



Inês Filipa Abreu Rodrigues

# Políticas e Práticas da Educação de Infância: Situação e Propostas para um Município Educador

Dissertação de Mestrado em

Gestão da Formação e Administração Educacional na Especialidade de Organizações Educativas e Gestão Escolar

Apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

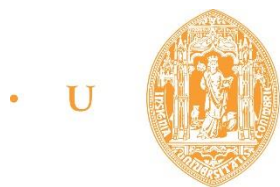
Sob orientação do Prof. Doutor António Gomes Ferreira e do Prof. Doutor António Rochette Cordeiro

Setembro de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA





• C •

FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Inês Filipa Abreu Rodrigues

Políticas e Práticas da Educação de Infância:

Situação e propostas para um município educador

Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, na especialidade de Organizações Educativas e Gestão Escolar, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre, sob orientação do Professor Doutor António Gomes Ferreira e Professor Doutor António Rochette Cordeiro

Coimbra, 2014



## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor António Gomes Ferreira, orientador desta dissertação, agradeço o apoio, encorajamento e as inúmeras transmissões da sua sapiência. Acima de tudo, obrigada por ter confiado em mim.

Ao Professor Doutor António Rochette Cordeiro, coorientador da dissertação, não poderei deixar de agradecer por me ter acolhido, pela exigência intelectual e pelo seu contínuo acompanhamento que me proporcionou uma oportunidade ímpar de crescimento pessoal e profissional, fulcral para a elaboração desta dissertação.

À Patrícia Figueiredo que tão pacientemente me guiou e me incentivou nos momentos mais difíceis. Obrigada por todos os ensinamentos, por todo o profissionalismo, disponibilidade e honestidade a que me habituou.

A todos os Professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra que muito contribuíram para que me fosse constituindo progressivamente como uma profissional e cidadã mais ativa e reflexiva.

Aos vários intervenientes neste estudo nomeadamente educadoras de infância, coordenadoras, diretoras técnicas, amas, Presidente de Junta e Vereador do município da Lousã, por terem dispensado algum do seu tempo para que pudesse realizar as entrevistas.

Às várias funcionárias da Câmara Municipal da Lousã que mostraram total disponibilidade para colaborar nesta dissertação.

A todos os colegas de mestrado que me acompanharam neste percurso, pela partilha de saberes, ansias e de tantos e bons momentos de convívio e, em particular, à Diana e à Cláudia.

A todas os meus amigos e amigas, pelo apoio e incentivo incondicional aos quais não posso deixar de enaltecer e, em especial, à Ana Vasco, Ana Jorge, Carolina Dias, Diana Pereira, Liliana Serranheira e à Noémia Sousa.

À Carolina que, para além da amizade me ajudou na formatação do trabalho.

À Patrícia Murta que me acompanhou mais proximamente nesta etapa e que me ajudou com a elaboração da capa deste trabalho.

Ao João, pela motivação, carinho, ajuda e compreensão que tem demonstrado comigo e por tudo aquilo que representa para mim.

Aos meus familiares, por acreditarem em mim e, em especial, à minha avó Amélia, por tudo quanto sempre fez por mim.

Aos meus Tios e aos meus Avós que, noutra Lugar, me deram a força e a coragem necessária para esta etapa.

À Andreia Freire, que sempre se disponibilizou para me ajudar que sempre mostrou acreditar em mim, obrigada! E principalmente, obrigada pela enorme alegria e motivação que me trouxe ao saber que ia ser tia.

E, por último, aos meus pais e ao meu irmão que sempre confiaram em mim, no meu trabalho e nas minhas capacidades. Em especial aos meus pais por mais uma vez não me terem negado a oportunidade de querer chegar mais longe na minha jornada académica.

A todos os que contribuíram para ser quem sou, que tanta confiança depositaram em mim,

Bem hajam!

“As flores do futuro estão nas sementes de hoje.”

Provérbio chinês





## **RESUMO**

O presente trabalho apresenta como objetivo primordial analisar as políticas e práticas subjacentes à educação de infância no município da Lousã.

Numa primeira fase, pode encontrar-se um breve enquadramento teórico acerca do desenvolvimento das crianças dos 0 aos 6 anos, o enquadramento legislativo dos serviços que são prestados nesta faixa etária, bem como alguns dos modelos curriculares mais praticados em Portugal. Ainda nesta primeira parte, apresenta-se uma breve contextualização acerca dos novos papéis que os órgãos de poder local têm vindo a assumir em Portugal.

Na segunda parte deste trabalho, é apresentado um estudo empírico que decorreu no município da Lousã. Este estudo teve como intento, identificar e conhecer as práticas das várias modalidades de atendimento para crianças dos 0 aos 6 anos, assim como averiguar o papel que os órgãos de poder local desempenham, atualmente, para o desenvolvimento de uma educação de infância de qualidade.

Neste contexto pretende-se equacionar um possível enquadramento da educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade no sistema educativo de modo a que possa ser melhorada a oferta dos serviços, assegurando-se a continuidade educativa com o sistema subsequente – a educação pré-escolar.

Com todos os dados coletados e analisados indaga-se sobre quais as propostas a apresentar para o território em causa, de modo a que se possa enquadrar numa lógica de município educador, contribuindo para a inclusão da educação de infância na construção coletiva do Projeto Educativo Local.

**Palavras-Chave:** educação de infância, políticas, práticas, propostas, Lousã.

## **ABSTRACT**

The following work projet has as main goal to analyse the politics and practices underlying childhood education in the Municipality of Lousã.

First, we can find a brief theoretical frame of reference of the development of children between 0 and 6 years old, the legal structure of the services offered in this age range, as well as some of the curricular models. Still in this first part, we present a brief context about the new roles that the local political agents have been assuming in Portugal.

In the second part of this work, we present an empirical study which took place in the Municipality of Lousã. This study intended to identify and to know the practices of different attendance modalities to children between 0 and 6 years old, as well as to investigate the role played by the local political agents, at the moment, in what concerns the development of a quality childhood education.

Under this context we intend to question a possible frame of reference of education of children between 0 and 3 years old in the educational system to develop the offer of services, being certain of an educational continuum with the following educational system – the pre-school education.

With all the data collected and analysed we question the proposals to present to the territory, in a way that can be framed in a logic of an educationalist municipality, contributing to the inclusion of childhood education in the global construction of the local educational project.

**Key-Words:** childhood education, politics, practices, proposals, Lousã.

# ÍNDICE

Introdução.....	1
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
1. Contextualização história da educação de infância em Portugal.....	5
1.1. As sociedades como força motriz no desenvolvimento da educação de infância.....	5
1.2. Breve história da educação de infância em Portugal .....	8
2. A atualidade da educação de infância .....	21
2.1. A criança dos 0 aos 3 anos.....	23
2.1.1. O desenvolvimento da criança dos 0 aos 3 anos .....	23
2.1.2. Os serviços para a primeira infância .....	27
2.1.3. Atendimento formal e não formal.....	30
2.2. A criança dos 3 aos 6 anos.....	34
2.2.1. O desenvolvimento da criança dos 3 aos 6 anos .....	34
2.2.2. Os serviços para a segunda infância .....	37
3. Dos modelos e de uma organização para a educação de infância.....	41
3.1. Os currículos em educação de infância .....	41
3.2. O currículo High Scope de David Weikart .....	43
3.2.1. High Scope para bebés e crianças até aos 3 anos .....	44
3.2.2. High Scope para crianças em idade pré-escolar .....	46
3.3. O modelo curricular de Reggio Emilia .....	49
3.4. A Pedagogia-em-participação .....	52
3.5. O Movimento da Escola Moderna Portuguesa .....	55
3.6. O modelo curricular João de Deus .....	58
3.7. A Pedagogia de Projeto .....	59
4. Nova cultura face à infância e novas possibilidades de políticas.....	63
4.1. Territórios e territorialização de políticas educativas .....	64
4.2. O papel dos municípios na educação de crianças e jovens .....	67
4.2.1. O papel dos municípios na educação de crianças.....	70
4.3. As cidades educadoras e sua influência nas políticas educativas locais .....	72
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>77</b>
5. Apresentação da investigação .....	79
6. Enquadramento territorial do município da Lousã.....	81
6.1. Caracterização geográfica.....	81
6.2. Caracterização demográfica .....	83
6.2.1. Perspetivas para a evolução da população .....	88
6.2.2. Perspetivas para a variação populacional por freguesia.....	88
6.2.3. Caracterização etária da população .....	90
6.2.3.1. Tendências para evolução da população por grupo etário .....	93
6.2.3.2. Análise da natalidade e do crescimento natural do município .....	95
6.2.3.3. Tendência para a evolução dos nados-vivos.....	96
6.2.3.4. Tendência para a evolução da população com idades compreendidas entre os 0 e os 9 anos de idade.....	97
6.3. Caracterização da rede e do sistema educativo do município da Lousã.....	100
7. Opções metodológicas .....	103
7.1. Objetivos da investigação.....	103
7.2. Metodologia de investigação .....	104

7.3.	Instrumentos de recolha de dados .....	108
7.4.	Sujeitos de investigação .....	111
7.5.	Condicionantes à investigação .....	113
<b>8.</b>	<b>Apresentação dos dados .....</b>	<b>117</b>
8.1.	A educação de infância no município da Lousã.....	119
8.1.1.	A visão de educadoras de infância, coordenadoras e diretoras técnicas.....	119
8.1.2.	A visão das amas legalizadas e não legalizadas.....	125
8.1.3.	A visão dos agentes de poder local .....	127
8.2.	A relação da autarquia com a educação de infância do município .....	129
8.2.1.	A visão de educadoras de infância, coordenadoras e diretoras técnicas.....	129
8.2.2.	A visão das amas legalizadas e não legalizadas.....	132
8.2.3.	A visão dos agentes de poder local .....	132
8.3.	A educação de infância e o Projeto Educativo Local .....	134
8.3.1.	A visão de educadoras de infância, coordenadoras e diretoras técnicas.....	134
8.3.2.	A visão dos agentes de poder local .....	137
<b>9.</b>	<b>Discussão de resultados.....</b>	<b>141</b>
9.1.	A educação de infância no município da Lousã.....	141
9.2.	A relação da autarquia com a educação de infância no município .....	150
9.3.	O Projeto Educativo Local e a educação de infância .....	154
<b>10.</b>	<b>Conclusões e estudos futuros .....</b>	<b>159</b>
	<b>Considerações finais .....</b>	<b>165</b>
	<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>167</b>
	Legislação consultada.....	177
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>179</b>
	Apêndice 1 – Guião de entrevistas para educadoras, coordenadoras e diretoras técnicas	181
	Apêndice 2 – Guião de entrevistas para amas legalizadas e não legalizadas .....	184
	Apêndice 3 – Guião de entrevistas para agentes de poder local .....	186
	Apêndice 4 – Tabela de caracterização dos sujeitos da investigação .....	189
	Apêndice 5 – Matriz de redução da entrevista a E1 .....	191
	Apêndice 6 – Matriz de redução da entrevista a E2.....	195
	Apêndice 7 – Matriz de redução da entrevista a E3.....	197
	Apêndice 8 – Matriz de redução da entrevista a E4.....	199
	Apêndice 9 – Matriz de redução da entrevista a E5.....	201
	Apêndice 10 - Matriz de redução da entrevista a E6.....	203
	Apêndice 11 – Matriz de redução da entrevista a E7 .....	206
	Apêndice 12 – Matriz de redução da entrevista a CT .....	210
	Apêndice 13 – Matriz de redução da entrevista a DT .....	212
	Apêndice 14 – Matriz de redução da entrevista a AL .....	214
	Apêndice 15 – Matriz de redução da entrevista a A1.....	215
	Apêndice 16 – Matriz de redução da entrevista a A2.....	216
	Apêndice 17 – Matriz de redução da entrevista ao PJ .....	218
	Apêndice 18 – Matriz de redução da entrevista ao VE .....	220

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Posição geográfica do município da Lousã no contexto da região Centro .....	81
Figura 2 - Hipsometria do município da Lousã .....	85
Figura 3 – Evolução da população residente no município da Lousã entre 1981 e 2011....	87
Figura 4 - Provável evolução da população residente por freguesias no município de 2011 a 2031 .....	90
Figura 5 - População residente segundo os grupos etários no município da Lousã .....	92
Figura 6 - Provável evolução da população residente por grupo etário entre 2011 e 2031 .	93
Figura 7 - Evolução da taxa de natalidade e crescimento natural entre 1991 e 2011 .....	96

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Modalidades de educação para crianças dos 0 aos 6 anos no município .....	21
Quadro 2 - Distribuição da população residente e população presente por freguesia no município da Lousã.....	86
Quadro 3 - Evolução da população residente e variação populacional no município da Lousã entre 1981 e 2011.....	87
Quadro 4 - Evolução da população residente no município da Lousã entre 1981e 2011 e projeções até ao ano de 2031 .....	88
Quadro 5 - Provável evolução da população residente por freguesia entre 2011 e 2031 ....	89
Quadro 6 - Provável população residente, sobrevivente e variação por escalão etário entre 2011 e 2031 no município da Lousã .....	94
Quadro 7 - Provável evolução de nados-vivos entre 2011 e 2031.....	97
Quadro 8 - População residente e variação populacional por freguesia entre os 0 e os 4 anos de idade no município da Lousã entre 2001 e 2031 .....	98
Quadro 9 - População residente e variação populacional por freguesia entre os 5 e os 9 anos de idade no município da Lousã entre 2001 e 2021 .....	98
Quadro 10 - Síntese da oferta educativa para crianças dos 0 aos 6 anos no município da Lousã.....	100
Quadro 11 - Rede da oferta educativa no município por freguesia .....	101

Quadro 12 - Distribuição das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos entre 2012 e 2016.....	157
Quadro 13 - Análise SWOT da investigação .....	162

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CNE – Conselho Nacional de Educação

COR – *Child Observation Record*

ESE – Escola Superior de Educação

IMI – Imposto Municipal sobre Imóveis

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

IRS – Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Singulares

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério de Educação

MSSS – Ministério da Solidariedade e da Segurança Social

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMEN – Obra das Mães pela Educação Nacional

PEL – Projeto Educativo Local

PIB – Produto Interno Bruto

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Criança







## **Introdução**

A infância, encarada neste estudo como o período entre os zero e os seis anos de idade, tem vindo a assistir a um crescimento significativo de estudos que alertam para o impacto que as experiências nesta faixa etária podem acarretar para todo o desenvolvimento da criança.

Todavia, este aumento dos estudos não tem sido acompanhado por um igual aumento da sensibilização dos profissionais, dos familiares e das próprias comunidades que integram o núcleo relacional das crianças nesta faixa etária.

Entretanto, surgiu uma nova conceção da educação no seio das sociedades em desenvolvimento protagonizado pelo movimento das cidades educadoras. Este Movimento parte do princípio de que todos os territórios podem ser educadores devido às inúmeras vivências que aí são estabelecidas. No entanto, é necessário que haja uma efetiva articulação entre todos os agentes que se cruzam no mesmo espaço de forma a otimizar a capacidade educativa dos meios urbanos.

Assim sendo, verificou-se que a educação das crianças até aos seis anos e, em especial, as crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos de idade, tem sido pouco valorizada na edificação de cidades educadoras.

Neste sentido, procedeu-se à realização deste estudo que, dividido em duas partes, pretende sensibilizar para a importância da alteração dos comportamentos vividos até hoje no que concerne à educação de infância.

Assim, na primeira parte encontra-se o enquadramento teórico que tem como intento proceder à apresentação de alguns dos fundamentos teóricos que contribuíram para a condução deste estudo. Assim, começa-se por expor uma breve história sobre o percurso da educação de infância em contexto nacional e, posteriormente, são apresentados alguns dos currículos mais praticados para a educação das crianças em Portugal, sobressaindo-se o currículo High Scope, o Reggio Emilia, a Pedagogia-em-Participação, o Movimento da Escola Moderna, o modelo curricular João de Deus e, por último, a Pedagogia de Projeto.

De seguida, é feita uma sucinta alusão aos novos papéis que têm vindo a ser transferidos para os municípios portugueses em matéria educativa, através da descentralização dos

poderes do Estado, o que possibilitou que fossem adotadas novas medidas fundamentadas no Movimento das Cidades Educadoras.

A segunda parte reflete a realização de uma investigação qualitativa sobre a educação de infância num município que integra o distrito de Coimbra: a Lousã. Nela pretendeu fazer-se uma passagem da teoria anteriormente apresentada, para as práticas que são concretizadas no referido território.

Deste modo, a segunda parte começa por caracterizar o território da Lousã através das suas características geográficas e demográficas onde são também incluídas projeções para o desenvolvimento da população até ao ano de 2031.

Posteriormente, são expostas e justificadas as opções metodológicas para efetivar a investigação, em que foram realizadas diversas entrevistas a educadoras de infância, amas, coordenadoras e diretoras técnicas de várias instituições da Lousã e, ainda, a dois munícipes do território (Presidente de Junta de Freguesia e Vereador).

Por último, são apresentados os resultados e a análise resultantes da aplicação e do desenvolvimento do estudo, na qual são apresentadas propostas para a educação de infância no município. Estas conclusões pretendem contribuir para a melhoria da educação de infância no município para que se possa construir um território verdadeiramente educador, no seguimento do provérbio africano de que “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

Na terceira e última parte constituinte deste trabalho, apresentam-se as considerações finais resultantes da elaboração de todo este trabalho em que se pretende evidenciar o percurso que se pretende que seja de aquisição e de aperfeiçoamento de competências académicas e profissionais na área da educação de infância.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



# **1. Contextualização história da educação de infância em Portugal**

## **1.1. As sociedades como força motriz no desenvolvimento da educação de infância**

É certo que as mudanças nas sociedades mundiais influenciaram o percurso da sociedade portuguesa aqui em análise. Também é certo que são estas transformações de índole social, cultural e económica, que promovem e fazem com que a educação de infância seja aquilo que ela é hoje. Esta necessária perspetiva de articulação com as mudanças na sociedade, decorrem do facto de que as transformações educacionais não podem ser vistas desfasadamente do contexto sociopolítico e sócio histórico que caracterizam as sociedades.

No caso português Bairrão (1995), defendeu exatamente isso, dizendo que as mudanças na oferta e na procura dos serviços de educação e de cuidados nas crianças resultam da conjugação de mudanças socioculturais e demográficas da sociedade nacional.

Também Castanheira e Rodrigues (2012) defendem que tanto a infância, como a família e a maternidade são conceitos que, ao longo do tempo foram sofrendo alterações em virtude da (re)construção dos conceitos porque não são entendidos como algo universal e natural. Pelo contrário, estes conceitos são encarados como realidades históricas sujeitas a variações sociais e culturais (Castanheira e Rodrigues, 2012).

Um dos grandes marcos que traça a alteração da educação de infância é a feminização da mão-de-obra, resultado da evolução social e cultural, por via da conquista da igualdade de direitos e de oportunidades pelas mulheres que, muito para além das mudanças nas próprias estruturas profissionais, provocou alterações nas estruturas e nos ambientes familiares.

Particularmente após a Revolução de 1974, a noção de igualdade de oportunidades e de direitos entre homens e mulheres começa a ganhar forma e, é em 1976, que a Constituição veio a estabelecer o direito da mulher à realização profissional em igualdade com o homem, assim como a paridade do poder maternal e paternal (Falcão e Proença, 1997).

Esta alteração fez-se notar na distribuição da população ativa, pois a mulher passa cada vez mais a trabalhar fora de casa tanto para garantir a sua subsistência e da sua família quanto por motivos de aspiração pessoal e profissional. Altera-se a ideia de que o homem trabalha fora de casa e que a mulher tem de ficar no lar a cuidar da casa e dos filhos. Constata-se

ainda que esta condição feminina levou a que muitas mulheres adiassem para cada vez mais tarde a maternidade, o que se fez acompanhar pela diminuição do número de filhos, o que traz evidentes consequências na sociedade notando-se, a este respeito, o decréscimo da taxa de natalidade em Portugal com o conseqüente envelhecimento populacional.

Neste sentido, observa-se um crescimento considerável do papel da mulher na vida ativa que ganha, simultaneamente, maior independência face ao sexo masculino. Por sua vez, o aumento da independência da mulher leva ao aumento dos divórcios e conseqüente erosão da unidade familiar, aumentando exponencialmente o número de famílias monoparentais.

Embora considerada como uma das instituições mais persistentes no tempo, a mudança social reflete-se amplamente na família, arrastando-a desde os processos da industrialização e urbanização (Saraceno, 1976 cit. por Dias, 2000) para novas realidades, às quais tem procurado adaptar-se.

O novo estatuto alcançado pela mulher é também fortemente apoiado e valorizado pelos Governos por se verificar que ter mais mulheres na vida ativa contribui para o desenvolvimento do país. Isto porque ter mais mulher na população ativa faz crescer o Produto Interno Bruto (PIB), aumenta o rendimento fiscal e reduz os custos com a segurança social (UNICEF, 2008). O apoio por parte dos Governos é constatável através da criação de várias medidas como por exemplo, o apoio à natalidade e à educação.

Estes tipos de apoio e, em particular, o apoio à educação na primeira infância, podem ser vistos de uma lógica preventiva para que a mulher permaneça o mínimo tempo possível em casa após a maternidade. Neste sentido, observa-se que as crianças passam a ir cada vez mais cedo para as instituições de educação infantil, delegando-se as funções que anteriormente eram prestados pelas mães e/ou outros familiares, para as instituições especializadas.

Esta modificação surge ainda associada ao reconhecimento do impacto que este nível de educação pode ter quer para as próprias crianças, quer para as sociedades. Ou seja, paralelamente às evidentes mudanças nas sociedades começou-se a difundir os resultados de vários estudos que relatam que a frequência em programas de educação pré-escolar (considerando crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade) tem influência no sucesso académico futuro e nas perspectivas de emprego (UNICEF, 2008), aumentando a competitividade do país e promovendo o seu desenvolvimento.

Por outro lado, a própria OCDE (2001) defendeu que o investimento numa educação de qualidade desde os primeiros anos para além de ser um fator preponderante no sucesso educativo é, também, um fator de prevenção da exclusão social para as crianças mais desfavorecidas.

Como expõe Teresa Vasconcelos (2008), foi o reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos de vida na aprendizagem e desenvolvimento dos jovens, associado à mudança no papel da mulher nas sociedades contemporâneas, que levou a um claro desenvolvimento das estruturas da educação de infância na segunda metade do século XX. Todavia, a expansão da rede deste tipo de serviços não pode ser visto por si só como sinónimo do aumento da qualidade dos serviços.

Falar na qualidade das várias modalidades de educação de infância (amas, creches e jardins de infância), implica analisar e refletir aprofundadamente sobre as relações e experiências que aí são prestadas. Como menciona o relatório da UNICEF (2008), há que reconhecer definitivamente que relações afetivas, estáveis, estimulantes e gratificantes com as pessoas que cuidam das crianças nos primeiros meses e anos de vida, são cruciais para quase todos os aspetos do desenvolvimento da criança. Neste sentido, importa valorizar espaços onde exista um clima que atenda e respeite as características de todas as crianças. Para isso, trata-se para alguns de projetar um ambiente similar a um bom ambiente familiar, possibilitando, nomeadamente, o estabelecimento de instituições como “escola-casa”, metáfora introduzida por Martin (1992, cit. por Vasconcelos, 2008: 163). Com esta metáfora, pretende-se sublinhar quanto às instituições de educação de infância, que devem atender à qualidade do ambiente emocional que se espera de uma família, salvaguardando, no entanto, as diferentes funções que a família e a escola exercem na sociedade.

É muito interessante verificar que, nestas últimas décadas, há, simultaneamente, uma transformação da família, ou melhor, das estruturas e dos modos de se viver em família e da invocação desta para servir como referencial às relações entre pessoas e entre adultos e crianças em outras instituições educativas. No caso da educação de infância isso é muito evidente e é quase natural. Sente-se que os espaços que criam e educam as crianças de poucos meses e anos de vida precisam de adotar práticas e ambientes que substituam o que as famílias esclarecidas e conscienciosas deveriam fazer. Deste modo, há a tentativa de estender

o espaço familiar para fora da família, ainda que a família de séculos anteriores pudesse ter ambientes bem extensos e muitas e variadas pessoas em interação.

## **1.2. Breve história da educação de infância em Portugal**

Em Portugal, a primeira grande ação para a infância remonta para meados do século XV e XVI, assumindo fortes princípios de caridade cristã. Por esta altura, surgem as Misericórdias criadas pela Rainha D. Leonor que, entre outros serviços, protegiam os enfermos, os órfãos e os presos (Bairrão e Vasconcelos, 1997; Vasconcelos, 2005). Os serviços prestados na infância assumiam, assim, uma visão marcadamente assistencial que, segundo Vasconcelos (2005), está ainda bastante presente nos dias de hoje, especialmente nas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).

Posteriormente, já no século XVIII, as ações na infância continuaram a assentar essencialmente na proteção das crianças e, em particular, com os cuidados físicos, a alimentação, higiene e saúde materno-infantil. Via-se, segundo Magalhães (1997), a educação de infância como uma ação preventiva, como uma forma de salvaguardar o crescimento populacional.

Ainda nos finais do século XVIII e durante o século XIX, a problemática da proteção e assistência à infância deixa de ter um carácter apenas caritativo para se encarar, gradualmente, como um dever público (Vasconcelos, 2005), procedendo-se assim à criação das Casas Pia, em 1780 e, mais tarde, às Casas da Roda, ambas destinadas ao acolhimento de crianças abandonadas, órfãs e doentes.

De facto, apesar de se considerar um dever público, as Casas da Roda não eram obrigatórias até 1783. Foi então que com a publicação da Ordem Circular da Intendência Geral da Polícia de 24 de maio de 1783, da autoria do ministro da altura, Pina Manique, se decretou a obrigatoriedade da existência de Casas de Roda em todas as aldeias e vilas (Leandro, 2008). Esta mudança na legislação pretendia por fim a infanticídios e outros problemas associados ao nascimento dos “expostos” ou “enjeitados”, definidos nesse tempo como:

o filho legítimo, desconhecido, ou nascido de pais incógnitos, ou ainda de pais legítimos, mas desconhecidos, que he exposto nas rodas para isso destinadas, nas ruas, e portas de particulares, recém-nascido, e fora do estado de se poder conduzir, com o fim de se descarregarem da sua criação, e sustento



dos pais, ou para evitar a vergonha que lhes póde causar seu nascimento (Pinto, 1828, cit. por Leandro, 2008: 13).

O aumento significativo do número de crianças abandonadas levou a que em 1867 tivessem sido extintas as Casas da Roda, passando o acolhimento de crianças a ser realizado em hospícios de acolhimento. Nestes locais eram aceites crianças cujos pais eram reclusos ou que eram conhecidos mas que viviam em situações de extrema pobreza, mediante o preenchimento de determinados requerimentos que justificassem o abandono das crianças.

É também em 1834 que, com a expulsão das Congregações religiosas de Portugal é constituída a Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa, sob o desígnio de proteger, instruir e educar crianças de ambos os sexos desde que tivessem terminado a criação de leite e até aos sete anos de idade para meninos e, até aos nove anos, para as meninas (Gomes, 1986). Estas Casas permitiam que os pais pudessem deixar os seus filhos em locais seguros durante o período de trabalho, evitando assim que estes fossem abandonados ou deixados sozinhos durante esse período de tempo (Gomes, 1986).

Estas Casas de Asilo aparecem, segundo Santos (2011), na sequência das *Infant schools* de Robert Owen formadas na Escócia em 1816 e, das *Salles d'asile* instituídas a 1826, em França.

Seguindo igualmente as vantagens observadas em países como Alemanha, Bélgica, Itália, Suíça e nos Estados Unidos da América (Gomes, 1986), Portugal inaugura o primeiro jardim-de-infância froebiliano em 1882, no Jardim da Estrela equiparando-se, segundo Vasconcelos (2005), este tipo de instituição aos asilos, por se considerar que:

este tipo de jardim de infância devia tentar suprir quanto possível as condições educativas do meio doméstico e, principalmente, favorecer o desenvolvimento físico das crianças e inculcá-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educar as crianças (Vasconcelos, 2005: 24).

Destinado a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, as crianças são vistas como plantas de um jardim, as quais devem ser tratadas com os cuidados necessários para que possam crescer em harmonia, razão que justifica o nome original de *kindergarden*. Assim sendo, as cuidadoras são chamadas de “jardineiras de infância” que deviam reger-se pelo método de Froebel, o qual envolvia o uso de materiais e jogos específicos para promover o desenvolvimento das crianças (Santos, 2011).

Gomes (1986) invocando o artigo 89º do Regulamento do Decreto de 22 de Dezembro de 1884, assinala os objetivos do programa das escolas infantis desta época, salientando os conteúdos:

- a) Cuidados com o asseio, saúde e tudo o que diga respeito ao bem-estar da criança na escola;
- b) Exercícios de linguagem, lições sobre objetos, contos e narrações apropriadas à inteligência das crianças e que sirvam, quanto possível, à sua educação intelectual e moral;
- c) Exercícios de canto, jogos, brinquedos, entretenimentos instrutivos ou recreio, exercícios físicos acompanhados pela higiene e que satisfaçam às necessidades de movimento das crianças.

Como se pode constatar, as primeiras instituições de educação infantil foram pois criadas com o principal intuito de cuidar das crianças mais pobres, numa tentativa para responder às necessidades sociais e económicas mais proeminentes (Cardona M. J., 2008). Pode dizer-se que nesta primeira fase, a educação infantil assume um estatuto de educação compensatória por pretender particularmente atenuar os efeitos de ambientes familiares menos favorecidos (Ministério da Educação, 1996).

Mais tarde, a educação de infância adquire preocupações marcadamente educativas, direcionando-se para as classes sociais mais altas, por se considerar que os cuidados com a alimentação, higiene, entre outros, eram satisfeitos pelas famílias, cabendo apenas às instituições de educação infantil o desenvolvimento de atividades orientadas para o desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança, assentes em aprendizagens significativas (Ministério da Educação, 1996). Para reforçar a tendência escolarizante nesta altura, em 1894 o termo “jardim-de-infância” é abolido, dando lugar a “escola infantil” (Vasconcelos, 2005).

Assiste-se durante a 1ª República a um claro desenvolvimento da educação infantil associado à criação de “classes preparatórias” anexas às escolas primárias elementares (Fernandes e Felgueiras, 2002). Nesta altura, começou-se a exigir à educação pré-escolar um carácter preparatório para a escola difundindo-se, assim, a valorização da educação de infância bem como o respeito pelas características das crianças (Ramos, 2012).

Por esta altura, mais precisamente no ano de 1911, é criado o primeiro jardim-escola João de Deus, em Coimbra. Nestes estabelecimentos de educação de infância, desenvolve-se um método, resultando da ação da Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, criada a 1882 por Casimiro Freire, que enfatiza os objetivos predominantemente escolarizantes a partir da sua própria designação. Este tipo de jardim-escola visava a escolarização precoce das crianças através de aprendizagens onde era utilizada a Cartilha Maternal como instrumento pedagógico.

Porém, com a Revolução de 1926 e com a entrada do Regime do “Estado Novo” (1926 – 1974), sob o lema “Deus, Pátria e a Família”, prevalece a ideia de que a educação das crianças é da responsabilidade das famílias, assistindo-se à desresponsabilização do Regime para com a educação pré-escolar. De facto, são extintas todas as instituições de educação pré-escolar oficiais, tendo-se deixado a educação infantil sido entregue à iniciativa privada e a uma organização governamental fundada pelo Ministério da Educação Nacional, a Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN).

Apesar de António Salazar ter demonstrado publicamente durante o I Congresso da União Nacional em Maio de 1934, a sua oposição perante as medidas tomadas por Itália e Alemanha, a verdade é que a criação da OMEN é muito semelhante a algumas das políticas destes países. Pimentel (2007) menciona que a criação desta organização em Portugal é fruto das influências dos regimes ditatoriais e totalitários que assolaram a Europa nos anos 30, nomeadamente o fascismo italiano, o nacional-socialismo alemão e da *Sección Femenina de la Falange Española*, em Espanha.

