumas vantagens já referidas anteriormente.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Avaliação do Plano Individual	Desvantagens para o desenvolvimento global da criança	B - "Não, existe."

Quadro nº 33 - Desvantagens identificadas pela Educadora B (1.º momento) no desenvolvimento global da criança

### 9.3 Vantagens para o desenvolvimento dos Educadores (1.º momento)

Quando questionada sobre o contributo para a sua prática, considera que existem vantagens, justificando que as Educadoras estão sempre a aprender e, assim, podem transmitir com maior segurança com maior objetividade as informações aos pais.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Avaliação do Plano Individual	Contributos nas praticas das Educadoras	B - ... estamos sempre a aprender e (...) transmitir mais segurança
		B - "podemos assim informar os pais (...) da sua criança onde esta revela alguma dificuldade (...) assim (...) cria-se um elo de ligação ..."

Quadro nº 34 - Vantagens identificadas pela Educadora B (1.º momento) no desenvolvimento dos Educadores

## 9.4 Vantagens (2.º momento)

“ (...) faz pensar muito, muito (...)” (Educadora B).

## 9.5 Desvantagens (2.º momento)

A Educadora B, quando da entrevista não se referiu a nenhuma desvantagem.

## 9.6 Opinião final sobre o Plano Individual

A Educadora B salienta a importância da partilha de ideias com as colegas sobre o PI. Embora, saliente a existência de dificuldades no início, este permitiu o aparecimento de ideias que pode abordar com as colegas.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Opinião sobre o PI	Educadora B - "...eu também tive dificuldade, mas agora penso ter superado ..."
	Educadora B - "...dou-lhes ideias ..."
	Educadora B - "...falando com elas é que se consegue algo ..."
	Educadora B - "...umas e outras são sempre precisas (...) um bom trabalho (...) penso fazer mais em relação ao PI ..."

Quadro nº 35 - Opinião final da Educadora B sobre o Plano Individual

### Educadora C

Seguindo o mesmo procedimento das análises anteriores, constatamos que a **Educadora C** com idade entre os 51 e 56 anos é licenciada em Educação de Infância na ESE de Castelo Branco, tendo previamente feito o Magistério Primário do Fundão. Possui 29 anos de tempo de serviço, todos feitos em estabelecimentos da Segurança Social. Trabalha na valência de Jardim de Infância num estabelecimento do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

## 10 Plano Individual

### 10.1 Conhecimento do Plano Individual da primeira e segunda Edição

Segue-se a esquematização no quadro n.º 35 da categoria e subcategorias *Conhecimento do PI primeira e segunda edição*.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Conhecimento do Plano Individual	1.ª Edição	
	2.ª Edição	C - "... estrutura gráfica (...) prático e de fácil execução ..."
		C - "... contempla (...) o trabalho a desenvolver (...) os resultados a obter."
		C - "... quanto ao relatório de avaliação (...) parece não respeitar o ritmo da criança (...) este não pode ser determinado com tanta precisão..."

Quadro n.º 36 - O conhecimento da Educadora C sobre o Plano Individual

Através das respostas dadas pela **Educadora C**, verifica-se que a mesma tem conhecimento do PI mas a primeira edição não a define.

No tocante à segunda edição, considera que o PI é prático e de fácil execução, no que se refere à sua estrutura gráfica, e que contempla tanto o trabalho a desenvolver como os resultados a obter.

Relativamente ao relatório de avaliação, é de opinião que não respeita o ritmo da criança e que este não pode ser determinado com tanta precisão, uma vez que cada uma tem o seu próprio ritmo.

### 10.2 Diferenças entre o Plano Individual da primeira e segunda Edição

Para a **Educadora C**, o Plano de Desenvolvimento Individual, primeira edição, e o Plano Individual, segunda edição, são muito idênticos, tendo em consideração o que responde na segunda edição, porque, mais uma vez, não responde ao ponto sobre a primeira edição.

Ao pronunciar-se sobre as diferenças entre os Planos Individuais afirma que a única diferença se situa ao nível do relatório de avaliação, acrescentando que para ela, uma segunda parte é *"pouco necessária e sem grande interesse"* (**Educadora C**). Tendo em conta a periodicidade com que é feito, o relatório do PI, julga que se torna repetitivo em função do número de crianças.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
<i>Diferenças entre Planos Individuais</i>	1.ª Edição	
	2.ª Edição	C - "Muito idênticos ..."
		C - "... no relatório de avaliação (...) segunda parte pouco necessária e sem grande interesse (...) torna-se repetitivo em função do número de crianças (...) pela periodicidade que é feita."

Quadro nº 37 - Diferenças identificadas pela Educadora C da primeira e segunda edição do Plano Individual

### 10.3 Conceção sobre o Plano Individual do SGQRS e o desejável

Relativamente à conceção sobre o PI, verifica-se que a opinião da Educadora C é que o mesmo gera alguma confusão na sua elaboração, sendo que se torna difícil a avaliação. Considera que é pouco preciso, relativamente aos objetivos, e difícil de proceder ao acompanhamento individualizado de cada criança, proporcionando alguma dispersão em relação às atividades desenvolvidas. Faz um reparo quanto à falta de tempo para o acompanhamento das atividades de carácter lúdico que considera não menos importantes. A conceção que a Educadora C tem sobre o PI é apresentada no quadro seguinte, com a respetiva categoria e subcategorias.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
<i>Conceção sobre o Plano Individual</i>	Parecer sobre o Plano Individual do S.G.Q.R.S. - Creche	C - "... alguma confusão na elaboração."
		C - "... difícil e pouco consciente na sua avaliação ..."
		C - "... pouco preciso relativamente aos objetivos ..."
		C - "... difícil fazer o acompanhamento individualizado ao número de crianças ..."
		C - "... preocupação na observação, registo (...) e aprendizagens (...) traduz dispersão em relação às atividades desenvolvidas ..."
	Parecer sobre o Plano Individual desejável	C - "... falta de tempo para acompanhamento nas atividades de carácter lúdico ..."
		C - "... para crianças que apresentam diferenças, por excesso ou defeito, numa ou outra área relativamente às competências adquiridas."
		C - "... elaboração com a educadora e a família (...) semestral ..."
		C - "... monitorizado sempre que necessário e avaliado no final do semestre (...) com a participação da família ..."

Quadro nº 38 - Conceção da Educadora C sobre o Plano Individual

Quanto à opinião pessoal da Educadora C para com um PI desejável ou “ideal”, esta considera que este devia ser só realizado para as crianças que apresentam diferenças significativas em determinadas áreas, de acordo com as competências adquiridas.

Considera, ainda, que esse PI desejável devia ser elaborado semestralmente, com a participação da Educadora e da Família, e ser monitorizado constantemente com uma avaliação no final do semestre.

## 11 O Plano Individual na Prática Educativa

### 11.1 Planeamento e Implementação do Plano Individual

A Educadora C elabora sempre o PI e este é individualizado para cada criança. Todavia, apesar desta individualização, existem sempre objetivos comuns e/ou partilhados por grupos de crianças, tendo em conta o seu nível de desenvolvimento. Esta situação torna mais fácil a sua implementação e mesmo a sua avaliação. Diz-nos que o faz “sempre”.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Planeamento/Implementação do Plano Individual	Individual	C - "... Apesar individualizado há sempre objetivos comuns a grupos de crianças (...) pelo seu desenvolvimento e facilita a sua implementação e avaliação mais consciente ..."
		C - "Educadora e Criança - Sempre"
	Intervenientes	C - "... interveniente mais frequente Educadora ..."
		C - "... Família limita-se a conhecer e assinar ..."
		C - "Às Assistentes Operacionais (...) oralmente (...) para ajudar a uma melhor avaliação (...) pedida ajuda nos registos enquanto desenvolvo atividades."
		C - " Quinzenal e mensal"
	Monitorização/ Avaliação	C - "... registos diários por vezes não são tão eficientes quanto o desejável (...) para todas as crianças ..."
		C - "Quinzenalmente cruzamento de registos ..."
		C - "... objetivos atingidos (...) acompanhamento do PI ..."
		C - "... avaliação (...) final do período ..."

Quadro nº 39 - Planeamento/Implementação do Plano Individual realizado pela Educadora C

#### 11.1.1 Periodicidade

Constata-se que a periodicidade do PI não é a mesma para todas as crianças, pelo que há situações de periodicidade quinzenal e mensal.

### 11.1.2 Intervenientes

No tocante aos intervenientes no PI, a **Educadora C** reporta que ela mesma e a criança intervêm sempre, como podemos ler no esquema que se segue.

Esquema nº 6 - Intervenientes identificados pela Educadora C no processo do Plano Individual



A intervenção da família verifica-se apenas “às vezes”. Portanto, para a **Educadora C**, a Educadora é das intervenientes mais frequentes, solicitando ocasionalmente, alguma intervenção às assistentes operacionais.

### 11.1.3 Monotorização/Avaliação

Quanto à monitorização responde que esta se realiza quinzenalmente. Esta monitorização é realizada com recurso a registos diários, nos quais encontra muitas lacunas ao nível da eficácia, dificultando uma avaliação eficiente para todas as crianças. O cruzamento desses registos é feito de forma a conseguir a monitorização possível, tendo em conta os objetivos previamente definidos e o seu grau de cumprimento, ou seja, conforme vão sendo, ou não, atingidos. A avaliação é efetuada no final do período.

## 12 O Plano Individual no Desenvolvimento Profissional

### 12.1 Motivação para elaborar o Plano Individual

A **Educadora C** não encontra razões para não o fazer e acrescenta que “*Acho que não é mal nenhum fazê-lo e até é bom porque nos põe a pensar. (...)*” (**Educadora C**).

### 12.2 Dificuldades sentidas no Planeamento/implementação do Plano Individual

Na entrevista a **Educadora C**, de uma forma esclarecedora expôs as suas dificuldades:

“(...) às vezes é difícil acompanhar (...) e implementar pelo número de crianças que tenho (25), porque estou preocupada em que a criança se consiga desenvolver (...) no fundo é o acompanhamento é que tenho dificuldade pelo número de crianças, para o registar (...) tenho de arranjar formas com eles. Isso é que eu não sei. É isso é que me falta. O que posso fazer com

eles para me servir para acompanhar. Para registar mais facilmente do que andar com o caderninho. Tenho um caderninho (...) (Educadora C).

### 12.3 Alterações da prática (1.º momento)

“(...) faço mais registos, mas tenho de arranjar uma solução mais fácil para o acompanhamento e com eles (as crianças e pais) (...) ao planear não nos devemos preocupar com a quantidade mas com a qualidade (...)” (Educadora C).

### 12.4 Implicações do Plano Individual

A Educadora C salienta várias implicações conforme transcritas no quadro seguinte.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Implicações na prática com o PI	Educadora C - "... Maior preocupação (...) reflexão da prática ..."
	Educadora C - "... Maior conhecimento de cada criança, em particular ..."
	Educadora C - "... Maior conhecimento das competências já adquiridas ..."
	Educadora C - "... Definição de novas competências ..."
	Educadora C - "... Definição e diversificação de estratégias ..."
	Educadora C - "... Registos dos resultados ..."
	Educadora C - "... Avaliação dos resultados ..."

Quadro nº 40 - Implicações na prática da Educadora C com o Plano Individual

### 12.5 Alterações da prática (2.º momento)

A Educadora C, em contraponto com as anteriores num determinado momento, considera que não houve mudanças significativas, sendo que estas são “sempre difíceis ao fim de alguns anos de trabalho” o que nem sempre é fácil devido ao número de crianças, vinte e cinco, no grupo.

Mas, no entanto, reconhece que as mudanças, com a “obrigatoriedade” da implementação e o PI vieram tornar a prática mais reflexiva e, também, mais atenta à individualização da criança.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Alterações da prática com o PI	Educadora C - "... Não houve mudanças significativas (...) considero serem difíceis as mudanças depois de alguns anos de serviço ..."
	Educadora C - "...perante um grupo alargado de crianças."
	Educadora C - "... Por outro lado e porque as "mudanças" assim o exigem, considero (...) uma prática mais refletida e atenta a cada criança, em particular ..."

Quadro nº 41 - Alterações da prática da Educadora C com o Plano Individual



Na prática profissional, a **Educadora C**, refere que passou a refletir mais sobre a sua prática, o que implica um maior conhecimento individualizado da criança permitindo um maior conhecimento da mesma de modo a planear de forma mais diversificada

## 12.6 Alterações no acompanhamento à criança

Refere que foi no acompanhamento da criança que se notaram mais mudanças, sentindo alguma dificuldade no trabalho mais individualizado. Refere, ainda, que passou a ser possível registar avanços na avaliação, para a qual contribuíram os registos e a observação contínua.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Alteração do acompanhamento da criança com o PI	Educadora C - "... é certamente o aspeto em que a minha prática sofreu maior alteração ..."
	Educadora C - "... sentindo ainda alguma dificuldade em desenvolver um trabalho mais individualizado ..."
	Educadora C - "... prática (...) a avaliação (...) seja "fruto" de uma observação, registo de atitudes, comportamentos e competências ..."

Quadro nº 42 - Alterações identificadas pela **Educadora C** no acompanhamento da criança com o Plano Individual

## 12.7 Reflexão sobre a formação

A formação permitiu à **Educadora C** maiores conhecimentos sobre o Sistema de Gestão de Qualidade, mas é de opinião que houve aspetos como a elaboração, o acompanhamento e a avaliação, que podiam ter sido mais clarificados e esclarecidos, uma vez que considera haver dúvidas/dificuldades entre as Educadoras. Complementa com a importância da troca de ideias para esse esclarecimento e/ou aquisição de conhecimento entre os participantes.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Reflexão da Formação sobre o Sistema de Gestão de Qualidade	Educadora C - "... dar a conhecer e a entender de forma mais clara os manuais de Gestão de Qualidade ..."
	Educadora C - "... no entanto (...) a prioridade no tratamento dos diferentes assuntos (...) deveria ter sido dada a forma de elaboração/acompanhamento e avaliação do PI (...) a maioria (...) demonstram dificuldade, confusão e formas de trabalho (...) pouco claras ..."
	Educadora C - "... um confronto e exposição de ideias teria sido benéfico para o esclarecimento de dúvidas da maioria dos participantes ..."

Quadro nº 43 - Reflexão sobre a formação efetuada pela **Educadora C** sobre o SGQ

## 13 Avaliação do Plano Individual

### 13.1 Vantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento)

É de opinião que o PI contribui para o desenvolvimento global da criança. Contudo, coloca algumas dúvidas, tendo em conta o tempo necessário para a sua elaboração e a possível

desmotivação, dado o trabalho necessário. Põe em questão as vantagens para a criança e para a vida futura da mesma, sendo necessário fazer uma avaliação sobre ganhos e perdas conseguidas.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
<i>Avaliação do Plano Individual</i>	Contributos para o desenvolvimento global da criança	C - "Sem grandes certezas."
		C - "... maior consciencialização do desenvolvimento das crianças."
		C - "... pensando se os ganhos serão superiores aos prejuízos, nomeadamente "tempo qualidade ..."

Quadro nº 44 - Vantagens identificadas pela Educadora C (1.º momento) no desenvolvimento global da criança

### 13.2 Desvantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento)

Quando questionada sobre se existem desvantagens da aplicação do PI para com as crianças, responde que não. Conclui-se, então, que as dúvidas existentes se referem apenas à Educadora e às vantagens e/ou desvantagens para ela, em termos de profissão e tempo despendido, uma vez que para a criança será sempre benéfico.

Por outro lado, a **Educadora C** reflete sobre o assunto, principalmente sobre o modo como implementa o PI, sendo que, em função disso, as crianças podem não conseguir retirar ganhos do mesmo.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
<i>Avaliação do Plano Individual</i>	Desvantagens para o desenvolvimento global da criança	C - " ... não existem ..."
		C - "... questiono - me de as crianças terão grandes ganhos ..."
		C - "... a sua aplicação não tem sido fácil e clara para mim."

Quadro nº 45 - Desvantagens identificadas pela Educadora C (1.º momento) no desenvolvimento global da criança

### 13.3 Vantagens para o desenvolvimento dos Educadores (1.º momento)

Questionada sobre o contributo para a prática das Educadoras, afirma que não existe. Considera que não tem contribuído para a melhoria da sua prática, exceto a preocupação constante em observar e registar, com o objetivo de que consiga uma avaliação o mais correta

possível. Por outro lado, verifica-se que o PI permitiu à Educadora C refletir sobre a sua profissão e o modo como a encara.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
<i>Avaliação do Plano Individual</i>	Contributos nas práticas das Educadoras	C - "... não tem contribuído para a sua melhoria ..."
		C - "... excepto (...) a preocupação constante em observar e registar (...) a avaliação seja o mais correta possível (...) quanto o desejo."
		C - "... tempo dispensado (...) leva - me a refletir se será necessário ou se irá traduzir num maior cansaço (...) em alguma desmotivação perante a profissão,..."
		C - ... permitido tanto individualmente como em conjunto refletir (...) prática e o modo como encaro hoje a minha profissão.

Quadro nº 46 - Vantagens identificadas pela Educadora C (1.º momento) no desenvolvimento dos Educadores

### 13.4 Vantagens (2.º momento)

*"(...) às vezes penso, são momentos, (pausa) será que estamos erradas, será que é bom? Ou será que é mau? Mas, é bom fazermos registos e não vale a pena dizer que fazíamos porque não os fazíamos (...)" (Educadora C).*

### 13.5 Desvantagens (2.º momento)

*"(...) não ter havido formação, pelo menos alguém (...) assim, andamos mais a discutir (...) não sabemos se estamos no bom caminho, experimentamos, depois já não sabemos (...) é uma grelha que não obriga a seguir só de uma maneira, mas como não temos formação andamos a experimentar e fazemos de várias maneiras. Não é fácil, já experimentamos, depois parece que não sabemos (...)" (Educadora C).*

### 13.6 Opinião final sobre o Plano Individual

Sobre o PI e a opinião a passar a outras colegas, refere que não é complicado e que, embora careça de empenho, é possível a sua implementação.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Opinião sobre o PI	Educadora C - "...e não é complicado como parece ..."
	Educadora C - "... É possível ..."
	Educadora C - "... Requer empenho ..."

Quadro nº 47 - Opinião final da Educadora C sobre o Plano Individual

## Educadora D

Adotando o mesmo procedimento das Educadoras anteriores, neste ponto apresentamos os dados da **Educadora D**, a mais nova das Educadoras da amostra.

Educadora com idade entre os trinta e trinta e cinco anos. É licenciada em Educação de Infância, pela ESE de Castelo Branco. Tem oito anos de serviço, todos desempenhados na Segurança Social. Pertence aos quadros do Ministério da Solidariedade e Segurança Social e trabalha em contexto de Jardim de Infância.

## 14 Plano Individual

### 14.1 Conhecimento do Plano Individual da primeira e segunda Edição

Quanto ao conhecimento que tem sobre o PI, responde afirmativamente em relação às duas edições, como podemos ler no quadro seguinte, através das unidades de contexto recolhidas.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Conhecimento do Plano Individual	1.ª Edição	D - "... define objectivos e estratégias específicos para desenvolver ou estimular ... dificuldades na criança ..."
		D - "... realizado mensalmente."
	2.ª Edição	D - "... elaborado para colmatar (...) determinadas dificuldades ou não da criança ..."
		D - "... realizado trimestralmente ..."
		D - "... revisto pelo menos duas vezes durante o período sempre que se observe alguma alteração..."
		D - "... é feito o acompanhamento."

Quadro nº 48 - O conhecimento da Educadora D sobre o Plano Individual

Define a primeira edição como um plano onde são definidos objetivos e estratégias específicas para desenvolver e estimular a criança. Considera que é individual e realizado mensalmente.

No tocante à segunda edição, acrescenta que é elaborado para desenvolver, ou colmatar, determinadas dificuldades da criança e é realizado trimestralmente. Considera que é revisto pelo menos duas vezes durante o período de vigência, sempre que se observe alguma alteração relevante, sendo feito sempre um acompanhamento.

## 14.2 Diferenças entre Plano Individual da primeira e segunda Edição

Relativamente às diferenças entre os Planos Individuais da primeira e segunda edição, como podemos analisar através do quadro n.º 48, diz que estas estão na periodicidade. Enquanto a primeira edição é mensal, a segunda edição é trimestral e há um acompanhamento e revisão de pelo menos duas vezes.

Refere que, na segunda edição, há uma participação da família relativamente ao que se pretende no tocante ao desenvolvimento da criança.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
<i>Diferenças entre Planos Individuais</i>	1.ª Edição	D - " ... mensal (...) acompanhamento do relatório ..."
	2.ª Edição	D - " ... periodicidade trimestral , acompanhado e revisto (...) pelo menos duas vezes ..." D - "... participação da família (...) sobre o que pretende que se desenvolva na criança."

Quadro n.º 49 - Diferenças identificadas pela Educadora D da primeira e segunda edição do Plano Individual

## 14.3 Conceção sobre o Plano Individual do SGQRS e o Desejável

A conceção da Educadora D sobre o PI encontra-se esplanada no quadro seguinte:

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
<i>Conceção sobre o Plano Individual</i>	Parecer sobre o Plano Individual do S.G.Q.R.S.	D - "... ainda estou um pouco confusa no momento de elaborar ..."
		D - "... começo a sentir que é necessário trabalhar a criança individual (...) mas (...) haverá crianças (...) ficarão frustradas ..."
	Parecer sobre o Plano Individual desejável	D - "... periodicidade sempre que se observe alterações ..."
		D - "... objetivos (...) de acordo com as dificuldades da criança ..."
		D - " ... intervenientes - Educadora, Criança, Família, Assistentes dependendo do profissionalismo e empenho das mesmas ..."
		D - "... avaliação (...) haver um Blog da escola (...) família poderia consultar, propor ..."

Quadro n.º 50 - Conceção da Educadora D sobre o Plano Individual

Considera que ainda está um pouco confusa no momento do elaborar. Por outro lado, começa a sentir que é necessário efetuar um trabalho com a criança de forma individual e não tanto em grupo. Refere que as crianças querem, acima de tudo, atenção e devem tê-la, mas

poderá haver dias em que algumas poderão ficar frustradas pela atenção não ter sido tão individualizada.

Para a **Educadora D**, um PI desejável, ou “ideal”, seria aquele em que fossem só definidos objetivos de acordo com as necessidades/dificuldades da criança. Com periodicidade e/ou revisões sempre que observadas alterações.

Os intervenientes seriam a Educadora, a Criança e a Família. A intervenção das Assistentes Operacionais dependeria do seu grau de profissionalismo e empenho.

Considera que seria interessante a constituição de um “Blog da Escola”, ao qual a família poderia aceder para consulta e fazer propostas.

## 15 O Plano Individual na Prática Educativa

### 15.1 Planeamento e Implementação do Plano Individual

Nesta categoria, solicitada a indicar se na sua sala é elaborado o PI para cada criança, revela que “às vezes” e que, quando é concebido, é sempre individualizado.

Como podemos verificar no quadro seguinte e continuar a analisar.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Planeamento/Implementação do Plano Individual	Individual	D - "... forma individualizada ..."
	Intervenientes	D - "Educadora e Criança - Sempre"
		D - " Educadora que elabora ..."
		D - "... educadora para executar a estratégia ..."
		D - "... e a criança se esta se manifesta ...)
		D - "... questiono a auxiliar se também observou ..."
		D - "... e por fim a família ..."
	Periodicidade	D - "Trimestral"
	Monitorização/ Avaliação	D - "... registo no papel (...) objetivo que atingiu ..."
		D - "... na atividade plástica e registo passado uns dias (...) momento mais descomprimido ..."
		D - "... questiono a criança (...) se ainda tenho dúvidas ou não manifestou."

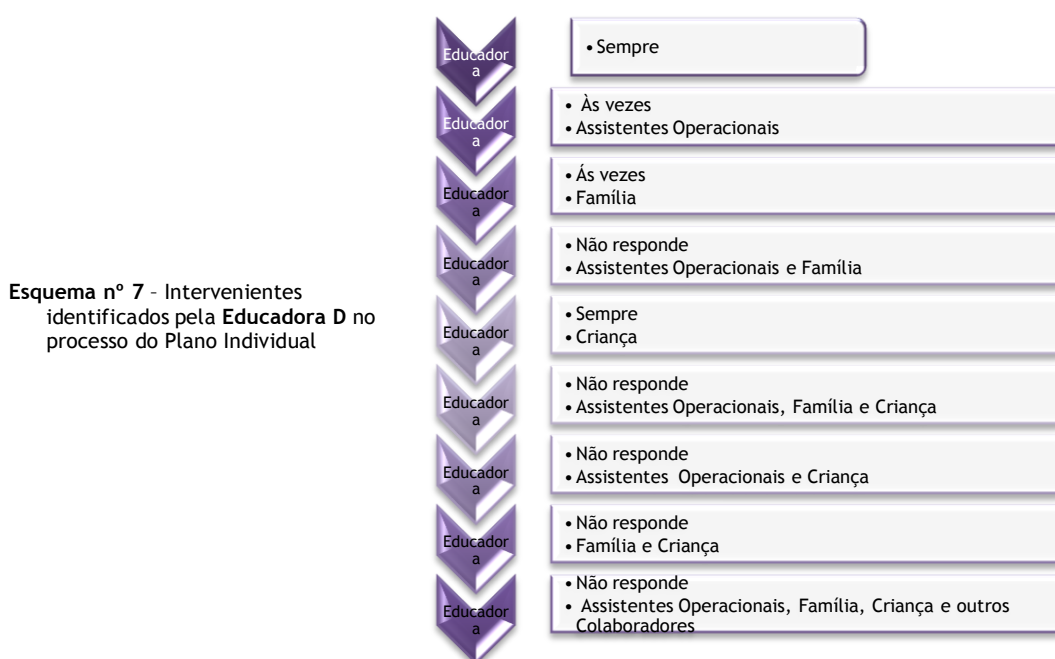
Quadro nº 51 - Planeamento/Implementação do Plano Individual realizada pela Educadora D

### 15.1.1 Periodicidade

Quando elabora o PI diz que usa a mesma periodicidade para todas as crianças e predomina o período trimestral.

### 15.1.2 Intervenientes

Quanto aos intervenientes, a Educadora intervém sempre, sozinha ou com a criança. “Às vezes” também intervêm as Assistentes Operacionais e a Família.



A Educadora D elabora e executa a estratégia, caso o objetivo não tenha sido atingido, questiona a Assistente Operacional e, por último, a Família, para saber qual o comportamento da criança perante outros adultos, como nos diz o esquema anterior.

### 15.1.3 Monitorização/Avaliação

Referente à monitorização, diz que a realiza utilizando a técnica do registo em papel. Na atividade plástica faz registo e questiona a criança, passados alguns dias, sobre o assunto para confirmação.

A periodicidade da monitorização, segundo a Educadora D, é dependente do objetivo, podendo ser semanal ou quinzenal.

## 16 O Plano Individual no Desenvolvimento Profissional

### 16.1 Motivação para elaborar o Plano Individual

A Educadora D considera o PI:

*“(...) importante para conhecer melhor as dificuldades das crianças, penso mais no individual do que no geral. Mas também tenho que pensar no geral, no grupo todo”.*

*“... tenho de andar devagarinho para não desmoralizar. O que faço tenho de pensar e repensar. O facto de estarmos a pensar umas duas vezes, ou cinquenta vezes, não quer dizer*

*que estamos erradas, quando estamos a avaliar, mas sim porque estamos preocupadas, a refletir sobre o mesmo. (...) O problema é definir, se o fazemos muito geral é difícil acompanhar, se for muito específico tenho de pensar, será que não penso em mais nada! (pausa). Eu tenho é de pensar se ela evolui um bocadinho, onde, tenho de estimular esse ponto, para a criança não se sentir mais desmotivada, mas pelo contrário ela tem de querer é aprender mais e mais (...)*” (Educadora D).

## 16.2 Dificuldades sentidas no Planeamento/implementação do Plano Individual

*“ (...) A maior dificuldade é quando estou a definir, estou a pensar naquela criança, depois pensar no outro e no outro e que aquela e o outro. Sim, o que me custa mais é planear pensar em todos e em cada um (...) De tanto pensar às vezes até fico desconfiada (...)*” (Educadora D).

## 16.3 Alterações da prática (1.º momento)

*“ (...) Na prática o que mais mudou foi pensar nas atividades globais, mas também individualizadas. Também penso mais em atividades direcionadas às preocupações que tenho com as dificuldades deles, do que só no geral (...) falo mais individual com eles e tenho uma postura mais positiva (...)*” (Educadora D).

## 16.4 Implicações do Plano Individual

O registo das atividades é, para a Educadora D, o aspeto fundamental que o PI veio trazer e a alterar na prática profissional. Esta situação acarretou, obviamente, um acompanhamento maior junto das crianças.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Implicações na prática com o PI	Educadora D - "O registo das atividades ..."
	Educadora D - "... o acompanhamento que é feito junto das crianças ..."

Quadro nº 52 - Implicações na prática da Educadora D sobre o Plano Individual

## 16.5 Alterações da prática (2.º momento)

Para a Educadora D, a sua prática mudou uma vez que passou a, constantemente, ter de se lembrar e centrar-se nas dificuldades, fazendo registos diários do desenvolvimento da criança.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Alterações da prática com o PI	Educadora D - "... constantemente a lembrar e a centrar nas dificuldades ..."
	Educadora D - "... fazer registos diários (...) do desenvolvimento das crianças ..."

Quadro nº 53 - Alterações da prática da Educadora D sobre o Plano Individual



## 16.6 Alterações no acompanhamento à criança

Esse acompanhamento da criança, para a Educadora D, passa, agora, muito pelas atividades delineadas e pela identificação das dificuldades sentidas pelas crianças na sua realização.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Alteração do acompanhamento da criança com o PI	Educadora D - "... centrava-me (...) agora é nas atividades e dificuldades das crianças ..."

Quadro nº 54 - Alterações identificadas pela Educadora D no acompanhamento da criança com o Plano Individual

## 16.7 Reflexão sobre a formação

Considera que a formação foi importante, embora mais focada na qualidade e não no PI. Entende que permitiu a partilha de opiniões e ideias entre Educadoras.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Reflexão da formação sobre o Sistema de Gestão da Qualidade	Educadora D - "A maior parte da informação foi sobre a qualidade e não tanto sobre os PI's (...) mas tudo o que ouvi foi importante ..."
	Educadora D - "... faz-me pensar mais minuciosamente e atenta ..."
	Educadora D - "... importante a partilha de opiniões, ideias, formas ..."
	Educadora D - "... importante ter todas estas ideias definidas ..."

Quadro nº 55 - Reflexão sobre a formação efetuada pela Educadora D sobre o SGQ

## 17 Avaliação do Plano Individual

### 17.1 Vantagens para o desenvolvimento global da criança

Responde afirmativamente, quando questionada sobre se considera que existe algum contributo para o desenvolvimento global da criança, afirmando que existem vantagens para a criança em questão, através da dedicação e individualização da mesma para atingir os objetivos, mas simultaneamente poderão existir desvantagens relativamente às outras crianças.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Avaliação do Plano Individual	Contributos para o desenvolvimento global da criança	D - "... vantagens para a criança (...) desvantagens perante as outras."

Quadro nº 56 - Vantagens identificadas pela Educadora D (1.º momento) no desenvolvimento global da criança

### 17.2 Desvantagens para o desenvolvimento global da criança

Sobre as desvantagens, diz existirem mas não as enumera em concreto. Faz apenas referência que às vezes sente que está agarrada a um papel e a uma caneta para confirmar e ser mais correta no que se refere ao acompanhamento necessário.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Avaliação do Plano Individual	Desvantagens para o desenvolvimento global da criança	D - ... às vezes sinto que estou agarrada a um papel e caneta para confirmar e ser mais correta ..."

Quadro nº 57 - Desvantagens identificadas pela Educadora D (1.º momento) no desenvolvimento global da criança

### 17.3 Vantagens para o desenvolvimento dos Educadores

Relativamente a existir algum contributo para a sua prática como Educadora, considera que sim, uma vez que a obriga a refletir, a conhecer e a dominar melhor a situação.

O PI permite uma maior organização dos objetivos e é positivo estarem delineados e mesmo individualizados por criança em quadro de registos, este permitirá que os pais observem, questionem e mesmo façam sugestões.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Avaliação do Plano Individual	Contributos nas praticas das Educadoras	D - ... "obriga" a refletir (...) a conhecer melhor ainda ...
		D - " ... mais organização nos objetivos ..."
		D - "... seria bom objetivos estarem delineados individualizados (...) presentes num quadro de registos (...) que os pais observassem, questionassem, sugerissem."

Quadro nº 58 - Vantagens identificadas pela Educadora D (1.º momento) no desenvolvimento dos Educadores

### 17.4 Vantagens (2.º momento)

(...)“Contributos há sempre, o facto de trabalharmos mais com os pais é sempre melhor, mesmo que não haja tempo, mas se o fizermos, podemos não conseguir com todos, mas há sempre alguns que estão mais connosco. Por exemplo, se a criança se porta mal temos a tendência a dizer logo, mas, quando é ao contrário nem sempre acontece. Mas esta alteração leva o seu tempo. (...) Não é logo assim, também depende da população que temos e a nossa não é fácil, mas também temos de saber com quem falamos e como falamos (...) Mas o mais importante é falarmos umas com as outras, quando vejo a Educadora X a falar e vejo como pensa sobre os PI's (pausa) não é para copiar, mas dá-me luz, e assim a trabalhar em conjunto estruturamos melhor a nossa prática (...)” (Educadora D).

### 17.5 Desvantagens (2.º momento)

A Educadora D não manifestou nenhuma desvantagem durante a entrevista.

## 17.6 Opinião final sobre o Plano Individual

A Educadora D dirá sempre, quando ouvir colegas falar do PI, que o PI veio permitir conhecer melhor a criança, identificando os seus pontos fracos e fortes. Para além disso, veio envolver mais a família no trabalho desenvolvido.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Opinião sobre o PI	Educadora D - "... ficam a conhecer melhor as dificuldades da criança e os pontos fortes ..."
	Educadora D - "... consegue-se fazer melhor a avaliação e o proximo PI ..."
	Educadora D - "...deve ser claro e simples para ser mais perceptível ..."
	Educadora D - "...implicando a família (...) à uma maior implicação destes em trabalhar connosco" ..."

Quadro nº 59 - Opinião final da Educadora D sobre o Plano Individual

### Educadora E

Educadora com idade entre 41 e 45 anos. Licenciada em Educação de Infância obtida na Escola Superior Jean Piaget. Não respondeu à questão dos anos de serviço e está há nove anos em estabelecimentos da Segurança Social. Pertence ao Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Trabalha em contexto de Jardim-de-infância.

## 18 Plano Individual

### 18.1 Conhecimento do Plano Individual da primeira e segunda Edição

A Educadora E responde que tem conhecimento das duas edições do PI, definindo-as conforme quadro e análise que se segue.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Conhecimento do Plano Individual	1.ª Edição	E - "... evidenciadas as dificuldades da criança ..."
		E - "... os objetivos estabelecidos promoviam que esta (a criança) superasse determinadas lacunas."
	2.ª Edição	E - "... estabelece objetivos para as dificuldades da criança (...) para as suas potencialidades ..."
		E - "... período de vigência alargado para três meses ..."

Quadro nº 60 - O conhecimento da Educadora E sobre o Plano Individual

Define a primeira edição como evidenciando as dificuldades da criança e em que os objetivos estabelecidos promoviam a superação de determinadas lacunas.

Quanto à segunda edição, para além de se estabelecerem objetivos para as dificuldades da criança, eles também são estabelecidos para evidenciar as suas potencialidades. Para além disso, refere que o seu período de vigência é alargado para três meses.

## 18.2 Diferenças entre o Plano Individual da primeira e segunda Edição

Em relação a esta categoria considera que existem diferenças entre o Plano Desenvolvimento Individual, primeira edição, e o PI, segunda edição, e que estas têm a ver, essencialmente, com o período de vigência e com a possibilidade de alteração das ações/estratégias, conforme quadro que se segue.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
Diferenças entre Planos Individuais	1.ª Edição	
	2.ª Edição	E - "Período de vigência."
		E - "Possibilidade de alterar as ações/estratégias"

Quadro nº 61 - Diferenças identificadas pela Educadora E da primeira e segunda edição do Plano Individual

## 18.3 Conceção sobre o Plano Individual do SGQRS e o desejável

Sobre a sua conceção acerca do PI, considera que o tempo dispensado na elaboração, acompanhamento e relatório de avaliação é retirado ao que contempla para a preparação e planificação das atividades. Segundo a Educadora este impede, muitas vezes, que se tenha tempo para dar mais atenção às crianças, uma vez que há menos disponibilidade, como nos permite constatar o quadro seguinte:

<i>Categoria</i>	<i>Sub-Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
<i>Conceção sobre o Plano Individual</i>	Parecer sobre o Plano Individual do S.G.Q.R.S. - Creche	E - "O tempo dispensado na elaboração (...) foi retirado (...) à preparação e planificação das atividades ..."
		E - "... impede muitas vezes a atenção e disponibilidade para as crianças (...) seja menor em determinados momentos ..."
		E - "... mais preocupada em não me esquecer que observei determinado comportamento ..."
		E - "... O sucesso do percurso escolar (...) não tem como fator determinado a aplicação do Plano Individual."
	Parecer sobre o Plano Individual desejável	E - "... elaboração para as crianças que manifestassem alguma dificuldade ..."
		E - "... avaliação da criança no início (...) no final (...) registado a evolução, progressos, dificuldades, estratégias utilizadas ..."

Quadro nº 62 - Conceção da Educadora E sobre o Plano Individual

A Educadora E considera que o sucesso do percurso educativo da criança não tem como fator determinante a aplicação, ou não, do PI.

Questionada sobre o que seria, para ela, um PI desejável ou “ideal”, alega que tem alguma dificuldade em fazer tal explicação, acrescentando porém que a sua elaboração justificar-se-ia apenas para as crianças que manifestassem alguma dificuldade.

Concorda com uma avaliação da criança no início do ano letivo e outra no fim. Seria feito o registo da evolução, progressos, dificuldades apresentadas e, obviamente, as estratégias encontradas para colmatar tais dificuldades.

## 19 O Plano Individual na Prática Educativa

### 19.1 Planeamento e Implementação do Plano Individual

Iniciamos com a apresentação desta categoria e as respetivas subcategorias no quadro seguinte.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
<i>Planeamento / Implementação do Plano Individual</i>	Individual	E - "... objetivos específicos para cada criança ..."
		E - "... objetivos comuns a todas as crianças".
	Intervenientes	E - "Educadora - Sempre"
		E - "Os pais em conversas informais (...) observam e questionam ..."
		E - "A família (...) convidados a participar em atividades (...) estão a contribuir para os objetivos serem atingidos ..."
		E - "A assistente no acompanhamento (...) com algumas observações ..."
	Periodicidade	E - "Mensal e Trimestral"
	Monitorização/ Avaliação	E - "Registo no acompanhamento ..."
		E - "... registo da evolução (se o objetivo não foi atingido) ..."
		E - "... final do mês faço a avaliação (...) aos objetivos atingidos."

Quadro nº 63 - Planeamento/Implementação do Plano Individual realizado pela Educadora E

Relativamente à questão sobre se, na sua sala, é elaborado o PI a cada criança, responde que “às vezes”. Quando este é concebido nem sempre é individualizado, porque existem objetivos específicos para cada criança, mas também existem objetivos comuns a todas as crianças.

### 19.1.1 Periodicidade

Quando é elaborado o PI é usada a mesma periodicidade para todas as crianças e esta é, predominantemente, mensal e trimestral.

### 19.1.2 Intervenientes

Quanto aos intervenientes, é “sempre” a Educadora e, “às vezes”, os restantes elementos: os pais em conversas informais, ocasionalmente, observando e colocando questões; a Família (pais, avós, irmãos), é muitas vezes convidada e contribui para que os objetivos sejam atingidos.

A Assistente Operacional, “às vezes”, também contribui com algumas observações. Como podemos confirmar no esquema seguinte.

Esquema nº 8 - Intervenientes identificados pela Educadora E no processo do Plano Individual



### 19.1.3 Monotorização/Avaliação

Responde que realiza monitorização e avaliação do PI e fá-lo através do registo do acompanhamento, após a execução da ação e observado o resultado. Se a calendarização prevista é superior a um mês, faz o registo da evolução e toma nota se o objetivo foi atingido ou não. No final de cada mês faz a avaliação relativamente aos objetivos atingidos. A monitorização é semanal e mensal.

## 20 O Plano Individual no Desenvolvimento Profissional

### 20.1 Motivação para elaborar o Plano Individual

*“ Faço os PI’s, mas devia ser feito para as crianças que têm alguma dificuldade. Só para alguns. Podia fazer no início do ano para todos, conforme iam atingindo, iam-se riscando e trabalhávamos outros. (...) Para uns punha umas áreas e para outros outras áreas (...)”* (Educadora E).

### 20.2 Dificuldades sentidas no planeamento/implementação do Plano individual

*“(...) registar é para mim o mais difícil. Neste período só registei uma vez. Vi e registei uma vez e não tinha dúvidas. Só fiz o acompanhamento pontualmente, outros só semanalmente, outros (pausa)! É isso, eu ao fim de um mês procurei, já não me responderam, eu fico com dúvidas. (...) faço o acompanhamento num caderninho que tenho na sala e digo aos pais para trabalharem em casa. (...) mas não é fácil. (...) é como avaliar, uma vez respondem outra não. Afinal sabia ou não? (...)”* (Educadora E).

## 20.3 Alterações da prática (1.º momento)

*“(...) Observo muito mais. (...) As crianças entre si se eu as observar, algumas tem um potencial superior ao que eu pensava e eu assim posso fazer outros jogos, outras atividades porque elas conseguem (...)” (Educadora E).*

## 20.4 Implicações do Plano Individual

Na sua prática profissional, a implementação do PI veio realçar e potenciar aspetos como a observação e atenção necessária à criança. Salienta ainda a reflexão da prática, fazendo-a com mais regularidade.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de contexto</i>
Implicações na prática com o PI	Educadora E - "A observação ..."
	Educadora E - "... Atenção ao comportamento/reação da criança ..."
	Educadora E - "... Reflito sobre a minha ação (...) com mais regularidade ..."

Quadro nº 64 - Implicações na prática da Educadora E com o Plano Individual

## 20.5 Alterações da prática (2.º momento)

A Educadora E considera que houve mudanças na sua prática profissional. Elas verificam-se na necessidade de se focar mais nas atividades desenvolvidas e na sua seleção. Referiu, ainda, a atenção reforçada que passou a ter com os objetivos traçados e com “as competências que as crianças vão adquirindo”.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Alterações da Prática com o PI	Educadora E - "Nas atividades desenvolvidas tenho mais atenção em selecioná-las ..."
	Educadora E - "... em atenção os objetivos estabelecidos (...) as competências que as crianças vão adquirindo..."

Quadro nº 65 - Alterações da prática da Educadora E com o Plano Individual

## 20.6 Alterações no acompanhamento à criança

Por seu lado, quanto às alterações introduzidas pelo PI ao nível do acompanhamento da criança, a Educadora E não deixa de considerar que este passou a ser “maior”.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Alteração do acompanhamento da criança com o PI	Educadora E - "O conhecimento do desenvolvimento da criança é maior."