A OMEN pretendia “complementar a tarefa familiar através da educação das crianças e dos jovens nas escolas e na reeducação das mães” (Pimentel, 2007: 29), sendo assim uma forma de servir e difundir o projeto salazarista através da (re)formação das mães que passariam depois os seus ensinamentos aos seus filhos.

É de salientar, nesta década de 30 a ação desenvolvida pelo Professor Bissaya Barreto, na altura Presidente da Junta Geral do Distrito de Coimbra, no âmbito da Obra da Proteção à Grávida e Defesa da Criança (Santos, 2011). Bissaya Barreto criou as Casas da Criança que seguia o lema “Façamos felizes as crianças da nossa Terra”, sendo estas compostas por creche, jardim-de-infância, sala de consulta médica e de um parque infantil que, segundo Gomes (1986), seguia a mesma lógica das Casas de Asilo.

Os serviços prestados nas Casas da Criança eram gratuitos e garantiam os cuidados básicos de higiene, alimentação e assistência médica. No entanto, para além desta componente assistencial, as Casas da Criança tinham uma função educativa amplamente descrita no livro de Bissaya Barreto: “Uma Obra Social Realizada em Coimbra” (Santos, 2011).

Para acrescentar à notória ação desenvolvida pelo Professor Bissaya Barreto há ainda a destacar a criação da Escola Normal Social para a formação de assistentes sociais onde se preparava especialmente as alunas para a assistência materno-infantil criando-se, posteriormente, um curso de especialização que abrangia as funções das educadoras de infância, pelo que pode ser considerado como a primeira escola de educadores de infância criada em Portugal (Santos, 2011).

Apesar da extinção da rede oficial, permaneceram ativas as instituições de educação infantil não oficiais, as quais eram apenas acessíveis a classes socioeconómicas altas, situação que providenciou o crescimento das redes de educação infantil privada. Paralelamente, começaram a surgir iniciativas privadas para a formação de educadoras de infância, sendo de realçar a formação da Associação João de Deus em Lisboa que criou cursos de formação para educadoras, baseadas nas orientações do seu método pedagógico.

De acordo com Vasconcelos (2005), o facto de haver uma grande preocupação com o combate ao analfabetismo, acabou por influenciar a educação de infância, observando-se isso mesmo no método de João de Deus, que utilizou até aos dias de hoje a Cartilha Maternal.

Face ao crescimento da rede institucional, a falta de educadoras levou à abertura de mais escolas de formação privadas, criadas a partir de movimentos católicos. Deste modo, surge em 1954, a Escola de Educadores de Infância de Lisboa que é atualmente denominada de Escola Superior de Educação Maria Ulrich e o Instituto de Educação Infantil, ambos em Lisboa, ainda que o último tenha vindo a ser encerrado em 1975 (Cardona, 2008).

Não obstante, a aposta na formação das educadoras não foi acompanhada por uma definição oficial e nacional quanto às características estruturais e aos princípios pedagógicos a que os cursos deveriam obedecer (Cardona, 2008), razão que justifica a diferença de metodologias na formação das educadoras nas escolas João de Deus, onde eram valorizadas as aprendizagens escolares, enquanto as outras duas escolas incidiam maioritariamente na formação pessoal das futuras educadoras (Cardona, 2008).

Posteriormente, foram sendo edificadas várias outras escolas para a formação de educadoras, como por exemplo, a Escola de Educadores de Infância de Nossa Senhora da Anunciação em Coimbra (encerrada a 1975) e a Escola de Educadoras de Infância Paula Frassinetti, no Porto. Para além disso, foram criados cursos de formação destinados à formação do pessoal que já trabalhava nos estabelecimentos de educação infantil.

O facto de que tanto as instituições de educação infantil como as escolas destinadas à formação de educadoras serem de iniciativa privada, aumentava os custos associados, limitando-se portanto à população que tinha acesso a este tipo de serviços. A este propósito, Vilarinho (2000) refere que estes serviços destinavam-se sobretudo à burguesia endinheirada e, no que toca à formação de educadoras, esta era, na altura, considerada como uma profissão quase exclusiva de uma elite social.

Contudo, Magalhães (1997) questiona a formação e a profissionalização docente, argumentando se o facto de esta profissão ser maioritariamente exercida por um grande número de mulheres, não teria influência nos serviços prestados. Ou seja, o autor colocou a hipótese de haver uma maternalização dos cuidados prestados pelas profissionais.

Torna-se manifesto que até 1974, os serviços prestados a crianças dos 0 aos 6 anos fora da sua unidade familiar, eram fortemente determinados pelo estatuto socioeconómico das crianças. Quer isto dizer que a educação de infância assumia um cunho altamente compensatório e assistencialista, para as crianças pertencentes a classes socioeconómicas mais baixas enquanto que, para crianças pertencentes a *status* mais elevados, os serviços na infância tinham uma função educativa, baseando-se na instrução e no desenvolvimento do intelecto.

Após a Revolução de Abril de 1974, há uma clara revalorização da educação de infância que foi acompanhada pela publicação de um relatório pela UNESCO, em 1975, que alertava a sociedade portuguesa para a precariedade da educação pré-escolar (Vasconcelos, 2005). Neste seguimento, foi então criado um sistema oficial da educação pré-escolar, tendo a rede oficial e não oficial absorvido um lugar marcante nas políticas educativas, com um financiamento significativo por parte dos municípios (Fernandes e Felgueiras, 2002).

Começam a aparecer inúmeras creches e jardins-de-infância em zonas urbanas e industriais da iniciativa de populares, sendo este aumento de estabelecimentos fruto da cidadania,

conforme designa Teresa Vasconcelos (2005). A tutela dos estabelecimentos variava mediante dos objetivos isto porque para instituições com funções de guarda e de proteção social, eram tuteladas pelo Ministério dos Assuntos Sociais e os estabelecimentos com objetivos marcadamente educativos eram da responsabilidade do Ministério da Educação (ME).

Em 1995 procedeu-se à elaboração de um Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, com o objetivo de permitir o acesso de um maior número de crianças a esse nível educativo. Assim, é principalmente a partir deste ano que se observa uma significativa expansão da rede pré-escolar em Portugal sendo de salientar a elaboração da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº5/97, em 1997 onde foram dadas orientações para que tal sem tornasse efetivo. Importa sublinhar que nesta lei, a educação pré-escolar é definida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual se deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (art.º 2º).

Este Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar é defendido como sendo uma forma de apoiar as famílias na tarefa de educação dos seus filhos, através da criação de oportunidades de autonomia e de socialização, tendo em vista tanto a sua integração na sociedade como a preparação para o sucesso educativo. Neste âmbito são ainda aprovados e estabelecidos muitos dos documentos orientadores e fundamentais para a educação pré-escolar que vigoram ainda nos dias de hoje, com especial destaque para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

O aumento do investimento e da preocupação com a educação das crianças desde cedo resulta das várias mudanças nas sociedades e mais recentemente, da publicação de vários estudos que foram sendo publicados e, em especial, dos estudos publicados pelas neurociências.

Entre estes estudos estão os conduzidos pela UNICEF em 2008, vieram alertar para o impacto que os cuidados e as interações entre os 0 e os 3 anos têm no desenvolvimento e na formação da personalidade. Estas pesquisas divulgaram que é nesta altura que são produzidas a maior parte das sinapses e que estas, por sua vez, só são estabelecidas em função das experiências que as crianças vivenciam. Quer isto dizer que as experiências que

as crianças vivem desde muito cedo têm um impacto decisivo na arquitetura cerebral no que se refere à natureza e à extensão das capacidades que a criança vai demonstrar na vida adulta (Conselho Nacional de Educação, 2009).

Como explica o relatório da UNICEF (2008), as relações afetuosas, estáveis, seguras, estimulantes e gratificantes com a família e com as pessoas que cuidam das crianças nos primeiros meses e anos de vida, são cruciais para quase todos os aspetos do desenvolvimento da criança.

Neste sentido, aquilo que se é em adulto depende, em grande parte, daquilo que se constrói durante a infância sobre nós próprios, sobre os outros e sobre o que nos rodeia (Portugal, 2009). Pode-se então constatar que é na infância que se fornecem as bases para o desenvolvimento ao nível físico, motor, social, emocional, cognitivo, linguístico, comunicacional, sendo a autonomia uma expressão do desenvolvimento que junta as diferentes dimensões desenvolvimentistas (Portugal, 2009: 33).

A educação de infância e os seus intervenientes começam a sensibilizar-se perante os resultados trazidos pelos estudos das neurociências, alterando a forma como se processa o desenvolvimento da criança e, por conseguinte, a forma como se concebe a educação das mesmas. Todavia, a alteração das próprias culturas infantis acarretam transformações no “processo de construção do conhecimento, nas bases motivacionais, nos códigos de comunicação e nas formas de aprendizagem” (Sarmiento, 2009: 81). Assim sendo, as crianças passam a ser vistas como sujeitos ativos do seu processo de desenvolvimento e da sua aprendizagem. Passou-se pois a disseminar um novo conceito de infância no qual se julga a criança como:

um ser inteligente, quer dizer, como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências, não como uma pessoa que conta com “n” pontos nos testes de inteligência. As crianças vivem e aprendem inseridas numa determinada cultura. Não devem ser protegidas mas, sim, equipadas para viver numa determinada cultura (Vasconcelos, 2009: 39).

A educação de infância é hoje entendida como um meio para a promoção do desenvolvimento do potencial humano num sentido amplo, do desenvolvimento de crianças competentes sob o ponto de vista emocional, social e intelectual (Vasconcelos, 2009) mas também como desejáveis atores desse processo.

Politicamente, o aumento do investimento e a maior preocupação com a educação das crianças resulta muito dos Governos aceitarem a ideia de que tal é um fator de

competitividade e de desenvolvimento do país, promovendo o sucesso educativo e prevenindo a exclusão social de crianças bem como de adultos (Vasconcelos, 2009).

Também para a Eurochild (cit. por Leal, 2000), é na educação de infância que se constroem os alicerces para muitas das aptidões necessárias para os mercados de trabalho atuais.

A educação de infância tem sido vista como um fator de coesão social e de promoção de igualdade de oportunidades porquanto minimiza os possíveis efeitos negativos da educação das crianças sujeitas a ambientes mais desfavorecidos. Não obstante, não basta expandir a rede de educação infantil para garantir a igualdade de oportunidades e prevenir a exclusão social. Mais importante que isso, é garantir que esses serviços são de qualidade igual ou superior aos serviços que são prestados a crianças pertencentes a estatutos sócio económicos superiores.

Assim, para uma efetiva melhoria da qualidade dos serviços prestados requer-se uma alteração das políticas associadas e um aumento do investimento na formação inicial e contínua dos educadores e de todos os outros intervenientes no processo educativo. Nesta lógica, ao apostar-se na qualificação dos recursos humanos está-se também a melhorar os índices de qualificação da população a nível nacional melhorando-se a competitividade do país e o desenvolvimento local e nacional, razão pela qual Castanheira e Rodrigues (2012) defendem que a educação de infância pode ser um espelho do desenvolvimento do país.

Desta forma, a articulação da educação de infância com as políticas sociais ligadas à famílias e à criação de redes de suporte com e entre elas, a necessária educação de adultos que contactam e interagem com as crianças, o aumento da qualificação da população, podem ser vistas como políticas de combate à exclusão social e de promoção de igualdade de oportunidades. Ora, isto é o que todas as pessoas têm de ter em atenção quando se debruçam sobre a educação de infância e uma das razões que devem orientar os decisores políticos nacionais e regionais no domínio da educação.

Num breve resumo pode concluir-se que foram as várias mudanças na sociedade e as influências externas que incitaram à mudança das conceções do desenvolvimento da criança e a forma de conceber e realizar a educação de infância.

Nesta via e utilizando as ideias de Magalhães (1997) pode sintetizar-se a evolução de Portugal para com a educação de infância em três fases: proteger, instruir e educar.



Num primeiro período, Portugal terá conhecido uma educação de infância que se caracterizou por um ponto de vista altamente compensatório, tentando-se minimizar os efeitos negativos que os ambientes mais empobrecidos poderiam trazer às crianças. A preocupação para com as crianças dos 0 aos 6 anos centrava-se, portanto, na proteção das crianças mais pobres, órfãs e/ou doentes.

Posteriormente, na segunda fase identificada por Magalhães (1997), os serviços destinados à infância centravam-se na instrução, sendo esta destinada a crianças de classes sociais mais abastadas onde os cuidados básicos de saúde e de segurança eram assegurados e prestados pelas famílias e, como tal, cabia apenas às instituições de educação infantil proporcionar experiências enriquecedoras e estimulantes cognitivamente.

A terceira fase é aquela que marca os dias de hoje e que tem sido altamente influenciada por estudos sobre o desenvolvimento da criança, publicados ao longo do séculos XX e nesta centúria. Todavia, como não basta que exista pensamento, também é preciso que existam condições de ação política, só a partir dos últimos decénios de novecentos é que se foi avançando decisivamente para a generalização de uma oferta educativa condizente com a ideia do impacto que a educação de infância tem no desenvolvimento das crianças e na formação daquilo que elas serão posteriormente como adultos.

Em desenvolvimento desde os finais do Estado Novo, esta terceira fase enquadra uma preocupação com uma oferta educativa que atenda a uma educação integral e equilibrada das crianças, de modo a que estas vivenciem experiências pedagógicas que possibilitem uma vida ativa e responsável. Concretizando um pouco mais, tenta-se generalizar a uma população infantil um ideal educativo que se considera fundamental para a evolução qualitativa da sociedade através do desenvolvimento das crianças nos seus vários domínios (motor, social e cognitivo) ao mesmo tempo que se asseguram os cuidados de higiene, segurança, conforto e de afetividade.

Vê-se assim que para assegurar o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, deve responder-se ao termo “educare”, conciliando-se lógicas de trabalho relacionado com a preservação da saúde e lógicas de trabalho educativo. Só através da conjugação destes dois tipos de trabalhos é que se pode assegurar o melhor desenvolvimento da criança a todos os níveis.

Procura-se, deste modo, abandonar-se, as lógicas de outrora de trabalhos assentes meramente em visões assistencialistas onde eram apenas assegurado os cuidados associados à segurança e ao bem-estar físico da criança, ou seja, centrados na preocupação com a integridade física do indivíduo e menosprezando todo o resto do seu desenvolvimento, mas também de fugir de visões fundamentalmente relacionadas com a instrução ou a preparação para a mesma tendo em vista o futuro sucesso escolar.

Na sequência da alteração dos papéis da criança, as pedagogias predominantes nas instituições de educação infantil na atualidade pautam pela valorização de pedagogias de escuta, pedagogias que valorizam as relações, os laços sociais, dando importância aos sentimentos de pertença, à comunidade, como forma de “educar a pessoa na sua totalidade: corpo, mente, sentimento, espírito, criatividade e, de forma crucial, a relação do indivíduo com os outros” (Vasconcelos, 2009: 40).

Há, segundo Vasconcelos (2009), um olhar etnográfico sobre a infância, assumindo-se como um “novo conceito de infância, tornando a criança como sujeito de si própria” (Vasconcelos, 2009: 41). Para além disso, a educação pré-escolar foi-se constituindo como um espaço em que o papel pedagógico é profundamente diferenciado do modelo escolar tradicional (Cardona, 2008).

Todavia, esta mudança na conceção de infância e na formação das crianças vem exigindo, necessariamente, uma maior qualificação e formação dos adultos que com elas interagem, quer sejam educadores, auxiliares, professores, famílias e outros membros da comunidade. Especial investimento foi realizado com a formação de educadores de infância.

Das 26 escolas para formação de educadores, tem-se pretendido o desenvolvimento de profissionais capazes de “acompanhar a abertura do sistema educativo, com mentalidade aberta à inovação que caracteriza a sociedade” (Marchão, s.d.: 97). Na verdade, só através da formação de educadores verdadeiramente interventivos, críticos e reflexivos é que será possível proporcionar níveis mais elevados de qualidade da ação educativa oferecida nas instituições de educação infantil.

De qualquer modo, ainda há que pensar na expansão da educação de infância como sistema, pois, como se pode constatar, a aposta dos Governos tem recaído no desenvolvimento da rede de educação pré-escolar, ou seja, em instituições dirigidas para crianças com idades

compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos. Assim sendo, a educação das crianças dos 0 aos 3 anos não tem merecido a mesma atenção do Ministério da Educação e também está longe de encontrar uma resposta satisfatória de outras autoridades nacionais ou regionais. A falta de resposta para as crianças desta idade, para além dos problemas educacionais que coloca, pode ser causa da diminuição da natalidade, realidade bem preocupante no quadro demográfico em Portugal.



## 2. A atualidade da educação de infância

As modalidades para o atendimento de crianças dos 0 aos 6 anos de idade podem ser classificadas em modalidades formais e modalidades não formais (quadro 1), segundo Vasconcelos (coord., 2000).

Até aos 3 anos de idade, o atendimento formal de crianças pode ser prestado em creches, creches familiares ou em amas legalizadas/licenciadas, enquanto o atendimento formal para crianças dos 3 aos 6 anos é prestado em instituições de educação pré-escolar, denominados por jardim-de-infância ou jardim-escola<sup>1</sup>.

O atendimento não formal prevê todos os restantes serviços que são prestados por amas não legalizadas ou não licenciadas, amigos, familiares, vizinhos, conhecidos, entre outros.

Quadro 1 - Modalidades de educação para crianças dos 0 aos 6 anos no município

Modalidades de educação	0 – 3 Anos	3 – 6 Anos
<b>Formal</b>	Creches; Creches familiares; Amas legalizadas.	Jardim-de-infância; Jardim-escola.
<b>Não formal</b>	Amas não legalizadas; Amigos, familiares, vizinhos, etc.	Amigos, familiares, vizinhos, etc.

Fonte: Elaboração própria

Devido à especificidade destes dois grupos etários, os serviços que são ministrados em cada uma destes tipos de estabelecimentos têm orientações legais diferentes, como se passará a explicar.

Como tal, de seguida analisar-se-á a criança dos 0 aos 6 anos de forma diferenciada, ou seja, será feita uma análise separada para crianças dos 0 aos 3 e dos 3 aos 6 anos. Apresentar-se-á para cada uma delas, uma breve análise do desenvolvimento das crianças, far-se-á uma súmula dos serviços que são prestados, assim como uma sucinta revisão de alguns dos modelos curriculares e pedagógicos seguidos em Portugal.

O objetivo da análise do desenvolvimento das crianças é desenhar uma breve ideia de como se processa o desenvolvimento na grande maioria da população afeta. Não obstante, o perfil do desenvolvimento traçado não pretende, em momento algum, ser uma descrição única e generalizável das etapas que todas as crianças atravessam. Esta descrição pretende tão-

---

<sup>1</sup> O termo jardim-escola é adotado no Modelo João de Deus.

somente dar a conhecer as necessidades das crianças mediante a sua faixa etária para que depois se possa perceber como é que os trabalhos das creches, amas e jardins-de-infância se processam.

Especialmente na faixa etária entre os 0 e os 3 anos de idade, é crucial conhecer e conceber um plano de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças para que, como apresentam Cró e Pinho (2011: 10), “o educador não caia no erro de se assumir como algum tipo de papel materno perante as crianças”.

Relativamente às etapas do desenvolvimento importa citar alguns dos princípios descritos por Ferland (2006), sendo eles: o desenvolvimento da criança segue uma ordem previsível e segue uma ordem lógica, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer numa dada altura permite antecipar qual a próxima etapa do seu desenvolvimento que segue sempre uma ordem de desenvolvimento do simples para o mais complexo. Ferland (2006) expõe, igualmente, que as várias etapas do processo de desenvolvimento são uma sequência e que por isso mesmo, são cumulativas, na medida em que “na criança, toda a nova aptidão se junta às precedentes e pode ser aplicada a diversos contextos” (Ferland, 2006: 31).

Por último, Ferland (2006) destaca que as características próprias de cada criança conferem uma unicidade quanto ao desenvolvimento apesar de se conseguirem identificar fases comuns. Há ainda a acrescentar que o desenvolvimento não é linear e que por isso, “num determinado estágio do seu desenvolvimento, a criança pode parecer não aprender nada de novo durante um dado período e avançar, de seguida, a um ritmo acelerado” (Ferland, 2006: 32).

Por sua vez, Portugal (2009) conota o desenvolvimento com uma expressão de expectativas culturais, isto é, aquilo em que a criança se torna está em grande parte relacionado com aquilo que se considera adequado e com o que se espera da sociedade onde a criança se desenvolve. Por esta razão, o desenvolvimento pode-se processar de maneira diferente em função das sociedades a que as crianças pertencem.

O ponto destinado à análise dos serviços da educação de crianças foi concebido maioritariamente à luz dos enquadramentos legislativos em Portugal para que se possa perceber qual a realidade jurídica e legislativa que vigora no país. É um passo importante para questionar e equacionar soluções a possíveis lacunas existentes.

Por último, a importância da revisão dos currículos existentes na rede de educação de infância reside no facto de que esta análise permite constatar em que medida é que metodologias pedagógicas diferentes para o desenvolvimento da criança podem promover a qualidade das instituições.

No entanto, é importante que o desenvolvimento e a educação formal sejam vistos num contexto social mais alargado pois é cada vez mais evidente que as unidades de educação formal, por si só, não são suficientes para determinar a vida das crianças (Portugal, 2009). Há assim que considerar o papel de cada experiência que afeta e interfere no desenvolvimento da criança.

## **2.1. A criança dos 0 aos 3 anos**

### **2.1.1. O desenvolvimento da criança dos 0 aos 3 anos**

É durante os primeiros dois anos de vida que o crescimento do bebé é mais acentuado. Neste período o bebé sofre aceleradas e importantes transformações tais como gatinhar, sentar, andar e falar (Tavares, *et al.*, 2007). Estas modificações devem-se a mudanças estruturais do corpo, nomeadamente o aumento de peso, aumento da rigidez dos ossos e da tonicidade muscular, bem como a alterações da proporção corporal e ao aparecimento da dentição por volta dos 3/4 meses (Tavares *et al.*, 2007).

A recolha de informação do mundo exterior processa-se a partir da interação com pessoas e ações que rodeiam a criança, como por exemplo a olhar para a cara dos progenitores, tocar na roupa dos cuidadores, chapinhar na água, chorar quando outra criança chora, etc. (Post e Hohmann, 2011). Desta forma, as crianças aprendem e constroem o seu conhecimento através da coordenação entre sentimentos, ações e os cinco sentidos, estando-se em condições para afirmar que os bebés e crianças aprendem de uma forma direta e física com o que as rodeia, correspondendo ao estágio sensório-motor<sup>2</sup> criado por Jean Piaget (Post e Hohmann, 2011).

---

<sup>2</sup> O estágio sensório-motor utilizado por Piaget refere-se ao período que vai desde o nascimento até aos 18-24 meses.

Assim sendo, os bebês e crianças muito pequenas comunicam com o que as rodeia à sua maneira: através do seu corpo e dos seus canais de conhecimento, os órgãos sensoriais. Como Kishimoto e Freyberger (2012) referiram, é através do uso intencional e voluntário do corpo, mãos, pés e movimentos que as crianças têm a capacidade para investigar e comunicar com o que os rodeia. É também esta curiosidade e necessidade de comunicação que permite que a criança desenvolva múltiplas capacidades cognitivas. Nesta fase, a cognição apresenta-se como fundamental para a adaptação da criança ao meio em que se desenvolve (Tavares *et al.*, 2007). Este desenvolvimento cognitivo é caracterizado como o “processo de crescimento e especialização de vários aspectos intelectuais” (Tavares *et al.*, 2007: 45).

Para que a criança se possa desenvolver intelectualmente é necessário que ela seja “guiada e estimulada enquanto descobre o mundo circundante” (Ferland, 2006: 35) principalmente pelos adultos com quem interage. Assim sendo, este autor destaca a importância da criação de ambientes que suscitem o interesse e a curiosidade da criança para que ela possa aguçar o seu desejo para conhecer e aprender. Ferland (2006: 35) alerta, no entanto, para o facto de que “devem evitar-se os excessos: o excesso de estimulação é tão nefasto como a sua insuficiência”.

Todavia, antes de a criança se desenvolver no plano intelectual ela necessita de, em primeiro lugar, de se desenvolver a nível emocional e social, apresentando-se estes níveis desenvolvimentistas como indissociáveis (Portugal, 2009). Quer isto dizer que para que a criança se possa desenvolver a nível intelectual, ela necessita de se sentir emocionalmente segura e de ter algum sentimento de controlo (Whitebread, 1996, cit. por Vasconcelos, 2009).

Portugal (2009) alude para a necessidade da satisfação das necessidades sócio emocionais como o amor, a segurança e o reconhecimento. É portanto a satisfação destas necessidades que a criança precisa de vivenciar para que posteriormente possa ter a (auto) confiança necessária para explorar o que a rodeia, sentindo-se segura e confiante em si e nos outros.

Nos primeiros anos de vida, estas necessidades são satisfeitas devido, em grande medida, à vinculação que a criança estabelece com os progenitores e com os seus cuidadores. É através destas primeiras relações que a criança desenvolve a confiança e que se vê como alguém digno de amor, aumentando autoestima através da criação de:



um ambiente terno, um enquadramento caloroso, ouvir os pais dizerem e repetirem que a amam e ter prova disso mediante pequenos gestos terno, tudo isso contribui para satisfazer as necessidades afectivas da criança e para a ajudar a desenvolver uma confiança de base que a acompanhará por toda a vida (Ferland, 2006: 35).

Assim, após se incrementar este tipo de sentimentos que a criança pode estar em situação para explorar o que rodeia, desenvolver-se a nível psicossocial, da linguagem e intelectual.

Ao nível do desenvolvimento psicossocial, é nos primeiros dois anos de vida que a criança compreende e começa a tomar consciência da existência de um meio externo diferenciado do seu próprio corpo, onde esta pode agir e interagir (Tavares *et al.*, 2007). É também aproximadamente com dois anos que a criança tem mais ou menos definido um conjunto de respostas formuladas em função do contexto social e cultural que integra, para começar a formar o que designa de personalidade (Tavares *et al.*, 2007).

Por sua vez, o desenvolvimento da linguagem reflete a interação entre os aspetos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, segundo Tavares *et al.* (2007). Aproximadamente entre os 10 e os 14 meses, o bebé pronuncia a primeira palavra e, inicialmente, este discurso é representado apenas por uma ou duas palavras ou até mesmo sílabas (Tavares *et al.*, 2007) e é capaz de reagir a ordens simples (Brazelton, O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos, 2005).

Por volta dos 18 meses a criança começa a dizer nomes de pessoas que lhe são especiais e, de modo geral, começa também por juntar duas palavras para expressar uma ideia e obedecer a ordens, o que demonstra o nível cada vez mais avançado da sua linguagem e da compreensão oral (Tavares *et al.*, 2007; Brazelton, 2005). Posteriormente, a criança começa a formar as primeiras frases que, normalmente, se relacionam com acontecimentos do quotidiano, objetos, pessoas ou atividades familiares (Tavares *et al.*, 2007).

De uma forma geral, todo o desenvolvimento das crianças desde tão cedo processa-se através das interações precoces que as mesmas estabelecem com os outros e, em particular, com a família e com as pessoas que cuidam delas. Estas interações permitem e fomentam o estabelecimento dos padrões das conexões neurais e os equilíbrios químicos que influenciam profundamente o que se vai ser, o que se vai ser capaz de fazer e como vai se reagir ao mundo que rodeia a criança (UNICEF, 2008).

Este tipo de acontecimento leva a crer na existência de um “cérebro ecológico”, conforme intitula Portugal (2009). Esta ideia provém do facto de que o cérebro se desenvolve em relação direta com o ambiente exterior e circundante dos indivíduos (Portugal, 2009).

Estas interações que se estabelecem entre adulto e criança estão, em grande medida, relacionadas com a vinculação (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013). Todavia, Malaguzzi (cit. por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013) prefere a existência de um sistema de referência para a criança ao invés de uma única figura de referência, por se considerar que estes sistemas possibilitam a exploração de várias relações potencialmente significativas para as crianças (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013).

Nestes primeiros anos de vida e especialmente quando se dá a entrada das crianças nas creches, é fundamental que professores, educadores, pais, famílias e outros intervenientes no processo educativo da criança estejam atentos e devidamente sensibilizados para a importância da vinculação no processo de adaptação da criança. A adaptação à creche e, em especial, em crianças muito pequenas pode ser bastante dolorosa devido à vinculação que possivelmente o bebé já estabeleceu com os seus progenitores. Para tal é necessário que estas separações sejam preparadas cuidadosa e progressivamente. Apesar desta separação, Sousa (2008) defende que esta separação da figura materna pode ter efeitos positivos na socialização da criança.

Apesar de vários autores defenderem que é desejável que a criança permaneça o máximo de tempo possível com a família, refere que:

a qualidade intrínseca da ligação afectiva com a mãe tem mais importância do que propriamente a sua presença física, já que as experiências feitas pela criança fora da família serão interpretadas em função das relações que estabelecem com elas (Sousa, 2008: 24).

Apesar de muitas instituições prestarem serviços para crianças mais pequenas numa lógica mais assistencialista, Cró e Pinho (2011), alegam que estes lugares são contextos educativos extremamente férteis. Estes contextos são assim encarados pelas autoras como locais educativos pois é nestes lugares que, para algumas crianças, se dá a “experiência da separação, a emergência da linguagem, a construção de relações afectivas, a promoção da autonomia, entre outras aquisições” (Cró e Pinho, 2011: 1).

Dado à importância que a educação nos primeiros anos de vida assume para a aquisição de variadíssimas competências para as crianças, Cró e Pinho (2011) continuam por alertar para

a necessidade do acompanhamento por educadores de infância pois, em muitas instituições, é recorrente a substituição destes por auxiliares sem a devida formação. Esta necessidade requer, obviamente, a formação adequada dos profissionais para que possa efetivar uma real intencionalidade educativa. Mais se acrescenta que a presença dos educadores é necessária para que se possa assegurar a qualidade na creche, através de serviços que satisfaçam, concomitantemente, necessidades básicas de saúde e segurança e experiências de aprendizagens significativas (Cró e Pinho, 2011).

### **2.1.2. Os serviços para a primeira infância**

Em Portugal, o atendimento a crianças na primeira infância (dos 0 aos 3 anos) não é reconhecido como um direito à educação, razão pela qual não lhe é atribuído formalmente nenhuma provisão na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Isto acontece por se entender que as famílias são as responsáveis pela socialização primária e pela educação das crianças nesta faixa etária. Assim, concebe-se este serviço como um serviço de apoio às famílias que justifica, por isso, a tutela por parte do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (MSSS).

Em Portugal são reconhecidos dois tipos de problemas neste setor: a quantidade e a qualidade sendo que falar na quantidade, é evocar o número de instituições que permitem a universalização da oferta, tendo vindo a ser considerável o seu crescimento ao longo dos últimos tempos.

Como apresenta a Carta Social de Redes de Serviços e Equipamentos (2012), a resposta social de creche e amas legalizadas tem apresentado uma evolução positiva quer em número de instituições quer e números das localidades afetadas pelo que é realçado como um fator de extrema importância na facilitação da conciliação da vida familiar e profissional das famílias, sendo visível o aumento da taxa de cobertura das respostas dirigidas à primeira infância. Este crescimento foi de 57% no período entre 2006 e 2012, comprovando-se o esforço que tem vindo a ser desenvolvido no âmbito das respostas de apoio social às famílias (Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, 2012).

Todavia, este aumento da quantidade de instituições não pode e, nem deve, ser confundido com o aumento da qualidade dos serviços prestados uma vez que Aguiar *et al.* (2002, cit.

por Vasconcelos, 2008: 153), identificaram que as salas de creche têm uma qualidade mínima ou por vezes, mesmo inadequada”. Convém ainda elucidar que estes estudos realizados em contexto nacional alertaram para o facto de que a educação de infância apenas tem um impacto profundo no desenvolvimento das crianças se existir um envolvimento duradouro e se as estruturas forem de “qualidade” ou de “alta qualidade”, terminologia adotada por Bairrão (1998, cit. por Vasconcelos, 2008).