Quadro nº 66 - Alterações identificadas pela Educadora E no acompanhamento da criança com o Plano Individual



## 20.7 Reflexão sobre a formação

Quanto à formação, entende que houve aspetos em que não foi muito esclarecedora, talvez por o tempo ter sido insuficiente. No entanto, considera que o formador demonstrou algum à vontade no tema.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Reflexão da formação sobre o Sistema de Gestão de Qualidade	Educadora E - "... mais dificuldade na elaboração do PI (...) não foi muito esclarecedor (...) porque as formandas estavam em patamares diferentes ..."
	Educadora E - "... o tempo não foi suficiente ..."
	Educadora E - "Um formador que aborde os processo do S.G.Q., requer um conhecimento detalhado sobre a orgânica e funcionalidade de uma instituição (...) demonstrou algum à vontade ..."

Quadro nº 67 - Reflexão sobre a formação efetuada pela Educadora E sobre o SGQ

## 21 Avaliação do Plano Individual

### 21.1 Vantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento)

Questionada sobre se considera que existe algum contributo para o desenvolvimento global da criança, responde que sim. Justifica a resposta indicando que a obriga a estar mais atenta e que, por isso, fica a conhecer melhor a criança, identificando onde esta revela mais dificuldades e quais as suas potencialidades.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Avaliação do Plano Individual	Contributos para o desenvolvimento global da criança	E - "... estar mais atenta ..."
		E - "... conheço melhor a criança ..."

Quadro nº 68 - Vantagens identificadas pela Educadora E (1.º momento) no desenvolvimento global da criança

### 21.2 Desvantagens para o desenvolvimento global da criança (1.º momento)

No entanto, também responde que existem desvantagens na aplicação do PI. Justifica dizendo que o tempo que se passa com a elaboração do PI e com a aplicação (através do excesso de registo e papéis) impede, muitas vezes, que a disponibilidade para com a criança seja a ideal.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Avaliação do Plano Individual	Desvantagens para o desenvolvimento global da criança	E - "O tempo que se passa na elaboração ..."
		E - "... excesso de registo (...) impede a disponibilidade, disposição para a criança/grupo não seja a mesma."

Quadro nº 69 - Desvantagens identificadas pela Educadora E (1.º momento) no desenvolvimento global da criança

### 21.3 Vantagens para o desenvolvimento dos Educadores (1.º momento)

Responde afirmativamente quando questionada sobre a identificação de algum contributo para a sua prática como Educadora. Aqui, acrescenta que a aplicação do PI a “obriga” estar mais atenta ao desenvolvimento global da criança.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Avaliação do Plano Individual	Contributos nas praticas das Educadoras	E - "... obriga - me a estar mais atenta ao desenvolvimento global da criança".

Quadro nº 70 - Vantagens identificadas pela Educadora E (1.º momento) no desenvolvimento dos Educadores

### 21.4 Vantagens (2.º momento)

*“(...) Vantagens (deu uma gargalhada). Em termos de vantagens o estar mais atenta na observação, sempre o fiz, mas não tão atenta ao pormenor, mais preocupada com a criança, por exemplo (...)” (Educadora E).*

### 21.5 Desvantagens (2.º momento)

*“(...) estou muito preocupada na sala e, ao observar, tenho de estar com atenção. Acho uma desvantagem na perspetiva que podia estar a dar atenção aos outros e estou a ver um. Bem (pausa) estou a considerar uma desvantagem mas se calhar até não é! (...) Tenho de pensar qual o objetivo e a estratégia para aquela criança, e tenho de escrever no papel. (pausa) É isto de preencher papéis. Deixei de ser mais espontânea para ser mais pensativa, talvez mais reflexiva (...) parece que tenho menos disponibilidade para o que devo fazer (...) às vezes parece desmotivante porque me preocupo tanto com a criança e os pais parece que nem ligam (Pausa) É desmotivante, mas pronto! (...)” (Educadora E).*

### 21.6 Opinião final sobre o Plano Individual

Chamada a pronunciar-se sobre o que diria sobre o PI às colegas, a Educadora E acrescenta que diria que é um processo que tem a ver com o desenvolvimento da criança, apesar de dar muito trabalho e dever estar em constante atualização.

<i>Categoria</i>	<i>Unidade de Contexto</i>
Opinião sobre o PI	Educadora E - "... é um processo inerente ao desenvolvimento da criança ..."
	Educadora E - "... Dá muito trabalho ..."
	Educadora E - "...está em constante mudança/atualização ..."

Quadro nº 71 - Opinião final da Educadora E (1.º momento) sobre o Plano Individual

## 22 Avaliação da formação

Neste ponto, vamos apresentar e analisar os dados recolhidos da amostra - Educadoras - sobre a avaliação realizada, no Questionário II, pelas Educadoras no término do estudo em que se encontravam envolvidas.

Passamos a apresentar um quadro onde podemos verificar a avaliação efetuada à formação do SGQ,

	Não	Nem Sempre	Sim	Não sei
A formação foi desmotivante	4	1	0	0
A formação foi irrelevante	5	0	0	0
A formação foi interessante	0	0	5	0
Após a realização da formação encontro-me mais informada sobre o PI	2	0	3	0
A qualidade da formação compensou as horas da sua realização pós laboral aos sábados	0	0	5	0
Compreendi a linguagem específica da formação	0	0	5	0
A formação contribuiu para melhorar a qualidade da prática profissional	0	2	3	0
Recomendo esta formação	0	0	5	0

Quadro nº 72 - Avaliação da formação realizada pelas Educadoras da amostra

Fazendo uma análise global quanto à formação, verificamos que todas as inquiridas consideram que esta foi interessante e que a sua qualidade compensou as horas que tiveram de ocupar com a mesma, em regime pós-laboral. Com efeito, cinco Educadoras responderam “sim” às duas questões em causa.

Da mesma forma, cinco Educadoras responderam que compreenderam a linguagem específica da formação e que a recomendariam.

É este o eixo principal das respostas, sendo que o “sim” também foi respondido por três Educadoras ao pronunciarem-se sobre se, no final, se encontravam mais informadas sobre o PI, mas, neste caso, de referir que duas consideraram que “não”.

Por fim, de referir que quanto às duas primeiras questões, colocadas do ponto de vista negativo, ao questionar-se sobre se a formação foi desmotivante ou irrelevante, as respostas recaíram na quase totalidade no “não”. Assim, podemos afirmar que, em termos gerais, ficou demonstrada a motivação e relevância dessa mesma formação para o grupo de Educadoras.

## 23 Reuniões de trabalho com as Educadoras

Ao longo da investigação foram realizadas quatro reuniões de trabalho, entre as Educadoras de Infância da amostra e a investigadora, com diferentes objetivos: inicialmente com a apresentação do projeto, as outras com o propósito de refletir sobre o trabalho elaborado e a elaborar relacionado com o PI.

### 23.1 Síntese da Primeira Reunião de trabalho

Iniciamos a reunião fazendo uma exposição sobre quais os objetivos do projeto e qual o envolvimento que se pretendia que as Educadoras de Infância tivessem no mesmo.

Foram dissecadas todas as fases do projeto e esclarecidas as dúvidas que, entretanto, foram surgindo.

Uma das situações que mereceu mais enfoque foi a questão da formação, tendo as Educadoras de Infância lamentado, por diversas vezes, a falta de formação sobre o Sistema de Gestão de Qualidade e, principalmente, sobre o PI.

### 23.2 Síntese da Segunda Reunião de Trabalho

Nesta reunião de trabalho, estiveram presentes todas as Educadoras de Infância e a investigadora. Consistiu na reflexão sobre a forma como cada Educadora interpreta, elabora e implementa o PI. A principal diferença verificou-se no modo como cada uma definia os objetivos. A **Educadora D** e a **Educadora E** definem, na sua maioria, objetivos tendo em conta as dificuldades das crianças, considerando assim, mais fácil. A **Educadora A**, a **Educadora B** e a **Educadora C**, consideram que quanto mais claros e precisos estiverem definidos esses objetivos, torna-se mais claro e acessível o acompanhamento e a respetiva avaliação. Acrescentando ainda a **Educadora C** que *“vale mais poucos mas de qualidade do que muitos para encher”*.

Foi questionada a utilização na íntegra da grelha original do PI (Anexo 8) que faz parte do Sistema de Gestão de Qualidade - Creche, se a mesma devia ser alterada ou não. Porém, manteve-se a original, porque foi considerada como um ponto de partida.

Em relação à periodicidade a utilizar na elaboração e implementação do PI, ficou decidido que o PI seria elaborado de três em três meses. O seu acompanhamento devia ser realizado diariamente ou no maior número de vezes possíveis e revisto pelo menos duas vezes, durante esse trimestre.

As participantes manifestaram dificuldades na definição de objetivos (**Educadora B** e **Educadora E**) e no acompanhamento individualizado da criança (todas as Educadoras).

As Educadoras de Infância mostraram-se muito apreensivas quanto aos contributos do PI para todo o processo educativo. Contudo, apesar de algumas reticências, verificou-se que estão disponíveis para o compreenderem, elaborarem e implementarem, reforça a **Educadora C**: *“já que o temos de fazer, a ver se o fazemos o melhor possível”*.

### 23.3 Síntese da Terceira Reunião de Trabalho

Foi colocada à discussão a forma de elaboração e implementação do PI e as dificuldades encontradas, até à data, para que todo o processo se desenvolva.

As maiores referências, nesta matéria, surgem no tocante ao acompanhamento da criança, no sentido de ser realizada uma avaliação o mais correta possível. Não deixaram de opinar, como dificuldade, o encontrar formas de observação e proceder aos respetivos registos.

Outra dificuldade referida foi a noção de haver falta de tempo para realizar essa observação e registo da mesma, a qual se torna ainda mais preocupante quando se trata de grupos grandes de crianças. Duas Educadoras de Infância, **Educadora D** e a **Educadora E**, reforçaram como dificuldade, a própria definição de objetivos.

Cientes de que, neste processo, como em todos os outros, há sempre dificuldades, tornou-se necessário procurar estratégias para as ultrapassar, partilhando e refletindo sobre como cada uma fazia e qual a razão desse procedimento.

Foi mencionada a necessidade de coresponsabilizar os pais, de uma forma mais efetiva, na ação educativa que não pode passar, obviamente, pela colocação de uma simples assinatura nos papéis, mas muito mais, têm de *“meter as mãos na massa”* (**Educadora B**).

Por outro lado, torna-se necessário ajustar e implementar alterações na forma de realizar o acompanhamento, segundo três Educadoras, **Educadora A**, **Educadora C** e **Educadora D**, utilizando, por exemplo, grelhas de fácil e rápido registo, principalmente a elaborar com a colaboração dos principais intervenientes: as crianças e mesmos dos pais. Foi ainda lançado, um novo desafio que poderia passar pela utilização de portfólios das crianças. Ficando bem claro que a observação e registo serão sempre tarefas imprescindíveis a uma avaliação formativa que se pretende que contribua para o desenvolvimento global da criança.

### 23.4 Síntese da Quarta Reunião de Trabalho

Na quarta reunião de trabalho foi feita uma reflexão partilhada sobre como decorreu todo o processo até à data, de onde sobressaíram as dificuldades ainda existentes, os contributos e algumas alterações em relação à opinião das Educadoras sobre o PI.

Assim, uma das maiores dificuldades encontradas é a realização do acompanhamento individualizado principalmente devido à *“falta de tempo”* (**Educadora E**), *“número de crianças por grupo”* (**Educadora C**) e à *“falta de rotinas e até algum desconhecimento sobre formas de realizar esse mesmo acompanhamento”* (**Educadora D**) apesar de salientada a sua importância.

Por outro lado, foi referido que não é fácil implicar os pais na coresponsabilização da ação educativa. Todavia, foi concluído que esta foi melhorada por parte de alguns intervenientes, principalmente quando houve atividades registadas entre ambos - Educadoras/pais/crianças.

Foi destacada, ainda, a necessidade de continuar a procurar formas de observação e registo, que facilitem uma prática individualizada, e ao mesmo tempo, sejam a base da avaliação do desenvolvimento da criança.

De frisar também, que existiu o reconhecimento por parte das Educadoras que todo este tipo de trabalho obriga à procura de práticas mais reflexivas e a constatação de que o PI é uma

forma de implicar mais os pais na prática educativa e de um “*desenvolvimento profissional mais exigente*” (Educadora B).

Em relação à periodicidade, não existe unanimidade entre as Educadoras. Todas concordam que esta tem de ser adaptada a cada criança e cada Educadora de Infância, não necessitando de ser uniforme para todos. Como as próprias palavras indicam, um PI, é individualizado. A Educadora C reforça que não deve ser “*um prazo estipulado*” e que pode ser considerado apenas um PI ao longo do ano letivo que vai crescendo e sendo revisto conforme as competências da criança. Porém, a Educadora A, Educadora D e a Educadora E, embora concordando em que o plano seja individualizado, referem que sentem mais dificuldade se não estipularem um prazo. A Educadora B não se manifestou em relação a este ponto.

Quanto à grelha do PI, é opinião geral que esta tem de ser ajustada. Nesta reunião foram já feitos alguns ajustes dando mais importância ao acompanhamento individualizado (Anexo 9).

Foi, ainda, apontado que a grelha original de avaliação do PI (Anexo 10), não traz quase nada de novo, a não ser os itens que se referem às propostas da família e à identificação das dificuldades e/ou constrangimentos encontrados na implementação do PI. Deste modo, deve ser trabalhada, surgindo adaptações com o objetivo de realizar uma avaliação numa dimensão formativa, como um elemento integrante e regulador da prática, desenvolvendo-se num “processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (ME, circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011).

A avaliação/reflexão sobre a formação foi considerada como *muito útil* por todas as intervenientes. Apesar de, segundo a opinião de duas Educadoras, as expectativas terem sido inferiores ao esperado, porque estavam “*à espera que nos dissessem se estamos a fazer bem? Ou como se faz?*” (Educadora D e Educadora E). No entanto, concluíram que “*ainda bem que não há receitas*” (Educadora A). Os aspetos realçados pelas Educadoras foram: compreender melhor o porquê e para quê da necessidade de um PI; adquirirem novas abordagens sobre a qualidade na educação e a partilha de experiências entre diferentes contextos (outras instituições, outras Educadoras).

O envolvimento no projeto foi considerado, pelas Educadoras, positivo, útil e proveitoso em termos pessoais e profissionais. Ficou o compromisso futuro de continuarmos a trabalhar na importância do Educador refletir sobre o seu desenvolvimento, trazendo implicações na sua prática, mesmo quando são “impostas” algumas orientações que exijam alguns ajustes para melhorar a qualidade da prática educativa, prevalecendo a importância da coresponsabilização de todos os intervenientes e a sua individualização.

Todo este processo foi considerado, por algumas Educadoras, um princípio e não um fim.

## 24 Análise e Interpretação dos dados das entrevistas às crianças

Os dados apresentados, neste ponto, referem-se às entrevistas realizadas a dezasseis crianças distribuídas por três salas. Conforme referimos nos procedimentos, a sua faixa etária varia entre três e cinco/seis anos. Consideramos quatro categorias sobre as quais vamos passar,

de imediato, à descrição e análise. Em cada uma delas, iniciaremos com a transcrição das respostas dadas pelas crianças, no final de cada grupo de crianças, faremos a análise das mesmas respostas. No final apresentamos uma síntese.

Iniciamos com a categoria “a ação da criança na sala”.

## 24.1 A ação da criança na sala

### 24.1.1 Grupo de crianças da Educadora E

Criança EA - “... às vezes a *Educadora E* é que manda outras vezes somos nós que queremos fazer trabalhos!!”

Criança ED - “... A *Educadora E* é que manda,...”

Criança EE - “... manda trabalhar, fazer trabalho, trabalhos, trabalhos,...”

Criança EC - “... podemos escolher para o observador, para os jogos, para a garagem, para a casinha, para os puzzles,...”

Criança EA - “... pois escolhemos o observador (...) temos uma lupa para ver as coisas! Quando está longe é pequenino, quando está perto é muito grande, vimos muitas, coisas e coisas, que às vezes não conseguimos ver”

Criança EB - “... gosto mais eu a escolher, mas às vezes os meninos portam-se mal e já não podem escolher,...”

Criança EC - “... às vezes não sei o que vou fazer porque ainda não tinha pensado,...”

Criança EA - “... quando queremos ir para os cantinhos, temos de escrever o nome num papel, que está preso na parede, depois às vezes a *Educadora E* diz sim, às vezes diz não (...) os que já fomos já não podem ir, por causa dos amigos, ..”

Criança EC - “... Claro se fomos ontem, hoje já não vamos,...”

Criança ED - “... se fomos para a casinha e depois para a casinha, já não vamos,...”

Criança EB - “... Nós escolhemos os jogos. Mas às vezes são elas (a *Educadora E* e a Assistente Operacional), porque nos portamos mal e depois tem que ser outro,...”

Criança EE - “... às vezes não pode ser (...) porque eu não posso escolher ...”

Criança EA - “... cantamos (...) já fizemos concursos de música, cantamos, mas depois quem canta (pausa) os outros já não podem cantar iguais,...”

Criança EB - “... a *Educadora E* conta as histórias, outras vezes somos nós. Depois vamos fazer desenhos (...) desenhos da história,...”

Criança EC - “... arrumamos os trabalhos numa caixa (...) todos,...”

Criança EA - “... os trabalhos ficam guardados todos, depois a *Educadora E* escolhe um menino (...) eu escolho outro e damos os trabalhos a cada amigo,...”

Criança ED - “... ponho a mesa (...) o chefe e o ajudante, a *Educadora E* vai connosco e pomos as colheres, os garfos, as facas, os copos, os guardanapos,...”

Nota-se que as crianças da *Educadora E* reconhecem que a Educadora é que orienta os trabalhos da sala, mas também têm alguma liberdade de escolha em algumas atividades, nomeadamente na escolha dos “cantinhos”, mas principalmente na seleção de jogos.

Sabem que há regras e rotinas na sala, desde a realização das atividades até à arrumação dos trabalhos, passando pelas regras de comportamento e, se as mesmas não forem cumpridas conhecem as consequências. Podemos deduzir que o facto de as mesmas estarem tão interiorizadas pode significar que as crianças fizeram parte da sua construção.

#### 24.1.2 Grupo de crianças da Educadora D

Criança DB - “... eu posso escolher. Às vezes nós escolhemos outras vezes é a **Educadora D**, porque a **Educadora D** pede para nós escolhermos,...”

Criança DC - “... escolho bicas de feltro ou os lápis de cor (...) também a pintura (...) as coisas que queremos fazer,...”

Criança DA - “... eu não posso escolher, quando nos portamos mal não podemos ir para os cantinhos (...) quando estou com (...) e falamos muito alto, fazemos barulho (...) os amigos não podem fazer os trabalhos,...”

Criança DE - “... às vezes estamos a fazer a mesma coisa, outra vezes não (...) estou a pintar com ficas de feltro e a (...) está a fazer pintura, jogos (...) foi o que escolheu,...”

Criança DD - “... não podem ser sempre os mesmos jogos, porque os amigos também querem,...”

Criança DE - “... faço os trabalhos, gosto muito de aprender, trabalho muito, mas também gosto de brincar,...”

Criança DC - “... brinco com os jogos, brinco com os puzzles, faço muitos desenhos, escolho os trabalhos para pintar,...”

Criança DE - “... escrevemos no placar o que fazemos, se comemos, como fazemos os trabalhos,...”

No tocante às crianças da **Educadora D**, nota-se que há mais poder de escolha por parte das crianças relativamente às atividades a realizar na sala.

As crianças também salientam as regras e as “penalizações” se as mesmas não forem cumpridas.

#### 24.1.3 Grupo de Crianças da Educadora C

Criança CA - “... a brincar, a fazer digitinta,...”

Criança CE - “... quem escolhe é a **Educadora C** e a (...), eu escolho os jogos,...”

Criança CB - “... a trabalhar e a comer,...”

Criança CD - “... aprender, (...) a **Educadora C** diz e nós fazemos desenhos, pintura, jogos,...”

Criança CC - “... vou fazer desenhos,...”

Criança CB - “... somos nós escolhemos, tiramos os cartões da saquinha e depois (...) escolhemos e vamos para os cantinhos,...

Criança CC - “... sai o símbolo, mas se estiver no placard, já não vamos,... peço à **Educadora C** para contar histórias,...”

Criança CF - “... brinco na garagem, escolho os jogos, a **Educadora C** (...) faz os trabalhos (...) a pintar,...”



**Criança CD** - *“... cortamos com a tesoura, pintura, gosto dos jogos (...) às vezes a Educadora C diz, ou a (...), às vezes eu escolho o jogo,...”*

Quanto ao grupo de crianças da **Educadora C** verifica-se, em termos de escolha direcionada das atividades pelas respostas, uma menor autonomia e um maior poder sobre as crianças. De lembrar que a faixa etária deste grupo de crianças é a mais baixa - três anos, o que nos pode indicar que a pouca autonomia, bem como a maior dificuldade nas respostas, esteja relacionada com a sua faixa etária.

No entanto, referem diversas atividades que realizam.

De seguida passamos a outra categoria “as relações interpessoais da criança”, iremos iniciar com a transcrição das suas respostas.

## 24.2 As relações interpessoais da criança

### 24.2.1 Grupo de crianças da Educadora E

**Criança ED** - *“... quando estou triste falo com a (...), sou amiga de toda a gente,...”*

**Criança EC** - *“... às vezes choro, falo com a Educadora E, contigo, com os amigos,...”*

**Criança EA** - *“ ... gosto muito dos amigos, todos da sala, gosto de ti e da minha professora,...”*

**Criança EE** - *“... falo com as professoras e com as que já saíram também. A Educadora (...) falava muito comigo, eu gosto dela,...”*

**Criança ED** - *“... já cá não está (...) eu também gosto dela e é minha amiga e gosto muito muito de ti,...”*

**Criança EA** - *“... eu falo muito contigo, trago desenhos, conto-te tudo,...”*

No tocante às relações interpessoais, as crianças da **Educadora E** transmitem-nos que, quando estão tristes, falam com a Educadora e com os amigos. Acrescentam ainda que serem amigos na sala é importante. Verifica-se o bom relacionamento entre o grupo de crianças e o investigador. A salientar, ainda, as respostas de algumas crianças quando se referem à amizade que ainda têm por uma Educadora que se reformou, mas que foi Educadora de algumas crianças deste grupo.