Num estudo mais recente da autoria de Pimentel *et al.* (2012), salienta-se que os trabalhos pretendem averiguar a qualidade das creches em Portugal são relativamente recentes quando comparados com a avaliação da qualidade de instituições de educação pré-escolar. Para além disso, os referidos autores defendem que em Portugal ainda não há uma cultura de avaliação da qualidade em creches.

A propósito da qualidade das instituições da primeira infância, Pimentel *et al.* (2012), averiguaram que relativamente aos serviços prestados em amas, são as amas mais novas que prestam cuidados de melhor qualidade e ainda que a qualidade dos cuidados prestados aumenta em função do aumento da idade das crianças. No entanto, este estudo remete para que as amas orientam a sua atividade correspondente à componente educativa/lúdica, predominantemente, de acordo com os aspetos que, pessoalmente, mais valorizam ou em função dos recursos disponíveis e não em função do que é essencial para a promoção do desenvolvimento das crianças (Pimentel *et al.*, 2012).

Deste modo, mais importante do que analisar a quantidade do número de respostas para o atendimento formal de crianças até aos 3 anos, é analisar a qualidade dessas mesmas respostas. Neste contexto, a qualidade dos serviços aparece associada a fatores como a formação dos profissionais, o investimento na promoção da qualidade das estruturas, em especial na rede pública, e em estruturas de serviços prestados às famílias mais vulneráveis. A garantia da existência de processos de supervisão, monitorização, avaliação e inovação, assim como a articulação de tempos curriculares com atividades socioeducativas e a promoção do envolvimento de estruturas de ensino superior são para Vasconcelos (2008), fatores preponderantes para a qualidade das instituições.

É também necessário considerar a importância para desenvolver logo desde a primeira infância atitude de educação inclusiva, para que se possa envolver todas as crianças pertencentes a grupos sociais, culturais e económicos distintos. Posto isto, é necessário

conceber “estruturas e práticas pedagógicas que, estando cuidadosamente atentas às necessidades específicas das crianças, não as sinalizem de forma negativa e discriminatória, contribuindo para avolumar o processo de exclusão dessas mesmas crianças” (Vasconcelos, 2008: 165).

Pretende-se, então, começar desde cedo a promover a equidade e a igualdade de oportunidades, lutando contra a exclusão social, atitudes que se relacionam com a necessidade de garantir que todas as crianças têm as mesmas oportunidades de educação, independentemente do seu meio cultural, social e económico. É neste sentido que o Governo português tem vindo a criar medidas de apoio que permitem a crianças de meios socioeconómicos mais desfavorecidos que tenham acesso à creche através da comparticipação no pagamento das instituições, em função dos rendimentos do agregado familiar.

Esta maior sensibilidade com a promoção da igualdade de oportunidades e do combate à exclusão social surge a par da lógica para a promoção da coesão social, relacionado também com a ideia que “a qualidade de vida das crianças mais pequenas está intrinsecamente ligada à qualidade de vida das comunidades em que vivem, aos processos de *empowerment* das famílias (...) e ao fortalecimento do capital social das mesmas” (Vasconcelos, 2008: 178-179).

Neste sentido, Teresa Vasconcelos (2008) defende que é imperioso articular a educação de infância com políticas públicas na medida em que seja assegurada a educação, acompanhamento e cuidado das crianças ao mesmo tempo que é desenvolvida e fomentada a consciência e abertura a todas as sociedades multiculturais. Para além disso, considera-se que as creches, jardins-de-infância e outros estabelecimentos de educação infantil, como locais de convívio infantil de crianças de vários grupos sociais, deve privilegiar-se e contribuir para a inserção crítica e criativa na sociedade (Azevedo e Schnetzler, s.d.).

Kramer *et al.*, (2011) ao falar das políticas públicas de redistribuição e de reconhecimento para as creches trazem também a estes serviços a perspetiva de atendimento aos direitos humanos, assim como a criação de mecanismos institucionais que permitam enfrentar os eixos socioeconómicos e culturais causadores de injustiça.

Esta preocupação para com as atitudes perante as crianças mais desfavorecidas parecem assim resultar da consideração de que a criança não existe fora das suas interações, sendo seres inseridos em determinados contextos humanos, sociais, culturais e históricos que interferem, naturalmente, no seu processo de desenvolvimento.

Uma questão que se coloca relativamente aos serviços prestados durante a primeira infância é relativamente ao tipo de trabalho que é ou que deve ser realizado, devido à dicotomia entre cuidar e educar, visto tratar-se de crianças bastantes pequenas e com algum grau de dependência. Porém, Azevedo e Schnetzler (s.d), advogam que esta dicotomia decorre da dificuldade subjacente ao trabalho dos profissionais, fruto da formação inadequada, aconselhando, por isso, a necessidade de revisão das conceções das crianças, da educação e da atividade profissional de educadores e de amas.

### **2.1.3. Atendimento formal e não formal**

O atendimento a crianças até aos 3 anos de idade pode ser classificado entre dois tipos, como referido anteriormente: não formal e formal.

O primeiro, tal como o próprio nome indica, é de carácter não formal, tal como indica o próprio nome indica, é prestado por familiares, amigos, vizinhos, conhecidos ou amas não legalizadas, não havendo portanto qualquer tipo de controlo ou supervisão não se assegurando, por conseguinte, a qualidade dos serviços prestados.

Por sua vez, o atendimento formal, ministrado em creches, creches familiares ou amas legalizadas, é pautado por um maior controlo e fiscalização uma vez que têm de ser cumpridas determinadas diretrizes elaboradas pelo Estado, através do MSSS. Este tipo de instituições encaradas como instituições que prestam serviços de apoio à família durante o tempo em que os pais e outros familiares não possam ficar com as crianças. Por este motivo, a educação das crianças em Portugal é, por definição institucional, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não uma questão clara do “direito à educação” consagrado na Convenção dos Direitos das Crianças (Conselho Nacional de Educação, 2011).

As creches, definidas como unidades de resposta social, constituem-se como uma das primeiras experiências das crianças num sistema organizado de educação, exterior ao seu círculo familiar. É neste local que bebés e crianças alargam o seu campo relacional através das interações estabelecidas com pessoas e objetos pretendendo-se, acima de tudo, promover o desenvolvimento harmonioso da mesma.

Em 2011 foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, a Recomendação nº 3/2011 intitulada “A educação dos 0 aos 3 anos”. Este documento denota a preocupação por parte do Governo em controlar a qualidade da educação e dos cuidados que são prestados às crianças até aos 3 anos de idade. Neste, para além de uma breve síntese dos efeitos da educação e das experiências nesta faixa etária, é traçada uma breve caracterização da situação em contexto nacional, sendo elencadas um conjunto de 11 recomendações que têm em vista a melhoria deste tipo de serviço em Portugal.

Nesse mesmo ano, é elaborado pelo Governo a Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto que, estabelecendo as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches, define a creche como:

um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça funções de responsabilidades parentais (art.º 3º).

O número máximo de crianças por grupo, previsto pelo artigo 7º da Portaria nº 262/2011 é de:

- a) 10 Crianças até à aquisição da marcha;
- b) 14 Crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses;
- c) 18 Crianças entre os 24 e os 36 meses.

A publicação desta portaria foi defendida pelo Governo da altura como uma forma de garantir uma prática harmonizada ao nível das regras orientadoras da atuação das instituições permitindo, um aproveitamento mais eficiente e eficaz da capacidade instalada das creches e da sua sustentabilidade.

Conforme consta ainda do artigo 23º da referida Portaria, o acompanhamento, avaliação e fiscalização das creches encontra-se ao abrigo dos serviços competentes do Instituto da Segurança Social, I.P.

Já a definição de amas e de creches familiares apareceu decretada em 1984 através da publicação do Decreto-Lei nº 158/84 de 17 de maio onde se dissemina que:

Ama é uma pessoa que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de uma ou mais crianças que não sejam suas, parentes ou afins na linha recta ou no 2º grau da linha colateral por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais (art.º 2º, ponto 1).

Por sua vez, a creche familiar é definida ainda no mesmo documento como:

Um conjunto de amas, não inferior a 12 nem superior a 20, que residem na mesma zona geográfica e que estejam enquadradas, técnica e financeiramente, pelos centros regionais de segurança social, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou instituições particulares de solidariedade social com actividades no âmbito da primeira e segunda infância (art.º 2º, ponto 2).

No entanto, mais recentemente, a ama passou a ser apresentada pelo Guião Prático de Apoios Sociais (Instituto da Segurança Social, 2014) como

Uma resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por pessoa competente/capacitada que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de crianças (dos 3 meses até aos 3 anos de idade) que não sejam suas parentes ou afins na linha reta ou no 2º grau da linha colateral, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais (Instituto da Segurança Social, 2014: 4).

No que se refere a estas duas respostas sociais (amas e creches familiares), após a publicação do Decreto-Lei nº 158/84 foi, um ano mais tarde com a publicação do Despacho Normativo 5/85 de 18 de janeiro, que foram explicitadas as normas orientadoras para as amas e creches familiares. Neste é referido que o número máximo de crianças será definido com base nas condições habitacionais, na constituição do respetivo agregado familiar, bem como na existência de outras pessoas que com ela coabitem e, ainda, na sua disponibilidade para o exercício da atividade. Todavia, o número de crianças não deve ser superior às 4 crianças como menciona o Decreto-Lei nº 158/84.

No que se refere à primeira infância, é visível a falta de políticas sistemáticas, tal como já tinha sido referido pelo CNE em 2011 aquando da elaboração da Recomendação supracitada. Como se pode constatar, a legislação existente para estas respostas sociais baseia-se maioritariamente na regulamentação das condições de funcionamento das mesmas.

Esta falta de enquadramento legislativo leva a que, segundo Vasconcelos (2009), seja comprometida a continuidade educativa entre a educação dos 0 aos 3 e a entrada no jardim-de-infância. Teresa Vasconcelos (2009), também menciona que esta falta de articulação e continuidade educativa acarreta consequências para o próprio trabalho dos/das educadores/as de infância uma vez que é dificultada a “garantir de propostas educativas e de articulação com a etapa subsequente e, nomeadamente, não reconhecendo como serviço



docente o trabalho dos educadores de infância em contexto de creche” (Vasconcelos, 2009: 51).

Sousa (2008) defendem que o acolhimento das crianças enquanto não atingem um determinado grau de autonomia não pode continuar a ser visto como um mero serviço de acolhimento para crianças porque os pais trabalham. Este tipo de serviços deve ser enquadrado em políticas coerentes e integradas. Aliás, Sousa (2008), expõem que o facto de a taxa de pobreza infantil em Portugal ser superior à taxa média da União Europeia, 15,6% para 11,2%, respetivamente, deveria justificar a que as famílias procurem os serviços educativos para crianças até aos 3 anos.

Porém, a falta de reconhecimento político pelo trabalho em creche é evidente através de vários documentos legais. Ao analisar-se o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto que aprova o perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, percebe-se que, apesar do reconhecimento da possibilidade do trabalho em creche, o perfil é estipulado para os/as educadores/as que exerçam funções em instituições de educação pré-escolar. De igual forma, o tempo de serviço na creche não é contabilizado ara efeitos de progressão da carreira docente, o que intensifica a desvalorização dos governos por este trabalho.

Para acompanhar estas políticas nacionais que em nada valorizam a figura do educador, também a formação inicial de educadores é pautada pela quase ausência de formação no âmbito da creche, como demonstra o estudo de Cardoso (2012).

Este vasto conjunto de acontecimentos leva a que a atividade profissional dos educadores que trabalham em creches seja largamente desvalorizado e que por conseguinte, se reduzam as possibilidades de se estabelecerem relações pedagógicas tanto mais significativas para as crianças quanto possível. Uma aposta na formação inicial dos educadores, conjugados com políticas adequadas que permitam e facilitem a variedade de experiências proporcionadas e distinguindo-as, ainda, das outras pessoas que se limitam a tomar conta de crianças (Philips *et al.*, 2000, cit. por Cardoso, 2012).

## **2.2. A criança dos 3 aos 6 anos**

### **2.2.1. O desenvolvimento da criança dos 3 aos 6 anos**

Entre os 3 e os 6 anos, apesar de a criança se desenvolver a um ritmo acelerado, as novas transformações não são tão visíveis quanto as que se observam no período anterior, entre os 0 e os 3 anos.

Segundo Piaget, na fase da idade pré-escolar, ou seja, entre os 3 e os 6 anos as crianças passam do período sensório motor para a fase pré-operacional. Esta fase é caracterizada pelo aumento significativo da atividade simbólica que, por sua vez, se processa devido à capacidade da criança para desenvolver mais intensivamente a linguagem permitindo-se a partir daí, que ela seja capaz de ultrapassar os limites do tempo e do espaço e, simultaneamente, de representar vários eventos em vez de lidar com eles de modo sucessivo (Ferreira, 2000). Durante a atividade simbólica, a criança representa objetos ou ações por símbolos, sem necessitar da presença dos mesmos, marcando-se assim um intenso progresso ao nível cognitivo.

O aumento da capacidade de comunicação e de linguagem oral desenvolve-se muito graças às inúmeras perguntas que as crianças fazem devido à sua imensa curiosidade em saber e conhecer tudo o que se passa à sua volta. Contudo, Brazelton e Sparrow (2010: 41) defendem que mais importante que dar respostas a todas as dúvidas das crianças, é encorajá-las a interrogar-se e a tentar compreender as coisas por si, pois “muitas partes da nossa vida são complexas e difíceis de compreender em qualquer idade”.

Apesar de evidenciarem ainda alguns sinais de imaturidade linguística, o aumento da comunicação por parte das crianças permite que elas melhorem, significativamente, o seu vocabulário, gramática e sintaxe, ou seja, que melhorem as suas competências linguísticas.

O contexto é fulcral para que as crianças consigam apre(e)nder relativamente rápido o significado das palavras. Todavia, as crianças mais novas nem sempre usam as palavras da mesma maneira que os adultos, o que pode ser fruto da interpretação oposta ao do significado real da palavra (Papalaia *et al.*, 2001).

Os erros linguísticos que as crianças cometem podem resultar, igualmente, do facto de elas ainda não perceberem as exceções à regra como, por exemplo quando dizem “fazi” em vez

de “fiz”, pois elas tendem a generalizar as regras que vão aprendendo, usando essa mesma regra mesmo em palavras que não seguem essa regra (Papalaia *et al.*, 2001).

Aos 3 anos as crianças conseguem já usar o plural, o pretérito passado e conhecem a diferença entre o eu, o tu e o nós. Entre os 4 e os 5 anos, as frases já têm em média entre quatro a cinco palavras e usam as preposições como em cima, em baixo, dentro, sobre e atrás. No entanto, só a partir dos 6/7 anos é que a criança começa a falar através de frases compostas e complexas, usando um discurso completo (Papalaia *et al.*, 2001).

Apesar de Piaget classificar a maior parte do discurso das crianças como egocêntrico, a investigação sugere que as crianças usam tanto os gestos como o discurso verbal para comunicar desde cedo contrariando, portanto, esta perspectiva. Veja-se, por exemplo, quando as crianças desde cedo interagem e comunicam com adultos e crianças através do empréstimo e cedência dos seus objetos e brinquedos.

Ainda não é claro porque é que há crianças que começam a falar mais tarde, não sendo este atraso sinónimo de falta de estimulação linguística. Normalmente as crianças com atraso nas competências linguísticas necessitam de ouvir uma determinada palavra com mais frequência antes de a incorporar no seu vocabulário (Papalaia *et al.*, 2001).

No entanto, é importante alertar que este tipo de problemas pode ter graves consequências cognitivas, sociais e emocionais pois as crianças podem estar mais propensas a ter dificuldades de leitura mais tarde. Por outro lado, as crianças que não falam ou não compreendem tão bem quanto os seus pares, tendem a ser julgadas negativamente pelos adultos e pelas outras crianças (Papalaia *et al.*, 2001), tendo por isso claras consequências negativas no estabelecimento de relações com os outros.

O facto de a criança desenvolver intensamente a linguagem e a sua capacidade de comunicação, fomenta a sua capacidade de explorar e comunicar mais intensamente com o que a rodeia. Nesta época, a linguagem permite moldar a sua compreensão em relação ao mundo que a rodeia, ajudando-a a delinear os próprios pensamentos (Brazelton e Sparrow, 2010). Tal como acontece no período anterior, as emoções que acompanham a comunicação da criança são fulcrais para o seu desenvolvimento. Para além disso, “os seus ritmos de discurso e inflexões irão também imitar aqueles dos adultos que a rodeiam” (Brazelton e Sparrow, 2010: 47).

Deste modo, a capacidade de comunicação da criança permite-lhe que seja capaz de imitar o que a rodeia e, a partir da mesma, compreender as ações e palavras que muitas vezes reproduz nas suas brincadeiras. Brazelton e Sparrow (2010), defendem que esta capacidade da criança para imitar tanto o discurso como os gestos de outras pessoas, permite que elas se tornem “parte do mundo delas” (Brazelton e Sparrow, 2010: 47), desenvolvendo-se assim a nível social.

É também através da comunicação e da linguagem que a criança vai adquirindo uma compreensão cada vez maior de si própria, do seu lugar e do seu papel no contexto social onde se introduz (Tavares *et al.*, 2007): “A criança aprende regras e normas sociais, significados culturais da sociedade em que se integra e desenvolve o seu autoconceito e que poderão persistir ao longo da sua vida” (Tavares *et al.*, 2007: 55).

O desenvolvimento da linguagem, possibilita também o desenvolvimento da socialização pois a criança interage mais tanto com crianças como adultos. Tavares *et al.* (2007: 55) refere a este propósito que este processo é complexo, passando por “altos e baixos nos relacionamentos interpessoais desenvolvidos, bem como nos efeitos cumulativos das situações que vai vivenciando”.

A nível físico, observa-se no período pré-escolar, várias mudanças estruturais ao nível do tamanho, proporção e formas corporais. Já a motricidade grossa evolui significativamente, permitindo que por volta dos 5 anos de idade, a criança consiga executar atividades que exigem maior flexibilidade e rigor (Tavares *et al.*, 2007). O mesmo se processa com a motricidade fina pois o desenho evolui, progressivamente, estando também ele relacionado com o desenvolvimento intelectual (Tavares *et al.*, 2007).

É absolutamente evidente que as experiências vivenciadas pelas crianças definem todo o seu desenvolvimento posterior, a todos os níveis, razão pela qual se defende que:

a psicologia de uma criança é determinada pela sua maturidade e pela sua experiência. Por sua vez, as experiências são determinadas tanto pela sua maturidade como pela cultura em que vive. Claro está que as variações são enormes, dumas crianças para outras e dumas culturas para outras (Gesell, 1996: 64).

Desde cedo, as experiências que as crianças experimentam estão relacionadas com os cuidados e a educação que lhe são dedicados, quer no seio familiar, quer noutros locais fora do círculo familiar, podendo estas ter um efeito positivo ou negativo no desenvolvimento. Quer isto dizer que experiências positivas e adequadas às crianças podem beneficiá-las para

toda a sua vida, embora o contrário pode também acontecer. Há pois que ter um grande cuidado com as experiências que são proporcionadas devendo lembrar, neste sentido, os estudos das neurociências que alertam precisamente para o impacto que as experiências nos primeiros anos de vida podem causar tanto para o desenvolvimento da arquitetura cerebral, bem como para a formação da personalidade da criança.

Torna-se essencial que os educadores e cuidadores proporcionem um ambiente acolhedor e dinâmico, onde se possa promover o desenvolvimento global, adequado e harmonioso. É igualmente imperioso que as crianças experimentem sentimentos como a segurança e a confiança para que possam explorar o que as rodeia, sem se sentirem ameaçadas ou em perigo. Aliás, são estes tipos de atitude que permitem que a criança fortaleça a sua autoestima, autoconfiança e a capacidade de se tornarem independentes perante desafios futuros, tornando-se em adultos confiantes, independentes e autónomos.

### **2.2.2. Os serviços para a segunda infância**

A segunda infância é classificada como o período entre os 3 e os 6 anos, idade em que um grande número de crianças ingressam num sistema organizado de educação complementar à família: a educação pré-escolar. Este tipo de educação, quando exterior à família pode ser ministrado em estabelecimentos próprios, chamados jardins-de-infância, que tem sido um setor em crescimento desde os finais dos anos 70 do século passado (Afonso, 2009).

Só na segunda metade do século XVII e, sobretudo, no século XIX é que foram criados as primeiras instituições para a educação de crianças em idade pré-escolar (Ministério da Educação, 1996). O jardim-de-infância, mais concretamente, nasceu a par com a revolução industrial, em consequência das transformações operadas na sociedade devendo-se, o seu desenvolvimento, a fatores de ordem social, motivado em grande parte pela alteração do estatuto da mulher na sociedade.

O forte investimento e preocupação para com a educação pré-escolar em Portugal seguiu o rumo do que acontecera no resto da Europa por se comprovar, através de vários estudos, que a participação em programas de educação pré-escolar influenciava positivamente a

adaptação escolar e o sucesso educativo futuro das crianças, sobretudo em crianças com necessidades educativas especiais (Bairrão e Tietze, 1995).

Assim, mais do que na primeira infância, o Governo português intensificou e colocou em prática medidas políticas com vista à promoção da expansão da educação pré-escolar. Neste sentido, foi em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), que se inseriu pela primeira vez a educação pré-escolar no quadro legal do sistema educativo, definindo-se a educação pré-escolar “no seu aspecto formativo como complementar e ou supletiva da ação educativa da família com a qual se estabelece estreita cooperação” (art.º 4º).

Mais tarde, em 1996, de forma a promover o aumento da cobertura da rede pré-escolar em Portugal, o Ministério da Educação conjuntamente com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, lançou o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (Vasconcelos, 2000).

Este programa assinala um importante passo na efetiva expansão da rede pré-escolar pois são estabelecidas parcerias com as autarquias locais, entidades privadas e de solidariedade social, e é incentivado o estabelecimento de relações com os ciclos da educação básica a fim de possibilitar uma continuidade entre os ciclos. Para além disso, é apelada à participação não só das famílias, como também das comunidades, sociedades e outros profissionais por se tratar de uma unidade de desenvolvimento para a sociedade educativa (Vasconcelos, 2000). Neste programa, o Governo assume-se como regulador e orientador das relações estabelecidas através do fornecimento de várias orientações legais, as quais devem ser aplicadas.

O ano de 1997 pode ser considerado como “um momento chave na educação pré-escolar portuguesa: criou-se a rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar (ou jardim de infância), passando a educação nesses anos prévios à escolaridade básica a ser também da responsabilidade do Estado” (Dionísio e Pereira, 2006). Foi também neste ano que, com a elaboração da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro), se define a educação pré-escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (art.º 2º), razão que justifica a tutela por parte do

Ministério da Educação. Esta tutela surge, igualmente, associada à ponderação de que este nível educativo responde a um dos direitos à educação, conforme expresso no artigo 28º da Convenção sobre os Direitos das Crianças, ratificado por Portugal em 1990 (UNICEF, 1990).

A frequência neste nível de educação é de carácter opcional por se manter o reconhecimento de que a família é a principal responsável pela educação dos seus filhos (art.º 3, ponto 2 da Lei nº 5/97), cabendo apenas ao Estado contribuir para a universalidade para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade (art.º 4º da Lei nº 85/2009 de 27 de agosto).

Assim, a fim de promover a universalidade tornam-se como deveres do Estado, “garantir a existência de uma rede de educação pré-escolar que permita a inscrição de todas as crianças por elas abrangidas e o de assegurar que essa frequência se efectue em regime de gratuitidade da componente educativa” (ponto 2 do art.º 4º da Lei nº 85/2009).

Ainda nesse ano, são criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar pelo Ministério da Educação, constituindo-se como um quadro de referência ao nível nacional que deve ser seguido em todas as instituições de educação pré-escolar da rede nacional. As OCEPE, estando em vigor até à atualidade, traçam as linhas gerais e orientadoras da atividade do educador, apresentando-se não como um programa mas sim como um instrumento fundamental para a compreensão do processo educativo e para a fundamentação da educação pré-escolar de qualidade (Teixeira e Ludovico, 2007). Ressalve-se que a elaboração deste documento foi bastante apreciada pela OCDE que, no seu relatório comparativo em 2001, caracterizou este documento como uma prática exemplar a nível internacional (Vasconcelos, 2002, cit. por Teixeira e Ludovico, 2007).

Analisando o enquadramento legislativo referente à educação pré-escolar salienta-se o investimento neste setor, por parte do Governo, por se acreditar nos resultados de vários estudos que remetem para o contributo deste para o sucesso educativo das crianças. Mais se acrescenta que há, igualmente, uma clara preocupação com a prevenção da exclusão social sendo também apreciada como uma forma de promoção da igualdade de oportunidades.

Assim, conclui-se que Portugal “passou de um sistema político-social largamente negligenciador da educação para um sistema que fez da educação, como valor democrático

essencial, uma das suas prioridades” (Vasconcelos, 2008: 181). Neste caminho, muito se alterou na forma de conceber a educação pré-escolar levando, não só na educação de infância, a uma transposição de pedagogias de transmissão para pedagogias de participação, que procuram responder às complexidades das sociedades.



### **3. Dos modelos e de uma organização para a educação de infância**

#### **3.1. Os currículos em educação de infância**

A crescente valorização da educação de infância surge igualmente associada aos novos conceitos sobre as crianças que se foram edificando. A criança passou a ser vista como sujeito de si própria, sujeito ativo que influencia e é influenciado pelas múltiplas interações que estabelece com o que a rodeia (Vasconcelos, 2009). Passa-se a compreender as interações como o centro do processo educativo (Vasconcelos, 2009) e, os “espaços das crianças”, segundo Moss e Petrie (2002, cit. por Vasconcelos, 2009: 53), passam a ser entendidos como “espaços físicos (certamente), mas são espaços simultaneamente sociais, culturais, discursivos – espaços criados como serviço público, lugares de vida cívica”.

Assim, creches e jardins-de-infância, mais concretamente, são “espaços das crianças” onde a ação pedagógica se caracteriza como uma ação indireta sobre as crianças (Cardona *et al.*, 2009).

É nestes locais que a grande maioria de bebés e crianças alargam os seus campos relacionais e onde se inicia o processo de vida cívica através do contacto com um vasto leque de crianças provenientes de meios culturais e sociais bastantes distintos. É assim que cada vez faz mais sentido promover um modelo de educação infantil assente na inclusão social, que proporcione uma base a partir da qual se podem “desmantelar as barreiras de carácter social” (Vasconcelos, 2009).

Deste modo, a maioria das pedagogias praticadas ao nível da educação (não só na educação de infância), foram repensadas devido às novas perspetivas do processo educativo. Transpõe-se a pedagogia da transmissão para a pedagogia da participação, uma pedagogia “centrada numa práxis de participação que procura responder às complexidades da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007: 17).

No entanto, para que os resultados da educação de infância sejam duradouros e que promovam, efetivamente, o desenvolvimento da criança, é necessário que as respostas e os serviços sejam de qualidade. Neste sentido, para além de outros fatores debatidos

anteriormente como a formação de famílias e dos intervenientes educativos, da qualidade das estruturas, importa garantir a intencionalidade educativa. Para assegurar essa mesma intencionalidade, Formosinho (2013), salienta que a adoção de um determinado modelo pedagógico pelas educadoras de infância permite a sustentação da sua prática, melhorando-a e, por conseguinte, aumentando a qualidade dos serviços oferecidos.

Os modelos pedagógicos são considerados como um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar valores, teorias e práticas (Oliveira-Formosinho, 2007).

Apesar da existência de documentos de orientação produzidos pelos Ministério da Educação, dos quais fazem parte a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, estes não têm como função definir os conteúdos programáticos (Pestana e Pacheco, 2013). Como tal, este tipo de documentos emanados pelo poder central serve apenas de orientação para a construção quotidiana do currículo, que deve assentar na “escuta das necessidades mais profundas das crianças e respetivas famílias (Vasconcelos, 2012, cit. por Pestana e Pacheco, 2013). Só desta forma é que será possível os educadores edificarem currículos que permitam verdadeiramente proporcionar aprendizagens significantes e interessantes para as crianças.

Neste sentido, Pestana e Pacheco (2013) defendem para a educação de infância a construção de “currículos-sem-tempo”, sempre baseado nas crianças e nos seus interesses. Pressupõe-se igualmente, segundo os autores, que sejam dados os “nutrientes cognitivos” necessários para o desenvolvimento das crianças e que, simultaneamente, seja dado tempo para que as crianças possam “digerir” esses nutrientes a fim de se poderem tornar construtoras do seu próprio processo de aprendizagem.

Esta linha de ideias vem fortalecer a posição tomada por Cardona *et al.* (2009: 53) ao referir que, “educação como um instrumento que deverá habilitar os sujeitos a pensarem por si próprios e assim participarem realmente na construção social mediante a construção de si mesmos”. As autoras consideram isto realmente importante, tanto mais que assumem claramente que é no período entre os 0 e os 6 anos que é construída a identidade devendo-se, por isso mesmo, intervir de forma a promover a equidade face ao género, assumindo particular importância os contextos e os modelos de aprendizagem às crianças.

Dos modelos curriculares mais utilizadas em Portugal destacam-se os currículos de High Scope, Reggio Emilia, a Pedagogia-em-Participação e a Pedagogia de Projeto. Isto no que

toca à educação na faixa etária entre os 0 e os 3 anos de idade, segundo o levantamento elaborado por Araújo (2013). Todos estes modelos são mais ou menos coincidentes por terem uma raiz socio construtivista e por privilegiarem a criação de oportunidades para a participação da criança no seu processo de aprendizagem (Araújo, 2013).

Por sua vez, no período respeitante à educação pré-escolar destacam-se como modelos curriculares mais utilizados no espaço nacional o modelo High Scope, Reggio Emilia, Pedagogia-em-Participação, Movimento da Escola Moderna, João de Deus e a Pedagogia de Projeto.

### **3.2. O currículo High Scope de David Weikart**

O modelo curricular High Scope, fundado por David Weikart, em 1960, reflete a teoria construtivista da criança de Jean Piaget (Post e Hohmann, 2011), segundo a qual se considera que o desenvolvimento se processa de forma sequencial e que se organiza em estádios (Oliveira-Formosinho, 2007). Os estádios de desenvolvimento representam marcos conceptuais e estratégias de resolução de problemas que a criança vai progressivamente adquirindo de forma sequencial e progressiva (Oliveira-Formosinho, 2007.).

Atualmente, o currículo High Scope está pensado para crianças dos 0 aos 6 anos de idade assumindo-se, princípios orientadores diferentes para bebés e crianças até aos 3 anos e para crianças em idade pré-escolar. No entanto, em ambas as faixas etárias, considera-se o desenvolvimento como fruto da aprendizagem ativa da criança na sua relação com o que a rodeia.

A base deste modelo curricular é a ideia de que crianças aprendem em interação, através da sua relação direta e imediata com o seu meio. Post e Hohmann (2011) referem que é desde o nascimento que bebés e crianças aprendem ativamente, a partir das relações estabelecidas com as pessoas com quem interagem e da exploração dos materiais presentes do seu mundo imediato. De maneira semelhante, as crianças em idade pré-escolar, aprendem através da ação, por via da vivência de experiências diretas e imediatas das quais podem retirar significado, através da reflexão. Assim sendo, a ação conjugada com a reflexão é um meio

para que as crianças construam o conhecimento ajudando, progressivamente, a atribuir sentido ao mundo (Hohmann e Weikart, 2011).

Tanto na educação de crianças até aos 3 anos, como dos 3 aos 6 anos de idade, o princípio de aprendizagem de que as crianças aprendem através da sua relação direta e imediata com objetos e pessoas, é traduzido numa “Roda de Aprendizagem”. Esta Roda apresenta os princípios curriculares e norteadores do trabalho dos profissionais envolvidos neste tipo de abordagem, demonstrando também a forma como se perspetiva o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças afetas neste tipo de programa.

### **3.2.1. High Scope para bebés e crianças até aos 3 anos**

No caso da educação de bebés e crianças dos 0 aos 3 anos, a Roda da Aprendizagem é composta por quatro experiências-chave: observação da criança, interação adulto-criança, ambiente físico e horários e rotinas.

A observação da criança aparece como uma experiência-chave por se considerar que esta permite conhecer melhor e mais pormenorizadamente a criança mas, para que tal seja possível, é necessário que os/as educadores(as) trabalhem em equipa, quer com outros agentes educativos quer com as próprias famílias das crianças. Muito para além disso, a observação da criança e o estabelecimento de parcerias com as famílias permitem dar continuidade aos cuidados entre a casa e o centro infantil e vice-versa (Post e Hohmann, 2011) possibilitando, igualmente, que se tomem decisões conjuntas sobre o espaço, materiais, horários, rotinas e responsabilidades diárias (Post e Hohmann, 2011). Por último, Post e Hohmann (2011) defendem a observação da criança como uma atividade fulcral para que se possa recolher registos episódicos diários que, tanto denotam o comportamento da criança como admitem e justificam melhorar atividades e planificações futuras.

A interação adulto-criança merece especial destaque no processo de aprendizagem da criança, nomeadamente, nas crianças mais pequenas, uma vez que são estas relações que vão moldar as atitudes das crianças. São as relações seguras, fonte de confiança, calorosas e responsáveis entre os adultos e as crianças que promovem o seu desenvolvimento. Post e Hohmann (2011), referem que as relações com os adultos são para os bebés e crianças o

“combustível” emocional que elas necessitam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico.

Os adultos responsáveis pelas crianças devem, portanto, procurar desenvolver relações positivas e recíprocas com as crianças, encorajando-as a explorar, a comunicar, a desenvolver-se. No que se refere à resolução de problemas, Post e Hohmann (2011) defendem que quando os mesmos existem, os adultos não devem castigar ou resolver os problemas pelas crianças devendo, em vez disso, assumir uma abordagem de resolução de problemas que permitam criar capacidades úteis para o futuro das crianças.

No currículo High Scope o principal papel do adulto é apoiar e observar, preservando a autonomia da criança enquanto ator da sua própria aprendizagem (Gonçalves, 2008). Os adultos devem compreender que “as explorações auto-motivadas das crianças lhes proporcionam experiências-chave – uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável” (Post e Hohmann, 2011: 12). Assim, o adulto através da observação e da sua interação com as crianças deve tentar perceber quais os interesses das crianças para, a partir disso, proporcionar-lhes experiências enriquecedoras e significativas para o seu desenvolvimento.

Para além do seu papel na organização e planeamento do ambiente educativo e nas relações que se estabelecem com famílias, crianças e outros parceiros educativos, os adultos responsáveis pela educação das crianças podem participar e incentivar nas explorações das crianças através da apresentação de propostas desafiantes e adequadas. Esta continua a ser uma forma de promover, desde cedo, a autonomia das crianças, capacidade esta que será útil para toda a vida futura da mesma.

Os espaços criados num programa deste tipo devem proporcionar conforto, bem-estar e, ao mesmo tempo, oferecer amplas oportunidades de aprendizagem ativa para as crianças (Post e Hohmann, 2011). Neste seguimento, ressalta-se que a organização e o planeamento adequado do ambiente às condições e às necessidades das crianças permitem um melhor crescimento nas suas múltiplas vertentes ao nível da comunicação, das interações sociais, e do desenvolvimento físico e cognitivo (Post e Hohmann, 2011.).

Até aos 3 anos, o ambiente criado deve obedecer a três premissas básicas, a saber: criar ordem e flexibilidade, proporcionar conforto e segurança a crianças e a adultos e, apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem (Post e Hohmann, 2011).

O espaço deve organizar-se em áreas de interesse de forma a incrementar a realização de diversos tipos de atividades e de aprendizagens. Assim sendo, para além das necessárias áreas destinadas para o descanso, alimentação e higiene, edificam-se sete áreas de interesse que devem ter os materiais adequados às atividades que lá se pretendem desenvolver, sendo elas: área de movimento, área de areia e água, área dos livros, área das artes, área dos blocos, área das casinhas das bonecas e área de jogos.

Todas estas áreas devem ser cuidadosamente planeadas devendo igualmente ser adaptadas às crianças e às suas necessidades, incitando o seu desenvolvimento mas nunca comprometendo a segurança e o bem-estar das mesmas.

Os horários e as rotinas representam especial importância para que as crianças mais pequenas consigam adquirir sentimentos de segurança e de previsibilidade, considerados como fundamentais durante o período de tempo em que os bebés e crianças estão fora de casa. As rotinas, quando bem planeadas, são capazes de fomentar sentimentos de controlo e de pertença, fundamentais para que a criança consiga prever a ordem de acontecimentos do seu dia-a-dia e, a partir daí, conseguir organizar as suas explorações.

### **3.2.2. High Scope para crianças em idade pré-escolar**

Na educação de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, o currículo High Scope perspetiva o desenvolvimento do potencial humano através da aprendizagem pela ação e da crença de que a “aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann e Weikart, 2011: 19). Hohmann e Weikart (2011: 13) antecipam resultados da frequência deste tipo de programas, alegando que “as crianças desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade – hábitos de funcionamento que lhes serão úteis ao longo de toda a vida”.

De forma semelhante ao que acontece no currículo para crianças dos 0 aos 3 anos, o programa para crianças em idade pré-escolar é programado em volta da Roda da Aprendizagem onde o cerne é a aprendizagem pela ação. A aprendizagem é entendida também como produto da experiência social, envolvendo as interações significativas entre crianças e adultos (Post e Hohmann, 2011). Assim sendo, a Roda da Aprendizagem, que norteia o trabalho dos profissionais que se regem por este modelo, inclui quatro dimensões centrais: Interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação.

Se a aprendizagem é encarada como resultado da experiência social vivenciada pela criança, então a interação adulto-criança ganha um impacto relevante na medida em que estas interações, quando são positivas, permitem um bom desenvolvimento da criança. No currículo em análise, defende-se como estratégias de interação positiva a partilha de controlo com as crianças, o elogio pelos progressos, qualidades e características, o estabelecimento de relações verdadeiras, sinceras e apoiantes e a adoção de métodos de resolução de problemas face aos conflitos sociais (Hohmann e Weikart, 2011).

De uma forma geral e sucinta, os adultos são vistos como “apoiantes do desenvolvimento” (Hohmann e Weikart, 2011: 27), não impingindo e determinando o que a criança deve aprender e como o deve fazer. Em vez disso, o adulto deve dar autonomia à criança, deve conferir-lhe o poder necessário para que ela decida sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Para tal, os adultos devem observar e interagir com as crianças para analisar como é que elas pensam e raciocinam e, após isso, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios (Post e Weikart, 2011). Cabe também aos adultos apoiar as crianças através da organização do ambiente educativo e das rotinas diárias, encorajar as crianças a refletir, a resolver problemas e a expressar-se verbalmente, assim como a planear experiências alicerçadas nas ações e interesses das crianças.

O ambiente de aprendizagem tem, igualmente, grande influência naquilo que as crianças serão ou não capazes de fazer. Assim, este deve ser devidamente planeado pelo/a educador/a, mantendo a mesma lógica da divisão do espaço de brincadeira em áreas de interesse de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças, encorajando-as à realização de vários tipos de atividades e de brincadeiras (Hohmann e Weikart, 2011).

Perspetiva-se, assim, a existência de áreas bem definidas, destacando-se as seguintes: areia e água, blocos, da casa, atividades artísticas, brinquedos, livros e da escrita, carpintaria, música e movimento, computadores e exterior.

Os materiais, adequados a cada uma das áreas, devem estar devidamente etiquetados e identificados com imagens para que as crianças possam encontrar com facilidade os objetos que procuram e, da mesma maneira, para que possam arrumar e devolver os materiais que utilizaram no respetivo local. Este tipo de atividade permite que as crianças vão construindo a sua autonomia, independência e que ao mesmo tempo, sejam capazes de identificar, escolher, manipular e arrumar os objetos que querem utilizar nas suas brincadeiras.

Hohmann e Weikart (2011) chamam de “ingredientes da aprendizagem” aos elementos que compõem o espaço, bem como à manipulação, às decisões que lá ocorrem e que influenciam o desenvolvimento da criança. Os autores acrescentam também a linguagem da criança e o apoio dos adultos como elementos fulcrais para a “receita da aprendizagem ativa” que se perspetiva neste currículo.

No que à rotina diária concerne, pode-se referir que esta transmite segurança às crianças e um sentido de controlo sobre como o seu dia se passará. Em crianças em idade pré-escolar, pode envolver-se as crianças no planeamento das rotinas de grupo através do processo planear-fazer-rever. Este processo permite que as crianças expressem as suas intenções, colocando-as depois em prática e refletindo sobre as mesmas. É também feita referência à necessidade de proporcionar tempos em pequeno e em grande grupo para promover vários tipos de oportunidade de aprendizagem e para que crianças e adultos construam o sentido de comunidade (Hohmann e Weikart, 2011).

Por último, na Roda da Aprendizagem da educação pré-escolar é incluída a avaliação. A avaliação exige trabalho de equipa entre todos os adultos a fim de se reunir o máximo de informação possível sobre as crianças. Esta avaliação pode ser posta em prática através da aplicação de registos diários de notas e, através da aplicação periódica do *COR – Child Observation Record* (Registo de Observação da Criança). Este registo permite extrair dados dos registos diários e das reflexões de planeamento feitas em trabalho de equipa. “Avaliar, na abordagem High Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann e Weikart, 2011: 9).



### **3.3. O modelo curricular de Reggio Emilia**

A abordagem Reggio Emilia teve origem numa cidade no norte de Itália com esse mesmo nome, Reggio Emilia. Durante a segunda guerra mundial, esta cidade foi bastante fustigada, levando a que os seus habitantes após o término da guerra unissem forças para reedificar a cidade. Foi então que os cidadãos sentiram a necessidade de começar por construir um espaço onde pudessem deixar os filhos e onde, simultaneamente, fosse prestada uma “nova educação promotora de uma igualdade de oportunidades para os seus filhos” (Lino, 2007: 95).

Ao ter conhecimento desta iniciativa, Loris Malaguzzi juntou-se a este movimento de cidadãos, tendo a sua participação contribuído para que este modelo curricular seja encarado como um modelo pedagógico de educação de infância de maior qualidade em todo o mundo (Lino, 2007).

Este modelo ganhou tamanha distinção por se distanciar de outros, nomeadamente ao nível da atividade profissional dos/as educadores/as, da participação das famílias e das comunidades, da forma como se concebe a criança e o seu desenvolvimento e, a organização do espaço em ateliês.

Ao nível da atividade profissional dos/as educadores/as, no modelo Reggio Emilia germina a importância de desenvolver a “pedagogia da escuta” e a “pedagogia das relações”. Considera-se de extrema relevância contrariar as práticas mais recorrentes, onde todos falam mas ninguém ouve o que realmente se diz (Miranda, 2005), levando-se ao aparecimento de uma pedagogia da escuta. Quer isto dizer que se pretende sensibilizar e difundir práticas que escutem verdadeiramente a opinião das crianças, onde se ouça e atenda àquilo que elas falam pois, se elas o fazem é porque têm sempre algo para comunicar e, como tal, devem ser ouvidas. Deste modo, devem ser utilizados registos pedagógicos onde constem as opiniões e ideias das crianças para que possam, posteriormente, ser utilizados como mote para o arranque de novos projetos, relatórios e diálogos.

Os registos pedagógicos para além de conterem as opiniões das crianças envolvidas devem identicamente incluir informações resultantes da reflexão e, se possível, em conjunto com outros agentes educativos, para que se possa promover a melhoria da ação dos professores/educadores. Mais se acrescenta que este tipo de documentação configura “um

elo de ligação entre todos os agentes envolvidos no processo educacional” (Prado e Miguel, 2013) e “representa a valorização das experiências de crianças e adultos na instituição escolar, reconhecida como espaço de criação, de autoria, e não apenas de reprodução. Nesse sentido, professor e aluno se mostram coconstrutores de uma história singular e de conhecimentos” (Marques, 2011: 105).

Na “pedagogia das relações” (Lino, 2007), realça-se o papel das relações estabelecidas entre pais, crianças, professores e comunidade pois, “acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos” (Lino, 2007: 102). Assim sendo, assume-se quase como imperativo deste modelo pedagógico, criar e difundir práticas que valorizem a colaboração, o diálogo e o respeito mútuo entre todos os intervenientes no processo educativo, para que se possam estabelecer e estimular diversas relações. Nas palavras de Malaguzzi (2001, cit. por Lino, 2007), este tipo de prática assume especial relevo se se considerar que todos são, concomitantemente, educadores e educandos.

Neste seguimento, são grandemente valorizadas e enaltecidas as relações instituídas com as famílias das crianças, bem como com as comunidades. As relações com os familiares e, em especial, com os pais e/ou encarregados de educação, são caracterizadas como uma relação recíproca, facilitadora da troca de recursos e de informações sobre a criança e o seu desenvolvimento (Lino, 2007). Já as relações com as comunidades surgem associadas ao reconhecimento de que as escolas e as famílias, por si só, não são capazes de educar as crianças pois elas integram um núcleo organizacional muito maior do que a escola e a família.

No que toca ao desenvolvimento da criança e à forma como se considera a sua aprendizagem, as escolas Reggio Emilia assentam numa filosofia muito singular. Dá-se ênfase à expressão da criança através das suas “cem linguagens” e através do desenvolvimento de trabalhos de projetos fundados nos interesses e desejos das crianças. O espaço e a sua organização em ateliês, é também realçada no processo de ensino e aprendizagem uma vez que se encara o espaço como o 3º educador.

O modelo pedagógico de Reggio Emilia pauta-se pela eleição da imagem da criança como um ser competente, rica, curiosa, atenta, capaz, pensante; como ser que questiona, que inventa, que cria e que descobre o mundo através do seu corpo e da sua relação com o outro

(Miranda, 2005; Marques, 2011). E é esta visão da criança que faz crer na existência da educação da infância e não da educação pela infância uma vez que não é adulto que faz a educação da criança, aparecendo este apenas como um mediador de desejos e necessidades da criança (Miranda, 2005).

Acreditando-se assim nas inúmeras competências e capacidades da criança, surgem as cem linguagens da criança, na qual se prevê que a criança tem cem linguagens que permitem que expresse sentimentos, emoções, pensamentos e assim comunicar com o que a rodeia.

Por último, nas considerações deste modelo curricular e pedagógico, aparece-nos o espaço considerado como o terceiro educador. Os espaços são organizados em três espaços interiores principais: a “piazza” que corresponde a um espaço central e comum para a comunidade escolar, o ateliê onde são realizadas vários tipos de atividades e a sala de atividades, dividida em duas áreas: a área de cuidados e a área de jogo.

O espaço e a sua organização são vistos como uma forma de promover as interações sociais, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre crianças, professores, famílias e comunidade, de modo que toda a sua composição e organização é cuidadosamente planeada para que se possa criar um ambiente agradável e familiar para todos (Lino, 2007). O ambiente físico é assim planeado para facilitar o diálogo e a comunicação (Miranda, 2005), razão que justifica a presença de um espaço comum e central à volta da qual estão dispostas três salas de atividades.

O espaço central, a piazza, pode ser composta por várias áreas como a área do faz de conta, área da expressão dramática, estar equipada com caleidoscópios de espelhos, materiais para construções, plantas e animais (Lino, 2007). Lino (2007) salienta que também é possível observar como espaços centrais e comuns, os ateliês, arquivo, sala de música, biblioteca, refeitório, cozinha e casas de banho.

O ateliê, definido como “estúdio de artes visuais e gráficas” (Lino, 2007: 104), é normalmente dirigido por um ateliarista que auxilia a criança na utilização e aplicação das suas cem linguagens, através da realização de várias atividades de exploração e expressão dos materiais. As produções aqui concebidas podem ser posteriormente utilizadas na fundamentação de projetos, atividades e experiências realizadas no quotidiano das instituições (Lino, 2007).

O arquivo é o local onde é armazenado todo o material relativo a projetos e experiências já realizadas (Lino, 2007) e, os restantes locais nomeadamente, a sala de música e a biblioteca possuem os materiais que lhe estão normalmente associados como por exemplo, instrumentos musicais comprados ou elaborados pelas crianças ou famílias e livros de história, enciclopédias e computadores.

As três salas de atividades que se organizam em volta do espaço central comum podem também ser compostas por mini ateliês, ou seja, podem ser divididas por áreas onde em cada uma dessas áreas se encontram vários objetos característicos e que apelam à realização de vários tipos de atividades e de aprendizagens.

O espaço aparece neste modelo como complementar à ação educativa da família e dos educadores, razão pela qual ele é definido como o terceiro educador. É dada grande importância ao espaço, tanto interior como exterior, pois considera-se que a sua organização permite o desenvolvimento social e cognitivo da criança. Assim sendo, o espaço como educador deve ser flexível e adaptar-se às mudanças das crianças e educadores para que se possa oferecer a realização de múltiplas oportunidades de experiências significativas (Lino, 2007).

### **3.4. A Pedagogia-em-participação**

A Pedagogia-em-Participação resultou de uma parceria entre a Associação Criança e a Fundação Aga Khan. Esta Associação, composta por formadores, profissionais e investigadores tem como principal objetivo promover programas de intervenção para a melhoria da educação de crianças pequenas (APEI, 2009). Desta forma e baseando-se numa perspectiva socio construtivista para a educação de infância, crê-se na importância da ética das relações e das interações como mote para o desenvolvimento de atividades e projetos que valorizem a identidade e as características da criança (APEI, 2009). Considera-se assim que as interações que ela vivencia influenciam as suas atitudes e a sua forma de ser e de estar. Neste sentido, na pedagogia-em-participação, acredita-se nas competências das crianças, dando-lhes o espaço necessário para que possa desenvolver a autonomia, a participação e a colaboração.

Como Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) apresentam, o coração desta perspectiva pedagógica é a democracia. As mesmas autoras explicam que a democracia deve ser simultaneamente um fim e um meio da educação de infância, ou seja, defende-se que a democracia deve estar presente tanto nas finalidades educacionais, como no quotidiano vivido por todos os atores educativos (crianças e adultos) (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013). A democracia é então elencada para “criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011: 102).

Para além disso, acrescenta-se que esta perspectiva deve promover a igualdade de oportunidades e a inclusão de e para todos, assumindo-se como uma responsabilidade social pelas crianças e suas famílias, preocupando-se mais com a qualidade do que com a quantidade de instituições de educação infantil (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2011). Denota-se igualmente nesta perspectiva a promoção do envolvimento e da colaboração na aprendizagem de e entre todos os intervenientes educativos, na procura do sucesso educativo, num clima de respeito pelas características e diferenças de todos (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011).

Na pedagogia-em-participação são erigidos quatro eixos pedagógicos que definem a intencionalidade pedagógica considerados profundamente interdependentes e que aspiram a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013).

Os eixos são pensados para que através de educação de infância (compreendida nos contextos de creche e de jardim de infância), se possa “cultivar a humanidade (...), fazendo dela um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011: 105).

Assim, os eixos pedagógicos ser-estar, pertencimento e participação, narrativa das jornadas de aprendizagem, pretendem contribuir para o cultivo das identidades e relações (em pertença e participação) através da aprendizagem experiencial através das “cem linguagens” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011: 107).

Acreditando, pois, que qualquer tipo de aprendizagem deve partir sempre das relações que a criança estabelece com os outros, na pedagogia-em-participação o espaço e o tempo são organizados em função das interações e relações que se estabelecem, funcionando também como apoio para as atividades e projetos que permitam às crianças co construir a sua própria aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011: 111).

Perspetiva-se assim o espaço como um lugar de bem-estar, de alegria e prazer, tendo como função principal promover o jogo e o brincar e, promover o aprender com bem-estar (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Assim, o espaço não deve ter uma organização única e estanque durante um ano inteiro, devendo antes, ser flexível para que se possa adaptar à criança e não ao contrário. Outro aspeto importante a assegurar é planear um espaço que permita múltiplas aprendizagens onde a criança possa desenvolver as suas cem linguagens, seguindo a teoria de Loris Malaguzzi.

Nos tempos pedagógicos, anseia-se que estes assegurem uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e que incluam momentos para a realização de vários tipos de experiências realizadas quer individualmente, em pequenos e em grande grupo (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

Dada à centralidade que as relações e as interações que naturalmente assumem, bem como a interatividade entre os eixos de intencionalidade educativa, aparecem quatro áreas de aprendizagem: identidades, relações, experiências e significados. Considera-se que estas áreas devem estar presentes em todas as experiências de aprendizagem e que estas devem ainda ser negociadas com as crianças a fim de garantir que o “aprender esteja integrado com o aprender a aprender, porque a forma de ensinar está, antes de mais, preocupada com as formas de aprender” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011: 108). Neste sentido, é fulcral a atitude e a relação que é estabelecida entre o educador e a criança, possibilitando também que as planificações e projetos a realizar partam das crianças. É, aliás, esta atitude dos educadores que molda a classificação que se fará da sua pedagogia, determinando-a como transmissiva ou participativa, com todos os seus benefícios ou malefícios que trará para as crianças, para as suas experiências, aprendizagens e vivências.

### **3.5. O Movimento da Escola Moderna Portuguesa**

O registo oficial do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna remonta a 1966, em Lisboa, apesar de existirem anteriormente, várias outras ações que aludem a este modelo pedagógico, nomeadamente, através da Associação para a formação permanente de profissionais de educação (MEM, 1994, cit. por Pessoa, s.d.).

O mote para a formação e desenvolvimento deste modelo partiu da preocupação com a formação profissional, com a investigação e a partilha de experiências de educação para melhorar a ação dos profissionais (Pessoa, s.d.) baseando-se, portanto, na “auto-formação cooperada dos profissionais e na animação pedagógica das instituições” (Gonçalves, 2008: 43).

Neste tipo de modelo é atribuído grande valor à heterogeneidade na composição dos grupos por se considerar que este tipo de organização permite aprendizagens mais ricas e diversificadas devido à diversidade de saberes, culturas e dinâmicas das crianças que compõem os grupos. Este modelo assenta também na democracia, na medida em que há grande partilha de responsabilidade entre adultos e crianças, com técnicas de negociação progressiva (Gonçalves, 2008). Neste sentido, a escola é definida pelos docentes do Movimento da Escola Moderna como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2007: 127).

Deste modo, a organização do grupo, preferencialmente heterógeno quanto às idades e culturas, é considerado como um elemento desafiador que garante “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2007: 131). Gonçalves (2008: 44) completa esta ideia referindo que esta interação entre crianças de diferentes idades e culturas é “ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral” de todas elas.

Por sua vez, o adulto é encarado como o “escriba da criança” (Gonçalvez, 2008) na medida em que partilha o poder e os instrumentos de trabalho com o grupo e que, a partir da análise das necessidades e interesses da criança planeia e organiza o trabalho a desenvolver. O adulto deve, ainda, promover e possibilitar que as crianças tenham o tempo e espaço suficientes para poderem expressar-se livremente e, igualmente, terem um tempo lúdico para atividades exploratórias (Gonçalves, 2008).

Niza (2007) atribui a Freinet a influência que é dada neste modelo à livre expressão das crianças. Esta atitude reforça a importância da valorização pública das experiências de vida, opiniões e ideias das crianças (Niza, 2007: 131).

Deste modo, para efetivar os anseios da livre expressão das crianças, os adultos devem registrar as mensagens exteriorizadas pelas crianças para além de estimular a comunicação e as produções técnicas e artísticas. Estas produções devem, igualmente, ser expostas e divulgadas à comunidade escolar e familiar, principalmente quando se realizam vários trabalhos de projeto. Os projetos são assim, os “instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta” (Niza, 2007: 127) que proporcionam às crianças uma real e efetiva compreensão dos temas abordados.

A rotina assume-se também neste modelo como um meio para criar um ambiente securizante, necessário para que as crianças possam desenvolver-se cognitivamente. Porém, o tempo é dividido em dois momentos: a manhã e a tarde. A manhã é o tempo onde normalmente a criança decide o que quer fazer, brincando e explorando o que a rodeia e onde pode também desenvolver os trabalhos de projeto. Na parte da tarde são promovidas atividades culturais dinamizadas quer pelas próprias crianças quer por convidados ou educadores.

Integrados na rotina diária estão momentos para a planificação conjunta entre educadores e crianças, bem como uma reunião de conselho, realizada semanalmente à sexta-feira. Nestes momentos, realizam-se várias escolhas e comunicam-se interesses, assim como se avalia e pondera acerca do trabalho já realizado.

No que aos espaços diz respeito, são pensadas seis áreas básicas de atividades e de uma área central polivalente para o trabalho coletivo. Niza (2007) refere também que nos jardins-de-infância que não dispõem de cozinha acessível às crianças, deve-se organizar uma área dedicada à cultura e educação alimentar.

As seis áreas básicas de atividades estruturam-se em: espaço para biblioteca e documentação, oficina da escrita e reprodução, laboratório de ciências e experiências, carpintaria e construções, atividades plásticas e outro tipo de expressão artística e, espaço de brinquedos, jogos e do faz-de-conta. Cada um destes espaços deve conter os materiais característicos devendo-se, contudo, evitar a infantilização dos espaços e materiais. Ou seja, estes devem



aproximar-se tanto quanto possível da sua condição real, aproximando-se dos “ambientes de organização das sociedades adultas” (Niza, 2007: 133).

Resumidamente, no Movimento da Escola Moderna Portuguesa define-se como princípio educativo a formação das crianças para a sua intervenção social (Niza, 2007), querendo isto dizer que se pretende preparar as crianças, como futuros cidadãos ativos. Pretende-se, de igual modo, promover a autonomia, atitudes e valores que são essenciais para a vida em sociedade, para a sua integração na sociedade, tal como é ambicionado e expressado pelo governo através das OCEPE. Para atingir estes objetivos, este modelo perspectiva, pois, o processo de ensino ancorado na partilha de poder, na gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços desde o planeamento da ação à sua retroação reguladora (Niza, 2007, 2013). É também importante ressaltar que este modelo partiu de uma associação de profissionais de educação assente num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes e que, posteriormente, transferiu, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa das escolas (Leandro, 2014).

Neste tipo de modelo, é dada grande ênfase à formação dos profissionais dos vários graus de ensino que se organizam em grupos de cooperação ou grupos cooperativos, organizando-se por áreas de interesse em núcleos regionais atualmente com sede em Vila Real, Porto, Aveiro, Coimbra, Marinha Grande/Leiria, Tomar, Seixal, Setúbal, Lisboa, Portalegre, Évora, Beja e Faro (Lino, 2013: 143).

Nestes encontros, realizados uma vez por mês ao sábado, são apresentados e descritas práticas pedagógicas, é feita uma reflexão sobre um tema do sistema educativo, havendo, igualmente, uma vez por ano, um Encontro Nacional que se realiza por altura da Páscoa e, um Congresso Anual (Lino, 2013).

Para além da aposta nos educadores e na sua formação é, igualmente, prezado a promoção de encontros sistemáticos entre educadores e pais para garantir o desenvolvimento dos filhos de forma participante e dialogante.

A implicação de famílias e comunidades surgem para que se possa resolver problemas quotidianos de organização e para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e promotor de expressões culturais da população que serve (Lino, 2013).

### **3.6. O modelo curricular João de Deus**

Os Jardins-Escola João de Deus teve origem na constituição da Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, fundada a 18 de maio de 1882 por Casimiro Freire.

A criação do modelo curricular João de Deus, por João de Deus Ramos, partiu dos elevados índices de analfabetismo sentidos em Portugal no início da 1ª República e do número insuficiente de escolas primárias para dar resposta a este problema. Baseado nas teorias de Montessori, Froebel e Decroly, João de Deus Ramos produziu um modelo curricular português adaptado à situação vivida na altura mas que se mantém ainda bastante ativo nos dias de hoje, chegando a receber em 1991, por Roberto Carneiro como Ministro da Educação, uma menção honrosa no grau de Mérito Pedagógico (Associação de Jardins Escolas João de Deus, 2014).

Este modelo assume-se claramente como um modelo escolarizante na medida em que até a sua própria designação denota essa sua função pois as instituições de educação pré-escolar são denominadas por jardim-escola, ao invés das outras instituições que são intituladas por jardim de infância.

O modelo João de Deus detem um grande monopólio em Portugal, assume como princípios pedagógicos o carinho da família, o respeito pela espontaneidade infantil e pelo desenvolvimento gradual e progressivo do raciocínio.

A cartilha maternal publicada em 1876, por João de Deus, é utilizada como metodologia para a iniciação precoce da leitura e da escrita. A Cartilha Maternal é assim empregada para o ensino sistemático da leitura iniciado aos 5 anos de idade, partindo-se da visualização de palavras segmentadas silabicamente, excluindo-se o tratamento das sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas (Associação de Jardins Escolas João de Deus, 2014).

O ensino da matemática, por sua vez, é concretizado através do recurso a materiais didáticos específicos.

Assim, neste modelo curricular, são utilizados jogos específicos para a educação sensorial e perceptiva, exercícios de linguagem direcionados para a dicção e para o vocabulário. São igualmente planeados diversos trabalhos manuais, de modelagem e de desenho e os temas

abordados são, normalmente, temas de vida que são observadas diretamente e apresentadas sob forma de surpresa (Associação de Jardins Escolas João de Deus, 2014).

A organização dos grupos neste tipo de modelo segue uma lógica horizontal, isto é, as crianças são organizadas por idades, em que cada um dos grupos tem um programa específico a cumprir mediante o grupo etário em que esteja inserido.

O espaço apresenta uma arquitetura tradicional portuguesa, com características nacionais e regionais, onde a decoração é elaborada de forma simples. Há ainda a representação de lojas, casas de bonecas e jogos de trânsito para que as crianças possam aprender a viver e a integrar-se no seu meio social (Associação de Jardins Escolas João de Deus, 2014).

Por último, a avaliação no modelo João de Deus é elaborada de forma individual, pelos educadores, relativamente a cada criança.

### **3.7. A Pedagogia de Projeto**

Esta metodologia tem uma longa tradição pedagógica em Portugal e foi desenvolvido pela primeira vez em escolas do 1º ciclo nos Estados Unidos, em 1918, por W. Kilpatrick, discípulo e formando de John Dewey (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Esta pedagogia é uma pedagogia que pode ser utilizada em vários níveis de educação, desde os 0 anos até ao 1º ciclo do ensino básico ou mais. Segundo Katz *et al.* (1998), esta abordagem centra-se nos problemas e, a partir daí surgem investigações, análises e resolução desses mesmos problemas de forma colaborativa. Para Vasconcelos *et al.* (2012), esta metodologia permite a transição de uma educação de infância escolarizante para uma educação de infância intelectual que permite o desenvolvimento tanto das crianças como de todos os adultos que nele estejam envolvidos.

A utilização desta metodologia pode ser introduzida de várias com as crianças pequenas mas o principal será despertar o interesse e a curiosidade das crianças para que elas possam envolver-se no estudo a desenvolver, para que possam efetivamente desenvolver-se intelectualmente. Assim, pode começar-ser por:

“colocar-lhes interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas, a oportunidade de frutuosas discussões, não escolhendo apenas soluções uniformes ou estandardizadas. Enquanto profissionais competentes interrogamo-nos sobre o que existe no contexto que possa induzir uma criança ou grupos de crianças a uma estimulante conversa ou a uma provocadora investigação a este processo” (Vasconcelos *et al.*, 2012: 12).

Este tipo de trabalho pressupõe a divisão do trabalho a desenvolver em quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação.