### 24.2.2 Grupo de crianças da Educadora D

**Criança DD** - *“ ... gosto de conversar com (...) somos amigos, também quero ser namorado, mas (...) não quer,...”*

**Criança DB** - *“... gosto de conversar contigo, gosto de estar no teu gabinete a fazer desenhos, a falar,...”*

**Criança DE** - *“... às vezes estou a brincar sozinha peço ajuda a alguém. Quando estou a brincar com um amigo peço para ele me ajudar.”*

**Criança DA** - *“... peço ajuda à Educadora D.”*

Por seu lado, as crianças da **Educadora D** referem também a amizade como importante e gostam de conversar com o investigador e de pedir ajuda aos colegas ou à Educadora, se precisarem.

### 24.2.3 Grupo de crianças da Educadora C

Criança CD - “... *tenho muitos amigos, mas não tenho nenhum mano,...*”

Criança CB - “... *gosto muito da (...) faço coisas com ela, brinco, vamos à casinha (riu-se) sou a filha e a (...) é a mãe,...*”

Criança CC - “... *às vezes (...) imita-me, eu gosto dela,..*”

Criança CE - “... *quando estão a conversar a Educadora C ajuda,...*”

Criança CA - “... *se portamos mal a Educadora C fala connosco, se faz birra, se faz mal ao amigo, se não come e pomos o cartão no placard,...*”

Criança CF - “... *na escola temos muitos amigos, são todos amigos e a Educadora C, também é amiga,...*”

Criança CB - “... *quando preciso de ajuda peço à Educadora C e aos amigos, quando não está ao lado é mais difícil,...*”

Criança CC - “... *vamos para ao pé dela,...*”

Criança CA - “... *quando a (...) não está a arrumar, a arrumar, eu chamo a ...*”

Quanto ao grupo de crianças da **Educadora C** referem muitos amigos. Quando têm algum problema recorrem aos amigos ou pedem ajuda à Educadora. No entanto, neste grupo há crianças que referem a assistente operacional (ajudante de ação socio - educativa).

## 24.3 A perceção da criança sobre o trabalho da Educadora

### 24.3.1 Grupo de Crianças da Educadora E

Criança EA - “... *é professora (...) faz trabalhos para nós fazermos (...) também ajuda,...*”

Criança EB - “... *às vezes desenha, dá-nos fotocópias,...*”

Criança ED - “... *conta histórias,...*”

Criança EA - “... *faz o trabalho dela para nós fazermos,...*”

Criança EC - “... *fala connosco, ensina (...) para sabermos,...*”

Criança EE - “... *quando nos portamos mal fala connosco,...*”

Analisando agora a perceção da criança sobre o trabalho da Educadora regista-se que o grupo das crianças da **Educadora E** referem o trabalho desenvolvido pela Educadora, salientando a ajuda que lhes presta, o trabalho que desenvolve, fazendo parte desse trabalho o diálogo com as crianças. Foi ainda referido por uma criança o momento em que elas se portam mal.

### 24.3.2 Grupo de crianças da Educadora D

Criança DA - “... *ela faz trabalhos para nós fazermos,...*”

Criança DB - “... *às vezes procura no livro, passa por cima do risco, depois um menino vai tirar fotocópias, para todos (...) quanto meninos,...*”

Criança DD - “... *faz-nos trabalhos,...*”

Criança DC - “... escreve no papel, quando fazemos os trabalhos,... às vezes falamos na roda porque é que fizemos aquilo bem ,..., ou mal.”

Criança DE - “... ela é professora, ensina os meninos, faz os trabalhos e conversa na roda, para aprender (...) eu gosto muito de aprender, brincar e posso ver os meus amigos mais vezes,...”

Da mesma maneira, as crianças da **Educadora D** não deixam de referir os trabalhos que são realizados e as histórias que a mesma conta. A considerar as respostas de algumas crianças que vão ao pormenor do trabalho. Salientam momentos de registo realizados pela **Educadora D** e pelas crianças.

Tal como as crianças da **Educadora E**, também as da **Educadora D** referem que ela (Educadora) é professora.

### 24.3.3 Grupo de crianças da Educadora C

Criança CA - “... a **Educadora C** diz o que faz e não faz,...”

Criança CE - “... brinca na roda,..”

Criança CB - “... conta histórias, histórias, faz jogos, fala comigo,..”

Criança CD - “... ela também trabalha,...”

Criança CE - “... a **Educadora C** conta histórias, muitas histórias na roda.”

Criança CF - “... ensina puzzles,...”

Criança CC - “... diz para não pormos peças na boca, nem mexer nos sapatos, ficamos com as mãos sujas e não pomos na boca,..”

Criança CC - “... tem um caderninho pequenino, escreve, fala connosco (pausa) fala muito connosco.”

Por seu lado, o grupo de crianças da **Educadora C**, em relação ao trabalho da Educadora, referem atividades, mais concretas, onde se encontram incluídos e ainda registos por parte da **Educadora C**.

A última categoria refere-se à partilha de informações, vista pelas crianças, entre os intervenientes principais da ação educativa, as crianças, os pais e os Educadores.

## 24.4 A Partilha de informação entre Criança/Pais/Educadora

### 24.4.1 Grupo de crianças da Educadora E

Criança EA - “... o pai sabe porque eu conto e a **Educadora E** também, mostra uns papéis, a mãe escreve o nome e sabe que trabalho muito, faço tudo muito bem,...”

Criança ED - “... não conto, quando vem às vezes vê o que fizemos, outras vezes fala com a **Educadora E**, outras vezes não vê (...) depois eu digo,...”

Criança EC - “... converso com eles, conto que trabalho muito, que sei muitas coisas do corpo humano (...), mas também as meninas trabalham mais do que os homens,...”

Criança EA - “... a minha mãe também fala contigo, com a **Educadora E**,...”

Criança EE - “... a minha mãe pergunta do almoço, falamos do almoço,...”

Passando à análise da partilha de informação entre as Crianças/Pais/Educadoras notamos que, da parte das crianças da **Educadora E**, há a percepção dessa troca de informação, uma vez que existem referências várias sobre o trabalho realizado e as conversas entre os diversos intervenientes (Pais/Crianças/Educadora) sobre o dia-a-dia.

#### 24.4.2 Grupo de crianças da Educadora D

Criança DE - “... *Mostro os trabalhos e a Educadora D mostra os papéis à mãe (...) o que sabemos, o que não sabemos, ...*”

Criança DD - “... *vê os trabalhos na sala, estão no placar,...*”

Criança DC - “... *conto que o (...) às vezes me chateia, não quero brincar com ele,...*”

Criança DA - “... *o meu avô diz que eu sou como o (...) faço caretas, não posso ser amigo dele (...) eu gosto,...*”

Criança DB - “... *a minha mãe vê os trabalhos, eu mostro o que fiz, fala com a Educadora D e com a (...) à tarde, já lá não está a Educadora D, conto ao meu pai, está a trabalhar, eeee ao meu irmão,...*”

Criança DB - “... *também fazemos trabalhos com os pais para trazer para a escola,...*”

Criança DE - “... *levamos uma folha, depois recortamos e os pais escrevem ou desenham o que fazem no trabalho, depois trazemos à Educadora D,...*”

Criança DB - “... *a Educadora D pede à mãe para fazer um trabalho connosco, depois na segunda-feira trazemos,...*”.

Por sua vez, algumas crianças da **Educadora D** referem a troca de informação com os pais e mesmo a realização de alguns trabalhos que levam e trazem para a escola, demonstrando, também, uma interação na ação educativa.

#### 24.4.3 Grupo de crianças da Educadora C

Criança CA - “... *não eles não vêm, vão trabalhar e depois trabalhar,...*”

Criança CC - “... *quando vem buscar, eu mostro depois a mãe diz que o desenho está bonito,...*”

Criança CB - “... *eu mostro ao pai os trabalhos, às vezes conto à mãe. Quando a mãe vem (pausa) fala com a Educadora C,...*”

Criança CD - “... *o meu pai pergunta-me o que faço na escola, vê todos os trabalhos, o placard e fala com a Educadora C (...) a minha mãe também vê e fala com a Educadora C, ... vê os papéis,...*”

Criança CF - “... *a minha mãe está sempre a perguntar o que como, mas eu às vezes não sei,...*”

Criança CE - “... *às vezes chamo a mãe para ver (...) quando estou na rua, não,...*”

Criança CD - “... *levamos a capinha (...) a mãe e o pai põe a cruz no quadradinho, o que fazemos e o que não fizemos,...*”

Criança CC - “... *a mãe e o pai também fizeram um desenho para trazer para,...*”

Por último, as crianças da **Educadora C** demonstram que, em termos gerais, mostram os trabalhos aos pais, chamam-nos para ver e referem que os pais falam com a Educadora.

No entanto, de referir uma criança (**Criança CA**) que é determinada na resposta ao afirmar que os pais não vêm e ao referir a palavra “trabalhar” duas vezes, o que poderá denotar alguma falta de interesse, por parte dos pais, para o assunto da escola referente ao seu filho. Ainda outra criança (**Criança CD**) salienta a troca de atividades entre casa/escola através de um registo “a capinha”.

## 25 Observações às Crianças

Passamos, de seguida, à apresentação dos dados das cinco situações de cada criança. Estes dados encontram-se em quadros para uma melhor leitura, no final de cada grupo de crianças é feita uma análise e terminamos este ponto com uma síntese.

De relembrar que a identificação é apresentada seguindo a mesma estratégia das entrevistas às Educadoras de Infância e às Crianças, ou seja, a **Criança AA** e a **Criança AB** da Educadora A; A **Criança BA** e a **Criança BB** da Educadora B.

### 25.1 Criança AA da Educadora A

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
1. <sup>a</sup> Observação	Na sala de atividades a <b>Criança AA</b> a brincar, sozinha, com um lego de peças grandes. As peças encontram-se espalhas no chão perto da <b>Criança AA</b> .	A <b>Criança AA</b> não conseguiu encaixar uma peça de lego na outra. Levantou-se. Procurou outro grupo de crianças.	A Educadora A olhou, deixou a <b>Criança AA</b> ficar no grupo de crianças.

Quadro nº 73 - Registo da primeira observação da Criança AA

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
2. <sup>a</sup> Observação	Na piscina de bolas, a <b>Criança AA</b> rebola, salta.	A <b>Criança AA</b> atira bolas para fora da piscina.	A Educadora A chama a atenção para não deitar as bolas para o chão.
		A <b>Criança AA</b> sorri, mas atira mais bolas para fora da piscina.	A Educadora A chama a atenção para não deitar as bolas para o chão.
		A <b>Criança AA</b> sorri, faz o gesto de atirar a bola, mas dá a bola à Educadora.	A Educadora A pega na bola e diz é "uma bola amarela, dá outra bola à Educadora A".

Quadro nº 74 - Registo da segunda observação da Criança AA

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
3. <sup>a</sup> Observação	Na sala de atividades a Criança AA encontra-se a brincar, com outra criança, com um lego de peças grandes. As peças estão espalhadas no chão entre as duas crianças.	A Criança AA tentou encaixar uma peça de lego noutra, não conseguiu. Olhou para o colega. Levantou-se, dirigindo-se a outro brinquedo (um carro).	A Educadora A olhou e chamou pelo nome da Criança AA. Dirigiu-se até ela. Trouxe a Criança AA para o local do jogo e sentaram-se.
		A Criança AA sentou-se sem qualquer rejeição.	A Educadora A "olha! Estão aqui os olhos (na peça)".
		A Criança AA mostra-se interessada.	A Educadora A coloca uma peça sobre a outra.
		A Criança AA continua a olhar e a apontar para outras peças.	A Educadora A ajuda a Criança AA a colocar uma peça.
		A Criança AA tenta e quer desistir.	A Educadora A vai insistindo até a Criança AA conseguir.
		A Criança AA consegue.	A Educadora A bate palmas.

Quadro nº 75 - Registo da terceira observação da Criança AA

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
4. <sup>a</sup> Observação	A Criança AA estava, como o seu grupo de crianças, a ver e ouvir, projetado na parede, uma música com passos de dança.	A Criança AA olha para a parede e para a Educadora A.	A Educadora A no meio das crianças dança e canta.
		A Criança AA olha e tenta imitar.	A Educadora A diz o nome das crianças e bate o pé.
		A Criança AA continua a olhar.	A Educadora A olha. Diz "bate as palminhas".
		A Criança AA continua a olhar.	A Educadora A aproxima-se, canta e bate as palmas.
		A Criança AA olha. Bate as palmas e dança.	A Educadora A Sorri.

Quadro nº 76 - Registo da quarta observação da Criança AA

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
5. <sup>a</sup> Observação	A Criança AA está a brincar com uma ""casinha" onde tem de introduzir caras de bonecos com diferentes formas. A Criança AA tenta encaixar uma, não conseguiu. Tentar encaixar outra, que entra. Tem mais duas para colocar.	A Criança AA não consegue a próxima. Levanta-se e procura outro jogo.	A Educadora A vê e olha.
		A Criança AA pega num livro e senta-se a ver.	A Educadora A vai olhando. Quando a criança deixa o livro vai ter com ela. Leva-a ao jogo, por acabar, que outra criança está a fazer. Sentam-se os três.
		A Criança AA olha e tenta imitar outra criança.	Ficam os três a jogar e a Educadora A vai falando.

Quadro nº 77 - Registo da quinta observação da Criança AA

Nestes registos, constatamos que a Criança AA teve algumas dificuldades em realizar algumas atividades. Por vezes, tenta desistir ou desiste mesmo. A Educadora A observa a criança dando algum espaço para a mesma ultrapassar as dificuldades. No entanto, atenta a essas dificuldades ajuda a criança a não desistir e a evoluir na sua aprendizagem.

## 25.2 Criança AB da Educadora A

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
1. <sup>a</sup> Observação	A Criança AB está a brincar no chão com argolas de plástico. A Educadora A, que tinha saído da sala entra.	A Criança AB olha, levanta-se e diz "Educadora A".	A Educadora A sorri, pega-lhe ao colo e põe-se a dançar com a Criança AB.
		A Criança AB sorri, ri e diz novamente o nome da Educadora.	

Quadro nº 78 - Registo da primeira observação da Criança AB

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
2. <sup>a</sup> Observação	A Criança AB foi retirar uma caixa onde estavam bolas de diversos tamanhos.	A Criança AB vira a caixa e espalha as bolas pelo chão.	A Educadora A olha.
		A Criança AB começa a tentar pontapear um das bolas.	A Educadora A dirige-se à criança.

		Outras crianças se aproximam da Criança AB. Começam a jogar uns com os outros.	A Educadora A arruma algumas bolas, desvia alguns brinquedos para dar mais espaço. Dirige-se para o pé das crianças e começa a jogar com elas.
--	--	--	--

Quadro nº 79 - Registo da segunda observação da Criança AB

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
3. <sup>a</sup> Observação	Em cima de uma mesa está um aquário com duas tartarugas, lápis de cor grossos e folhas. A Criança AB está sentada à mesa. Vai desenhando e olhando para as tartarugas.	Ao fim de alguns momentos, a Criança AB, de desenhar, diz: "Já tá".	A Educadora A olha: "já está! Que lindo, mostra à Educadora A e agora o que queres fazer?"
		A Criança AB levanta-se, arruma a cadeira e dirige-se para um móvel onde está um tambor. Olha para a Educadora.	Educadora A: "Está bem. O que queres?" Parece perceber.
		A Criança AB aponta para o tambor e balbucia alguns sons	A Educadora A olha: "Ah! Queres o tambor!"

Quadro nº 80 - Registo da terceira observação da Criança AB

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
4. <sup>a</sup> Observação	A Criança AB sentada no sofá a ver um livro. Chama a Educadora A e aponta para um móvel.	A Criança AB continua a apontar para copo de água que está em local não acessível à criança.	A Educadora A aproxima-se e diz "Sim!"
		A Criança AB pega na mão da Educadora A e leva-a até próximo do móvel e aponta, imite alguns sons, parecido a água.	A Educadora A faz de conta que não percebe. Pergunta "O que é?"
		A Criança AB aponta para a jarra com água e imite novos sons.	Educadora A: "AH! Sim queres água" dá água à criança e repete a palavra água várias vezes.
		A Criança AB sorri,	



		bebe a água e volta para o sofá a ver o livro.	
--	--	--	--

Quadro nº 81 - Registo da quarta observação da Criança AB

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
5. <sup>a</sup> Observação	A Criança AB brinca com um puzzle, está na última peça.	A Criança AB não consegue coloca-la. Insiste.	A Educadora A está ao lado, mas mantém-se em silêncio a olhar.
		A Criança AB, olha para a Educadora A, mas continua a insistir.	A Educadora A continua a acompanhar-la com os olhos. E diz apenas "Está quase".
		A Criança AB com um "toque" da mão da Educadora A consegue. Sorri.	A Educadora A incentiva a fazer novamente.

Quadro nº 82 - Registo da quinta observação da Criança AB

A Criança AB atinge os objetivos, que no início se lhe apresentam com alguma dificuldade. Sabe o que quer, quando não está ao seu alcance procura a Educadora A. Sobressai uma boa relação entre a Criança AB e a Educadora A. Esta Educadora manifesta com esta criança, novamente, atenção à concretização das atividades, quer sejam livres ou mais direcionadas. Presta atenção às dificuldades da criança dando espaço e tempo para a mesma procurar soluções, porém o seu olhar é sempre observador.

### 25.3 Criança BA da Educadora B

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
1. <sup>a</sup> Observação	A Criança BA está a ver um livro com imagens de animais.	A Criança BA passa folha a folha e faz o som dos animais	A Educadora B ao seu lado diz o nome do animal e imita a voz do mesmo. "Sim o gato faz miau, miau (...).
		A Criança BA interage com a Educadora B, repetindo a voz do animal.	

Quadro nº 83 - Registo da primeira observação da Criança BA

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
<b>2.º Observação</b>	No parque a <b>Criança BA</b> está a andar de triciclo. Aproxima-se outra criança que quer também aquele triciclo.	A <b>Criança BA</b> empurra a outra criança.	A <b>Educadora B</b> olha com atenção. Pergunta o que se passa.
		As duas crianças olham. A <b>Criança BA</b> empurra novamente a criança para ficar com o triciclo.	A <b>Educadora B</b> aproxima-se. "não é preciso empurrar. Assim os amigos ficam tristes! Quem anda de triciclo é a <b>Criança BA</b> , mas depois empresta ao (...). Dê lá um beijinho. Não se empurra e não se tira (...)"
		A <b>Criança BA</b> olha e começa a andar. A outra fica ao pé da <b>Educadora B</b> .	Passado uns momentos, a <b>Educadora B</b> , dirige-se à criança e pede-lhe para deixar andar o amigo.
		A <b>Criança BA</b> primeiro não quer.	A <b>Educadora B</b> repete a conversa anterior.
		A <b>Criança BA</b> sai do triciclo e dá ao colega, mas "amuada".	A <b>Educadora B</b> Fica a olhar e dirige-se a outra criança.

Quadro nº 84 - Registo da segunda observação da Criança BA

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
<b>3.ª Observação</b>	A <b>Criança BA</b> pega numa caixa com peças de encaixe e senta-se no chão.	A <b>Criança BA</b> encaixa peça a peça. Num momento não consegue com uma das peças. Balbucia o nome da Educadora.	A <b>Educadora B</b> olha: "Diz <b>Criança BA</b> , o que se passa".
		A <b>Criança BA</b> continua a tentar dizer algumas palavras, mas insiste na colocação da peça.	<b>Educadora B</b> : "Sim, (...)" e vai olhando.
		A <b>Criança BA</b> ao fim de tanto insistir consegue e chama a Educadora.	A <b>Educadora B</b> : Bate palmas e diz "Boa <b>Criança BA</b> ".
		A <b>Criança BA</b> sorri e continua.	A <b>Educadora B</b> sorri.

Quadro nº 85 - Registo da terceira observação da Criança BA

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
4. Observação	A Educadora B está a mostrar um livro, com fotografias de animais, para o grupo de crianças. A Criança BA está presente. Entra um adulto na sala.	A Criança BA olha para ver quem é, mas rapidamente volta o olhar para o livro e permanece atenta.	A Educadora B continua a mostrar as imagens e falar sobre as mesmas.

Quadro nº 86 - Registo da quarta observação da Criança BA

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
5. <sup>a</sup> Observação	Na sala de atividades a Criança BA estava a brincar com animais domésticos.	A Criança BA chama a Educadora B, balbucia um som parecido ao nome da Educadora.	A Educadora B repete o seu nome diz "espera um bocadinho estou com (...) a Educadora B já vai".
		A Criança BA Olha. Reproduz novamente o nome e aguarda.	Passado uns momentos, a Educadora B, dirige-se à criança.
		A Criança BA é o "ão, ão(,..)".	Responde a Educadora B "Sim é o cão faz ão, ão, (...)."

Quadro nº 87 - Registo da quinta observação da Criança BA

A Criança BA tem alguma dificuldade na partilha de brinquedos, própria desta faixa etária, mas fê-lo de uma forma muito insistente.

Demonstra um gosto pelos animais. Presta atenção e concentração ao realizar as suas atividades. Observa-se uma relação de empatia entre a Educadora B e a Criança BA, mesmo à distância e com um simples olhar, a Criança BA sente a satisfação do êxito.

A Educadora B encontra-se atenta ao desenvolvimento da criança quando observa como a criança desenvolve a sua atividade, os seus conflitos.

## 25.4 Criança BB da Educadora B

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
1. <sup>a</sup> Observação	Sentado à mesa a Criança BB está a desenhar. Entra um adulto na sala.	A Criança BB olha, levanta-se e vai ter com uma criança que estava a andar de "cavalo".	A Educadora B dirige-se à Criança BB: "já terminaste, vamos ver depois já vens andar de cavalo". A Educadora B pegou-lhe ao

			colo e levou-a até à mesa onde estava a desenhar.
		A Criança BB não se manifestou e foi com a Educadora B.	