A primeira fase é caracterizada pela definição do problema a estudar o qual pode partir das crianças ou do educador desde que tenha sempre em consideração os interesses e as experiências das crianças. Nesta fase é aconselhado a realização de uma reunião onde se partilhem os saberes existentes e se possível, que se registre o que já se sabe sobre o assunto, o que se quer saber sobre o problema em questão.

A planificação e desenvolvimento do trabalho corresponde à segunda fase deste trabalho e envolve a definição dos trabalhos/atividades a desenvolver. Nesta fase podem fazer-se uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função de metas específicas (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Na terceira fase, correspondente à execução, parte-se à descoberta do problema em estudo, através de vários tipos de processo de pesquisa selecionados com e pelas crianças, devendo o educador, fornecer os materiais necessários para a investigação das crianças. Estas pesquisas podem realizadas através de visitas de estudo, entrevistas, pesquisas em livros, revistas, enciclopédias, etc (Katz *et al.*, 1998).

Nesta fase é ainda aconselhável que as crianças desenhem, pintem, discutam, dramatizem, para adquirir mais informações, sendo desejável que utilizem a maior variedade possível de linguagens gráficas (Katz *et al.*, 1998).

Na última fase, referente à avaliação e divulgação do projeto desenvolvido, procede-se à avaliação e à divulgação do trabalho a familiares, membros da comunidades ou da instituição educativa. Para que tal seja possível, é necessário que a criança arranje formas de sintetizar a informação abordada.

É expectável que as crianças, em conjunto com os/as educadores/as possam avaliar o percurso trilhado para que se possam identificar os pontos fortes e pontos a melhorar. Este processo pode ainda ser um mote para o desenvolvimento de novos projetos, caso as crianças demonstrem vontade para tal. Nesta altura pode fazer-se um balanço para que as crianças comparem entre aquilo que sabiam antes e o que ficaram a saber após o desenvolvimento do trabalho.

Ao longo do desenvolvimento de um trabalho de projeto, o educador deve, acima de tudo, mostrar-se pessoalmente implicado no projeto, esforçando-se por corresponder às necessidades e interesses das crianças que, por vezes, podem fugir do seu conhecimento. No entanto, neste tipo de trabalho, o fundamental é que o papel do educador deve incidir não apenas nos conteúdos mas, também, na dinâmica relacional (Katz *et al.*, 1998). O educador deve assim valorizar o erro, a incerteza, a dúvida criadora, evitar o conflito cognitivo (Katz *et al.*, 1998).

A organização do espaço neste tipo de trabalho pode variar devendo, no entanto, possuir áreas para a expressão plástica, com vários tipos de materiais, para o jogo simbólico através da “recriação dos universos de vida da criança: a casa, o hospital, o café, etc” (Katz *et al.*, 1998: 147). Deve, igualmente, apoiar o interesse da criança pela leitura e pela escrita através do fornecimento de vários tipos de materiais como enciclopédias, livros, atlas, entre outros. Todavia, é muito importante realçar que neste tipo de metodologia, o espaço não se pode circunscrever apenas ao espaço físico da sala de atividades (Katz *et al.*, 1998).

Relativamente à organização do tempo, Katz *et al.* (1998) transmitem que neste modelo, a organização temporal é flexível devendo, no entanto, existir momentos diários para, em grande grupo, planear-se o dia, atendendo aos projetos e às atividades a desenvolver. Assim, o tempo é organizado de forma negociada entre o/a educador/a e as crianças, de acordo com as necessidades detetadas para o prosseguimento dos projetos.



#### **4. Nova cultura face à infância e novas possibilidades de políticas**

Como sugere Bairrão e Tietze (1995), o crescimento da procura e oferta dos serviços de educação das crianças entre os 0 e os 6 anos aparece intimamente ligado às mudanças sociais, culturais e demográficas que se têm vindo a observar tanto em Portugal como no resto da Europa.

Também a edificação de um novo estatuto para a mulher na sociedade, levando-a a delegar a educação e cuidados dos seus filhos a outras pessoas e entidades, levou ao aumento da procura deste tipo de serviços aumentando, por conseguinte, a preocupação com a qualidade dos mesmos.

Assim, em função das alterações ocorridas nas sociedades, altera-se igualmente as conceções perante a infância. As crianças são hoje em dia vistas como seres com vontades próprias, com interesses e necessidades específicas que devem ser saciadas e respeitadas. Muito para além disso, germina-se a ideia de que o objetivo da entrada das crianças nas instituições de educação infantil deve ser enriquecer âmbitos de experiências ao invés de construir e acumular uma série de novas aprendizagens (Ferreira, 2000, cit. por Costa *et al.*, 2004). Ou seja, defende-se amplamente que este tipo de instituição deve valorizar o enriquecimento pessoal em vez de proporcionar meramente a aquisição de novas aprendizagens voltadas apenas para o desenvolvimento cognitivo.

Neste percurso considera-se que, tanto o desenvolvimento da criança como a própria educação formal, têm de ser vistos no seu contexto social mais alargado pois, tal como defendem os estudos elaborados pelos Conselho Nacional de Educação (2009), creches e jardins de infância não são suficientes só por si para determinar a vida das crianças. Ergue-se, portanto, a necessidade de expandir e considerar todos os elementos que interferem na vida das crianças.

Considerando portanto que a criança se desenvolve através do contacto e da interação com o que a rodeia, Bronfenbrenner defende que a criança não deve ser encarada “como uma tábua rasa moldada por acção do meio mas como um sujeito dinâmico” (Portugal, 1992: 37), uma vez que é detentora das suas próprias vivências que, de certa forma, já lhe conferem determinadas características que influenciam a maneira como ela reage e se comporta no seu meio envolvente. Assim, a relação entre o sujeito e o meio é caracterizada pela reciprocidade,

“dado que o ambiente também exerce a sua influência no desenvolvimento do sujeito” (Portugal, 1992: 37). Bronfenbrenner postula a ideia de que o meio é um elemento relevante para o desenvolvimento da criança e que, por isso, deve ter-se atenção ao “ modo como terceiros (...), presentes no contexto, apoiam ou minam as actividades dos que interagem com a criança” (Bronfenbrenner, cit. por Portugal, 1992: 122).

De facto, a alteração das culturas infantis trazem mudanças no processo de construção do conhecimento, nas bases motivacionais, nos códigos comunicacionais e nas formas de aprendizagem, levando à criação de uma nova cultura face à infância (Simões, 2011). Cultura que vários pedagogos, desde o final do século XX, preconizaram através da prestação de

educação centrada nos interesses e na competência da criança, promovendo de diferentes modos, a participação da criança na construção do seu conhecimento e da sua vida, mostrando respeito pela dignidade e pela personalidade da criança e colocando-a no centro do acto educativo (Formosinho, 2004: 17).

Percebe-se pois que a educação é, nada mais do que um esforço para auxiliar ou moldar o crescimento das crianças o que implica, necessariamente, conhecer como se desenvolvem e como crescem as crianças (Bruner, 1999).

Cientes dos novos estudos e dos resultados por eles alcançados, os Governos ao planearem a educação começam a evidenciar sinais de descentralização dos seus poderes, bem como a valorização de políticas de educativas territorializadas, matéria desenvolvida de seguida.

#### **4.1. Territórios e territorialização de políticas educativas**

A territorialização das políticas públicas surge, segundo Vieira e Vieira (2011: 295), “por meio de diretrizes visando colmatar necessidades específicas, tendo em conta as características de determinado território, contando, para tal, com a participação da população territorializada”. Assim, para que seja possível satisfazer as necessidades de determinada população é fulcral conhecer as suas reais necessidades e, como tal, o Estado delega as funções que seriam suas a atores locais mais próximos dos contextos de atuação. Este processo intitulado de descentralização é caracterizado pela transferência de poderes do



Estado para o local, sendo também um resultado da conjuntura económica, social e política da atualidade (Vieira e Vieira, 2011). Todavia, também há quem ache que este processo como uma forma de reconhecimento da crescente “ingovernabilidade” dos sistemas escolares, como alega Canário (2004).

Concomitantemente a este processo de cedência de poderes, é delegada mais autonomia às escolas que se materializa, essencialmente, na elaboração, desenvolvimento e concretização de projetos educativos que, adoptados à heterogeneidade do seu público, envolvendo os vários atores, mobilizando e gerindo os recursos humanos e materiais, devem articular-se com as políticas nacionais e locais (Ferreira e Teixeira, 2010).

De acordo com o Despacho Normativo nº 55/2008, os contextos sociais onde as escolas se inserem podem ser um dos fatores que potenciam o insucesso escolar, notando-se que em territórios degradados social e economicamente, onde se manifesta violência, indisciplina, abandono escolar e trabalho infantil, o sucesso escolar é reduzido em comparação com o restante nível nacional.

Porém, Canário (2004) sustenta que o erro na territorialização consiste em falar-se de “territórios educativos” mas agir-se como “territórios escolares” isto porque, segundo o mesmo,

a construção de políticas e práticas educativas por referência a um território singular (contextualizadas) supõe um questionamento crítico e uma superação da forma escolar e da sua tendencial extraterritorialidade, de modo a que a aprendizagem não seja encarada, quase exclusivamente, num registo didático e técnico (Canário, 2004: 56).

De acordo com Barroso (1999 cit. por Barbieri, 2003), decorrente da territorialização podem ser visíveis dois tipos de modalidades de autonomia: a autonomia dura e a autonomia mole. A primeira insere-se em “refomas neoliberais da educação, sendo aplicadas em países anglo-saxónicos como os Estados Unidos, o Reino Unido, a Austrália e a Nova Zelândia” (Barroso, 1999, cit. por Barbieri, 2003: 47). Neste tipo de autonomia, o funcionamento e a organização da escola pública é visto numa lógica de mercado, responsabilizando os indivíduos pelas suas ações e deslocando os poderes para as comunidades traduzindo-se numa maior capacidade de governação das escolas (Barbieri, 2003).

Por sua vez, a autonomia mole caracteriza-se pela diminuição da pressão feita pelo Estado que, no entanto, mantém o seu poder, organização e controlo, sendo implementado nos países europeus como Portugal, Espanha e França (Barroso, 1999, cit. por Barbieri, 2003).

Há, assim, uma transferência de poderes que não deixam de ser limitados pelo poder central e onde a comunidade local que envolve as instituições educativas é também ela entendida como um ator a considerar e integrar no processo educativo. Pode assumir-se que há autonomia mole quando

há uma transferência de poderes e recursos para as comunidades locais, a reestruturação do funcionamento dos órgãos de gestão da escola, a remodelação da rede escolar, a obrigatoriedade de elaboração de projetos educativos e o estabelecimento de mecanismos de avaliação e controlo, passando a escola a ser considerada como um espaço privilegiado e ‘determinado’ de gestão e protagonismo, e a comunidade local entendida ‘como’ e ‘em’ parceria na tomada de decisão (Barbieri, 2003: 48).

Ainda segundo a perspectiva de Barroso (1997, cit. por Barbieri, 2003: 49), há outro tipo de autonomia que se baseia em “princípios de solidariedade social, da igualdade de oportunidades e da coesão nacional”. Nesta perspectiva, a organização do sistema de ensino deve ser capaz de gerar e proporcionar igualdade de oportunidades de acesso à educação, bem como de sucesso educativo.

Decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo, a 3 de fevereiro de 1989 publica-se o Decreto-Lei nº 43/89, onde se assume o projeto educativo como o documento que reforça a autonomia das escolas designadamente através da “formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos” (alínea 2 do artigo 2º). Todavia, a autonomia aqui decretada desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo dentro dos limites fixados pela lei (alínea 3 do artigo 2º), o que pode induzir que a autonomia que é concedida às escolas é uma forma de “autonomia mole” pois, apesar de o Estado delegar funções e poderes às comunidades locais, continua a manter o controlo através dos tais “limites fixados pela lei”.

O projeto educativo surge assim como um documento onde se explicitam valores partilhados, objetivos a prosseguir e as opções estratégicas que devem ser tomadas em função de um diagnóstico realizado previamente sobre o ambiente envolvente assim como as condições internas da organização (Oliveira, 2000).

João Barroso (2005) defende também que a criação de redes interescolares, integram-se num processo de territorialização das políticas educativas e de administração da educação, estando associadas à necessidade de desenvolver a interatividade entre escolas e outras instituições que ocupam o mesmo território educativo. Para que tal seja possível, salienta-se a importância do reforço da autonomia e da identidade das escolas para que possam associar-se na resolução de problemas comuns (Barroso, 2005).

Todavia, o mesmo autor destaca o valor da edificação de um projeto próprio e específico para que seja possível desenhar interesses e objetivos comuns à comunidade envolvida. O autor alerta também para o facto de que,

a territorialização não deve pôr em causa o papel do Estado na produção de uma identidade nacional e a instância integradora da coesão social, no domínio da educação, mas permite que essa função do Estado se faça no respeito pelas identidades locais (e das suas autonomias) e em parceria com as comunidades locais (Barroso, 2005: 141).

#### **4.2. O papel dos municípios na educação de crianças e jovens**

A territorialização das políticas educativas exige, necessariamente, a definição de novas competências e de novos papéis a outros atores sociais. Neste sentido, os municípios são apresentados como os elementos chave para a efetiva territorialização das políticas.

Contudo, o percurso do papel dos municípios no território português nem sempre foi consensual e linear. Baixinho (2011) chega a afirmar mesmo que não existe tradição de uma intervenção das autarquias na administração da educação. Pinhal (2011) vai mais longe explicando que, desde a altura do Marquês de Pombal como Primeiro Ministro do rei D. José I, entre 1750 e 1777, houve sempre a centralização da educação em Portugal. Porém, Pinhal (2011), explica que após a Revolução Liberal de 1820 começaram a surgir as primeiras evidências de descentralização apesar de terem tido pouca força.

Mais tarde, durante a vigência do Estado Novo, Portugal foi novamente caracterizado por uma educação fortemente centralizada pelo poder central, por se considerar que o Estado era o principal responsável pela educação das crianças e jovens, merecendo o título de Estado-Educador (Pinhal, 2011). As autarquias tinham então poucas atribuições educacionais e, os municípios, eram apenas encarregues pela construção, conservação e manutenção das escolas primárias (Pinhal, 2011).

É a partir da década de 80 que começam a ser definidos os contornos legais da intervenção municipal em matéria de educação (Pinhal, 2011). Sousa Fernandes (2002) identifica três fases que marcam este percurso no contexto nacional:

1. Na primeira fase referida como o período ocorrido desde a Revolução de Abril até à publicação da Lei de Bases de 1986, é explicada como uma época onde os municípios eram encarados como meros contribuintes financeiros na educação escolar.

2. O período correspondente à segunda fase situa-se entre 1986 e 1996, época em que se observam significativas alterações no estatuto dos municípios na educação, conotando-lhes o estatuto de agente educativo, consagrado pela Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Nesta é atribuído como competências para os municípios designados como poder local ou regional, a possibilidade de criarem estabelecimentos de educação pré-escolar (artigo 5º, nº 5), desenvolverem ações de educação especial (artigo 18º, nº 6), participar nos cursos de formação profissional através da possibilidade de se estabelecerem protocolos (artigo 19º, nº 6) e, ainda, promover a dinamização de atividades de âmbito de educação extra-escolar (artigo 23º, nº 5).

Durante este período salienta-se também o início da representação dos municípios no Conselho Nacional de Educação nomeados pela Associação Nacional de Municípios, segundo a Lei nº 31/87 de 3 de julho (alínea f do artigo 3º).

Em 1991, com a elaboração do Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio define-se o novo estatuto de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e ensino básico, em que as autarquias começam a ser chamadas a participar no Conselho da Escola.

É assim visível que o poder local passa a intervir mais na ação educativa ao liderar e planear as políticas locais, ao apoiar os estabelecimentos de ensino, ao implementar ou colaborar na execução de vários projetos de parceria, ao investir em técnicos, equipamentos e infraestruturas (Baixinho, 2011).

3. A terceira fase identificada por Fernandes (2000) é referida como o período em vigor a partir de 1996. É após este ano que, através da elaboração da Lei nº 4/97 se instituem os jardins de infância públicos como dependentes diretos das autarquias locais onde os mesmos se inserem. Também a publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro) reflete o aumento da intervenção municipal através da possibilidade da criação de uma rede pública municipal de jardins-de-infância.

Mais tarde, o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio, atribui várias competências aos municípios no que toca à educação, nomeadamente, através da organização local e na direção dos estabelecimentos de educação e de ensino.

O crescente reconhecimento de poder e das competências das autarquias confere-lhes uma determinada centralidade por se considerar que estas podem responder de forma mais eficaz e adequada às necessidades das suas populações. Assim, os municípios passam a ser vistos, ao longo destes últimos tempos, como “uma instituição que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado e com o mesmo estatuto de instituição pública” (Fernandes, 2000: 38).

Para além disso, esta nova intervenção dos municípios na educação encontra-se fortemente relacionada com a conceção de Estado democrático, mediante explana Fernandes (2000). Nesta conceção, “o poder político central é assumido como agente regulador e estimulador da iniciativa local à qual é reconhecida uma legitimidade própria para intervir nos processos educativos integrando-os numa política educativa local” (Fernandes, 2000: 35).

É em 2003 que se voltam a definir novas competências e capacidades aos municípios através da publicação do Decreto-Lei nº 7/2003 que veio determinar como obrigatório a criação, por todos os municípios, de Conselhos Municipais da Educação e a elaboração de uma carta educativa adequada às características do local.

Atualmente, as competências das autarquias em matéria educativa remetem para “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidade” (Recomendação nº 6/2012).

Progressivamente, as autarquias locais foram adquirindo novas competências em matérias educativa levando a que hoje em dia, a partir da Lei nº 75/2013 de 12 de setembro seja considerada como competência das autarquias, a promoção e apoio a atividades de natureza social, cultural, educativa de interesse para o município, o assegurar, organizar e gerir os transportes escolares e deliberar, no domínio da ação social escolar, designadamente no que respeita à alimentação, alojamento e atribuição de apoios económicos aos estudantes.

Mais concretamente, as autarquias são chamadas a participar ativamente na educação através dos transportes escolares, nas atividades complementares de ação educativa para a educação pré-escolar e 1º ciclo, dos apoios à educação das crianças e do planeamento do sistema educativo local que inclui a sua participação na administração das escolas.

Dada a sua proximidades dos problemas, o poder local constituiu-se, na maior parte das vezes, como uma mais-valia para encontrar uma resposta mais adequada às necessidades das

populações. Desse modo, é natural que o Estado tenda, cada vez mais, “a assumir um papel mais periférico, parecendo conferir o papel central aos actores locais tradicionalmente periféricos” (Almeida, s.d.).

Contudo, apesar de as autarquias serem os órgãos mais adequados para assumir as responsabilidades transferidos pelo Estado, uma vez que são eleitos pelos seus habitantes, não se pode deixar de salientar que este acontecimento pode acentuar as desigualdades. Isto porque, segundo Maria de Lurdes Rodrigues (2014)<sup>3</sup>, há autarquias que investem muito na educação e há outras que pouco ou nada investem neste domínio ficando-se, assim, na dependência de quem assume as responsabilidades e da sua visão da educação.

Para além disso, salienta-se que as políticas educativas locais continuam a estar sempre dependentes de normas reguladoras do Estado central, dos financiamentos disponibilizados por este, assim como das práticas desenvolvidas quer por escolas como por municípios (Fernandes, 2000).

Contudo, esta transferência de poderes para as autarquias continua a acarretar tensões. Formosinho (2000: 48) chega a referir que esta transferência de poderes pode ser também vista como uma “transferência de desresponsabilidades”. Baixinho (2011: 93), defende ainda que “a mudança do papel do Estado fundamenta-se no discurso de racionalização, que é contraditório visto que também é um discurso de recentralização, o que origina dinâmicas próprias mas também tensões entre o local e o centro”.

#### **4.2.1. O papel dos municípios na educação de crianças**

João Pinhal (2011) enfatiza a importância da intervenção municipal na área da educação por considerar que esta é uma “área-chave dos processos de desenvolvimento social e humano” (Pinhal, 2011: 111) para cada território. O autor acaba por defender que a educação deveria ser tomada como uma área estratégica que poderá incitar ao desenvolvimento dos territórios. Diz ele que o ideal seria:

---

<sup>3</sup> Rodrigues, Maria de Lurdes (2014). *Comunicação Oral no Congresso Internacional Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável* no dia 1 de julho de 2014 na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

em cada um dos municípios portugueses, a educação fosse tomada como uma área estratégica de realização do desenvolvimento social e humano da comunidade que, portanto, a acção educacional ganhasse um sentido de projecto e se organizasse em conformidade com as aspirações e prioridades identificadas e assumidas localmente (Pinhal, 2011: 124).

Pinhal (2012) postula que a consumação da intervenção municipal na educação deve realizar-se por meio de políticas educativas locais que se manifestem através do desenvolvimento de projetos educativos locais que devem, por isso, ser associados ao processo de desenvolvimento local.

Cordeiro (2014)<sup>4</sup> patrocina a ideia de que o plano estratégico de um território não pode funcionar sem a articulação com um plano estratégico de educação prevendo, até, que se deve zelar pela criação de um território coeso através do desenvolvimento sustentável ao nível educativo, social, cultural, económico e ambiental.

Assim, fruto da visão de que a educação promove o desenvolvimento, é projetado um instrumento para que os municípios possam expressar a sua visão de educação, através da articulação entre os vários estabelecimentos, recursos e agentes educativos: o Projeto Educativo Local (PEL).

Em relação ao Projeto Educativo Local, Cordeiro *et al.* (2012), defendem que este instrumento permite:

clarificar a vontade do município em construir uma determinada realidade, em termos de educação e formação, para todas as pessoas, em todos os tempos e espaços das suas vidas, prevendo e articulando os recursos para construir e sequenciando e priorizando as etapas do percurso que permitirá atingi-la (Cordeiro *et al.*, 2012: 307).

Assim, conforme salientam os mesmos autores, o PEL é um instrumento de gestão estratégica da educação ao nível local que possibilita a articulação das autarquias locais, escolas, famílias, empresários, associações culturais e desportivas, IPSS, cidadãos, com todas as oportunidades de educação formal e não formal que são proporcionadas no território (Cordeiro *et al.*, 2012).

---

<sup>4</sup> Cordeiro, António Rochette (2014). *Território e Educação: O espaço público e os Projetos Educativos Locais*. Comunicação Oral no Congresso Internacional Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável no dia 1 de julho de 2014 na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

### **4.3. As cidades educadoras e sua influência nas políticas educativas locais**

A mudança na percepção do desenvolvimento da criança foi acompanhada por uma outra mudança significativa característica da sociedade desde a primeira década do século XX: a urbanização. Este fenómeno caracteriza-se pela forte transição social, em mais de metade da população mundial, que passou a residir nos espaços urbanos levando, por conseguinte, à multiplicação do número de aglomerados urbanos e à crescente concentração demográfica nessas mesmas regiões (Simões, 2011).

Ora, a estas novas concentrações demográficas, características dos países em desenvolvimento e dos países desenvolvidos, exige-se a adoção de novos papéis e novas soluções quer por parte de decisores políticos e gestores, como dos próprios cidadãos, muito embora estas novas adaptações não passem apenas por meras medidas políticas. Requerem-se, mais do que isso, transformações de índole social, económica, ambiental e cultural, ainda que estas transformações não ocorram todas ao mesmo ritmo (Simões, 2011).

Fruto desta modificação das sociedades da primeira década do século XXI, surge o movimento das cidades educadoras, iniciado em Barcelona, em 1990.

O conceito de cidade educadora relaciona-se com o facto de se considerar que qualquer cidade pode ser educativa ou, pelo menos, tem um imenso potencial para tal, devido às inúmeras relações a que os centros urbanos estão sujeitos. Se analisarmos a intensidade das trocas de conhecimento e de informação que são operadas mas também devido às competências que são atribuídas às cidades por inerência em matéria de educação, apercebemo-nos dessa mesma função educativa das cidades.

Pode pois afirmar-se que este movimento impele a uma nova gestão estratégica na “organização e multiplicação do fornecimento de determinados serviços urbanos: os equipamentos desportivos, de educação ou de apoio social, a segurança, ou a logística associada às diferentes atividades económicas existentes na cidade” (Simões, 2011: 21).

Parte-se portanto da ideia que Apple (1999, cit. por Simões 2011) defendeu de que para estabelecer a diferença entre o êxito ou o fracasso da educação, é necessário compreender todos os contextos culturais, políticos e económicos que a medeiam.



Todavia, para se considerar uma cidade educadora, é preciso mais do que olhar para as inúmeras teias relacionais que se processam nos centros urbanos. É necessário desempenhar-se outras funções intencionais

através dos seus múltiplos recursos e possibilidades educadoras, transversal a todos os temas e setores, implementar medidas que favoreça, as competências de formação, sociais e de cidadania dos cidadãos, com especial relevância para os jovens mas considerando também a relevância da aprendizagem ao longo da vida (Simões, 2011: 39).

De uma maneira geral, falar de cidades educadoras, trata-se de falar de um conjunto de práticas que envolvem todas as variáveis que se cruzam nas cidades e que podem ter um grande potencial para a educação de toda a sua população desde crianças, jovens e adultos. Trata-se, por assim dizer, de articular a cidade e a educação, indo ao encontro daquilo que Edgar Faure previa, já em 1972, de que a escola cada vez menos poderia assumir sozinha as funções educativas da sociedade. Fundamentando-se em Plutarco explica que:

a cidade, sobretudo quando saiba manter-se à altura do homem, com os seus centros de produção, as suas estruturas sociais, administrativas e as suas redes culturais contém um imenso potencial educativo não só pela intensidade das trocas de conhecimento que se operam mas também pela escola de civismo e de solidariedade que ela constitui (Faure, 1972: 185)<sup>5</sup>.

Conforme consigna a Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2004), a cidade educadora é uma cidade com identidade própria mas que se insere no país ao qual pertence. No entanto, este tipo de cidade não se encerra em si mesmo, estabelecendo relações com o que a rodeia com o principal intento de aprender, trocar experiências e, portanto, melhorar e enriquecer a qualidade de vida dos seus habitantes. Já Jaume Trilla (1993, cit por Machado, s.d.) mencionava que a educabilidade de uma cidade, isto é, a sua capacidade ou potência educativa é medida em função não só da quantidade e da qualidade das escolas existentes nesse território, como também do resto das instituições e meios que geram formação e, sobretudo, como interagem e como são capazes de interagir todos estes agentes.

Assim, segundo a Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2004), as cidades devem exercer a sua função educadora simultaneamente que desempenham as funções de ordem económica, social, política e de prestação de serviços, tendo sempre em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Embora este Movimento considere importante promover a formação de todos os habitantes das cidades, não deixa de se considerar

---

<sup>5</sup> Tradução da autora de: ” Et en effet, la ville, surtout lorsqu’elle sait rester à la taille de l’homme, contient, avec ses centres de production, ses structures sociales et administratives, ses réseaux culturels, un immense potentiel éducatif non seulement par l’intensité des échanges de connaissances qui s’y opèrent, mais aussi par l’école de civisme et de solidarité qu’elle constitue”(Faure, 1972: 185).

prioritária a atuação com crianças e jovens ainda que numa conceção de formação ao longo da vida (AICE, 2004).

Assente em 20 princípios, o Movimento das Cidades Educadoras estabelece que

todos os cidadãos e todas as instituições são solidariamente responsáveis pela educação de todos, jovens e adultos, num processo estrategicamente orientado para a expansão das potencialidades económicas, ecológicas e culturais do território e, conseqüentemente, para o aumento das condições de realização e de felicidade dos seus habitantes (Pinto, 2007: 9).

Reconhecendo-se, assim, a importância que a cidade tem para a educação e bem-estar dos seus habitantes, torna-se necessário convocar uma instituição para assumir a liderança na coordenação e na dinamização de uma política educativa com base neste espaço urbano: o município (Fernandes *et al.*, s.d.).

O município surge assim como a expressão da descentralização e de autonomia local dotada para que se possam efetivar e promover as múltiplas parcerias socioeducativas, onde se incluem alunos, famílias, empresas, organizações culturais, desportivas e recreativas, movimentos de cidadãos e serviços públicos e os próprios municípios (Fernandes *et al.*). Esta valorização do papel dos municípios associa-se, de igual forma, a novos modelos de regulação do Estado, caracterizados pela descentralização do poder central, marcada pela transferência de poderes a entidades que se consideram estar mais próximas dos problemas e que por isso mesmo, são capazes de procurar e aplicar soluções mais adequadas para as suas populações. Reconhece-se assim aos municípios a legitimidade própria para intervir nos processos educativos e para os integrar na política educativa local (Fernandes, 2000).

Cabe, portanto, ao município o papel de

exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação, qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade (Princípio nº 5 da Carta das Cidades Educadoras).

Às autarquias compete a articulação com o Estado que possibilite a elaboração dos dispositivos legislativos e das políticas locais que efetivem a descentralização do poder central incentivando, simultaneamente, a participação dos cidadãos na elaboração do projeto coletivo (AICE, 2004).

A elaboração do projeto educativo global para o território (geográfico, social e político-administrativo) cabe ao município (Machado, 2005), projeto esse que deverá ser “integral e

integrador”, segundo Pinto (2007: 10). Integral pois deve contemplar todas as dimensões do desenvolvimento pessoal e social utilizando para tal todos os recursos existentes ou agenciáveis e, integrador, devendo ser sistematicamente participado, a fim de conseguir ter um efeito intencional na inclusão de todos os membros da comunidade afetada (Pinto, 2007).

Pode assim constatar-se que a alteração dos papéis dos municípios e as lógicas de territorialização de políticas educativas teriam muito mais a ganhar as práticas difundidas no seio do desenvolvimento das Cidades Educadoras. Seria conveniente, pois, que todos os municípios tivessem isso em consideração e que estabelecessem uma estratégia educativa definida por um projeto educativo local que contemplasse expressamente a educação de infância, aumentando as oportunidades de educação pré-escolar e a igualdade de acesso a diferentes dispositivos de formação por parte de crianças até aos seis anos de idade.



## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



## **5. Apresentação da investigação**

Nesta segunda parte que agora se apresenta, procede-se à apresentação, desenvolvimento e conclusão de uma investigação levada à cabo no município da Lousã, onde se pretende ir ao encontro daquilo a que Serra (2013) define ser investigar, ao referir que,

investigar é bem mais do que encontrar respostas para os problemas, investigar é colocar problemas aos problemas ingenuamente ou preguiçosamente julgados resolvidos, investigar é criar problemas às fórmulas prontas-a-consumir, é criar mecanismos sempre cada vez mais profundos e rigorosos, no sentido de analisar a realidade para além das formas e das fórmulas crédulas e superficiais pelas quais julgamos ter resolvido o problema ou os problemas de análise (Serra, 2013: 7).

Deste modo, parte-se da convicção da necessidade de compreender uma realidade a partir de uma leitura enquadrada por referentes teóricos que se foram esboçando ao longo dos capítulos anteriores.

Nesta segunda parte começar-se-á por contextualizar e enquadrar o território onde desenvolvida a investigação, a Lousã, focando-se em aspetos relevantes para a caracterização do município. Serão também divulgadas projeções relativas ao comportamento demográfico do referido município a fim de que se possa entender como poderá ser a evolução e, assim, prever e apresentar propostas que incrementem o desenvolvimento territorial no âmbito da educação das crianças até aos seis anos de idade.

Posteriormente, são justificadas e fundamentadas as opções metodológicas tomadas neste estudo. Por último, procede-se à apresentação dos dados e dos resultados obtidos através da investigação realizada sendo, de igual modo, apresentadas sugestões para estudos futuros.





## 6. Enquadramento territorial do município da Lousã

### 6.1. Caracterização geográfica

O município da Lousã situa-se no centro de Portugal, sendo um dos catorze municípios da Região de Coimbra, sendo confrontado a Norte por Vila Nova de Poiares, a Este por Góis, a Oeste por Miranda do Corvo e, a Sul, por Castanheira de Pêra e Figueiró dos Vinhos (estes últimos dois municípios já pertencentes ao distrito de Leiria) (figura 1).

Figura 1 - Posição geográfica do município da Lousã no contexto da região Centro



A Lousã desenvolve-se por uma área de aproximadamente 140 km<sup>2</sup> dos quais 58,6% são ocupados por área florestal. Esta grande extensão de área ocupada por florestas reflete, em grande parte, a morfologia do território a qual influencia decisivamente a ocupação humana, já que o seu setor mais meridional é caracterizado por ser maioritariamente montanhoso, apresentando uma grande riqueza natural.

Administrativamente, este município é subdividido em quatro freguesias: União de Freguesias de Foz de Arouce e Casal de Ermio, União de Freguesias da Lousã e Vilarinho, Serpins e Gândaras, de acordo com a nova reorganização administrativa territorial autárquica, estabelecida pela Lei n.º 22/2012 de 30 de maio. Esta reorganização estabelece a “agregação de freguesias a concretizar por referência aos limites territoriais do respetivo município, segundo parâmetros de agregação diferenciados em função do número de habitantes” (art.º 4º).

Ao nível da distribuição das atividades económicas por setores, predominam as atividades secundárias com a produção de azeite e licores, a transformação de papel e componentes elétricos e, o setor terciário com a prestação de serviços e o comércio. Já o setor primário tem diminuído a sua ocupação, sendo que as atividades agrícolas se destinam

maioritariamente para consumo próprio e evidenciando-se, neste setor, uma forte expressão na atividade de viveiros.

O turismo tem vindo a desenvolver-se devido às visitas à Serra da Lousã e das Aldeias de Xisto que têm tido uma forte expansão ao longo dos tempos.

Em termos viários, o município da Lousã apresenta uma boa cobertura apesar do constrangimento físico que a Serra da Lousã representa em termos de acessibilidade no setor leste, sul e sudoeste. A própria morfologia do território, caracterizada por uma distribuição heterogénea dos declives condiciona, portanto, as movimentações da população nestes setores (figura 2).

Há a destacar a existência de três vias de comunicação de classificação nacional, a EN 342, a EN 17 também conhecida por Estrada da Beira e a EN 236. A EN 342, com início em Condeixa-a-Nova atravessa o município da Lousã de Oeste para Este, seguindo em direção a Góis. Esta via é uma das fundamentais para o desenvolvimento económico do município, determinando a dinâmica e fluxos existentes com os municípios circundantes, uma vez que estabelece a ligação rápida a Miranda do Corvo, Góis, Pampilhosa da Serra e Arganil.

A EN 17, efetua a ligação entre Coimbra e a Guarda pelo que funciona como a principal ligação rodoviária à cidade de Coimbra. Esta estrada permite ainda uma ligação rápida à A1 (Lisboa – Porto), ao IP3 (Figueira da Foz/ Coimbra/ Viseu), ao IC6 (Coimbra/ Covilhã) e ao IC7 sendo, por isso, uma importante via de comunicação a nível regional.

Por sua vez a EN 236 apresenta-se como a principal via de ligação Norte – Sul do município e da vila da Lousã, fazendo o acesso rápido à EN 17. No entanto, dado aos acentuados declives da Serra da Lousã que esta estrada atravessa, as vias apresentam acessibilidades deficientes.

Devido às várias redes viárias que atravessam e passam no município da Lousã, o município tem vindo a denotar alterações demográficas e económicas que “devem ser entendidas num quadro mais vasto de relacionamento deste município com outros territórios próximos, nomeadamente Coimbra” (Cordeiro coord., 2008), da qual dista aproximadamente 27 kms. Todavia, estas alterações também decorrem da proximidade com outros aglomerados

populacionais, nomeadamente, Figueira da Foz, Pombal e Leiria<sup>6</sup>. Assim sendo, é de extrema relevância refletir sobre o impacto que as redes viárias, que continuam em expansão, têm para o desenvolvimento do município em estudo.

Desde janeiro de 2010 que o Ramal da Lousã, linha ferroviária que servia o município, encontra-se porém temporariamente encerrado devido aos trabalhos que se têm desenvolvido para a implementação de um Sistema de Mobilidade do Mondego. Porém, esta paragem nos trabalhos para a construção da linha ferroviária levou a que o município da Lousã tenha vindo a assistir a um decréscimo acentuado do número de população residente pois, como se abordará de seguida, o crescimento populacional na Lousã coincidiu, entre outras situações, com a divulgação da construção deste meio de transporte.

## **6.2. Caracterização demográfica**

A distribuição da população no município da Lousã reflete grande parte das características morfológicas do seu território. Os setores mais elevados (zonas de cor acastanhada na figura 2), representam em grande parte o relevo associado aos declives da Serra da Lousã e corresponde às áreas meridionais das antigas freguesias de Vilarinho e Lousã (atual União de Freguesias de Vilarinho e Lousã), onde se observa um valor pouco significativo de população e pequenos lugares e mesmo aldeias abandonadas. Todavia, é nas áreas mais baixas destas mesmas freguesias e, particularmente na Vila da Lousã, que se observam os valores mais significativos de ocupação humana do município.

No “patamar” seguinte é a freguesia de Serpins que apresenta um maior número de população residente que, de alguma forma, coincide com um setor geográfico de baixa altitude e com proximidade do curso de água – o Rio Ceira. No entanto, a fixação de população apresenta uma lógica mais próxima às questões das acessibilidades, no caso particular associado ao transporte ferroviário – Linha da Lousã.

---

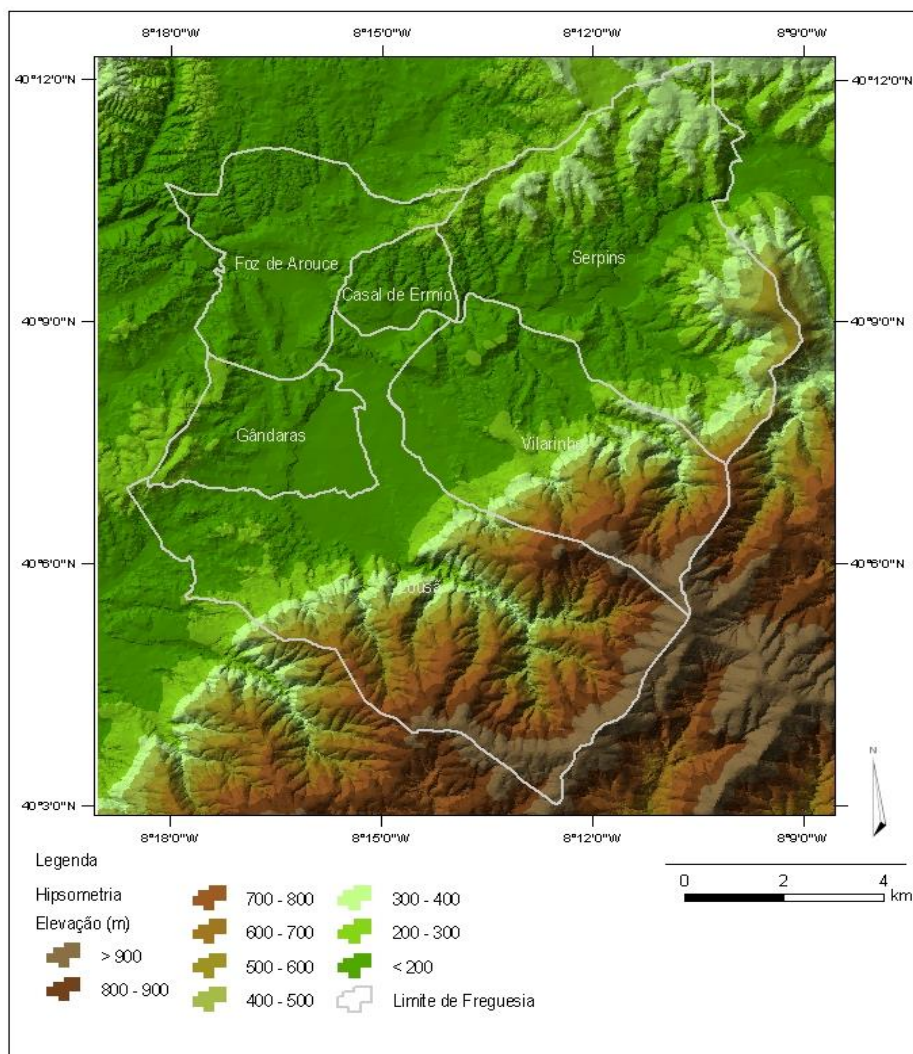
<sup>6</sup> Informação retirada do site da Câmara Municipal da Lousã em [http://www.cm-lousa.pt/caracterizacao\\_do\\_concelho?m=b11](http://www.cm-lousa.pt/caracterizacao_do_concelho?m=b11).

Curiosamente, alguns dos territórios com menor altitude são setores com valores baixos de população residente. São pois as freguesias das Gândaras e a União de Freguesias de Foz de Arouce e Casal de Ermio, facto que se deve no essencial ao seu afastamento à Linha da Lousã.

Deste modo, pode depreender-se que a distribuição do município em estudo se concretiza em função das próprias características físicas e geográficas do território. Neste sentido, os setores com menor altitude, com relativa proximidade à linha de caminho de ferro e aos cursos de água, assim como os baixos declives e facilidade de acessos apresentam-se como características potenciadoras à fixação da população. Em contrapartida, os setores mais elevados condicionam a fixação de população essencialmente devido às debilidades de acessibilidades que os caracterizam.

Estas leituras da relação entre a morfologia do município da Lousã e a distribuição da população no concelho, demonstra que grande percentagem da população do território num pequeno setor da Bacia da Lousã, mostrando que os equipamentos coletivos, nomeadamente os educativos, podem concentrar-se já que o tempo de deslocação é relativamente baixo (menos de 20 minutos) de distância do centro da Vila, sede de concelho.

Figura 2 - Hipsometria do município da Lousã



Fonte: Cordeiro (coord., 2014)

Segundo o estudo coordenado por Cordeiro (2008), o município da Lousã foi o município que na década de noventa registou um aumento populacional mais expressivo (17,1%) comparativamente com os municípios de Miranda do Corvo e Vila Nova de Poiares, com crescimentos de 11,9% e 14%, respetivamente.

Atualmente, o município Lousã contabiliza um total de 17 604 habitantes (dados de 2011) que se distribuem de forma heterogénea pelas quatro freguesias (e União de Freguesias) que o compõem (quadro 2). Destaca-se, em primeiro lugar a União de Freguesias de Lousã e de Vilarinho com o maior aglomerado populacional, contando com 13 056 habitantes, correspondendo a cerca de 74% da população, seguindo-se a freguesia de Serpins com 1 802 habitantes. A União de Freguesias de Arouce e Casal de Ermio abrange 1 438 habitantes e,

por último, a freguesia de Gândaras é aquela que apresenta um menor número de habitantes, registando um total de 1 308 elementos residentes.

O município da Lousã tem vindo a registar um crescimento populacional devendo-se quer a migrações inter regionais (principalmente devido ao facto de o preço das habitações ser bastante inferior às habitações nos centros urbanos próximos, nomeadamente de Coimbra), como à tendente aproximação aos centros urbanos, facilitado pela melhoria das redes viárias.

Um aspecto interessante de se analisar através da distribuição da população por freguesia e por sexo, é o facto de que em todas as freguesias o número de indivíduos do sexo feminino ser superior do que o número de indivíduos do sexo masculino (quadro 2).

Quadro 2 - Distribuição da população residente e população presente por freguesia no município da Lousã

Freguesia	População residente			População presente		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
<b>União de Freguesias de Lousã e Vilarinho</b>	13 056	6 307	6 749	12 488	5 966	6 522
<b>Serpins</b>	1 802	864	938	1 729	814	915
<b>União de Freguesias de Foz de Arouce e Casal de Ermio</b>	1 438	707	731	1 379	674	705
<b>Gândaras</b>	1 308	640	668	1 262	615	647
<b>Total</b>	17 604	8 518	9 086	16 858	8 129	8 789

Fonte: Censos (INE, 2011)

Numa perspetiva temporal entre 1981 e 2011 (quadro 3), verifica-se que o crescimento populacional no município foi mais acentuado entre 1991 e 2001 devido à proximidade com a cidade de Coimbra, passando-se de 13 447 habitantes para 15 753, representando um aumento de 1 851 residentes no município. Este crescimento pode ser associado à divulgação da implementação do Sistema de Mobilidade do Mondego, o Metro, que se procedeu no final da década de noventa.

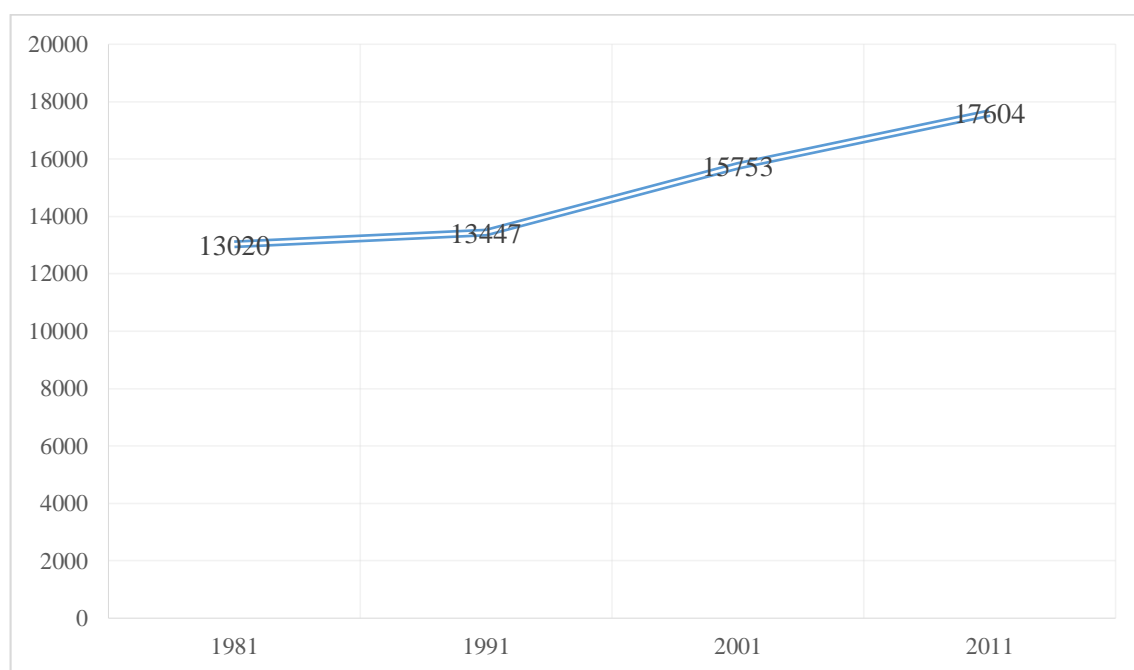
De 2001 a 2011 a variação populacional não foi tão acentuada como no período anterior (17,15%), havendo o acréscimo de 1 851 habitantes traduzindo-se, por isso, numa variação populacional de 11,75%.

Quadro 3 - Evolução da população residente e variação populacional no município da Lousã entre 1981 e 2011

Anos	População residente	Variação populacional (%)
1981	13 020	5,26
1991	13 447	3,28
2001	15 753	17,15
2011	17 604	11,75

Fonte: Cordeiro (coord., 2014)

Figura 3 – Evolução da população residente no município da Lousã entre 1981 e 2011



Fonte: Cordeiro (coord., 2014)

O crescimento populacional na Lousã reflete, assim, as fortes relações funcionais estabelecidas com Coimbra, uma vez que a Lousã funciona como um “dormitório”, da cidade de Coimbra, uma vez que os preços habitacionais são inferiores aos praticados em Coimbra (Cordeiro, coord., 2008). Assim, muitos habitantes que residem no município da Lousã, deslocam-se diariamente para Coimbra, onde exercem a sua atividade profissional concluindo-se, portanto, que a proximidade geográfica com Coimbra potencia a fixação de população nas regiões limítrofes e, em especial na Lousã.

### 6.2.1. Perspetivas para a evolução da população

Ao analisar-se o comportamento da evolução populacional no município da Lousã, perspectiva-se um ligeiro abrandamento crescimento populacional a partir de 2011, ano em que são registados os valores mais altos quanto à população residente (Cordeiro coord., 2014).

De 2011 a 2021 perspectiva-se um ligeiro abrandamento na população residente, fenómeno que se acentuará em 2031 altura em que se calcula um decréscimo de -4,35% na população residente conforme se pode constar através da análise do quadro 4. Todavia, perspectiva-se que em 2031 a população residente no município seja inferior comparativamente aos cálculos de 2011 e de 2016 mas, ainda assim, superior ao número registado de 1981 a 2001.

Todavia, apesar destas projeções, importa precaver para o facto de que estas perspetivas dependerem do comportamento de dois fatores bastante importantes: o crescimento natural e o saldo migratório. Estes comportamentos e, particularmente, o saldo migratório tornam-se fenómenos de difícil previsão, devendo por isso ser continuamente avaliados e apreciados em ponderações futuras.

Quadro 4 - Evolução da população residente no município da Lousã entre 1981 e 2011 e projeções até ao ano de 2031

Anos	População residente	Varição populacional
1981	13 020	5,26
1991	13 447	3,28
2001	15 753	17,15
2011	17 604	11,75
2021	17 431	- 0,98
2031	16 673	- 4,35

Fonte: Cordeiro (coord., 2014)

### 6.2.2. Perspetivas para a variação populacional por freguesia

A distribuição da população residente pelas freguesias que compõem o município da Lousã é bastante assimétrica, como já foi apresentado anteriormente. Neste sentido, observa-se um



aglomerado populacional superior na freguesia sede de concelho, conforme mostra o quadro 2.

A previsão quanto à evolução da população por freguesia no município da Lousã, é aqui apresentada de forma separada, não correspondendo à atual reforma administrativa de União de Freguesias, uma vez que a análise é muito mais profícua quando se apresentam as freguesias existentes anteriormente.

Assim sendo, são agora apresentadas as perspetivas futuras para as seis freguesias e não para as quatro freguesias que compõem atualmente o território em estudo. Esta escolha deve-se, também, ao facto de ainda não se ter procedido à atualização dos dados de acordo com a nova reforma administrativa e de não ser possível fazê-lo por somatórios simples uma vez que há inúmeras variáveis em estudo que variam em função das características de cada uma das freguesias.

Assim sendo, perspetiva-se para todas as freguesias constituintes do município da Lousã, um decréscimo acentuado na população residente, embora seja de salientar que apenas na sede de município e em Vilarinho se calcula um possível acréscimo populacional entre 2011 e 2016. No primeiro caso o aumento previsto é de 77 habitantes, passando a população de 10163 habitantes para 10240 (quadro 5). No caso de Vilarinho, a freguesia poderá ver aumentada a sua população residente com 14 indivíduos, transitando de 2893 para 2907 habitantes.

Nas restantes freguesias, a tendência é o decréscimo contínuo da população residente. Porém, é na freguesia de Foz de Arouce que mais se acentua esta situação, prevendo-se uma taxa de variação populacional de - 20,15% entre 2011 e 2031. Das restantes freguesias, aparece a freguesia das Gândaras e a freguesia de Serpins, com taxas de variação ocupacional, em igual período de tempo, de - 7,49% e de - 4,05%, respetivamente.

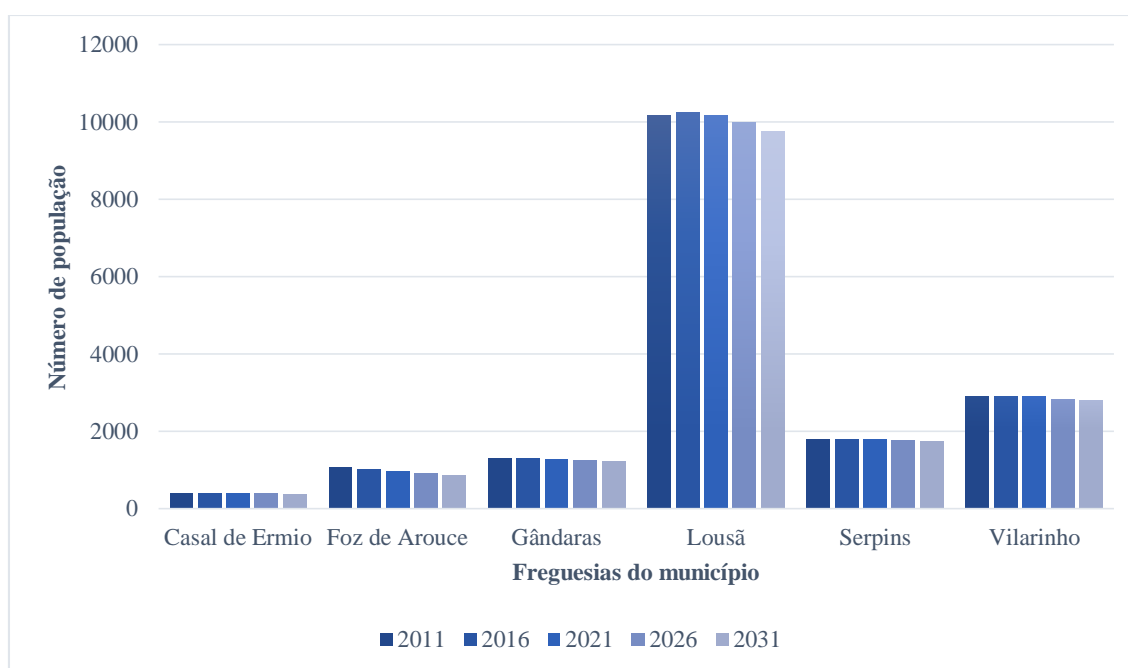
A freguesia de Casal de Ermio, apesar de ter uma população relativamente reduzida, cerca de 376 indivíduos em 2011, perderá cerca de 3 indivíduos até 2016, resultado pouco expressivo mas que deve ter em linha de conta os reduzidos quantitativos populacionais que a freguesia já ostenta (Cordeiro coord., 2014).

Quadro 5 - Provável evolução da população residente por freguesia entre 2011 e 2031

Freguesia	2011	2016	2021	2026	2031
Casal de Ermio	376	377	376	377	373
Foz de Arouce	1062	1015	965	908	848
Gândaras	1308	1301	1278	1246	1210
Lousã	10163	10240	10165	9991	9764
Serpins	1802	1801	1788	1762	1729
Vilarinho	2893	2907	2885	2842	2789

Fonte: Cordeiro (coord., 2014)

Figura 4 - Provável evolução da população residente por freguesias no município de 2011 a 2031



Fonte: Cordeiro (coord., 2014)

### 6.2.3. Caracterização etária da população

A análise e interpretação da distribuição da população residente no município por faixa etária permite entender o comportamento evolutivo da população ao longo das várias gerações. Para além disso, este tipo de estudo possibilita de uma forma mais pormenorizada, conhecer o desenvolvimento do território e, posteriormente, possibilita a realização de projeções quanto à possível evolução da população no território.

A partir da análise da estrutura etária da população do município da Lousã infere-se uma significativa diminuição das classes mais jovens ao mesmo tempo que se verifica o aumento das classes mais idosas. Neste sentido, a população mais idosa, com 65 anos ou mais, tem vindo a aumentar a sua representatividade no município da Lousã, passando de valores de 9,38% em 1950, para valores de 17,93% no ano de 2011 (figura 5).

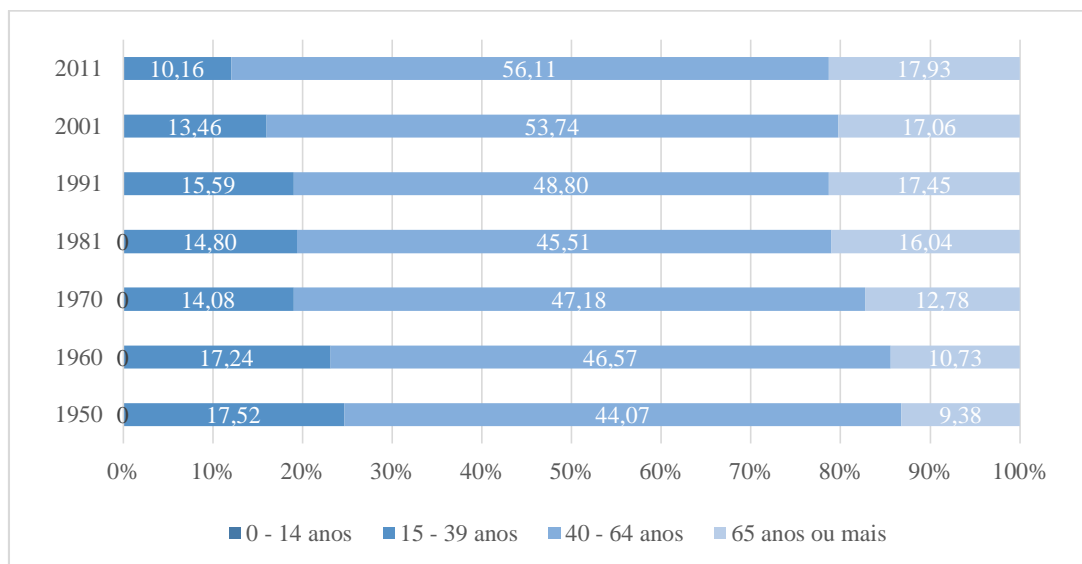
Por outro lado, os indivíduos com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos têm vindo a decrescer no município, constatando-se uma transição de uma representatividade de 17,52% em 1950, para 10,16% em 2011 (figura 5). É apenas de assinalar que apenas em 1991 se verificou um aumento do número de indivíduos entre os 0 e os 14 anos, sofrendo pois um acréscimo de 14,80% em 1981 para 15,59% em 1991.

De igual modo, pode constatar-se um alargamento da população com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos entre 1950 e 2011.

Deste modo, é a conjugação da diminuição da população mais jovem, com o aumento da população mais idosa no município que nos leva a referir que este território tem vindo a seguir as tendências nacionais para o envelhecimento da população. No entanto, no caso da Lousã podemos, inclusive, mencionar um fenómeno de duplo envelhecimento da população.

Segundo Rochette Cordeiro (2008: 392), “nem mesmo a posição de proximidade que o Município apresenta relativamente a Coimbra, motiva algum rejuvenescimento da população, mesmo tendo em atenção a dinâmica económica observada neste território nos últimos anos” (Cordeiro, coord., 2008).

Figura 5 - População residente segundo os grupos etários no município da Lousã



Fonte: Cordeiro (coord., 2014)

A quebra do número de jovens pode estar intimamente relacionado com mudanças de mentalidades, que se reflete na diminuição do número de filhos por casal como, também, fruto da crise económica que aumentou as dificuldades para procriar (Cordeiro coord., 2008). Para além disso, a população ativa jovem em idade de procriar tem, de igual forma, adiado para cada vez mais tarde a construção de famílias devido à instabilidade e à insegurança da vida quotidiana.

Por sua vez, o aumento da população mais idosa relaciona-se diretamente com o aumento da esperança média de vida, devido ao crescimento de todos os serviços e apoios prestados a este tipo de população.

No âmbito deste trabalho importa, pois, destacar que a diminuição da população inserida em escalões etários mais jovens (entre os 0 aos 14 anos) permite perspetivar o comportamento das ofertas educativas prestadas no município da Lousã, nomeadamente ao nível dos estabelecimentos de educação. Todavia, este decréscimo populacional poderá manter-se se entretanto não forem tomadas medidas impulsionadoras e que contrariem esta tendência (como por exemplo a implementação do Metro na Lousã).

### 6.2.3.1. Tendências para evolução da população por grupo etário

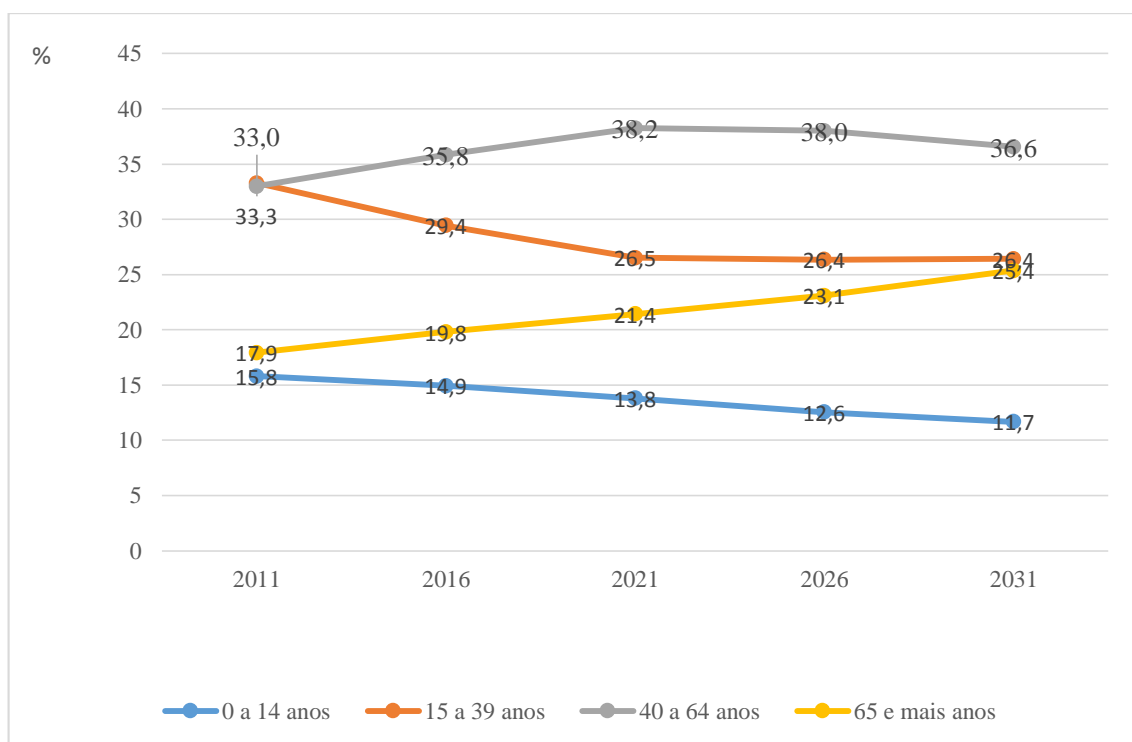
Como se tem vindo a referir, o município da Lousã deverá apresentar uma tendência para a diminuição da população até 2031. Para além da diminuição do número total de residentes, são agora apresentadas as tendências para a evolução da população por grupo etário.

Constatamos que entre 2011 e 2031 haverá a tendência para o decréscimo acentuado dos indivíduos com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos de idade (figura 6). Em contrapartida, a população com mais de 65 anos será a que evidenciará uma maior evolução positiva passando de cerca de 17,9% em 2011, para 25,4% em 2031 (figura 6).

Para os indivíduos entre os 40 e os 64 anos, correspondendo à população adulta, prevê-se um ligeiro aumento até 2021, altura em que começa a decair de 38,2% até 38% e 36,6% em 2026 e 2031, respetivamente.

A população jovem adulta, entre os 15 e os 39 anos, que se apresentam em idade fértil, tenderá a decrescer até 2021, mantendo-se estável até 2031, altura em que apenas se calcula apenas a diferença de 1% em relação à população idosa (com mais de 65 anos).

Figura 6 - Provável evolução da população residente por grupo etário entre 2011 e 2031



Fonte: Cordeiro (coord., 2014)

Assim sendo, através da análise do quadro 6, podemos observar mais pormenorizadamente as projeções realizadas para uma possível evolução da população residente, sobrevivente e a variação por escalão etário no município da Lousã até 2031 (Cordeiro coord., 2014).

Verifica-se assim com mais pormenor o possível comportamento para a evolução da população no município da Lousã. Verifica-se a diminuição em todos os grupos etários abaixo do grupo etário dos 45 a 49 anos, inclusive enquanto nos grupos etários subsequentes se perspetiva um aumento do número de indivíduos.