Quadro nº 88 - Registo da primeira observação da Criança BB

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
2. <sup>a</sup> Observação	A Educadora B colocou várias caixas com jogos ao dispor das crianças para escolherem.	A Criança BB olhou e não se decidia.	A Educadora B insistiu "Queres escolher um jogo para brincar?"
		Ao fim de alguns momentos, a Criança BB, olhou para a caixa dos jogos e para a Educadora B.	A Educadora B "Senta aqui ao pé de mim ". Escolheram outras crianças. Quando tinha duas caixas voltou a perguntar.
		A Criança BB retirou dois animais de uma de uma caixa e começou a brincar.	A Educadora B colocou a caixa com mais animais, perto do local onde estava a criança a brincar com os dois animais.

Quadro nº 89 - Registo da segunda observação da Criança BB

<i>Número de Observações</i>	<i>Descrição da Situação</i>	<i>"Comportamento" da Criança</i>	<i>"Comportamento" da Educadora</i>
3. <sup>a</sup> Observação	A criança BB estava a brincar com um carro dos bombeiros. Quando se toca nalgumas teclas ele produz sons. Outra criança aproxima-se.	A Criança BB está a tocar nos botões do carro e a outra criança aproxima-se tenta tirá-lo o carro. A Criança BB choraminga.	A Educadora B olha.
		A Criança BB levanta-se, vai buscar outro carro (polícia) e diz popó.	A Educadora B torna a olhar, mas não diz nada.

Quadro nº 90 - Registo da terceira observação da Criança BB

Número de Observações	Descrição da Situação	"Comportamento" da Criança	"Comportamento" da Educadora
4. Observação	A Criança BB brincava na piscina das bolas.	A Criança BB rebola, deita-se e atira bolas ao ar.	A Educadora B ao lado da piscina vai conversando com a criança.
		A Criança BB ri e pronuncia sons.	A Educadora B pede uma bola e atira-a ao ar.
		A Criança BB Sorri dá outra bola à Educadora B.	A Educadora B atira, novamente, a bola ao ar e bate palmas.

Quadro nº 91 - Registo da quarta observação da Criança BB

Número de Observações	Descrição da Situação	"Comportamento" da Criança	"Comportamento" da Educadora
5. <sup>a</sup> Observação	A Criança BB estava a brincar com os cubos com ímanes.	A criança BB fez uma torre. Retirou a peças da torre e recomeçou, fez novamente e desmanchou.	A Educadora B aproximou-se e bateu palmas. Perguntou: "queres fazer outra vez?"
		A Criança BB abana a cabeça e diz: " não"	A Educadora B diz para escolher o que quiser.
		A Criança BB vai buscar um livro.	

Quadro nº 92 - Registo da quinta observação da Criança BB

A Criança BB nem sempre expressa iniciativa na escolha, demonstrando, até, certa dificuldade. A Educadora B incentiva-a e facilita-lhe essa escolha. Quando em situação de conflito com outra criança, prefere evitar o contato com o colega e procura outro brinquedo.

A Criança B solicita a Educadora B muito “discretamente”. A Educadora B tem uma aproximação com a Criança BB de uma forma quase “disfarçada”.

Verificou-se alguma diferença na relação da Criança B com a Educadora B, na sala de atividades e num espaço exterior. Um exemplo foi na atividade mais “livre”- na piscina de bolas - soltou-se mais e interagindo com a Educadora B de uma forma mais próxima.

## 26 Análise e Interpretação dos dados dos Questionários aos Pais

Como referimos no ponto “procedimentos”, a realização do questionário aos pais tinha como objetivo conhecer a sua opinião sobre alguns aspetos da instituição.

Passemos, à apresentação dos dados quantitativos não apenas numa análise quantitativa mas também qualitativa.

Seguimos os mesmos procedimentos da apresentação dos dados dos outros instrumentos/técnicas, no final apresentamos, também, uma síntese.

Começamos pela caracterização dos espaços da Instituição.

## 26.1 Caracterização dos espaços da Instituição

Conforme orientações das OCEPE (1997:31), o contexto educacional deve “organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem da criança”. Desta organização fazem parte as relações, mas também o contexto em que elas se desenvolvem, num processo dinâmico de relação com o meio, “em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (OCEPE, 1997:31).

Como cada organização tem as suas especificidades em relação aos recursos humanos, matérias e espaços físicos, pretendemos recolher dados sobre a opinião dos pais em relação aos recursos físicos. Assim, apresentamos os dados sobre os espaços físicos da instituição.

Neste ponto, serão apresentados os dados das diferentes perguntas:

- ✓ Primeira pergunta - “*As instalações são atrativas*”, ou seja, a opinião em relação aos espaços físicos;
- ✓ Segunda pergunta - “*As diferentes áreas da Instituição estão identificadas e sinalizadas*”, a percepção dos pais em relação a esses espaços;
- ✓ Terceira pergunta - “*Existe um espaço destinado à divulgação das atividades e das normas de procedimento,*” a transparência das normas da organização e o conhecimento dos mesmos sobre estas.

Iniciamos com o quadro n.º 93 sobre se “as instalações atrativas”.

As instalações são atractivas	Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei	Não respondeu	Total
	1	0	0	57	55	0	2	115
	0,87%	0,00%	0,00%	49,57%	47,83%	0,00%	1,74%	100%

Quadro n.º 93 - Caracterização das instalações

No tocante às instalações, verificamos que a maioria dos pais considera que estas são atrativas. Com efeito, quase a totalidade das respostas se situam no “concordo” (49,57%) ou “concordo totalmente” (47,83%), reduzindo a valores insignificantes os restantes itens e/ou opiniões. Referimos também que duas pessoas não responderam a esta questão.

Concluimos que a opinião geral é de que as instalações são atrativas.

Referindo-nos agora à apreciação das diferentes áreas e sua identificação, podemos deduzir que as respostas nos indicam que em relação a esse ponto as opiniões apontam o mesmo sentido favorável, tal como nos indica o quadro n.º 94.

As diferentes áreas da instituição estão identificadas e sinalizadas	Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei	Não respondeu	Total
	1	0	1	48	63	1	1	115
	0,87%	0,00%	0,87%	41,74%	54,78%	0,87%	0,87%	100%

Quadro nº 94 - Caracterização das diferentes áreas

Assim, relativamente à identificação e sinalização das diferentes áreas da Instituição, constatamos que mais de metade dos inquiridos (54,78%) “concorda totalmente”, seguindo-se a resposta “concordo” com 41,74%. Portanto, dos 115 inquiridos, verificamos que 111 respostas situam-se dentro destas duas opiniões favoráveis, sendo que apenas duas respostas são fora destes parâmetros, uma neutra (às vezes) e outra desfavorável (discordo totalmente). Referimos, também, que um inquirido não respondeu à questão e que outro assinalou “não sei”.

Saltando para o item seguinte, quanto à existência de espaço destinado à divulgação das atividades e normas de procedimento, foram obtidas 63 respostas totalmente positivas, com “concordo totalmente”, correspondente a 54,78%; seguindo-se, também aqui, o “concordo” com 40%. Apenas duas pessoas “discordam” ou “discordam totalmente”, e houve duas respostas dizendo que “não sei”, como podemos verificar no quadro que se segue.

Existe um espaço à divulgação das atividades e das normas de procedimentos (exemplo: regulamento, horários, outras informações)	Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei	Não respondeu	Total
	1	1	2	46	63	2	0	115
	0,87%	0,87%	1,74%	40,00%	54,78%	1,74%	0,00%	100%

Quadro nº 95 - Espaços destinados à divulgação das atividades e normas de procedimento

Tendo em conta que todas as crianças da instituição realizam duas refeições, acompanhadas das Educadoras e Assistentes Operacionais, consideramos relevante recolher dados sobre a opinião dos pais sobre o assunto, assim como sobre a higiene/limpeza.

A Higiene/limpeza é algo com que os pais contactam desde o primeiro momento em que entram. Em relação à alimentação o mesmo já não acontece. Os pais têm conhecimento das ementas, da opinião dos filhos e algum contacto esporádico nas horas das refeições.

Assim, uma alimentação saudável e equilibrada, bem como uma higiene que possa prevenir os riscos e a transmissão de infeções em todos os espaços em que se realiza a ação educativa, são fatores, considerados por nós, também necessários para uma educação de qualidade. Sendo que, a “qualidade da educação” pré-escolar, e nós acrescentamos Creche, é segundo Bairrão (1998), uma das dimensões da “qualidade de vida”, onde o bem-estar físico, material e social das pessoas e também os aspetos de natureza subjetiva são considerados critérios que interferem nessa qualidade.

Passemos à análise, começando pela caracterização da higiene na Instituição, para depois nos debruçarmos sobre a alimentação administrada. Pudemos verificar, pelos dados recolhidos, que alguns pais não respondem à questão sobre a alimentação, arbitramos nós que possivelmente pelo pouco contacto nas horas das refeições.

<i>As instalações encontram-se sempre limpas</i>		Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei	Não respondeu	Total
		1	0	1	38	71	4	0	115
		0,87%	0,00%	0,87%	33,04%	61,74%	3,48%	0,00%	100%

Quadro nº 96 - Caracterização da higiene/limpeza

No tocante à limpeza das instalações, verificamos que 61,74% respondem “concordo totalmente”, correspondendo a 71 respostas, e 33,04% dizem “concordo”, ou seja, 38 respostas. O resultado destas duas opções foram 109 respostas, ou seja, a maioria. De entre as 115, apenas uma resposta é desfavorável, e 4 foram no sentido de “não sei”.

Em relação à alimentação apresentamos os dados no quadro que se segue.

<i>O serviço de refeições é adequado</i>		Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei	Não respondeu	Total
		1	0	1	32	66	15	0	115
		0,87%	0,00%	0,87%	27,83%	57,39%	13,04%	0,00%	100%

Quadro nº 97 - Caracterização do serviço de refeições



Na recolha da opinião sobre a alimentação administrada na Instituição, verificamos que 66 pessoas, 57,39%, “concorda totalmente”, sendo que 27,83% responde que “concorda”. Ou seja, das 115 respostas, 98 situam-se na faixa de opiniões favoráveis e apenas 1 pessoa responde “discordo totalmente”.

Constatamos haver 15 pessoas que dizem “não saber”, a que corresponde 13,04%, o que representa um valor bastante alto, relativamente ao que é normal nas respostas às restantes questões. Podemos inferir que o facto de não terem contacto direto com as refeições possa ter aqui alguma influência nas respostas dadas.

Através da questão colocada aos pais sobre se o pessoal tem a formação necessária às funções que desempenha”, apesar de não terem a informação específica sobre a formação, recolhemos dados sobre a sua perceção em relação à prática a que assistem e a avaliação que fazem da formação dos profissionais que educam os seus filhos. No quadro n.º 98 apresentam-se os dados sobre essa questão.

O pessoal tem a formação necessária às funções que desempenha	Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei	Não respondeu	Total
	0	1	1	44	60	7	2	115
	0,00%	0,87%	0,87%	38,26%	52,17%	6,09%	1,74%	100%

Quadro nº 98 - Relação pessoal/formação

Assim, no tocante à formação do pessoal, verifica-se também uma concentração das respostas na área das opiniões favoráveis, com 52,17% a responder “concordo totalmente” e 38,26% a responder “concordo”. De entre os 115 inquiridos, 104 enquadram as suas respostas dentro destas duas opções.

Apenas surge uma resposta dentro das opiniões desfavoráveis, uma vez que uma pessoa responde que “discorda”. Duas respostas a esta questão não foram dadas e sete disseram que “não sabiam”.

No seguimento da questão anterior, pretendemos saber se os pais identificam os profissionais segundo as suas responsabilidades. Deste modo, recolhemos dados sobre se os pais sabem a quem se dirigirem de acordo com o problema ou a informação que necessitam resolver, aspeto que vamos apreciar com a leitura do quadro seguinte.

Se necessário, sei a quem me dirijo para obter informações sobre o comportamento do meu educando		Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei	Não respondeu	Total
		1	0	1	38	75	0	0	115
		0,87%	0,00%	0,87%	33,04%	65,22%	0,00%	0,00%	100%

Quadro nº 99 - Relação informação/funcionário

Quando questionados sobre a resolução de algum problema com os seus filhos, os pais demonstram que sabem a quem se dirigir para obter informação, uma vez que 65,22% respondem “concordo totalmente” e 33,04% respondem que “concordam”. Ou seja, dos 115 inquiridos, 113 situam aqui a sua resposta. Apenas aparece uma resposta desfavorável, ao indicar “discordo totalmente” e outra poderá ser considerada como neutra, uma vez que responde “às vezes”.

Portanto, poderá concluir-se que os pais sabem identificar corretamente quem é quem: quer na sala quer na instituição.

## 26.2 Plano Individual

As questões solicitadas aos pais, a partir da oito até à treze, encontram-se relacionadas com o Plano individual.

Iniciamos com uma questão de âmbito mais geral, se os pais têm conhecimento do PI. Verificamos aqui que existem sempre respostas (4;5;6) assinalando “não sei”. Trata-se de uma situação que nos levanta algumas dúvidas, porque o PI, quando elaborado, revisto e avaliado é sempre assinado pelos pais (mãe, pai ou ambos), como podemos verificar no quadro n.º 100. O que pode alvitrar alguma falta de comunicação entre os próprios pais dentro da própria família (pai/mãe).

Tenho conhecimento do Plano Individual		Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei	Não respondeu	Total
		1	0	1	30	77	6	0	115
		0,87%	0,00%	0,87%	26,09%	66,96%	5,22%	0,00%	100%

Quadro nº 100 - Conhecimento do Plano Individual por parte dos pais

Sobre o PI da criança, verificamos que a quase totalidade dos inquiridos tem conhecimento do mesmo. Com efeito, 77 respostas são “concordo totalmente”, sendo que é o segundo valor mais alto obtido em todas as respostas ao Questionário e corresponde a 66,96%. Por seu lado, 26,09% das respostas são no sentido do “concordo”.

Apenas uma resposta é desfavorável e há seis respostas dizendo “não saber”.

Além do simples conhecimento existem registos escritos sobre o PI. Os dados apresentados a seguir vêm na sequência do conhecimento e do registo do mesmo.

<i>Existem registos, datados e assinados, por mim, relativos à elaboração, avaliação e revisão do Plano Individual, do meu filho</i>	Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei	Não respondeu	Total
	1	0	3	32	73	6	0	115
	0,87%	0,00%	2,61%	27,83%	63,48%	5,22%	0,00%	100%

Quadro nº 101 - Existência de registos da elaboração e avaliação do Plano Individual por parte dos pais

Relativamente ao facto de existirem registos, datados e assinados, quanto à elaboração, avaliação e revisão do PI do filho, constata-se que 63,48% das respostas são “concordo totalmente” e 27,83% são “concordo”. Também aqui existe uma concentração das respostas nestas duas rubricas, obtendo 105 das 115 respostas.

Mais uma vez, apenas uma resposta é “discordo totalmente” e seis afirmam “não saber”.

Passamos a analisar, segundo a perspetiva dos pais, o contributo do PI sobre o desenvolvimento da criança.

<i>Considero que o Plano Individual contribui para o desenvolvimento do meu filho</i>	Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei	Não respondeu	Total
	2	0	1	34	72	6	0	115
	1,74%	0,00%	0,87%	29,57%	62,61%	5,22%	0,00%	100%

Quadro nº 102 - Opinião dos pais em relação ao contributo do Plano Individual para o desenvolvimento global do filho

Solicitados a pronunciarem-se sobre se consideram que o PI contribui para o desenvolvimento do seu filho, 62,61% das respostas obtidas vão no sentido do “concordo totalmente” e 29,57% no sentido do “concordo”.

De entre as 115, há duas respostas desfavoráveis e seis respostas “não sei”.

A relação com os pais é uma condição essencial que possibilita um maior conhecimento e uma maior compreensão por parte dos Educadores. Deste modo, procuram-se estratégias para a prática dessa comunicação e para que a mesma se torne numa relação de empatia e de corresponsabilidade com os pais promovendo o desenvolvimento da criança. A introdução na prática do PI proporcionou novos momentos de reunião e de decisões sobre a criança. Através das questões 10 e 11, pretendemos recolher dados sobre a articulação e o diálogo entre a instituição e a família.

Sinto-me mais informado sobre o desenvolvimento do meu filho desde que é elaborado o Plano Individual	Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei	Não respondeu	Total
	1	0	2	43	64	5	0	115
	0,87%	0,00%	1,74%	37,39%	55,65%	4,35%	0,00%	100%

Quadro nº 103 - Opinião dos pais em relação à Informação sobre o desenvolvimento da criança com a elaboração do Plano Individual

Quanto ao sentirem-se mais informados sobre o desenvolvimento dos filhos, desde que é elaborado o PI, constata-se que a maioria é de opinião positiva quanto a este aspeto, uma vez que entre as rubricas “concordo” (37,39%) e “concordo totalmente” (55,65%) obtém-se um valor de cerca de 93%, correspondendo a 107 respostas.

Apenas uma pessoa manifestou “discordar totalmente” e há cinco que afirmam “não sei”.

No próximo quadro iremos conhecer a avaliação que os próprios pais fazem da sua colaboração no PI, quando os mesmos são implicados.

Quando sou implicado, pela Educadora do meu filho, no Plano Individual, para o ajudar a desenvolver-se, faço-o com empenho		Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei	Não respondeu	Total
		1	0	3	46	61	4	0	115
		0,87%	0,00%	2,61%	40,00%	53,04%	3,48%	0,00%	100%

Quadro nº 104 - Relação da participação dos pais com a elaboração do Plano Individual

Quanto ao empenho no PI, quando implicado pela Educadora do filho, os pais respondem maioritariamente que sim. 40,00% “concordam” e 53,04% “concordam totalmente”, ou seja, dos 115 inquiridos, 107 situam a sua resposta dentro destes parâmetros.

Apenas uma pessoa “discorda totalmente” e quatro afirmam “não sei”.

Também as OCEPE (1997) recomendam que o Educador tenha uma intenção na sua ação educativa. Como já referimos, para tal é necessário planear, agir e avaliar, acompanhando e integrando situações imprevistas, como ponto de partida de aprendizagem. Os pais têm conhecimento da planificação para o grupo de crianças e para o próprio filho.

Normalmente, as atividades programadas são executadas		Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei	Não respondeu	Total
		0	1	1	43	65	5	0	115
		0,00%	0,87%	0,87%	37,39%	56,52%	4,35%	0,00%	100%

Quadro nº 105 - Relação atividades programadas/atividades executadas

No tocante à execução das atividades programadas, 108 respostas vão no sentido favorável, ou seja, 56,52% responde “concordo totalmente” e 37,39% respondem “concordo”.

Apenas uma resposta se situa na área desfavorável, um “discordo”, e cinco afirmam “não saber”.

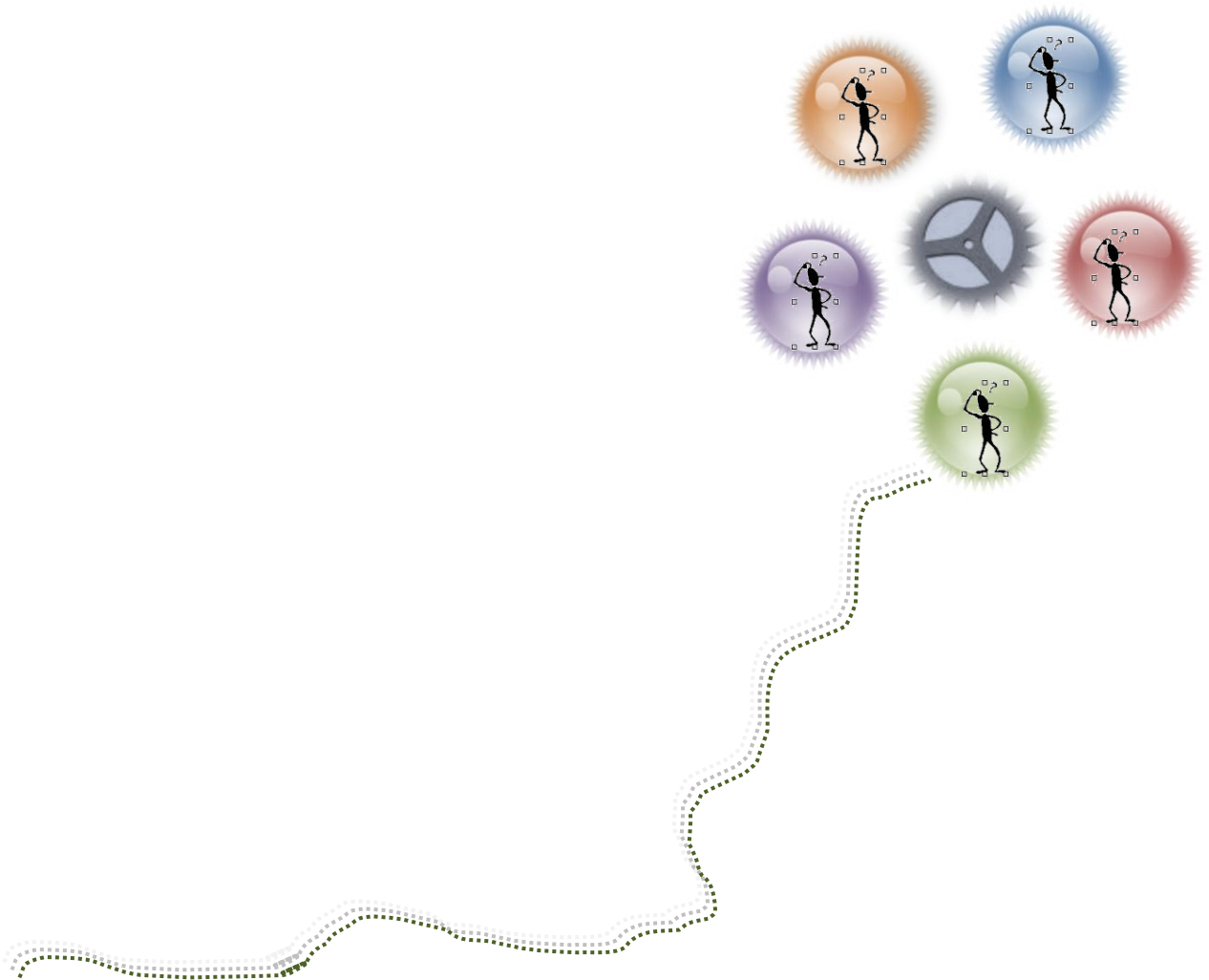
O último ponto a analisar, no quadro n.º 106 é de âmbito mais geral, como forma de conhecer o grau de satisfação dos pais.