A diferença mais notória na redução da população faz-se sentir no grupo entre os 35 e os 39 anos, onde se prevê a redução de 743 indivíduos entre 2011 e 2031. Posteriormente, as faixas etárias compreendidas entre os 30 e os 34 anos e os 40 e os 44 anos, poderão sofrer uma quebra acentuada de população em cerca de 531 e 528 indivíduos, respetivamente.

O grupo etário compreendido entre os 0 e os 14 anos será o grupo com maior redução no que se refere à classe jovem. Neste sentido, as previsões apontam para uma diminuição de cerca de – 286 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos seguindo-se a faixa etária entre os 0 e os 4 anos com reduções de cerca de 281 indivíduos. A faixa entre os 10 e os 14 poderá sofrer uma redução menos acentuada do que nos grupos anteriormente assinaladas, com perdas a rondar os 266 indivíduos.

Quadro 6 - Provável população residente, sobrevivente e variação por escalão etário entre 2011 e 2031 no município da Lousã

<b>Estrutura etária</b>	<b>2011</b>	<b>2016</b>	<b>2021</b>	<b>2026</b>	<b>2031</b>	<b>2011-2031(Nº)</b>	<b>2011-2031(%)</b>
<b>0 a 4</b>	899	817	698	637	618	-281	-31,2
<b>5 a 9</b>	921	897	815	696	635	-286	-31,1
<b>10 a 14</b>	960	919	894	813	694	-266	-27,7
<b>15 a 19</b>	880	960	919	894	813	-67	-7,6
<b>20 a 24</b>	909	877	957	916	892	-17	-1,9
<b>30 a 34</b>	1469	994	892	860	938	-531	-36,2
<b>35 a 39</b>	1596	1457	986	884	853	-743	-46,6
<b>40 a 44</b>	1409	1590	1452	982	881	-528	-37,5
<b>45 a 49</b>	1258	1390	1569	1432	969	-289	-23,0
<b>50 a 54</b>	1104	1237	1367	1544	1409	305	27,7
<b>55 a 59</b>	1036	1086	1217	1345	1519	483	46,7
<b>60 a 64</b>	1000	1013	1062	1190	1315	315	31,5

<b>65 a 69</b>	900	966	979	1026	1149	249	27,7
<b>70 a 74</b>	808	832	893	905	948	140	17,3
<b>75 a 79</b>	698	702	722	775	785	92	13,2
<b>80 a 84</b>	434	533	539	551	593	159	36,7
<b>85 ou +</b>	322	459	602	692	753	431	133,9
<b>Total</b>	17604	17632	17432	1791	16673	-931	-5,3

Fonte: Cordeiro (coord., 2014)

No que se refere ao estudo por nós desenvolvido, constatamos que a diminuição do número de crianças entre os 0 e os 9 anos é bastante acentuada pelo que devem ser analisados com algum cuidado uma vez que esta situação poderá levar ao decréscimo do número de equipamentos escolares. Neste sentido, e tendo em consideração estas projeções até 2031, devem equacionar-se novos meios para combater o decréscimo acentuado de população jovem no município, assim como os índices de natalidade.

No âmbito do presente trabalho, a análise da natalidade e do comportamento da população por grupo etário torna-se bastante pertinente uma vez que permite contextualizar e prever o comportamento dos vários estabelecimentos e de várias respostas para as crianças na faixa etária em análise.

### **6.2.3.2. Análise da natalidade e do crescimento natural do município**

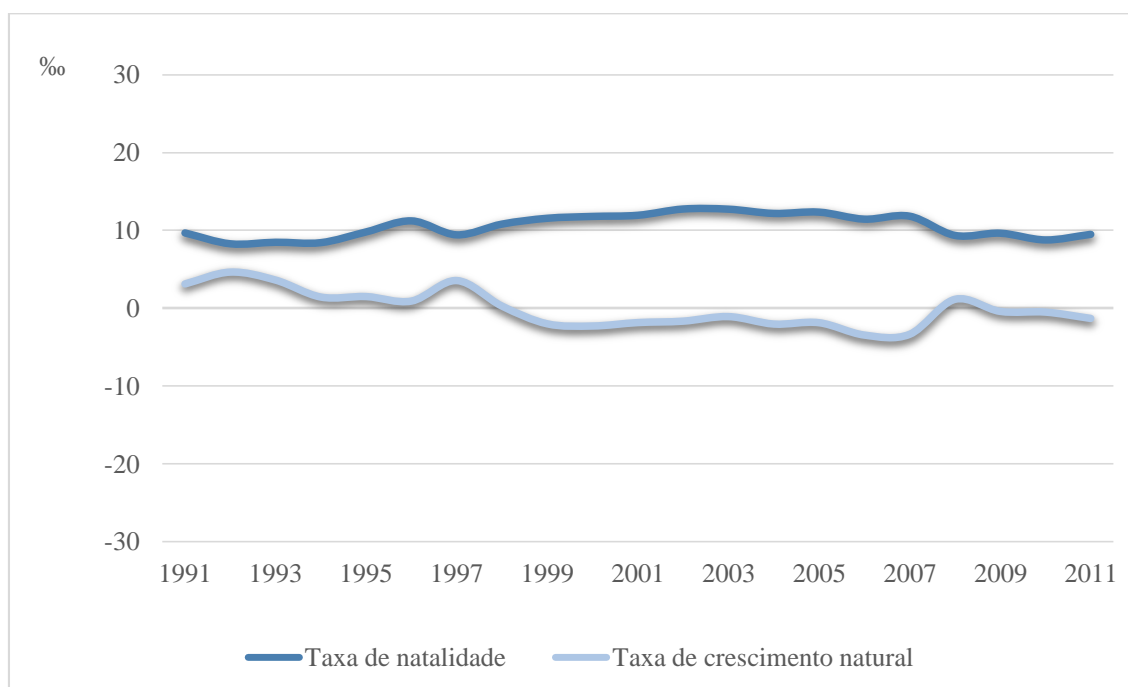
Numa breve análise do comportamento da natalidade e do crescimento natural do município da Lousã apercebemo-nos de que é por volta de 1992 que a taxa de crescimento natural atinge o seu máximo, em comparação com os restantes anos até 2011 (figura 7). No entanto, é igualmente a partir do ano de 1992 que o crescimento natural começa a mostrar sinais de diminuição conseguindo, porém, manter valores positivos até 1997. Mais tarde, em 1998, após várias oscilações, a taxa de crescimento natural atinge valores negativos, atingindo o seu mínimo em 2007 comprovando-se, assim, que o número de nascimentos passa a ser inferior ao número de óbitos.

Em 2007, o crescimento natural no município da Lousã volta a aumentar, passando a atingir valores positivos até 2008 mas, voltando a diminuir para valores negativos a partir de 2009,

até 2011, altura em que a taxa de natalidade e a taxa de mortalidade apresentam valores muito próximos.

Entre 2007 e 2011 os valores para o número de nascimentos no município apresentam-se em queda, com a passagem de 222 em 2007, para 167 em 2011, representando um decréscimo de 55 nascimentos em quatro anos.

Figura 7 - Evolução da taxa de natalidade e crescimento natural entre 1991 e 2011



Fonte: Cordeiro (coord., 2014)

### 6.2.3.3. Tendência para a evolução dos nados-vivos

Após o comportamento oscilante do número de nados-vivos observado em todas as freguesias do município, prospetiva-se um continuamento do decréscimo do número de nados vivos no município.

Perspetiva-se, portanto, a diminuição de 43 nados vivos entre 2011 e 2031, sendo esta diminuição mais acentuada na freguesia de Lousã com menos 33 nados-vivos mas que no entanto, tem menor impacto devido a ser a freguesia com o maior aglomerado populacional



do município. Porém, a freguesia de Vilarinho apresenta um decréscimo de 9 nados-vivos entre 2011 e 2031.

Quadro 7 - Provável evolução de nados-vivos entre 2011 e 2031

Freguesia	2011	2016	2021	2026	2031
Casal de Ermio	2	3	3	4	3
Foz de Arouce	5	5	5	4	4
Gândaras	10	9	9	9	9
Lousã	109	107	89	79	76
Serpins	14	14	12	11	12
Vilarinho	27	26	21	18	18
<b>Total</b>	<b>167</b>	<b>163</b>	<b>140</b>	<b>127</b>	<b>124</b>

Fonte: Cordeiro (coord., 2014)

#### **6.2.3.4. Tendência para a evolução da população com idades compreendidas entre os 0 e os 9 anos de idade**

Tendo por base os vários resultados já apresentados perante a evolução da população no município da Lousã apresenta-se agora a tendência para o comportamento populacional para indivíduos situados na faixa etária entre os 0 e os 9 anos de idade. Acompanhando o panorama municipal no que se refere à diminuição da população em todas as freguesias até 2031, também a população mais jovem terá a sua expressão nestes cálculos. A diminuição da fecundidade e da taxa de natalidade (Cordeiro, coord., 2008) anteriormente apresentados, refletem-se na diminuição do número de indivíduos entre os 0 e os 4 anos em todas as freguesias do município (quadro 8). Ainda que a freguesia da Lousã, como o maior aglomerado populacional do município apresente maior número de população entre os 0 e os 4 anos de idade, sofrerá também uma redução de população residente de cerca de 151 crianças entre 2011 e 2031 sendo, no entanto, a freguesia que terá menor redução de população.

Porém, se se analisar o decréscimo da população entre os 0 e os 4 anos de idade, constatamos que a freguesia que mais sofrerá este decréscimo será Vilarinho com uma decrescimento de 48,6% de crianças entre os 0 e os 4 anos entre 2011 e 2031, o que representa a perda de 85 crianças.

No global, o município tenderá a perder em 20 anos cerca de 281 crianças o que representa uma taxa de variação populacional de -31,2%.

Quadro 8 - População residente e variação populacional por freguesia entre os 0 e os 4 anos de idade no município da Lousã entre 2001 e 2031

Freguesia	2011	2016	2021	2026	2031	2011-2031 (Nº)	2011-2031 (%)
Casal de Ermio	10	13	15	18	16	6	63,3
Foz de Arouce	33	25	23	22	20	-13	-38,5
Gândaras	51	46	44	44	43	-8	-14,8
Lousã	531	533	447	397	380	-151	-28,4
Serpins	99	70	58	56	60	-39	-39,4
Vilarinho	175	130	106	92	90	-85	-48,6
<b>Total</b>	<b>899</b>	<b>817</b>	<b>698</b>	<b>637</b>	<b>618</b>	<b>-281</b>	<b>-31,2</b>

Fonte: Cordeiro (coord., 2014)

Neste sentido, constatamos que o número de crianças em idade de frequentar creches ou amas (entre os 0 e os 3 anos) e o número de crianças a frequentar o “primeiro ano” da educação pré-escolar (dos 3 aos 4 anos) irá diminuir passando de um total de 888 crianças em 2001 para 628 crianças, uma redução de 260 crianças em 20 anos.

No que concerne ao número de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos de idade, ou seja, correspondendo às crianças com idades para frequentar a educação pré-escolar (dos 5 aos 6 anos) e ingressarem no 1º ciclo do ensino básico (dos 6 aos 9 anos), serão também diminuídos (quadro 9).

Quadro 9 - População residente e variação populacional por freguesia entre os 5 e os 9 anos de idade no município da Lousã entre 2001 e 2021

Freguesia	2001	2006	2011	2016	2021	2001-2021 (Nº)	2001 – 2021 (%)
Casal de Ermio	21	20	10	11	11	-10	-49,9
Foz de Arouce	58	54	34	32	26	-32	-55,1
Lousã	539	584	541	485	483	-56	-10,4
Serpins	70	96	67	59	62	-8	-10,7
Vilarinho	101	131	84	75	86	-15	-14,7
<b>Total</b>	<b>789</b>	<b>882</b>	<b>744</b>	<b>660</b>	<b>660</b>	<b>-129</b>	<b>-16,3</b>

Fonte: Cordeiro (coord., 2008)

Na análise por freguesias verifica-se que entre 2011 e 2016 se calcula o acréscimo de 1 criança na freguesia de Casal de Ermio enquanto na freguesia de Serpins se calcula o acréscimo de 3 crianças entre 2016 e 2021. Também entre 2016 e 2021 se prevê um aumento de 11 crianças na freguesia de Serpins, atingindo um total de 86 crianças, valor superior ao número de crianças existentes na mesma freguesia em 2011.

Todas as restantes freguesias apresentam sinais para a continuação da diminuição da população entre os 5 e os 9 anos de idade no município da Lousã até 2021, sendo a freguesia de Foz de Arouce a que evidencia uma variação populacional negativa mais expressiva, com -55,1% de indivíduos entre 2001 e 2021.

Constata-se pois, que o decréscimo para crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos de idade não é tão acentuada como na faixa etária anterior, uma vez que para a primeira se prevê o declínio total de 129 crianças enquanto que na segunda se espera uma queda de 260 crianças, em igual período de tempo (entre 2001 e 2021).

De um modo geral, deve ser feito uma reflexão, principalmente por parte das instituições de educação e dos agentes de poder local e central, sobre o impacto que o panorama municipal ao nível da diminuição da população e, mais especificamente, da população situadas no grupo etário dos 0 aos 9 anos pode acarretar para as distribuições das várias modalidades de educação do município desde à primeira infância até ao 1º ciclo do ensino básico.

A observação destes números pode conotar uma tendência para a consequente diminuição do número de estabelecimentos e de oferta de educação no município.

### 6.3. Caracterização da rede e do sistema educativo do município da Lousã

A rede educativa no município da Lousã divide-se entre o ensino público e o ensino privado, perfazendo, no ano letivo de 2013/2014, um total de 11 estabelecimentos de ensino para crianças dos 0 aos 18 anos de idade.

Para as crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos (quadro 10) há a assinalar a existência de creches e de jardins-de-infância, direcionando-se, respetivamente, para o atendimento de crianças dos 0 aos 3 anos e dos 3 aos 6.

A resposta de creche é dividida entre uma Instituição Particular de Solidariedade Social e duas creches privadas, somando um total de três instituições para crianças na primeira infância. Já a rede de educação pré-escolar é mais vasta, envolvendo instituições particulares de solidariedade social, considerada como pertencente à rede privada e rede pública. No total, contam-se 8 instituições de educação pré-escolar, das quais três pertencem à rede privada por serem IPSS e as restantes 5 são instituições públicas.

Quadro 10 - Síntese da oferta educativa para crianças dos 0 aos 6 anos no município da Lousã<sup>7</sup>

#### Educação de infância

Privada		Pública	
Creche	Jardim-de-infância	Creche	Jardim-de-infância
3	3	-	5

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao Ensino Básico contabilizam-se quatro estabelecimentos de ensino básico, dos quais dois deles são exclusivamente para o 1º ciclo e, os restantes dois estabelecimentos ministram do 1º ao 3º ciclo e, o outro ministra apenas o 1º e 2º CEB. No entanto, existe ainda uma escola secundária no município que, para além do ensino secundário e ensino profissional leciona também o 3º ciclo. Há também a destacar a existência de uma escola profissional no município.

Assim sendo, a rede de oferta no município da Lousã divide-se entre creches, jardins-de-infância, escolas de 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico, ensino secundário e ensino profissional,

---

<sup>7</sup>Neste quadro o número de instituições é superior porque uma das instituições de educação de infância da rede privada tem a valência de creche e de jardim-de-infância, razão pela qual teve de se contabilizar de forma distinta.

contando com um total de 16 estabelecimentos de educação. Destes 16 estabelecimentos, 10 destinam-se a crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, 4 são para crianças do ensino básico, 1 para o ensino secundário e 1 para o ensino profissional.

Na distribuição destes estabelecimentos de ensino (quadro 11) podemos constatar que a distribuição dos referidos estabelecimentos é bastante díspar, sendo a freguesia da Lousã e de Vilarinho que contabilizam o maior número de estabelecimentos para crianças até aos 6 anos, correspondendo pois às zonas mais povoadas, mais centrais e com maior acessibilidade.

Pelos mesmos motivos, a freguesia da Lousã, é a única que contém atualmente instituições de educação básica, secundária e profissional.

Assim sendo, para além das características geográficas e demográficas anteriormente explanadas, podemos observar que estas duas freguesias pelas suas características e, principalmente, devido à sua centralidade quando comparadas às restantes freguesias, poderão vir a concentrar todos os estabelecimentos de educação existentes no município.

Neste sentido, se se vier a manter o comportamento para a diminuição da natalidade e da população jovem, especialmente da população entre os 0 e os 6 anos, pode equacionar-se mais tarde, a criação de um único estabelecimento de educação de infância, com capacidade de resposta para todas as crianças dessa faixa etária do município da Lousã. Esta situação tem cada vez mais vindo a ganhar forma devido aos encerramentos cada vez mais constantes de jardins-de-infância, creches e de outras modalidades de resposta, nomeadamente as amas, devido ao insuficiente número de crianças.

Quadro 11 - Rede da oferta educativa no município por freguesia

Freguesia	Educação de infância		Ensino Básico		Ensino Secundário		Ensino Profissional	
	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público
Casal de Ermio	1	-	-	-	-	-	-	-
Foz de Arouce	-	-	-	-	-	-	-	-
Gândaras	-	1	-	-	-	-	-	-
Lousã	2	2	-	3	-	1	1	-
Serpins	-	1	-	1	-	-	-	-
Vilarinho	2	1	-	-	-	-	-	-
Total	5	5	-	4	-	1	1	16

Fonte: Elaboração própria



## **7. Opções metodológicas**

### **7.1. Objetivos da investigação**

A presente investigação pretende fazer uma breve análise da educação das crianças dos 0 aos 6 anos no município da Lousã. Para tal, foram exploradas as respostas para as crianças nesta faixa etária, quer sejam de carácter formal, como creches, amas legalizadas e jardins-de-infância, bem como as respostas não formais, onde se envolveu amas não legalizadas. Porém, é importante ressaltar que as respostas não formais podem ainda ser prestadas por familiares, vizinhos, amigos ou outras unidades que, no entanto, não foram abarcados neste estudo.

Apresentando a Lousã um número significativo de habitantes, pretende-se explorar as respostas educativas formais e não formais que são oferecidas no município, tentando-se interpelar um conjunto de atores que permitam a compreensão das dinâmicas da educação das crianças no município. Neste sentido, para além de educadoras de infância, coordenadoras e diretoras técnicas, amas legalizadas e não legalizadas foram igualmente incluídos neste estudo, agentes de poder local da Lousã, sendo que esta opção permite-nos confrontar as diversas ofertas do município.

Uma das grandes finalidades norteadoras deste estudo é, sem dúvida, saber como funciona a educação do município e deslindar as suas fragilidades que se revelem pertinentes abordar.

É também objetivo desta investigação, procurar sugestões que visem a melhoria das respostas que são prestadas às crianças da primeira e da segunda infância, para que se possa aperfeiçoar a articulação e a continuidade educativa entre estes níveis educativos e os níveis educativos seguintes.

Importa assim refletir sobre os currículos de educação de infância, sobre modelos curriculares que são seguidos nas instituições, tentando perceber como se processa o dia-a-dia nas instituições envolvidas e como são as relações entre as educadoras de infância e amas, mais propriamente.

É igualmente essencial analisar as iniciativas que o município pratica para a faixa etária em análise para que se possa assumir e formar um território educador, quer seja na dinamização

de atividades para crianças ou adultos, quer no apoio ao funcionamento das próprias instituições e respostas em estudo.

Por último, pretende-se explorar e equacionar a possibilidade da inclusão da educação de infância na construção do Projeto Educativo Local da Lousã e da pertinência da criação de linhas orientadoras para a educação de infância, na qual seja possível construir um território educador que possa promover a satisfação das necessidades e interesses de toda a população.

Assim, os objetivos gerais do estudo são:

1. Identificar as modalidades de educação de infância praticadas no município da Lousã;
2. Compreender como é percecionada a educação de infância no município pelos diferentes atores locais;
3. Compreender qual o papel da autarquia na educação de infância do município;
4. Identificar a posição de vários atores perante uma possível integração da educação de infância no Projeto Educativo Local
5. Identificar propostas para a educação de infância na Lousã.

O estudo tem portanto um carácter analítico e também prospetivo e é de natureza qualitativa. No fundo, estamos diante de um trabalho exploratório, tendo em vista lançar uma compreensão sobre a realidade e as possibilidades de evolução da educação de infância no município da Lousã. Deste modo, estamos conscientes de que este estudo pode ser aprofundado noutras oportunidades.

## **7.2. Metodologia de investigação**

Em Educação as investigações podem seguir três tipos de paradigmas: o paradigma positivista ou racionalista, o paradigma interpretativo ou o paradigma crítico (Morgado, 2013). A escolha por cada um destes paradigmas pode variar mediante os objetivos do estudo que cada investigação apresente.

O primeiro paradigma, o positivista ou racionalista, representa o modelo quantitativo de investigação que tem como principal objetivo a obtenção de leis que possam ser



generalizáveis, devido à utilização de uma amostra significativa da qual se podem retirar resultados capazes de serem extensíveis quando aplicados em situações semelhantes às testadas.

O paradigma interpretativo está associado, segundo vários autores, ao modelo qualitativo, em que o seu interesse se centra “primordialmente no estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida social” (Morgado, 2013: 41), ou seja, este tipo de estudo é marcado pela tentativa de “buscar o significado e a intencionalidade dos actos, das relações sociais e das estruturas sociais” (Queiroz *et al.*, 2007: 87). Este tipo de paradigma distingue-se do paradigma positivista/quantitativo pois substitui a explicação, previsão, controlo, pela compreensão, significado e ação (Coutinho, 2013).

Segundo Morgado (2013: 42), este tipo de investigação torna-se numa mais-valia na educação porque procura “desvelar as suas intenções, crenças, motivações e outras características não diretamente observáveis”.

O terceiro paradigma apresentado, o paradigma crítico, apresenta um cariz mais reflexivo, sendo orientado para a mudança social, a partir da compressão das rápidas transformações sociais. Já Coutinho (2013) intitula este paradigma de paradigma sociocrítico ou emancipatório, onde se rejeita a existência de um conhecimento objetivo.

Embora o paradigma interpretativo e o paradigma crítico pareçam iguais, Morgado (2013: 42-43) esclarece que, apesar das evidentes semelhanças, o paradigma crítico distingue-se do interpretativo porque “os investigadores incorporam a dimensão ideológica com o intuito de não se limitarem a descrever e a compreender a realidade mas de intervir nela e transformá-la, orientando o conhecimento para a emancipação e libertação de cada indivíduo”.

Este mesmo autor, continua a esclarecer que, em matéria educativa, esta corrente produziu um impacto significativo por contribuir para “projetar o tipo de futuro a construir, quer por tornar evidente que a educação é uma atividade cujas consequências são sociais, não se restringindo a questões de desenvolvimento pessoal” (Morgado, 2013: 43).

Deste modo, na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto de que a construção do conhecimento se processa de modo indutivo de forma a elaborar teorias a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados não se pretendendo, deste modo, confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente (Bogdan e Biklen, 2004).

A visão da teoria fundamentada parte da consideração de que este tipo de investigação parte de uma área de estudo que possibilita o aparecimento de teorias a partir dos dados recolhidos (Strauss e Corbin, 2008). Estes defendem que este tipo de teoria é mais viável e mais próxima da realidade por partir da realidade, em vez de partir de especulações e de hipóteses formuladas fundadas em conceitos predefinidos. Também esta maior confiança nos dados recolhidos e nas teorias que são formuladas *a posteriori*, “tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para ação” (Strauss e Corbin, 2008: 25).

Os autores continuam dizendo que “a análise é a interação entre os pesquisadores e os dados” (Strauss e Corbin, 2008) e que é necessária alguma criatividade para interpretar os dados recolhidos e retirar deles algumas conclusões úteis e relevantes.

Por último, Bogdan e Biklen descrevem esta teoria referindo que:

as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de ‘baixo para cima’ (em vez de ‘cima para baixo’), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas (Bogdan e Biklen, 2004: 50).

No caso do estudo que agora se apresenta, a fim de analisar as políticas e as práticas subjacentes à educação de infância no município da Lousã, considera-se que a investigação se situa no paradigma interpretativo/qualitativo por se considerar que a natureza do problema e dos objetivos que se propõem não podem ser alcançados através da utilização de métodos estatísticos ou outro tipo de métodos quantitativos.

Pretende-se, pois, estudar a realidade da educação de infância na Lousã, onde a fonte direta dos dados será o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal (Bogdan e Biklen, 2004) para a recolha de dados. Será assim uma investigação fortemente descritiva, que tenta procurar pareceres, vivências e ideias diferentes a fim de se conseguirem apurar segmentos comuns que permitam a obtenção de conclusões adequadas de modo a sugerir melhorias para a educação de infância no município da Lousã.

Segundo Walsh *et al.* (2010), podem existir três tipos de estudos interpretativos em educação de infância, dividindo-os entre estudos etnográficos, estudos de caso e estudos construtivistas, pelo que a investigação que se apresenta aqui se situará no âmbito do estudo de caso.

O estudo de caso consiste num “exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento” (Aires, 2011: 21), na observação de um contexto específico e não constitui, só por si, uma metodologia de investigação bem definida, sendo essencialmente um *design* de investigação que pode ser conduzido em vários paradigmas metodológicos (Ponte, 1994).

Um estudo de caso pode incidir no estudo de um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social, sendo portanto uma investigação

que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse (Ponte, 1994: 4).

O estudo de caso, fortemente baseado no trabalho de campo, é necessariamente descritivo, mas pretende ir mais além para captar uma compreensão da situação tal como ela é. O investigador apoia-se, desta forma, numa “descrição grossa”, isto é, uma descrição factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa do seu objeto de estudo (Ponte, 1994: 4), que deve visar a superação de obstáculos em qualquer tipo de problema e, eventualmente, apontar para novas questões para investigações futuras.

Em educação, Morgado (2013: 127) defende que a utilização do estudo de caso permite “obter olhares distintos sobre uma dada realidade educativa e contribui para uma compreensão mais profunda dos fenómenos que aí ocorrem”. Ora, é dentro desta perspetiva que se nos colocamos ao desenvolver esta investigação.

Com o desenvolvimento de um estudo de caso pretendemos focar-nos no território da Lousã e na educação das crianças até aos 6 anos, como temos vindo a dizer. Pretendemos, projetar posteriormente novas sugestões para o município pois, cada vez mais se torna evidente que hoje em dia, a educação não visa apenas o desenvolvimento pessoal. Neste sentido, as instituições educativas são pois convocadas a refletir sobre novos papéis e novas missões que têm ou devem assumir para o desenvolvimento das sociedades, para o desenvolvimento pessoal, social e coletivo.

Partimos do pressuposto de que cada município, cada território é único e que, por isso mesmo, os resultados obtidos após a investigação não permitirão realizar um “copy/paste” para outros territórios. Não pretendemos pois expandir os resultados obtidos a outros locais uma vez que isso não será possível, nem desejável.

### 7.3. Instrumentos de recolha de dados

A qualidade e o êxito de todas as investigações dependem amplamente das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados que são selecionados e utilizados pelos investigadores, assim como da capacidade criativa e imaginativa para decifrar e aplicar esses procedimentos teóricos e científicos (Albarello, 1997 cit. por Morgado, 2013: 70).

Na investigação qualitativa as técnicas mais utilizadas variam entre o inquérito por entrevista e por questionário, a análise documental e a observação (Bogdan e Biklen, 2004; Ferreira e Carmo, 1998). No entanto, o inquérito não nos parece adequado neste estudo porquanto “prevalece o interesse de compreender o significado que os atores atribuem aos seus comportamentos e às ações que praticam” (Morgado, 2013: 78).

A utilização de entrevistas foi escolhida para recolher as perspetivas dos atores e agentes locais por se considerar que, para além de ser o método mais utilizado em investigações qualitativas, ela é “não só útil e complementar à observação participante mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados” (Lessart-Hébert *et al.*, 2010: 160). Assim, este instrumento é considerado como o método mais adequado para que se possa compreender os significados que os sujeitos da investigação atribuem a determinadas questões e/ou situações, sendo estas transmitidas ao longo dos discursos enunciados (Aires, 2011; Morgado, 2013).

Optou-se igualmente pelo desenvolvimento de uma entrevista semiestruturada que, segundo Bogdan e Biklen (2004: 135) permite “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão”. Este tipo de entrevista pressupõe a realização de um conjunto prévio de questões, definidas de acordo com os objetivos traçados mas que permite ao entrevistado explorar os assuntos em análise. Neste tipo de entrevista cabe ao investigador a condução e a orientação das respostas dos sujeitos para os objetivos da entrevista.

No que à nossa investigação se refere, foram selecionadas três categorias de análise, a saber: a educação de infância no município da Lousã, a relação da autarquia com a educação de infância e, a educação de infância e o Projeto Educativo Local.

Como pretendemos indagar várias posições de vários atores educativos perante cada uma das três categorias, procedeu-se previamente à elaboração de questões orientadoras, que se aproximassem do modelo de entrevistas semiestruturadas. Assim sendo, apesar de as categorias se manterem as mesmas, na realização dos guiões de entrevistas, estas tiveram de tomar caminhos diferentes, definidas em função do público-alvo a que cada uma delas se destinara.

Na primeira categoria, a educação de infância no município, tentou-se perceber qual a perspetiva dos vários intervenientes no estudo sobre as modalidades existentes no município, sobre as diferenças entre essas modalidades, tentando, igualmente, perceber qual a perceção que os sujeitos têm sobre a evolução das várias modalidades de educação dos zero aos seis anos, existentes no município.

Na segunda categoria referente à autarquia e à educação de infância no município, procurou-se indagar a opinião dos sujeitos de investigação sobre o papel que a autarquia tem vindo a assumir na educação de infância no município. Pretendeu-se ainda nesta categoria complementar as perceções dos sujeitos com exemplos de atividades que tenham sido ou que são organizadas pelo referido órgão de poder local.

Na terceira e última categoria em análise, a educação de infância e o Projeto Educativo Local, tentou-se sondar várias opiniões sobre uma possível integração da educação de infância na construção do Projeto Educativo Local da Lousã e sobre vantagens ou desvantagens que poderiam estar associadas. Nesta categoria as questões também remeteram para a pertinência para a elaboração de linhas orientadoras para a educação de infância no município.

No apêndice 1, 2 e 3 podem visualizar-se os guiões de entrevistas, sendo que o primeiro é respeitante às entrevistas de educadoras, coordenadoras e diretoras técnicas, o apêndice 2 diz respeito às entrevistas a amas e, o apêndice 3 às entrevistas aos agentes de poder local do município em causa.

Após a realização das várias entrevistas, procedeu-se à transcrição e análise das mesmas, através da análise de conteúdo. Segundo Berelson (1968, cit. por Ferreira e Carmo, 1998: 251), a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição

objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação”.

Para Ferreira e Carmo (1998), a análise de conteúdo pode ser composta por duas etapas fulcrais. A primeira etapa caracteriza-se pela descrição, pela enumeração resumida elaborada após o tratamento das características do texto e, a segunda etapa, constitui a interpretação, ou seja, a elucidação do significado que é atribuído pelo investigador às características recolhidas através da descrição.

Neste sentido, do apêndice 5 ao apêndice 18 apresentam-se as transcrições de cada uma das entrevistas realizadas, de acordo com as categorias em análise. É também de referir que, algumas das entrevistas apresentam subcategorias diferentes visto que o desenvolvimento por parte dos entrevistados foi diferente em alguns momentos.

Todavia, apesar das inúmeras oportunidades de exploração de determinados conteúdos apresentados pelos sujeitos da investigação, houve a necessidade de restringir a análise das entrevistas apenas por segmentos comuns.

Assim, e correspondendo à primeira etapa da análise de conteúdo elaborada por Ferreira e Carmo (1998) apresenta-se, de seguida, a apresentação dos dados, onde se procedeu à compilação dos excertos comuns das entrevistas.