Se me solicitarem, recomendo esta Instituição		Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei	Não respondeu	Total
		1	0	2	25	87	0	0	115
		0,87%	0,00%	1,74%	21,74%	75,65%	0,00%	0,00%	100%

Quadro nº 106 - Grau de satisfação global da instituição

Na alusão à opinião dos pais sobre a Instituição e se a mesma seria recomendada, constatamos situar-se aqui o valor mais alto obtido em todo o questionário, por parte de uma rubrica/resposta. Assim, a resposta “concordo totalmente” obtém nesta questão 75,65% das respostas, a que correspondem 87 respostas de entre as 115 do universo inquirido. Se aqui somarmos as 25 respostas de “concordo”, verificamos que estas duas opções, na área das opiniões favoráveis, concentram 112 respostas de entre as 115, que corresponde à quase totalidade das respostas.

Apenas uma resposta é de “discordo totalmente” e duas respostas poderão ser consideradas neutras, uma vez que vão no sentido de “às vezes”.



## Capítulo IV - Resultados e Considerações finais

## 27 Resultados

A síntese interpretativa apresentada neste ponto refere-se às cinco Educadoras de Infância, vinte Crianças, e cento e quinze Pais que constituem a amostra principal do estudo. Trata-se de interpretar, compreender e sistematizar as opiniões, as interações estabelecidas, as ações e as reflexões realizadas no contexto do nosso estudo.

Tratando-se de um estudo qualitativo temos consciência de um certo grau de subjetividade que lhe é inerente e dadas as características variadas dos instrumentos/técnicas e os próprios participantes do estudo, na análise procurou-se, sempre que possível, recorrer à triangulação de dados recorrendo-se a uma variedade de fontes.

Antes de iniciar a apresentação da síntese começar-se-á pelo relembrar das questões do nosso estudo:

- Qual o impacto do Plano Individual no desenvolvimento dos Educadores de Infância?
  - As práticas pedagógicas dos Educadores de Infância tornam-se mais reflexivas com a aplicação do Plano Individual?
  - A elaboração e implementação do Plano Individual condicionam a prática dos Educadores de Infância?
  - O Plano Individual interfere na qualidade da prática pedagógica dos Educadores de Infância?
- Qual o impacto da aplicação do Plano Individual na satisfação das famílias?
- Que perceção tem a criança da prática educativa?

Apresentamos a síntese para cada uma das questões inicialmente formuladas.

### 27.1 Qual o impacto do Plano Individual no desenvolvimento dos Educadores?

A interpretação do impacto do Plano Individual no desenvolvimento profissional dos Educadores, assumido no nosso estudo foi possível com base em premissas teóricas, à riqueza e à diversidade de desenvolvimento de práticas, de opiniões e de dados pessoais da amostra de pesquisa.

A investigação revelou, de facto, o desenvolvimento como um fator primordial ao nível da pessoa - “eu”, e do profissional - Educador de Infância. Nesse sentido, cada Educadora de Infância como pessoa e como profissional, criou a sua interpretação e operacionalização do PI, na instituição, na sua sala, no seu grupo, uma vez que este plano não tem uma única regra, é flexível, adaptável à procura de soluções, de descobertas, de reflexões com espaço para o pensamento e conhecimento.

Os dados mostram os diferentes percursos realizados pelas cinco Educadoras de Infância, no entanto, as práticas de um Plano Individual corroboram a existência de um processo individualizado no que respeita à criança e uma prática reflexiva por parte do Educador.

Neste alinhamento ao compreender as razões pelas quais as Educadoras elaboram e implementam o PI, transparece alguma resistência da sua parte, embora esta não se apresente



da mesma forma em todas as Educadoras de Infância. Contudo, a “resistência” ao PI por parte das Educadoras evidenciou-se mais nos dados recolhidos no início do estudo do que no término do mesmo.

A análise integrada, dos primeiros dados recolhidos, permite-nos identificar a “obrigatoriedade” por parte da tutela, ao ponto de ser referido por uma Educadora o descontentamento que o mesmo trouxe à sua prática e à sua “pessoa”. A mesma, manifestou uma recusa, à partida, na aceitação ou previsão de qualquer benefício, independentemente de quem seja, criança ou adulto (Educador e/ou família), devido à ansiedade que cria, considerando uma perda de tempo e disponibilidade, manifestando uma “resistência à mudança” (Caetano, 2005). Avaliamos, neste caso, uma não coerência entre a forma de dizer e de fazer ao notar-se a preocupação na elaboração. Assim, alinha-se com a opinião de outra Educadora também um pouco relutante quanto à aplicação do PI a todo o grupo, considerando que poderia ser aplicado apenas às crianças com mais dificuldades. Nestas Educadoras manifesta-se uma resistência à mudança ao contrário das outras três Educadoras que reexaminaram a sua prática em relação aos novos desenvolvimentos no contexto educativo dizendo que o PI “obriga” a refletir, a ler mais e estar mais atenta partilhando e reconhecendo que, apesar de carecer de muito empenho, é necessário realizar registos, avaliar, partilhar e refletir.

Para compreender os motivos da opinião das Educadoras, recolhemos dados, no início do estudo, em relação à operacionalização do PI que diz respeito à prática no contexto educativo onde as Educadoras identificaram vantagens e desvantagens para a criança e para o Educador. Esta recolha de dados não foi tarefa fácil, pois as respostas das Educadoras de Infância nem sempre foram explícitas e concisas, existindo algumas contradições.

Em relação às desvantagens, estas foram de caráter geral principalmente relacionadas com a pessoa/profissional - Educadora. Deste modo, referiram a ansiedade, as preocupações, a necessidade de trabalho e a atenção acrescida que podem trazer desmotivação por parte do Educador e menos espontaneidade do mesmo.

As vantagens foram referidas para as Educadoras e para as crianças, por quatro Educadoras. Uma Educadora não encontrou qualquer vantagem.

“Aprender”, “refletir”, “pensar”, “preocupar” “estar atenta” e “organizar” foram ações referidas pelas Educadoras de Infância como vantagens para o seu desenvolvimento. Consideram que o PI permite uma reflexão sobre a *“sua profissão e o modo como a encaram”* (Educadora C).

A preocupação constante em observar e registar surge tornando implícita uma avaliação mais precisa em relação à criança que permite uma comunicação mais precisa aos pais e uma participação ativa dos mesmos na prática educativa.

Outro ponto referido foi o interesse, a aquisição e/ou desenvolvimento de novas competências e sobretudo uma dedicação para criar e recriar a prática educativa. Estabeleceram-se novas relações entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática (Schenkel, 2005) entre o que se “fazia e o que temos de fazer”. (Educadora D).

Apesar de referirem estas vantagens, quando confrontadas, no início do estudo, sobre o contributo do PI na prática educativa, três Educadoras consideram não existir. Tal como a investigação evidencia, o tomar conhecimento e consciência das alterações que estão a emergir

e assumi-las como tal faz parte do seu desenvolvimento, não apenas como profissional mas também como pessoa e aí salientamos uma das diferenças nas perspetivas de um Educador reflexivo ou de um Educador técnico. Trata-se, pois, da possibilidade do Educador refletir sobre a sua própria atuação procurando resolver e melhorar as questões que surgem, construindo soluções das quais se tornam autores e não apenas reprodutores de soluções que este ou aquele pode ter pensado (Sá-Chaves, 2005). *“Este sentido de autoria com tudo o que acarreta de responsabilização, mas também de reconhecimento, constitui uma viragem fulcral na construção da profissionalidade e, deste modo, na estruturação da identidade da própria no modo singular como cada qual equaciona e procura resolver e gerir os problemas e os dilemas que cada profissão pressupõe e apresenta”* (Sá-Chaves, 2005: 7).

O conhecimento das Educadoras sobre o PI não era o mais preciso revelando-se, por vezes, confuso e inadequado na definição e diferenças entre a primeira e a segunda edição. Deste modo, indicam pontos obrigatórios de concretizar a que o SGQ não obriga, como a periodicidade igual para todas as crianças, objetivos não individualizados, registos esporádicos que levantam algumas dúvidas na avaliação.

Neste seguimento, a análise e interpretação dos dados recolhidos confirmam a “obrigatoriedade” e a falta de conhecimento/formação por parte das Educadoras sobre a qualidade, neste caso específico sobre o Sistema de Gestão de Qualidade das Respostas Sociais onde se encontra integrado o Plano Individual. E, ainda, pouco conhecimento de algumas práticas de acompanhamento e registo sistemático individualizado: efetuado pela Educadora; pela Educadora e Crianças; pela Educadora e Famílias; pela Educadora, Crianças e Famílias. Não obstante o próprio “hábito/rotina”, se assim podemos dizer, de refletirem sobre o seu desenvolvimento/prática.

Dos dados reunidos, quando desafiadas as Educadoras a fazerem uma avaliação/reflexão sobre a formação que frequentaram acerca do SGQ, constata-se que, em termos gerais, a consideraram importante, pela troca de experiências entre formadoras e formando, um maior conhecimento da realidade e o chamar a atenção de alguns aspetos da prática diária. Consideraram que esta formação lhes permitiu uma abordagem aos problemas de uma forma diferente com vista à sua melhor resolução, logo, consideraram que a formação foi positiva para a sua prática e desenvolvimento. Porém, não deixou de ser referido, por uma Educadora, que o tempo não foi suficiente, denotando que alguns aspetos poderiam, eventualmente, ter sido mais aprofundados. A não esquecer, no entanto que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexão crítica e de (re)construção permanente de identidade pessoal” (Proença e Barros, 1993:149).

A análise das opiniões compiladas ao longo dos meses, permite-nos verificar que estamos perante um grupo de Educadoras que equacionam algumas dificuldades e problemas, tais como: definir objetivos, realizar o acompanhamento, os registos e a avaliação individualizados; a dificuldade na cooperação por parte das famílias, como um dos elementos responsável do processo; o número de crianças por sala; a ansiedade sentida; a falta de rotinas em refletir e ainda é referida a falta de tempo que existe para as realizar, o que as torna mais difíceis de concretizar.

A triangulação dos dados permite comparar a existência de alterações na opinião das Educadoras de Infância no término do estudo. Os resultados contrariam alguns dados do início do estudo, embora, as Educadoras identifiquem ainda algumas dificuldades, principalmente conceber o acompanhamento e avaliação individualizada da criança, nas “rotinas” do dia-a-dia. Destacamos a reflexão, a compreensão e a procura de melhorar a prática, por parte de todas as Educadoras. Todo o processo se tornou útil devido ao acompanhamento, registo e avaliação da criança e à reflexão diária da prática, que pressupõe um maior desenvolvimento profissional e uma prática de qualidade possível porque se verificou a necessidade de implementar nas práticas das Educadoras a reflexão crítica e o questionamento (Portugal, 2009). Por essa razão, torna-se fundamental salientar a importância da troca de opiniões, de diálogo dentro e fora da sala de atividades. Diálogo com as crianças, com as ajudantes e com os pais; diálogo com as colegas Educadoras, com a direção, com a comunidade; assim como numa perspetiva ecológica influenciam não somente a comunidade educativa mas todos os que fazem parte da “escola”.

A análise e interpretação dos dados recolhidos corroboram o reconhecimento da existência de alterações, passando por uma maior preocupação em refletir sobre a prática e um acompanhamento mais individualizado da criança, dentro do grupo a que pertence. Denota-se, também, um maior envolvimento e preocupação, entre Educadores/Pais, e que passa pela definição de objetivos, estratégias, observação, acompanhamento, finalizando com a avaliação.

A investigação revelou que passou a existir uma “consciência”, uma mudança no profissional - Educadora - sobressaindo a forma de observar e refletir sobre o trabalho desenvolvido. Por sua vez, com a alteração de prática aparece, naturalmente, a necessidade e a preocupação com a qualidade e o surgimento de práticas que não seriam executadas de outra forma.

## **27.2 Que perceção tem a criança da prática educativa?**

Iniciamos com as entrevistas às crianças. Estas foram um instrumento de recolha de dados que nos deu imensa satisfação em aplicar quer pelo contato direto, quer pela importância que as crianças têm para nós.

A existência de um grande envolvimento entre o investigador e as crianças, diariamente, facilitou o diálogo, a clareza, o incentivo, o estímulo de “discussão” de temas, transparecendo uma relação privilegiada de empatia e confiança entre ambos. Considerou-se uma boa receptividade por parte das mesmas em conversar sobre temas que podiam fornecer informações. Não podemos deixar de salientar a extrema disponibilidade, motivação e respeito por parte da criança ao aceitar realizar as entrevistas.

Verificamos que todas as crianças, independentemente do grupo a que pertencem, têm as suas opiniões em relação à escola: o que fazem, como o fazem, as relações interpessoais que têm, o trabalho do Educador e a partilha de informação entre intervenientes.

No grupo da amostra, crianças nascidas em 2006, 2007 e 2008, não nos apercebemos, pelas respostas, que existissem conflitos nas inter-relações das crianças entre pares e com os adultos, especificamente com a Educadora. Mas, quando pequenos problemas foram referidos, também as

crianças apresentavam soluções para os mesmos, o que pode deixar transparecer a participação das mesmas nas regras da sala, uma certa autonomia e participação ativa na ação educativa.

Denota-se, pelas respostas das crianças, um conhecimento do trabalho da Educadora e a existência de uma partilha de informação entre os principais intervenientes da prática educativa - Educadora, Crianças e Pais.

Nas observações realizadas às crianças nascidas em dois mil e dez denota-se um ambiente estimulante e afetivo onde as aprendizagens são resultantes de interações estabelecidas num espaço e tempo.

Os dados mostram a existência de cinco Educadoras com características específicas, assim como o respetivo grupo e cada criança, um ambiente de partilha, estimulante onde a ansiedade, referida pelas Educadoras não transparece nas crianças.

### **27.3 Qual o impacto da aplicação do Plano Individual na satisfação das famílias?**

O estudo revelou que, em termos gerais, as opiniões dos pais são, maioritariamente, favoráveis, uma vez que no questionário, a soma das duas respostas “concordo” e “concordo totalmente” são sempre as que obtêm valores mais altos de resposta.

Para além disso, constatamos que de entre estas duas respostas, apenas na primeira questão, e por uma margem mínima, a resposta “concordo” obtém um valor superior. Em todas as outras respostas às questões colocadas no questionário, o valor mais elevado foi sempre obtido pela opinião de “concordo totalmente”, o que nos pode levar a concluir por uma opinião global favorável.

De referir, ainda, que a soma destas duas rubricas favoráveis (“concordo” e “concordo totalmente”) para além de serem as mais escolhidas, obtêm sempre valores elevados de percentagem de respostas dadas. Sendo que esta soma é sempre acima dos 90%, exceto numa das respostas em que se situa nos 85%. Isto pode querer dizer que, em termos gerais, apenas uma percentagem abaixo dos 10% distribui as suas respostas entre todas as restantes hipóteses (não resposta, não saber ou ter opinião desfavorável).

No capítulo de apresentação e análise dos dados foram expostos todos os dados relativos ao inquérito aplicado aos pais. Porém, como o presente estudo está relacionado com o PI iremos dar ênfase apenas às questões relacionadas com o mesmo.

Em termos gerais, verificamos que a quase totalidade dos inquiridos tem conhecimento do PI da criança, o que nos parece natural, tendo em consideração que o PI, quando elaborado, revisto e avaliado é sempre assinado pelos pais, pelo menos por um deles, uma das situações que nos levantou algumas dúvidas foi o facto de, na resposta à questão de âmbito geral “se os pais têm conhecimento do PI”, existirem, embora em minoria, algumas respostas assinalando “não sei”. Este facto leva-nos a refletir sobre o porquê desta situação. Através da resposta, podemos inferir que poderá haver alguma falta de comunicação entre os pais, dentro da própria família (pai/mãe) ou alguma desatenção por parte dos pais na resposta.

No mesmo sentido, vão as respostas quanto ao conhecimento da existência de registos, datados e assinados, quanto à elaboração, avaliação e revisão do PI dos filhos.

Da análise às respostas parece não haver dúvidas quanto aos contributos do PI no desenvolvimento do filho, ou seja, os pais encontram aqui fatores inquestionáveis que influenciam seguramente tal desenvolvimento.

Constata-se que os pais, na sua grande maioria, são de opinião que, desde que é elaborado o PI, se sentem mais informados sobre os progressos no desenvolvimento dos seus filhos, incluindo a planificação para o mesmo e que, para além disso, se sentem implicados nesse desenvolvimento, ao serem chamados a participar.

Estes resultados contrapõem, de certa forma, a opinião das Educadoras ao considerarem que se torna desmotivante e árduo o trabalho a realizar com os pais, ao colocá-los como participantes ativos e responsáveis de todo o processo. Não obstante, apesar de as Educadoras considerarem a falta dessa partilha, articulação e comunicação, os pais consideram essencial e falam da sua importância sentindo-se envolvidos. Transparece uma contradição que pode não o ser.

Sendo nós conhecedores de que a relação com os pais é uma condição essencial que possibilita um maior conhecimento da criança e uma maior compreensão por parte dos Educadores, não podemos deixar de procurar estratégias para colocar em prática essa comunicação. Assim, não nos levanta dúvidas que a introdução na prática do PI proporcionou novos momentos de reunião e de decisões sobre a criança. Nesse sentido, é um dado adquirido que a articulação e o diálogo entre a instituição e a família é condição potenciadora do desenvolvimento da criança.

Neste contexto, não nos podemos esquecer que para além do PI as OCEPE (1997) recomendam que o Educador tenha uma intenção na sua ação educativa. E essa intenção está relacionada com a necessidade de planejar, agir e avaliar, acompanhando e integrando situações imprevistas, como ponto de partida de aprendizagem. Mas também é importante constatar que, para além disso, os pais também se apercebem da execução dessas atividades que foram planeadas e se tornam participantes das mesmas.

Chegados ao final deste ponto, ocorre-nos dizer que apesar de algumas dificuldades sentidas pelas Educadoras de Infância, nomeadamente o escasso tempo, o desconhecimento de algumas práticas de observação e registo, as ansiedades inerentes à mudança com a implementação de uma prática mais individualizada que o PI implicou, a construção deste estudo constituiu momentos de mudança no desenvolvimento das Educadoras, estimulou a reflexão crítica sobre os conteúdos a desenvolver, melhorando ao clarificar ideias, desenvolvendo uma atitude crítica em relação à sua prática e ao seu desenvolvimento.

O caminho a percorrer nem sempre foi fácil, até as Educadoras perceberem que um Plano Individual não é um produto terminado, para chegarmos a um destino. Há que continuar a trabalhar, a pesquisar, a refletir, porque o desenvolvimento do Educador e o desenvolvimento da Criança não tem fim, mas tem um fim, num contexto educativo que seja de qualidade onde todos aprendemos e nos desenvolvemos.

## 28 Considerações finais

Focámos este estudo no impacto da implementação do Plano Individual no desenvolvimento profissional dos Educadores. Deste modo, este trabalho partiu de uma questão real e atual em torno do Plano Individual relacionando-o com o desenvolvimento profissional de cinco Educadoras pertencentes a uma instituição da Segurança Social, com características únicas, desde a idade e o tempo de serviço, passando pela escola de formação, valência onde desenvolvem a sua prática, assim como as diferentes conceções sobre o Plano Individual. Desta forma, encetámos um longo caminho de pesquisa e de aprendizagem, na tentativa de compreender as relações entre a implementação do PI e o desenvolvimento profissional do Educador.

Na primeira linha de conclusões, que emergem desde logo, centra-se o impacto do PI no desenvolvimento do Educador. As Educadoras tiveram uma intervenção positiva, transparecendo nas suas respostas e atitudes as suas opiniões. Só foi possível avançar através da participação crítica de todas as Educadoras tornando possível uma aprendizagem no modo de pensar e agir. Surgiu uma crescente partilha de informação, não apenas dos resultados mas em todo o processo, uma vez que a reflexão fornece oportunidade para olhar para trás e rever conteúdos, ações da prática, reconhecendo o problema, de forma a criar uma nova forma de o ver, num processo reflexivo caracterizado por um vaivém permanente entre o acontecer e a procura de significados das ações vividas e implementação de novas ações (Schön, 1987).

O desenvolvimento profissional espelha a realidade da ação educativa, onde se inserem as prioridades que aí se estabelecem. Deste modo, pensar num processo de melhoria implica envolvimento, partilha, colaboração e responsabilização, bem como tomada de decisões coletivas que têm como objetivo compreender e resolver problemas do contexto.

Assim, a partir das conceções das Educadoras sobre o PI, tentámos identificar as razões, as motivações que as acompanhavam para a sua utilização, como o implementavam, as vantagens, as desvantagens, as dificuldades sentidas e os motivos da sua opinião.

Tornou-se evidente, pelo estudo, que cada Educadora traça o seu caminho dependendo de si e do contexto vivencial que lhe permite o que quer ser ou pode ser (Sá-Chaves, 1997). Por conseguinte, a resistência à mudança também se manifestou com diferente intensidade entre elas. No entanto, constatámos que a forma de pensar e de atuar foi alterada com a introdução do Sistema de Gestão de Qualidade na instituição, com a implementação do PI por parte das Educadoras e com a formação ao longo do nosso estudo.

Na verdade, ao longo de todo o trabalho, pudemos verificar muita resistência por parte das Educadoras, insegurança, muitas dúvidas e mesmo alguma ansiedade em relação a todo o processo. Porém, ao longo do tempo, a postura inicial por parte das Educadoras de que o Plano Individual não traz qualquer vantagem nem para o Educador, nem para a criança, nem para os pais, mas sim é uma “mera grelha” obrigatória de “fazer” que só destabiliza o Educador, começou a ser diluída. Esta postura foi-se transformando e deu origem a uma atitude crítica - construtivista, através do questionamento e reflexão. Neste caminho, as Educadoras salientaram

o trabalho de equipa com uma visão de aprendizagem que se adaptou ao “estilo” de cada uma e de referência para todas, através da partilha de experiências, discussões, reflexões, através das quais foi possível renovar e qualificar, sobre novas formas de trabalhar e ajustar a prática às exigências da qualidade, trazendo novos espaços e níveis de pensamento crítico sobre si próprio, sobre a sua prática e sobre novas práticas, num apoio mútuo entre todas.

Com efeito, a preocupação, por parte das Educadoras, aumenta e surgem novas práticas, com evidência no registo e acompanhamento individualizado. Assim sendo, emerge maior preocupação em observar e em realizar novas formas de registo com as crianças (grelhas, portefolios) com os pais (grelhas, atividades plásticas) e apenas a Educadora (bloco de notas, grelhas) porque é “ (...) *crucial utilizar formas de registo susceptíveis de identificarem quer as forças quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias, atendendo aos processos de implementação e de bem-estar emocional experimentados pelas crianças, permitindo a monitorização dos processos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente.*” (Portugal e Laevers, 2010: 10).

No acompanhamento e desenvolvimento da criança surge uma maior partilha de responsabilidade entre a escola e a família, despontando novas formas de corresponsabilização entre Educadores e pais através de reuniões, grelhas e documentos.

Apesar das Educadoras referirem não ser uma tarefa fácil e até, às vezes, desmotivadora, por não considerarem haver um cumprimento “total” na responsabilidade de compromissos por parte dos pais, esta opinião não é unânime entre as Educadoras e os próprios pais.

Nas respostas aos inquéritos, com a implementação do PI, os pais consideram-se mais informados e tornaram-se, segundo os mesmos, mais participativos na sua ação educativa. Consideramos que as Educadoras querem que essa ação seja mais participativa e responsável, não a considerando como um ato encerrado. Porém, apesar de haver alguma diferença de opiniões concluímos que existe, na amostra, um incentivo à participação ativa dos pais como uma estratégia formativa e educativa através de uma troca e reflexão alargada (Educador - Pais) que permitiu a consolidação da individualidade da criança, como um ser único portador de vários “saberes”. Deste modo, procurou-se criar um contexto educacional que respondesse às necessidades das crianças e dos pais, envolvendo-os ativamente. De referir que esta atitude requereu, por parte das Educadoras (duas) que o colocaram em prática, o desenvolvimento de ações que envolveram Educadoras e pais como parceiros ao nível de um trabalho cooperativo e de planificação em conjunto, da observação e registo de experiências das crianças realizadas em casa.

Efetivamente, o direito dos pais a participarem já existe há alguns anos, mas com a finalidade de se envolverem diretamente na ação educativa, como o Plano Individual sugere, é uma dimensão nova que apareceu no contexto do nosso estudo. Daí os pais terem uma opinião muito positiva em relação à sua implementação e as Educadoras, apesar de salientarem o seu valor, sentirem ainda dificuldades para a concretização dessa colaboração.

A ansiedade, a indisponibilidade e a não espontaneidade referida pelas Educadoras não foi notória nas crianças, pelo contrário, nas observações que realizámos estivemos na presença de

ambientes educativos promissores de desenvolvimento e aprendizagem. As crianças aprendiam de uma forma tranquila, harmoniosa acompanhadas e sempre sob o “olhar” da Educadora. Presenciámos um ambiente afetivo onde as crianças se sentiam seguras, com o seu espaço e tempo, acompanhadas sempre pelo Educador.

Ao escutar a voz das crianças, nas entrevistas, ouvimos as perspetivas das mesmas, quer nas suas relações afetivas, quer sobre o papel das Educadoras, quer sobre a troca de informação. Através da triangulação destes dados com a opinião das Educadoras, concluímos que existe um ambiente onde as mesmas são conhecedoras das regras, quer na resolução de problemas, quer no seu cumprimento. Sabem e dizem de quem gostam, o que fazem, o que podem e o que não podem escolher e quais as razões, demonstram a existência de diálogo, partilha e participação entre as crianças e as Educadoras. E, apesar de ser para as Educadoras, difícil realizar o acompanhamento das crianças, estas referiram alguns dos registos desse acompanhamento como uma “rotina” no seu dia-a-dia. Deram a sua opinião sobre o trabalho das Educadoras, considerando-as como alguém que diferenciam pelo trabalho que realiza.

Falaram ainda na partilha de informação entre as Educadoras - pais e crianças - pais, com uma atitude espontânea, fazendo parte da rotina da sala.

Assim sendo, o Plano Individual não tem de ser um instrumento de uniformização de práticas educativas, mas sim mais um recurso ao qual as Educadoras podem recorrer, apoiar-se, refletir sobre os parâmetros que fortalecem as suas capacidades reflexivas de questionamento. Um instrumento para a ação individualizada da criança e de apoio à mudança e melhoria da Educadora. Ponto de partida para a partilha de responsabilidade entre a equipa pedagógica (Educadora e Assistente Operacional), os pais e a criança, onde todos possam aprender/desenvolver e partir para o desenvolvimento das práticas, tendo sempre presente o centro de todo o processo educativo - a criança, como ser individual, num determinado contexto.

Pensamos que encontrar objetivos, estratégias, novas atividades e realizar registos, foram fatores determinantes nas opiniões das Educadoras, por vezes menos positivos. Dá, de facto, “mais trabalho” e “obriga” a maiores investimentos de preparação prévia à aula, na procura de novos instrumentos e/ou estratégias variadas para o acompanhamento e reflexão que permitem que *“auto-supervisionemos (...) as nossas práticas (dentro e fora da sala de aula) e a reflexão sobre elas - estejamos atentos aos conhecimentos teóricos que delas emergem e à pedagogia que os acompanha; a forma como os nossos alunos assumem a sua própria aprendizagem (metacognição), obviamente sob cuidada e atenta supervisão (...)”* (Sá-Chaves e Amaral, 2000:84).

Mas dessa atitude, obviamente, são colhidos frutos preciosos para alimentar o futuro das crianças, como nos diz Portugal (2009:14) ao citar Laevers (2004) o “(...) estudo de contextos de qualidade em educação de infância aponta traços comuns, independentemente do modelo pedagógico assumido: respeito pela educação; espaço para autonomia e iniciativa das crianças; ambiente rico/estimulante; interação; comunicação; diálogo; representação/abstração e, finalmente, ênfase na observação”, porém, segundo a mesma autora (2009), verifica-se a necessidade de implementar nas práticas dos Educadores a reflexão crítica e o questionamento



para uma prática de qualidade, pelo que foi importante e imprescindível reconhecer a complexidade e a realização desta prática iniciada e referida pelas Educadoras do estudo.

A implementação do Plano Individual, no nosso estudo, tornou-se transversal ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento da criança porque, neste contexto, permitiu às Educadoras ter uma visão mais diferenciada de cada criança e, conseqüentemente um conjunto de práticas que levam à resolução de problemas que anteriormente passavam despercebidos. Deste modo, a necessidade de individualização no seu trabalho com as crianças, quer no planeamento de atividades e estratégias, quer na intenção de novas formas de registo e acompanhamento, procurou ajudar a resolver os problemas de cada criança. Conclui-se, então que é reconhecido que se verificam alterações na prática com o PI.

Assim sendo, não consideramos os Planos Individuais uma grelha fechada à qual todos e todas nos temos de cingir. Verificamos que em apenas cinco Educadoras que trabalham na mesma Instituição, onde existe partilha de ideias e reflexões sobre o mesmo, cada uma o pode interpretar à sua maneira. Foram consideradas as suas vantagens e desvantagens, interferindo no desenvolvimento profissional do Educador, no entanto a mais importante é o objetivo com o qual é elaborado: a criança.

Concluimos, assim, que as Educadoras têm de encontrar suportes que sirvam de referência ao seu desenvolvimento, não apenas instrumentos para observar, registar e avaliar a criança, mas que sirvam para o próprio Educador se observar a si próprio, na sua ação e nas suas relações, de modo a *“fortalecer a capacidade do Educador para refletir sobre a singularidade de cada situação e suportar o seu caráter incerto e imprescindível, ajudando ao questionamento das práticas que desenvolve e, nessa medida, favorecendo a sua disposição para alterar as rotinas e enfrentar a renovação dessas práticas”*, escreve Coelho (2010:8) quando se refere ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

As dificuldades e as dúvidas não terminaram com a conclusão do estudo. Porém, o mais importante é pensar ser Educador reflexivo, capaz de melhorar e ultrapassar a rotina do dia-a-dia que, muitas vezes, prejudica as intenções do próprio Educador, considerando a formação uma das componentes poderosas para a construção da qualidade do desenvolvimento profissional.

Terminamos esta primeira linha de conclusões, afirmando que verificámos, neste estudo, como a introdução de uma nova prática pode destabilizar, ou não, o Educador. Assim, tornou-se evidente que o profissional - Educador - perante a introdução de uma nova prática deve ser acompanhado, estimulado frequentemente e ter formação, para compreender porque *a “vontade de mudar é o melhor impulsionador para a reflexão crítico-construtivista e as estratégias de reflexão mais ou menos estruturados, promotoras dessa mudança que se quer progressiva e desejada, porque não imposta pelos normativos, existentes e estão ao alcance de todos”* (Woods, 1999:36, cita Polanyi e Prosch, 1975).

A segunda linha de conclusões relaciona-se com o percurso do desenvolvimento profissional da própria investigadora.

Prevíamos que o percurso do nosso estudo constituiria um grande desafio e estivemos certos de muitos obstáculos com que teríamos de nos deparar. Esses obstáculos, considerados por nós eventuais constrangimentos, passaram por falta de outros estudos sobre a temática; pouca documentação sobre o tema; o Sistema de Gestão de Qualidade das Respostas Sociais pouco testado; a desconfiança por parte dos profissionais - Educadores - face à obrigatoriedade da implementação do SGQRS, concretamente o Plano Individual e falta de informação e formação.

No entanto, com este estudo pretendíamos aprender, conhecer e intervir na realidade da instituição, daí sentirmos que foi fundamental uma postura de aprendizagem e crescimento, porque desenvolvermo-nos como profissional significa trabalhar em equipa e prestar a atenção a todos os aspetos da prática, de forma a realizar uma reflexão na e sobre a ação, de forma a não haver limites para esse desenvolvimento. Neste sentido, implicou o desenvolvimento de competências de articulação e partilha de informação entre a investigadora e as Educadoras, contribuindo para um melhor conhecimento e compreensão do desenvolvimento da profissão de Educador no próprio contexto educacional.

Assim, concordamos com Freire (1996:14) quando afirma: “pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Não desejamos concluir este trabalho sem tornar bem claro que esta investigação pode ser apenas uma pequena contribuição para o despoletar de práticas reflexivas no contexto dos Educadores de Infância, porque, desde o momento de inserção da criança, a sua cultura transparece. Em vista disso, é necessário inventariar formas de ação pedagógica eficientes, que permitam construir conhecimentos sobre a mesma e refletir, para adquirir novas maneiras de pensar, agir, compreender e equacionar os problemas da prática.

É a brincar que a criança interage com o outro e consigo, procurando “um sentido de si e uma compreensão sobre o resto do mundo” (Post e Hohmann, 2004:14), surgindo novas conquistas a cada momento: a linguagem falada; o andar; a partilha entre outras. Transformações rápidas e contínuas, numa relação com o adulto que se quer calorosa, afetiva, desafiadora, facilitadora, estimulante, de encorajamento e confiança. Assim, o trabalho diário numa Creche ou num jardim-de-infância envolve uma série de tarefas organizadas e sistemáticas, permitindo que as crianças tenham uma sequência temporal e espacial onde o seu desenvolvimento decorre. Por outro lado, as crianças têm de se sentir incluídas e valorizadas, através do respeito nas relações com o adulto. Contudo, estas dependem do Educador e do contexto onde a criança se encontra. Na realidade, o Educador de Infância tem um impacto essencial nas crianças, sendo considerado por muitos, um “modelo “. Deste modo, ao melhorar as suas competências, estamos a contribuir para um melhor desenvolvimento da prática profissional e, também, do desenvolvimento global da criança, assim como o grau de satisfação dos pais, porque *"QUEM FORMA SE FORMA E RE-FORMA AO FORMAR E QUEM É FORMADO FORMA-SE E FORMA AO SER FORMADO"* (Freire, 2010:5).

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, M. (1996). *A Clareza das instruções no discurso do professor de inglês-uma perspectiva de reflexão sobre a praxis*. Dissertação de Mestrado em supervisão Área de Especialização: Língua Estrangeira/Inglês (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abrantes, M. (2005). *O Desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso superviso*. Dissertação de Doutoramento em Didática na especialidade de supervisão e Formação (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A. (2009). *Para uma sociologia da Infância. Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Áries, P. (1986) *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Áries, P. tradução de Flaksman, D. (1981). *História da Educação e da Família*. Livros Técnicos e Científicos, Editora SA. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/19716181/PHILIPPE-ARIES-Historia-social-da-crianca-e-da-familia>, acesso em janeiro de 2012.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). Disponível em [www.apei.pt](http://www.apei.pt), acesso em fevereiro de 2012.
- Bairrão, J. (1998). *O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns Resultados sobre a Qualidade da Educação Pré-Escolar*. In Ministério da Educação (Org.). *Qualidade e Projetos na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bairrão, J. e Tietze, W. (1995). *A Educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J. e Vasconcelos, T. (1997). *A educação Pré-Escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica*. Inovação vol.10, n.º1: 7-19.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: Ideias e Práticas*. Porto: Dissertação de Doutoramento, subsidiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Bertram, P., Pascal, C. e Formosinho, J. (coord.) (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bertran, Y. (1991). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Publicações Instituto Piaget.
- Bogdan e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Câmara, M. (1998). *A Identidade e a diferença - como os educadores marcam as crianças*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Campaner, I. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky - A relevância do Social*. Palangana: Summus.
- Carapeto, C. e Fonseca, F. (2006). *Administração Pública*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal - O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, A. (2010). *Prefácio*. In Portugal, G. Laevers, F. *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Correia, I. e Santos, H. (2009). *Dinâmicas com pais/famílias de crianças nos primeiros anos de idade. Atitude dos pais face aos contextos educativos e à escolaridade*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância, n.º87: 10 - 13.
- Craveiro, C., Pinheiro, A., Santos, A. et al. (2010). *Investigação-Estudo sobre a qualidade da prática pedagógica em instituições cooperantes de estágio*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância, n.º 89: 42 - 47.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Isao Amagi et al. (1996). <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> Educação um tesouro a Descobrir- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez Unesco MEC - Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>, acesso em abril de 2012.
- Dias, I., Anastácio, R., Pinto, A. et al. (2010). *Práticas - Investigando prática(s) educativa(s) na primeira infância - o exemplo do projeto creche (IPL-ESECS/NIDE)*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância, n.º 91: 46 - 48.
- EFQM (1999-2003). Introdução à Excelência. Disponível em [www.ipleiria.pt/resources2?portal=planoestrategico&name=](http://www.ipleiria.pt/resources2?portal=planoestrategico&name=), acesso em janeiro de 2012.
- EFQM (1999-2003). Os conceitos fundamentais da Excelência. Disponível em [www.ipleiria.pt/resources2?portal=planoestrategico&name=](http://www.ipleiria.pt/resources2?portal=planoestrategico&name=), acesso em janeiro de 2012.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2008). *Qualidade da oferta educativa na Creche*. Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico, Universidade de Aveiro.
- Evans, E. (1982). *Curriculum Models in early childhood education* in Departamento da Educação Básica - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, documento de trabalho, 2.ª versão (1996). Lisboa: ME.
- Fontes, R. (2005). A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. *Revista Brasil Educação* n.º 29, Rio de Janeiro May/Aug. 2005.
- Formosinho, J., Machado J. (1998). *A Administração das escolas no Portugal democrático*. Disponível em [http://www.cursoverao.pt/c\\_1998/joao.htm](http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm), acesso em Dezembro.
- Formosinho, J. (1997). *Em Direção a um modelo ecológico de supervisão de Educadoras de Infância* in Amaro, G., Matos, F., Amante, J. *Inovação - Educação pré-escolar*. Lisboa: ME - Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J. (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar* in Silva M. (1997). *Pré-Escolar - Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Lisboa: DGCI, Ministério de Educação.
- Formosinho, J. (org.), (2008). *A escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (org.), Katz, I., McClellan, D. et al. (1999). *Educação Pré-Escolar- A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. e Araujo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de reconstrução de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas* in Formosinho, J. (org.). *A escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. e Lino, D. (2008). *Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças* in Formosinho, J. (org.). *A escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., (Coord.), Lemos, A., Folque, A. et al. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, edição n.º 24.
- Freire, P. (2010). *Frases, Poesias e Pensamentos*. Disponível em [http://rosesanches.blogspot.com/2007/10/pensamentos\\_10.htm](http://rosesanches.blogspot.com/2007/10/pensamentos_10.htm), acesso em março de 2011.
- Gaspar, T. e Moreira, M. (2008). *A Educação das crianças em seis países: tendências identificadas*. Noesis, n.º 74: 14-21. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Gesell, A. (1996). *A Criança dos 0 aos 5 anos - o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Góis, S. (2009). *A Avaliação da qualidade em Jardim de Infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico, Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, I. e Silva, D. (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na relação humana*. In Tavares. *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: CIDInE.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação - O planeamento em Ciências Sociais*. Pascais: Principia.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1979). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holly, M. (1995). *Investigando a vida profissional dos professores: Diários Biográficos*. In: Nóvoa, A. (Org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1995). *O Ciclo de Vida dos Professores*. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Instituto da Segurança social, IP (2005a). *Modelo de avaliação da qualidade da resposta social - creche*. Lisboa: Área de Cooperação e Rede Social, Área de investigação e Conhecimento, Departamento de Proteção Social e Cidadania, Gabinete de Qualidade, Instituto da Segurança Social, I.P.
- Instituto da Segurança social, IP (2005b). *Manual de Processos - chave da resposta social da creche*. Lisboa: Lisboa: Área de Cooperação e Rede Social, Área de investigação e Conhecimento, Departamento de Proteção Social e Cidadania, Gabinete de Qualidade, Instituto da Segurança Social, I.P.
- Instituto da Segurança social, IP (2005c). *Questionários da satisfação da resposta social da creche*. Lisboa: Área de Cooperação e Rede Social, Área de investigação e Conhecimento, Departamento de Proteção Social e Cidadania, Gabinete de Qualidade, Instituto da Segurança Social, I.P.
- Instituto da Segurança social, IP (2011a). *Modelo de avaliação da qualidade da resposta social - creche, 2.ª Edição (revista)*. Lisboa: Área de Cooperação e Rede Social, Área de investigação e Conhecimento, Departamento de Proteção Social e Cidadania, Gabinete de Qualidade, Instituto da Segurança Social, I.P.
- Instituto da Segurança social, IP (2011b). *Manual de Processos - chave da resposta social da creche, 2.ª Edição (revista)*. Lisboa: Área de Cooperação e Rede Social, Área de investigação e Conhecimento, Departamento de Proteção Social e Cidadania, Gabinete de Qualidade, Instituto da Segurança Social, I.P.
- Instituto da Segurança social, IP (2011c). *Questionários da satisfação da resposta social da creche, 2.ª Edição (revista)*. Lisboa: Área de Cooperação e Rede Social, Área de investigação e Conhecimento, Departamento de Proteção Social e Cidadania, Gabinete de Qualidade, Instituto da Segurança Social, I.P.
- Instituto da Segurança Social, IP. Disponível em [www.seg-social.pt](http://www.seg-social.pt), acesso em janeiro de 2012.
- Instituto Português de Qualidade. Disponível em <http://www.ipq.pt/custompage.aspx?modid=1576&pagid=3352>, acesso em fevereiro de 2012.
- Jau, J. e Santos, L. (2008). *Entrevista a Ferre Leavers*. Lisboa: DGCI, Noesis, n.º 74:16-21.
- Jesus, J. (2009). *Escolas, Famílias e Comunidades Locais*. Lisboa: DGCI, Noesis, n.º 77:22 - 23.
- Jesus, M., Abrantes, M. e Barros, P.T. (2008). *O questionamento do supervisor e os docentes nas sessões de formação e dos docentes nas sessões de formação contínua: uma estratégia de reflexão sobre as praxis*. Disponível em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2008001358>, acesso, março 2012.
- Katz, L. (1998). *Cinco perspetivas sobre a Qualidade*. In: Ministério da Educação (Org.). *Qualidade e Projetos na Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Laevers, F. (2011). *Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento*. Lisboa: Infância na Europa, n.º 21:17 - 19, APEI.
- Lemos, J. (1997). Decreto-Lei n.º 147/97 - *Regime Jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar* in Silva M. (1997). *Pré-Escolar - Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção: Epistemologia e Sociedade.
- Limas, C. e Rafael, M. (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal e relação educativa*. in Tavares, J. (Org). *Dimensão Pessoal e Intepessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: Um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia de Desenvolvimento Moral - Teorias, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lund, S. e Peeters, J. (2011). *Dar autonomia às Crianças aos pais e aos Profissionais? O debate sobre as competências*. Lisboa: Infância na Europa, n.º 21: 4 - 5, APEI.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º8: 7-22. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, acesso em março, 2012.
- Marques, P. (2011). *Nota de abertura*. In Instituto da Segurança social, IP (2011a). *Modelo de avaliação da qualidade da resposta social - creche, 2.ª Edição (revista)*. Lisboa: Área de Cooperação e Rede Social, Área de investigação e Conhecimento, Departamento de Proteção Social e Cidadania, Gabinete de Qualidade, Instituto da Segurança Social, I.P.
- Matalon, B. e Ghiglione, R. tradução de Pires, C. (1992). *O Inquérito - teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Medeiros, R. e Jesus, M. (2000). *O questionamento na sala de aula: sua relevância no desenvolvimento de estratégias de supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Mendes, R. (2003). *Métodos de Investigação em Ciências Sociais: o Estudo de Caso*. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd65/caso.htm>, acesso em fevereiro de 2012.
- Ministério da Educação (1995). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar (documento de trabalho, 2.ª versão)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação.
- Ministério da Solidariedade e Segurança Social (2012). Carta Social. Disponível em <http://www.cartasocial.pt>, acesso em fevereiro, 2012.
- Moreno, I. (2010). *Elaboração de portefólios: pequenos passos rumo à formação pessoal e social*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância, n.º 89: 38 - 40, APEI.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para educação do futuro*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos- Instituto Piaget.
- Nascimento, C., Brancher, R. e Oliveira, V. (2011). *A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas*. Disponível em <http://www.ufsm.br/gepeis/infancias.pdf>, acesso em janeiro de 2012.
- Nóvoa, A. (1995). *Os Professores a as Histórias da sua vida*. In: Nóvoa, A. (Org). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I. et al. (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. (2011). *“Estudo sobre avaliação em contexto de Jardim de Infância - Um contributo para a supervisão pedagógica”*. Trabalho de projeto para obtenção de grau de mestre. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Pereira, S. (2009). *Licenciamento da Atividade dos Estabelecimentos de Apoio Social*. Lisboa: Pretextos, n.º 33: 6, Instituto da Segurança Social.
- Pinazza, M. e Kishimoto, T. (2008). Prefácio in Formosinho, J. (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pirard, F. e Parmentier, B. (2011). *Europe de l'enfance: recomendações para as políticas da infância de 2010-2020*. Lisboa: Infância na Europa, n.º 20:26-27, APEI.
- PORDATA. Disponível em [http://www.pordata.pt/azap\\_runtime/](http://www.pordata.pt/azap_runtime/), acesso em fevereiro de 2012.
- Portugal, G. (1997). *Perspetivas futuras na formação de Educadores de Infância*, in Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Para o Educador que queremos, que formação assegurar?*. Coimbra: ESE, Revista EXEDRA - Revista Científica, n.1: 9-24.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. e Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Proença, M. e Barros, D. (1993). *Relação Pessoal e Interpessoal na Relação Social* in Tavares, J. (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V.- Tradução de Marques, J.M. e Mendes, M.A. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, M., Couceiro, M. e Madeira, M. (1996). *Creche (condições de implementação, localização, instalação e funcionamento)*. Lisboa: Direção-Geral da Ação Social, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Rosa, J. (1992) *Observação e registo do desenvolvimento da criança em jardim de Infância*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Rosa, M. (2011). *A formação ética dos futuros educadores de Infância*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância, n.º 93: 24-27. Lisboa: APEI.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. e Amaral, M. (2000). *Supervisão: a passagem do eu solitário ao eu solidário* in Alarcão I. *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Santos, J. (1982). *Ensaio sobre Educação - I A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, L. (2011). *Educação e cuidados para crianças dos 0 aos 3 anos em Portugal*. Lisboa: Infância na Europa, n.º 20: 19, APEI.
- Santos, L. e Jau, J. (2008). *À conversa com Ferre Laevers*. Lisboa: Lisboa: Cadernos de Educação de Infância, n.º 84: 4-9, APEI.
- Schenkel, M. (2005). *Professor reflexivo: da teoria à prática*. In Chaves, I. *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). *Formar profissionais reflexivos in: Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed.
- Sebastião, J. (1999). *Expectativas dos professores do 1.º ciclo básico face ao novo modelo de autonomia, administração escolar*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação.
- Serrão, J. (1981). *Estrutura Social, Ideologias e Sistemas de Ensino* in Silva, M. Tamen, M. *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, C. (2008). *A Qualidade das respostas Sociais - Um futuro Sustentável*. Lisboa: Pretextos, n.º 30: 3- 4, Instituto da Segurança Social.
- Silva, M. e Cardoso, P. (1993). *Estudos sobre a dimensão pessoal e interpessoal*. In Tavares, J. (Org). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE.
- Simões, C. e Simões, H. (1997). *Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional*, in Chaves, I. *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Slunjski, E. (2011). *Como é que as crianças sabem “qual o conhecimento que vale a pena aprender” e como o adquirem?*. Lisboa: Infância na Europa, n.º 21: 20 - 21, APEI.
- Tavares, J. (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE.
- Tavares, J. (1997). *A Formação como construção do conhecimento Científico e Pedagógico*. In Chaves (org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1998). *Construção do conhecimento e aprendizagem*. In Almeida, J., Tavares, J. *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2000). *Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva*. In Alarcão, I. *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vandenbroeck, M. (2011). *Necessidade de sistemas competentes: conclusões e recomendações de um projeto europeu de investigação*. Lisboa: Infância na Europa, n.º 21: 8-9, APEI.
- Vasconcelos, T. (1997). *Orientações Curriculares*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2006). *Etnografia: Investigar a Experiência Viva*. In: Ávila de Lima, J. A. Pacheco (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração dissertações e Teses*. Porto Editora.

- Vasconcelos, T. (2012). *À Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre Educação dos 0 aos 3 anos - propostas da /para a "criança futura"*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância, n.º 95: 7-13, APEI.
- Vygotsky, L. (1994). *LA formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. e Leontiev, L. (1997). *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Estampa.
- Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Zabalza, M. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

## Legislação consultada

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua operacionalização.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC de 2011. Avaliação na Educação Pré-escolar. Lisboa: DGCI.

Decreto-Lei n.º 133-A/1997. *Regime de licenciamento e fiscalização dos estabelecimentos e serviços no âmbito da Segurança Social*. Diário da Republica - Série I - A, n.º 124 de 30 de maio.

Decreto-lei n.º 147/1997. *Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação pré-escolar*. Diário da Republica - Série I - A, n.º 133, de 11 de junho.

Decreto-lei n.º 241/2001. *Perfil Específico de Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância*. Diário da Republica - Série I - A, n.º 201, de 30 de agosto.

Despacho n.º 5220/1997. *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Diário da Republica - Série II, n.º 178, de 04 de agosto.

Despacho Normativo n.º 99/1989. *Normas reguladoras das condições de instalações e funcionamento das creches com fins lucrativos*. Diário da Republica - Série I, n.º 248 de 27 de outubro.

Lei n.º 5/1997. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da Republica - Série I - A, n.º 34 de 10 de fevereiro.

Lei n.º 46/1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da Republica - Série I, n.º 237 de 14 de outubro.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Normas reguladoras das condições de instalações e funcionamento*. Diário da Republica - Série I n.º 167-31 de agosto.

Portaria n.º 262/2011. *Normas reguladoras das condições de instalações e funcionamento*. Diário da Republica - Série I, n.º 167-31 de agosto.

Recomendação n.º 3/2011. *A educação de infância dos zero aos seis*. Diário da Republica - Série II, n.º 79 de 21 abril.

Norma ISSO 9001: 2000. Disponível em <http://www.ipq.pt/custompage.aspx?modid=1576&pagid=3352>, acesso em janeiro de 2012.

## Identificação de Anexos



## Anexo 1

Pedido de autorização aos Pais

Exmo. Encarregado de Educação

Vimos por este meio solicitar a autorização para a realização de entrevistas aos vossos filhos. Este instrumento de recolha de dados surge no âmbito da dissertação para o Mestrado em Intervenção Social Escolar. Trabalho, este, que investigará “o impacto do Plano Individual sobre o desenvolvimento profissional dos Educadores de Infância”.

Asseguramos que estes registos serão apenas utilizados para efeito de investigação. Assim, será garantido o anonimato das crianças, sendo os resultados obtidos apenas utilizados para o estudo em questão.

Agradeço desde já a vossa colaboração

.....

(Paula Cristina Rodrigues Plácido)

---

Autorização

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno (a) \_\_\_\_\_ autorizo a realização de entrevistas, incluídas na investigação em curso do Mestrado em Intervenção Social Escolar.

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

Assinatura do encarregado de educação: \_\_\_\_\_

## **Anexo 2**

Questionário I aplicado aos Educadores de Infância

# Inquérito

---

O presente inquérito surge no âmbito da dissertação para o Mestrado em Intervenção Social Escolar.

A sua colaboração no preenchimento deste inquérito é, assim, um passo essencial no caminho de um estudo que pesquisará “o impacto do Plano Individual sobre o desenvolvimento profissional dos Educadores de Infância”.

A informação do inquérito será apenas utilizada para efeitos da investigação. Assim, será garantida a confidencialidade e o anonimato dos questionários e de todos os dados obtidos durante e depois da sua realização.

Agradeço a vossa colaboração

Paula Cristina Plácido

## 1. Dados pessoais

### 1.1 Sexo:

Feminino

☐

Masculino

☐

### 1.2 Idade

De 20 a 25

☐

De 26 a 30

☐

De 31 a 35

☐

De 36 a 40

☐

De 41 a 45

☐

De 46 a 50

☐

De 51 a 56

☐

Mais de 56

☐

### 1.3 Habilitações literárias

Bacharelato

☐

Designação: \_\_\_\_\_

Licenciatura

☐

Designação: \_\_\_\_\_

Pós -Graduação

☐

Designação: \_\_\_\_\_

Mestrado

☐

Designação: \_\_\_\_\_

Doutoramento

☐

Designação: \_\_\_\_\_

### 1.4 Escola de Formação:

### 1.5 Anos de serviço:

### 1.6 Anos de serviço em Estabelecimentos da Segurança Social:

### 1.7 Qual o Ministério a que pertence:

### 1.8 Em que contexto profissional trabalha

Creche

☐

Jardim - de Infância

☐

## 2. Conhecimentos sobre o Plano Individual

2.1 Tem conhecimento do Plano Desenvolvimento Individual, um processo do modelo de S.G.Q.R.S.

Sim

☐

Não

☐

Se sim, como o define:

2.2 Tem conhecimento do Plano Individual, um processo da 2.ª edição do modelo de S.G.Q.R.S.

Sim

☐

Não

☐

Se sim, como o define:

2.3 Existem diferenças entre o Plano de Desenvolvimento Individual e o Plano Individual

Sim

☐

Não

☐

Se sim, consegue descrever algumas:

2.4 Na sua sala é elaborado o Plano Individual a cada criança

Nunca

☐

Às vezes

☐

Sempre

☐

2.5 Quando o Plano Individual é concebido é sempre individualizado:

Sim ☐ Não ☐

Justifique a sua resposta:

2.6 Quando elabora o Plano Individual usa a mesma periodicidade para todas as crianças

Sim ☐ Não ☐

Se sim qual o período predominante

Semanal ☐  
 Quinzenal ☐  
 Mensal ☐  
 Trimestral ☐  
 Semestral ☐

2.7 Realiza a monitorização do Plano Individual e a sua avaliação

Sim ☐ Não ☐

Se sim, de que forma o faz:

2.8 Qual a periodicidade da monitorização

Semanal ☐  
☐

Quinzenal

Mensal

Trimestral

Semestral

Anual

**2.9 Quais os intervenientes do processo do Plano Individual**

<b><i>Intervenientes</i></b>	<b><i>Nunca</i></b>	<b><i>Às Vezes</i></b>	<b><i>Sempre</i></b>
Educadora			
Educadora e Assistentes Operacionais			
Educadora e Família			
Educadora, Assistentes Operacionais e Família			
Educadora e Criança			
Educadora, Assistentes Operacionais, Família e Criança			
Educadora, Assistentes Operacionais e Criança			
Educadora, Família e Criança			
Educadora, Assistentes Operacionais, Família, Criança e Outros colaboradores			

Explique os mais frequentes:



2.10 Qual a sua opinião sobre o Plano Individual:

2.11 Considera que existe algum contributo para o desenvolvimento global da criança

Sim

☐

Não

☐

Se sim, enumere algum/alguns:

2.12 Existem desvantagens na aplicação do Plano Individual à criança

Sim

☐

Não

☐

Justifique a sua resposta:

2.13 Identifica algum contributo para a sua prática como educadora

Sim

☐

Não

☐

Justifique a sua resposta:

2.14 Pense no que seria para si o Plano Individual ideal. Defina a sua estrutura, não esquecendo a periodicidade, os intervenientes, a monitorização e avaliação do mesmo



Obrigado pela  
colaboração

## Anexo 3

### Guião da Entrevista aos Educadores de Infância

Entrevista - Uma conversa com objetivos

Guião da Entrevista ao Educador de Infância

- Recolher dados dos Educadores de Infância que permitam conhecer a opinião dos mesmos sobre o PI	Data da entrevista:
- Recolher dados através dos Educadores de Infância que permitam conhecer a motivação dos Educadores de Infância com elaboração e implementação do PI	
- Recolher dados que permitam conhecer as dificuldades sentidas pelos Educadores de Infância na elaboração e implementação do PI	Nome da Educadora:
- Recolher dados dos Educadores de Infância que permitam conhecer a forma como os mesmos elaboram e implementam o PI	
- Qual a sua opinião sobre o PI?	
- Porque utiliza o PI?	
- De que forma é aplicado PI?	
- Descreva algumas vantagens e desvantagens do PI?	
- Como realiza a monitorização e avaliação do mesmo?	
- Considera que houve mudanças consideráveis na sua prática? Se sim quais as mais relevantes	
- Consegue enumerar as dificuldades que mais sentem quer a nível do planeamento, acompanhamento e ou avaliação?	

## Anexo 4

### Grelha de Observação da Criança

Grelha de Observação			
- Recolher dados sobre a ação da Criança			Data :
- Verificar se a opinião da criança é considerada			Criança:
- Registrar como é considerada a opinião da criança			
- Recolher dados que permitam refletir sobre as práticas pedagógicas			Educadora:
- Conhecer a interação Criança/Educadora			
Número do registo de Incidentes	Descrição da Situação	"Ação/Comportamento" da Criança	"Ação/Comportamento" da Educadora

## Anexo 5

Questionário aplicado aos Pais

Aos pais

Este questionário é anónimo e confidencial, facto, pelo qual, não se deve identificar em parte alguma. Tem como objetivo a recolha de dados essenciais no caminho de um estudo que investigará “o impacto do Plano Individual sobre o desenvolvimento profissional dos Educadores de Infância”.

Este inquérito, mais precisamente, pretende conhecer o grau de satisfação dos pais relativamente ao serviço prestado pela Instituição. Agradecemos, desde já, a vossa preciosa colaboração, dado que dela depende a validade do estudo.

Gratos pela sua disponibilidade.

---

(Paula Cristina Rodrigues Plácido)



Para cada uma das seguintes afirmações reflita de forma espontânea, desde "discordo totalmente" até "Concordo Totalmente", preenchendo com uma cruz o respetivo quadrado. Caso não saiba o que responder, assinalar "Não sei".

		Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo Totalmente
1.	As instalações são atrativas					
2.	As diferentes áreas da Instituição estão identificadas e sinalizadas					
3.	Existe um espaço destinado à divulgação das atividades e das normas de procedimento (exemplos: regulamento, horários, outras informações)					
4.	As instalações encontram-se sempre limpas					
5.	O serviço de refeições é adequado					
6.	O pessoal tem a formação necessária às funções que desempenha					
7.	Se necessário, sei a quem me dirijo para obter informações sobre o comportamento do meu educando					
8.	Tenho conhecimento do Plano Individual					
9.	Considero que o Plano Individual contribui para o desenvolvimento do meu filho					
10.	Sinto-me mais informado sobre o desenvolvimento do meu filho desde que é elaborado o Plano Individual					
11.	Quando sou implicado, pela educadora do meu filho, no Plano Individual, para o ajudar a desenvolver-se, faço-o com empenho					
12.	Normalmente, as atividades programadas são executadas					
13.	Existem registos, datados e assinados, por mim, relativos à elaboração, avaliação e revisão do Plano Individual, do meu filho					
14.	Se me solicitarem, recomendo esta Instituição					

## Anexo 6

### Guião da Entrevista às Crianças

Entrevista - Uma conversa com objetivos**Guião da entrevista à criança**

- Recolher dados que permitam conhecer a opinião das crianças sobre a sua ação na sala	Data da entrevista:	
- Recolher dados que permitam refletir sobre as práticas pedagógicas da educadora	Educadora:	
- Recolher dados que permitam refletir sobre as relações Criança - Educadora	Identificação:	Idade:

1. Quando chegas à sala sabes o que vais fazer? O quê?
2. Podes escolher o que queres fazer?
3. Quando queres ir brincar para os "cantinhos" como é que fazes?
4. Quem escolhe os jogos para brincarem? Quem os vai buscar?
5. Quando queres ouvir uma história, cantar ou jogar se pedires alguém o faz? Quem?
6. Depois da "roda" quem escolhe os trabalhos que vais fazer?
7. Quando terminas os trabalhos o que lhes fazes?
8. Todos os meninos fazem a mesma coisa? O que fazem?
9. Quando estás na "escolinha" com quem gostas mais de falar (amigos, adultos)?
10. Quando precisas de ajuda (comer, higiene, resolver conflitos, nos trabalhos) a quem pedes?
12. Quando fazes os trabalhos bem e te portas bem o que acontece? Quem fala contigo?
13. Quando fazes alguma coisa mal (bates nos amigos, fazes birras, estragas os trabalhos, ...) o que acontece? Quem fala contigo?
14. Quando estás triste ou zangado falas com alguém? Quem?
15. Gostas da "escolinha"? E da tua educadora?
16. O que faz a tua educadora?
17. O pai e a mãe sabem o que fazes na "escolinha"? Quem lhes diz?
18. A educadora fala com os teus pais? O que lhe diz?
19. Quando chega o pai e mãe mostras os trabalhos que fizeste?

## Anexo 7

Questionário II aplicado às Educadoras de Infância

## Questionário II

1. No caso de achar que a sua prática mudou (ou não) desde a elaboração e implementação do PI, apresente as principais razões da sua mudança.

2. Com a elaboração e implementação do PI quais são, os aspetos que têm (ou tiveram) mais implicações na sua prática profissional.

3. Acha que a elaboração e implementação do PI introduziu alterações ao nível do acompanhamento da criança? Se sim pode esclarecer de que forma?

4. Quando ouvir colegas falar do PI, o que tem para lhes dizer?

## Questionário II (cont.)

5. Realizou uma formação de 25h sobre alguns processos do Sistema de Gestão de Qualidade. Que avaliação/reflexão faz da mesma?

	Não	Nem Sempre	Sim	Não sei
A formação foi desmotivante				
A formação foi irrelevante				
A formação foi interessante				
Após a realização da formação encontro-me mais informada sobre o PI				
A qualidade da formação compensou as horas da sua realização pós laboral aos sábados				
Compreendi a linguagem específica da formação				
A formação contribuiu para melhorar a qualidade da prática profissional				
Recomendo esta formação				

Faça uma reflexão sobre a formação:



Obrigado pela  
colaboração

## Anexo 8

Ficha do Plano Individual do Sistema de Gestão de Qualidade da Resposta Social -  
Creche

IMP01.IT01.PC03 • CRECHE • Pág. 182 de 205

## Plano Individual

Nome: Idade:  Anos  MesesPeríodo de vigência: de  a PI n.º: 

Tema <sup>1</sup>	Objetivo/ Resultado Desejável <sup>2</sup>	Ações a Implementar <sup>3</sup>	Calendarização	Recursos a Envolver			Acompanhamento do PI <sup>5</sup>
				Recursos Humanos <sup>4</sup>	Recursos Materiais	Recursos Logísticos	

Pessoa de referência: 

Família: \_\_\_\_\_

Outros serviços: \_\_\_\_\_

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

Nota: Esta folha pode ser fotocopiada tantas vezes quantas as necessárias



## ANEXO 9

Grelha adaptada da ficha do Plano Individual do Sistema de Gestão de Qualidade  
da Resposta Social - Creche

**Plano Individual** Adaptação do modelo - IMP01IT01PC03 - CRECHE -

Identificação do Estabelecimento

Nome:

Anos:

Meses:

Período de Vigência:

Área	Objetivo/ Resultado Desejável	Ações a implementar	Calendarização	Recursos a Envolver		
				Recursos Humanos (1)	Recursos Materiais (2)	Recursos Logísticos
Acompanhamento			avaliação (Objetivo e calendarização)			
Acompanhamento			avaliação (Objetivo e calendarização)			

(1) - Nos recursos humanos considera-se sempre a Criança, a Educadora e a Assistente Operacional, sempre que haja o envolvimento de outros é mencionado no campo correspondente.

(2) - Apenas é registado o material que não é de uso diário

**1.º Momento**

Pessoa de referência(Educador/Outro):

Família:

Data:

Data:

Outros Serviços:

Data:

**2.º Momento**

Pessoa de referência(Educador/Outro):

Família:

Data:

Data:

Outros Serviços:

Data:

**3.º Momento**

Pessoa de referência(Educador/Outro):

Família:

Data:

Data:

Outros Serviços:

Data:

Neste documento podem ser aumentadas ou acrescentadas células, de acordo com o PI em concreto, bem como pode ser fotocopiado as vezes que for necessário.

PI (Cont.) - Registo da Criança	
Data	
"Momento"	
Data	
"Momento"	

Neste documento podem ser aumentadas ou acrescentadas células, de acordo com o PI em concreto, bem como pode ser fotocopiado as vezes que for necessário (folha anexada lateralmente ao PI).

## ANEXO 10

Ficha do Relatório de Avaliação do Plano Individual do Sistema de Gestão de  
Qualidade da Resposta Social - Creche