Já a “discussão de resultados”, ostenta a interpretação das entrevistas por parte do investigador correspondendo, deste modo, à segunda etapa da análise de conteúdo apresentada por Ferreira e Carmo (1998). Nela são retiradas algumas conclusões da realização das entrevistas, cruzando dados obtidos de ambos os grupos de sujeitos de investigação. Para além disso, são ainda apresentadas sugestões para a educação de infância no município em estudo.

De forma a não comprometer a validade das respostas obtida e para não se correr o risco de perda de informação, foi utilizado um gravador áudio, com a autorização de todos os entrevistados, o que acarretou alguns constrangimentos.

#### **7.4. Sujeitos de investigação**

A amostra é definida como “o conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (Almeida e Gonçalves, 2008: 113), que é intencionalmente selecionada tendo em conta os objetivos do estudo. Normalmente, as amostras são mais pequenas nos estudos qualitativos do que nos estudos quantitativos devido ao facto de se querer prestar mais atenção aos detalhes fornecidos pela informação recolhida.

As amostras de cada investigação devem ser selecionadas de acordo com as características específicas de forma a se conseguirem constituir “boas representações das populações de onde foram retiradas” (Almeida e Gonçalves, 2008: 112).

A seleção da amostra na nossa investigação, que passará a ser denominada, daqui em diante, por sujeitos de investigação, foi selecionada atendendo a várias características que pretendíamos dado o tema da investigação.

Num primeiro momento, pretendeu-se selecionar os sujeitos da investigação de acordo com o contacto que os mesmos teriam com a educação de crianças até aos seis anos, ponderando-se abordar tanto modalidades formais como as não formais. Deste modo, foram formados os dois primeiros grupos de sujeitos de investigação: o grupo que representa as modalidades formais prestadas no município e, o grupo relativo às modalidades ditas não formais.

O grupo representante das modalidades formais foi constituído por educadoras de infância, coordenadoras e diretoras técnicas deste tipo de serviços existentes no município da Lousã. Desta feita, fez-se um breve levantamento das instituições de educação de infância (creches e jardins de infância) existentes no município, tentando-se obter a participação de, pelo menos, um/a representante de cada tipo de resposta educativa.

No entanto, não se conseguiu concretizar esta ambição, principalmente no que se refere aos jardins-de-infância da rede pública pois na altura em que se iniciaram os contactos com as instituições, as educadoras de infância e/ou representantes estavam ausentes devido ao período de interrupção letiva, tendo-se apenas envolvido duas educadoras de infância da rede pública. Todavia, no que se refere às instituições da rede privada, conseguiu-se abarcar uma quantidade significativa de educadoras, coordenadoras e diretoras técnicas, sendo de salientar que, inclusive, foi incluída neste estudo, uma educadora de infância e diretora

pedagógica de um centro lúdico da Lousã. Esta escolha foi tomada por se considerar que esta era também uma opção a que muitos pais recorriam e que, portanto, poderíamos envolver no nosso estudo.

Como também é considerada como uma resposta formal, foram incluídas neste estudo as legalizadas às quais foi igualmente difícil de chegar uma vez que estas estão afetas à Segurança Social e, por isso, teríamos de solicitar a autorização a esta entidade para a realização do estudo com as referidas amas. Todavia, como este processo demoraria algum tempo, que tínhamos pelo que apenas entrevistámos uma ama legalizada, à qual conseguimos chegar por intermédio da Câmara Municipal da Lousã.

Todavia, apesar de as amas legalizadas se inserirem numa modalidade formal, as entrevistas e a apresentação dos resultados foram realizadas de maneira diferente das realizadas para o primeiro grupo (modalidades formais).

O segundo grupo foi pensado para as modalidades de educação não formal que, como tem vindo a ser abordado, envolve todos os serviços prestados por amas não legalizadas, familiares, amigos, vizinhos, conhecidos, etc. Porém, e dado as limitações temporais, optou-se por seleccionar apenas as amas não legalizadas existentes no município para dar o seu testemunho neste estudo.

Por último, e como o próprio título do trabalho assim o exige, seleccionou-se o terceiro grupo de sujeitos de investigação. Este grupo representa os agentes de poder local do município da Lousã que possibilitaram estabelecer um cruzamento de informação entre o que é percecionado por educadoras, coordenadoras, diretoras, amas e o que é percecionado por estes sujeitos. Neste grupo foram incluídos dois sujeitos escolhidos de acordo com o papel e o grande contacto que têm tido com a faixa etária em estudo. Deste modo, foi seleccionado para representar este terceiro grupo um presidente de junta de freguesia do município e o vereador da Câmara Municipal da Lousã.

No total foram envolvidos catorze indivíduos dos quais sete são educadoras de infância, uma coordenadora técnica de uma IPSS, uma diretora técnica de creche privada, uma ama legalizada, duas amas não legalizadas, um Presidente de Junta e um Vereador do município. Os indivíduos ostentam idades compreendidas entre os 25 e os 62 anos, sendo que a mais



baixa idade corresponde a uma coordenadora de uma IPSS e a mais alta a uma das amas não legalizadas.

É igualmente de mencionar que no primeiro grupo, as faixas etárias mais elevadas remetem para educadoras de infância que exercem funções em jardins-de-infância da rede pública e IPSS e as idades mais baixas, para educadoras de infância a exercer funções em instituições privadas.

A fim de preservar a identidade dos participantes deste estudo, procedeu-se à identificação das entrevistas de forma numérica, no caso das entrevistas às educadoras de infância, pelo que se identificam as mesmas com a letra E, seguindo-se a identificação numérica de 1 a 7 (apêndice 4).

No caso da ama legalizada, foi identificada pelas iniciais, AL, enquanto as amas não legalizadas apenas são representadas pela letra A seguindo-se a numeração de 1 a 2. Por sua vez, os agentes de poder local abarcados neste estudo, Presidente de Junta de Freguesia e Vereador, identificam-se através das siglas PJ e VE, respetivamente.

Através da apreciação do apêndice 4, pode verificar-se a correspondência entre cada um dos sujeitos de investigação como explanado sendo, de modo semelhante, enquadrado o grupo a que cada sujeito de investigação pertence, assim como a função desempenhada, a idade e o grau de escolaridade.

## **7.5. Condicionantes à investigação**

A realização desta investigação foi afetada por várias condicionantes que não poderiam deixar de ser aqui anotadas.

Assim, um dos primeiros entraves à realização deste estudo e que levou a que se utilizassem menos sujeitos de investigação foi o problema de tempo disponível para o estudo. Neste sentido, o facto de haver um prazo para cumprir com a entrega, foi uma condicionante que não possibilitou aguardar pelo regresso das educadoras que se encontravam de férias quando se procedeu ao contacto com as instituições. Esta situação tornou-se mais evidente devido à

pouca representatividade de educadoras de infância de instituições de infância da rede pública.

Por outro lado, a escassez de tempo também não possibilitou contactar com a Segurança Social e aguardar por uma resposta para a participação das amas que lhe estão afetas, assim como não permitiu aguardar pelo início do tempo letivo para envolver vários encarregados de educação neste estudo.

Em relação às amas e, principalmente, às amas não legalizadas, foi evidente algum receio quanto às implicações que poderiam advir do seu testemunho para esta investigação porque o município é relativamente pequeno e teriam medo de ser reconhecidas por determinados pormenores. Todavia, foram identificadas através da maioria das pessoas com que se estabeleceram contactos a existência de cerca de quatro amas não legalizadas no município, sendo que, neste estudo, foram envolvidas duas amas que representam uma boa amostra comparativamente com o número total de amas existentes.

Por outro lado, foi um processo algo moroso para tentar chegar às amas não legalizadas pois, ainda que várias pessoas as identificassem em conversas informais, houve algum receio em dar mais pormenores sobre o local de residência das amas.

Não só as amas como as próprias educadoras e outros sujeitos da investigação demonstraram, igualmente algum receio em falar abertamente de alguns assuntos enquanto o gravador se encontrava ligado. Como já se referiu anteriormente, este instrumento causou alguns constrangimentos nas respostas dos investigados. Esta situação pode ficar a dever-se ao facto de, tal como já foi referido, o município ser relativamente pequeno e poderem identificar-se as pessoas através de algumas pequenas evidências.

Para além disso, será importante lembrar que “o gravador não regista um conjunto de informação proveniente do contexto, tal como os aspectos visuais, as expressões faciais, e linguagem não-verbal” (Máximo-Esteves, 2008) e, por isso, algumas das conclusões retiradas desta pesquisa tiveram também em conta esses tipos de linguagem “não graváveis” e algumas das conversas que foram estabelecidas posteriormente com os participantes.

Um outro entrave à realização da pesquisa foi a indisponibilidade de agenda na realização das entrevistas uma vez que, em alguns casos, os sujeitos estavam apressados, simplificando as suas respostas.

Por último, sobressaem-se fragilidades próprias do tema em estudo, no qual é necessário tecer várias outras considerações como o facto de se tratar de um tema ainda pouco valorizado em Portugal e de exigir a inclusão de vários outros fatores e sujeitos de investigação.



## **8. Apresentação dos dados**

A análise de conteúdo das várias entrevistas realizadas conduziu à organização das mesmas em três grandes categorias: a educação de infância no município da Lousã, a relação da autarquia com a educação de infância do município e a educação de infância e o Projeto Educativo Local.

Cada uma destas categorias foi analisada separadamente e apresentam-se, de seguida, descritas pelos participantes na investigação, também eles divididos em três grupos: o grupo das educadoras de infância, coordenadoras e diretoras técnicas, o grupo das amas legalizadas e não legalizadas e, por último, o grupo dos agentes de poder local.

Esta divisão permite analisar a visão que cada um destes grupos apresenta sobre os mesmos temas/categorias possibilitando, posteriormente, a análise e obtenção de resultados relevantes para o estudo.

É importante mencionar que, na terceira categoria – a educação de infância e o projeto educativo local – não consta a visão das amas entrevistadas uma vez que as mesmas transmitiram não ter conhecimento sobre o mesmo.



## **8.1. A educação de infância no município da Lousã**

### **8.1.1. A visão de educadoras de infância, coordenadoras e diretoras técnicas**

No que se refere à primeira categoria abordada, as várias educadoras de infância evidenciaram ter conhecimentos coincidentes no que se refere ao funcionamento da educação de infância no município da Lousã. Foram identificadas as várias modalidades praticadas no município em estudo, sendo notório que todas revelam que a oferta para crianças em idade pré-escolar, ou seja, entre os 3 anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória, é superior à oferta proporcionada para crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

Assim sendo, na faixa etária dos 0 aos 3 anos, as entrevistadas identificaram que as crianças frequentam várias modalidades de educação formal ou não formal, dividindo-se entre creches, amas, familiares (particularmente avós) e, ainda, a E5 e a E6 identificam uma nova instituição, um centro lúdico, da qual não conhecem o enquadramento legal sabendo, no entanto, que “recebe crianças pequeninas” (E5).

Todas as educadoras referem ter conhecimento da existência de amas no município desconhecendo, no entanto, se estas são legalizadas ou não legalizadas. Duas das educadoras (E3 e E7) referiram que há pais que “preferem optar pelos avós mais do que pelas amas” (E3) pois “há muitas avós, sobretudo até aos 3 anos (...) e, portanto, dão um grande apoio aos pais e às crianças” (E7).

Em relação às creches, foi identificada a existência de creches privadas e uma IPSS, sendo que a maioria das entrevistadas neste grupo refere que há falta de oferta no município para crianças até aos 3 anos, sendo a opinião trespassada pelos próprios pais. Estas entrevistadas continuam por explicar que “é o que realmente há mais procura” (E7), e que “em termos de creches se houvesse mais creches, continuávamos a ter mais crianças porque ainda continua a haver muitas crianças em lista de espera” (E6).

Até aos 3 anos existe apenas uma IPSS sendo apontado pela E4 como “a grande lacuna”, pois nesta faixa etária a educação ainda não é concebida como educação pré-escolar e, “para estar no privado, os pais quer queiram quer não, têm de pagar uma mensalidade fixa e nem toda a gente o pode fazer até aos 3 anos; as crianças existem e os pais trabalham”.

Neste sentido, chega-se a referir que “há uma parte que é de cá da Lousã e tem um grande apoio dos familiares e depois há aquela parte que é de Coimbra que não têm cá ninguém e essas pessoas normalmente deslocam os filhos para Coimbra porque não há resposta” (E7).

Na comparação dos trabalhos que são prestados em amas e creches, algumas entrevistadas comentaram que se nota diferença entre as modalidades, especificando que esta diferença se revela nas próprias crianças, “em termos de domínios cognitivos, a criança que já vem de uma creche nota-se que já tem mais autonomia, nota-se que já houve ali competências mais trabalhadas enquanto numa ama, não, isso não acontece. Ou numa ama ou nos avós” (E3). Uma outra educadora refere que há um desconhecimento do trabalho que é realizado em amas uma vez que “quando nos chegam crianças dos 3 anos que vêm de amas, não há qualquer feedback com essas amas em termos de trabalho que foi desenvolvido. Daquilo que me tenho apercebido e por conversas que tenho tido com pais e por conversas muito pontuais que tenho com amas particularmente, há uma mistura de idades e não há propriamente um trabalho definido” (E1).

Da totalidade das entrevistadas apenas a E7 declarou ter conhecimento de como se processa o trabalho em amas. Porém, muitas das educadoras caracterizam o trabalho que é prestado pelas amas como “muito caseiro” (E7), “sem objetivos pedagógicos” (E1), em que “não haverá competências a serem trabalhadas, não há objetivos a serem atingidos” (E3); “é assim um pouco como uma pessoa que está disponível para tomar conta, apenas para tomar conta das crianças” (E1), “um bocadinho mais as crianças estarem bem e seguirem as rotinas” (E4).

Apenas uma educadora, a E7, afirmou ter conhecimento de como se processa o dia-a-dia em amas, referindo que a qualidade do trabalho que é prestado depende, necessariamente, do espaço, da formação, dos materiais e do número das crianças que as amas tenham ao seu encargo (E1 e E7). As restantes proferiram algumas opiniões assentes em conhecimentos que têm através de conversas com pais, colegas ou com outros elementos do seu núcleo relacional, prevalecendo a ideia de que este tipo de serviço pode ser menor qualidade quando comparado ao trabalho desenvolvido em creches.

Para concluir, apenas a E2 referiu que apesar de não ter conhecimento de como se processam as atividades ou o quotidiano das amas, recebeu no ano letivo transato, no jardim-de-infância uma criança proveniente de uma ama (desconhecendo se legalizada ou não legalizada) a qual



notou um desenvolvimento “acima da média” (E2) comparativamente com os restantes colegas.

Quanto ao trabalho em creche, as educadoras entrevistadas foram congruentes no que concerne às atividades que aí são realizadas. Nesta, as rotinas e as atividades mais voltadas para a exploração dos sentidos assumem maior prevalência para promover o desenvolvimento da criança. A E5 menciona que em creche “se pode oferecer tudo o que se pode oferecer em jardim, o objetivo é que tem de ser outro, é muito ao nível das experiências (...), com os sentidos”.

Na faixa etária correspondente à segunda infância, ou seja, para crianças em idade pré-escolar, as entrevistadas identificaram apenas os jardins-de-infância como resposta no município, dividindo-se esta resposta entre IPSS e jardins-de-infância da rede pública, não havendo oferta da rede privada. Neste sentido, também uma das entrevistadas, a DT, revelou que há pais que acham importante “abrir privado a partir dos 3” pois “os horários que o município oferece não são os horários que os pais necessitam” (DT), facto este reforçado pela E7 ao especificar que “grande parte da população trabalha em Coimbra e, portanto, tem que sair muito cedo e chega muito tarde e as instituições não têm esse horário, os pais ficam sem resposta que é também um problema porque muitas crianças em vez que estarem num concelho a estudarem, são deslocadas para Coimbra porque não há resposta” no município onde vivem.

Ao nível das rotinas, as entrevistadas E1, E2, E4 e E5 referiram especificamente a existência de rotinas bem definidas e bem estruturadas no dia-a-dia das instituições por considerarem que estas são importantes, já que auxiliam as crianças a prever e antecipar “as atividades que vão acontecer ao longo do dia (...) tendo assim uma noção cronológica do tempo e das atividades no tempo e criar, também, uma certa autonomia” (E1).

Em relação ao trabalho que é desenvolvido em jardins-de-infância, a E2 e a E3 referiram que, para além das rotinas, normalmente as atividades dividem-se em dois momentos: a manhã e a tarde. Assim, em ambos os casos, a parte da manhã é caracterizada pelo desenvolvimento de atividades mais dirigidas, “mais orientadas” (E2) porque “rende mais” (E3) e, da parte da tarde, as atividades são mais livres.

No que toca ao funcionamento das instituições em que as entrevistadas exercem funções profissionais, foi possível verificar que a sua grande maioria não segue nenhum modelo curricular específico para guiar a sua prática, sendo que apenas quatro afirmaram utilizar fragmentos de modelos curriculares como a Pedagogia de Projeto (E1, E2 e E5) e o Movimento da Escola Moderna (E1, E5 e E6). Todavia, foi referido que, apesar de seguirem algumas orientações destes modelos, isso “não é uma coisa rígida” (E5), sendo “uma mistura” (E2) de vários modelos.

A utilização da pedagogia de projeto é utilizada no seguimento dos projetos de turma que “cada educadora desenvolve ao longo do ano, que é um projeto aberto (...)” (E1), sendo um trabalho realizado em função do meio, dos recursos e em que se solicita a participação dos pais e da família (E1). A E5 refere que têm um projeto educativo para 3 anos e que cada educadora tem um projeto pedagógico de sala que é visto como uma forma de “tornar o projeto educativo, adaptá-lo aquela faixa etária especificamente e aquele grupo” (E5).

Já a E2 menciona que a utilização da Pedagogia de Projeto se baseia no desenvolvimento de vários projetos que tentam ir “ao encontro do grupo, adequando as atividades às diferentes faixas etárias” devido à heterogeneidade etária dos grupos.

A aplicação do Movimento da Escola Moderna é explicado pela E6 como “tentar que sejam as crianças, o mais possível, a decidir, a ajudar, a dar ideias daquilo que gostavam de fazer e de que não gostavam de fazer, tentar perceber no final das atividades se elas gostaram ou se não gostaram porque podemos repetir atividades semelhantes ou não, se eles não tiverem interesse” (E6).

Apesar do cariz legal e das funções serem diferentes de creches e de jardins-de-infância, a educadora entrevistada, que pertence ao centro lúdico, a E7, menciona que tenta utilizar a pedagogia de projeto na sua prática profissional. Porém, muitas vezes, como não consegue prever o número de crianças que vai ter na realidade, acaba por utilizar uma “pedagogia de borboleta”, como a própria intitula, referindo realizar planificações para duas a três idades diferentes por dia.

Apenas a E1 e a E3 revelaram envolver os encarregados de educação e as famílias das crianças nas atividades desenvolvidas na instituição. A E1 revela ainda que tem conhecimento da diminuição do envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar

dos educandos por “questões de emprego, por disponibilidade dos pais que é menor e também por se calhar as pessoas andarem um bocadinho perdidas ou desmotivadas”. Esta explicou que ao nível da sua prática profissional, isso não acontece mas que é a visão que tem na sequência de conversas informais com outras profissionais do mesmo setor. É de destacar que, muito para além do envolvimento dos encarregados de educação, a educadora preza por envolver também a restante família das crianças dando o exemplo do envolvimento dos avós.

A E3 refere que por vezes os pais não participam por vontade própria, por razões de tempo mas que depois, após a sua participação e envolvimento, quando solicitados, acabam por se interessar e por se divertirem e gostarem.

Ao nível de creche, apenas uma educadora, a E6, referiu que não há muito envolvimento e participação dos encarregados de educação, sendo que a maior parte das vezes a participação dos mesmos é concretizada através da conclusão de atividades iniciadas na instituição e em que se solicita que sejam concluídas com os encarregados de educação em casa. A mesma revela que este tipo de atividade é importante pois permite ver como trabalhos iniciados todos do mesmo modo, podem ter resultados finais diferentes.

No que concerne aos profissionais de educação de infância foi possível constatar que não existe grande interação entre os próprios profissionais de educação de infância, situação esta que se agrava ainda mais quando nos referimos a instituições privadas e melhora um pouco quando falamos com educadoras de infância que exercem funções na rede pública.

A E1, educadora da rede pública, menciona que se tem vindo a verificar uma estagnação no corpo docente na rede pública, pelo que a faixa etária se situa entre os 40 e os 50 anos, na educação pré-escolar, sendo que a mesma sugere que a receção de estagiários/as de instituições de ensino superior seria uma “golfada de ar fresco e seria contactar com outras realidades e outras situações mais modernas” (E1).

Nos estabelecimentos de educação de primeira infância, não foi referida qualquer articulação quer entre profissionais, quer entre outras instituições de educação do município, chegando a E4 elucidar que não há articulação nem entre profissionais nem com outras instituições, que esses contactos não de conversas que possam surgir, mas que “não passa daí” (E4). Outras das entrevistadas, a E6, referenciou que esta falta de contacto se deve

maioritariamente à faixa etária das crianças, que ainda não permite a realização de grandes confraternizações por ainda serem muito novas.

Outras entrevistadas, como a E3 e a E5, mencionam que contactam com outras profissionais e com outras instituições apenas quando participam nas atividades promovidas pela autarquia para todos. A E3 atribui esta falta de interação à falta de transportes mas que, no entanto, convida outros agentes e atores locais para irem à instituição de modo a promover “outras experiências na mesma, outras realidades” (E3) mas na instituição.

O mesmo se verifica nos ciclos educativos subsequentes, em especial com os professores do 1º ciclo do ensino básico, ou seja, a articulação com este nível de ensino é nula, à exceção das instituições que pertencem à rede pública que, por estarem inseridas no mesmo agrupamento acabam por ter mais interação do que as restantes instituições. Porém, a E1 defende que esta articulação não é efetiva, adiantando-se a descrever que “o que existe é uma articulação que é imposta porque tem de ser (...) mas é uma articulação que ainda vai acontecendo a medo e por imposição”, chegando a explicar que sente que “o pré-escolar e o 1º ciclo ainda estão muito de costas voltadas” (E1) e que esta situação exige “uma mudança muito grande de práticas e exige um estar diferente na educação” (E1). Esta situação verifica-se, segunda a mesma, aquando a transição do pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico, onde não se faz uso das competências que as crianças já adquiriram no ciclo antecedente, tornando o trabalho efetuado durante a educação pré-escolar, “inglório” (E1).

A perceção das entrevistadas quanto à evolução das instituições de educação de infância no município é mais ou menos coincidente na medida em que a maioria delas revela que a oferta privada tem vindo a diminuir (E1, E2, E4, E7, CT). Esta diminuição é justificada por algumas das entrevistadas como fruto da “dita crise tão falada, económica” (E1) que impede que alguns pais possam pagar uma mensalidade em instituições privadas.

Apenas as entrevistadas E5 e E6 afirmaram que as instituições de educação de infância têm vindo a aumentar uma vez que “para além de mais amas, apareceram também as instituições (...) o tal centro lúdico e uma nova creche” (E6). A E5 especificou que a nível privado tem vindo a aumentar a oferta enquanto essa situação não se verifica quanto às IPSS. Como a mesma entrevistada disse, ao nível das instituições privadas “fecha uma, abre outra”, podendo esta situação ser associada ao exposto pela E7 quando menciona que “as pessoas não têm poder de compra (...) e (...) têm alguma dificuldade então no que diz respeito às

instituições privadas é muito complicado”. A entrevistada E7 continua a explicar a situação que leva à instabilidade deste tipo de instituição no município exemplificando que “uma instituição privada aqui leva-lhe no máximo 200 euros e uma instituição privada em Coimbra leva-lhe 400. O que acontece é que os custos para a instituição em si são praticamente os mesmos e praticamente a única diferença que existe é em termos de renda que na Lousã é um bocadinho mais baixa (...). As instituições privadas vêm-se muito aflitas porque não conseguem sobreviver porque não conseguem levar mensalidades que lhes permitam serem financeiramente consistentes” (E7).

Ao nível da educação pré-escolar, a E7 referiu ainda que no próximo ano letivo que se avizinha irão ser encerradas algumas das instituições por falta de crianças, enquanto se verifica que este tipo de instituição está preenchido no centro do município.

A E2 mencionou que um fator que poderá contrapor esta situação é o regresso do Metro para o município uma vez que trará, novamente, mais população podendo, conseqüentemente, aumentar a ocupação das instituições de educação de infância do município.

### **8.1.2. A visão das amas legalizadas e não legalizadas**

Perante as modalidades de educação de infância existentes no município para as crianças dos 0 aos 6 anos, todas as entrevistadas referiram ter conhecimento da existência de várias outras amas (legalizadas e não legalizadas) e, apenas a A2 proferiu que para além das amas, existem “infantários” no município.

Porém, também a A2 demonstrou ter a perceção de que o número de instituições de educação de infância tem vindo a diminuir no município devendo-se, no ponto de vista da mesma, ao desemprego, que leva a que os pais fiquem com os filhos em casa, ou então deixá-los com familiares mais próximos, como os avós. A A2 atribui, também a diminuição do número de crianças como um mote para a diminuição das instituições de educação de infância no município.

Ao transmitir como se desenvolve o dia-a-dia, a ama legalizada, a AL1, demonstrou ter as rotinas bastante incrementadas na sua prática profissional, procedendo a uma determinada

sequência temporal e em que as atividades desenvolvidas costumam envolver passeios a pé pela área próxima da habitação bem como passeios de triciclo e de “popó” (A1).

Por outro lado, as amas não legalizadas envolvidas neste estudo (A1 e A2) mostraram não ter uma rotina tão bem definida e estruturada em virtude de não terem crianças fixas diariamente. Assim sendo, as mesmas mencionam a realização de várias atividades que envolvem jogos, passeios a pé, idas ao parque próximo da habitação (A1). A A2 demonstrou desenvolver um conjunto diversificado de atividades que são fruto das condições habitacionais distintas das restantes amas, uma vez que se referiu a realização de atividades e jogos, sempre que possível, no exterior da habitação onde há um parque infantil, uma piscina e uma extensão considerável de espaço verde. Para além disso, a A2 deu o exemplo da realização de vários outros tipos de atividades mediante as idades das crianças que tenha, utilizando diferentes materiais e, referindo, inclusive, a construção de uma loja com vários tipos de materiais reciclados, na qual a mesma faz questão de se envolver nessas brincadeiras (A2).

Em relação à interação com outras amas ou instituições do município, nenhuma das entrevistadas afirmou ter contactos com ninguém que exerça as mesmas funções.

Do ponto de vista das mesmas, o que leva os pais a escolher esta modalidade de educação para os educandos deriva de vários motivos. Num dos casos, a entrevistada A2 refere que por vezes são as próprias crianças que preferem ir para a sua casa em vez de irem para o ATL, no caso das mais velhas, enquanto as crianças mais pequenas ficam por vezes ao seu encargo quando as creches fecham, ou quando as crianças ficam doentes ou quando os pais têm de se deslocar a algum lado, ficando sem ninguém com quem deixar os filhos. Por outro lado, a A1, refere que atualmente só tem crianças até ao ATL abrir porque os pais não têm onde deixar as mesmas antes de irem para o trabalho.

A A1 revela ter uma proximidade bastante grande com as crianças que tem consigo, mencionando até que “estas crianças são mesmo crianças da casa” e que “isto para mim é uma família. Trato-os como os meus e se tiver que ralar, ralho e as mães mesmo são elas que me dizem: você faz como seja a sua” (A1).

Todas as amas entrevistadas revelam também que, muitas vezes, são as próprias que confeccionam as refeições que dão as crianças.

### **8.1.3. A visão dos agentes de poder local**

Numa análise da educação de infância no município pelos agentes de poder local foram entrevistados um Presidente de uma Junta de Freguesia do município e o vereador da educação. O primeiro será designado por PJ, correspondente a Presidente de Junta e o segundo será designado por VE (Vereador).

No que se refere ao PJ, foi-nos transmitido que na sua respetiva freguesia só existe uma instituição de educação de infância mais especificamente, um jardim-de-infância, constituído por duas salas, com 17 crianças em cada uma delas. O mesmo refere não existirem amas na sua freguesia tendo, no entanto, conhecimento “que existem várias pessoas que em casa tomam conta de crianças às vezes até aos 3” e que “posteriormente, vão para as prés do concelho”. Este entrevistado demonstra também ter conhecimento do funcionamento e do dia-a-dia da instituição de infância da sua freguesia, cooperando e disponibilizando os espaços e materiais quando é possível.

O mesmo demonstra ter conhecimento da situação das restantes instituições de educação de infância no município devido à diminuição do número de crianças que tem levado ao encerramento de alguns destes estabelecimentos.

Já a entrevista ao VE denota a visão de que a educação pré-escolar é considerada “como um ciclo de ensino como outro qualquer”, razão que justifica que haja um esforço em oferecer a este nível de ensino as mesmas respostas que são oferecidas ao primeiro ciclo, dando-se como exemplo o financiamento total das mesmas atividades de enriquecimento curricular (AEC) que são proporcionadas ao primeiro ciclo, para o pré-escolar. Também o regime de fruta escola que é financiado pelo Governo ao primeiro ciclo é, também ele, suportado pela Câmara Municipal da Lousã, na sua totalidade, para a educação pré-escolar.

Todavia, este apoio é verificado apenas nas instituições de educação pré-escolar da rede pública sendo que é admitido que na faixa etária até aos 3 anos, a articulação entre a autarquia e as instituições privadas é “quase inexistente” (VE), sendo justificada como fruto de “dificuldades logísticas” (VE) e porque se entende que apesar da necessidade em proporcionar as mesmas respostas, esta faixa etária exige determinadas “condições para que esse público possa ser integrado” (VE) nas políticas da autarquia.

Porém, o VE refere que, para a autarquia conseguir prestar mais e melhor apoio para a educação das crianças até aos 3 anos de idade é necessário que, em primeiro lugar, sejam criadas políticas endógenas de apoio à natalidade, de cariz nacional. Também revela estar ciente de que o que atualmente fixa as pessoas é o emprego e que, por isso, “as crises promovem a concentração das pessoas dos grandes centros populacionais (...) o que faz com que aumente a desertificação dos centros menos povoados, ou seja, onde há menos emprego”. O VE sugere, igualmente que sejam repensadas várias situações nomeadamente ao nível de horários de trabalho, de fiscalização, de tipos de contribuição e de impostos, para que se consiga definir “que tipo de sociedade queremos (...) e isto hoje em dia já não se faz só à escala nacional mas à escala internacional” (VE).

Relativamente à existência de amas no município, o VE revela que o conhecimento que tem das mesmas é “praticamente nulo” e resulta daquilo que ouviu falar tendo, deste modo, a percepção de que os trabalhos que são realizados estão em grande parte relacionados com os afetos, sendo também muito “intuitivo”.

Quanto à evolução das instituições de educação de infância no município, o VE demonstra que tem havido um esforço em colaborar com os agentes educativos, quer sejam educadoras de infância e mesmo auxiliares de ação educativa para que se possam atingir os objetivos propostos para o município. Referiu, de igual modo, que há ainda muito por fazer mas que “não quer dizer apenas por falta modéstia, que o que temos não é suficiente” (VE), expressando portanto algum agrado e orgulho no sistema educativo existente na Lousã.

O PJ explicou que tem sentido uma diminuição do número de estabelecimentos de educação infantil, atribuindo esta situação ao decréscimo acentuado do número de crianças no município (PJ).

Ambos os entrevistados parecem revelar pouco conhecimento do que se passa dentro dos estabelecimentos do pré-escolar. O vereador refere não ter conhecimento dos modelos curriculares que são utilizados nas instituições, referindo que não interfere nas decisões pedagógicas do agrupamento e que, apesar de promoverem alguns projetos, deixa que ao encargo do agrupamento a forma como os trabalhar pedagogicamente. O mesmo acontece com o PJ, que refere não ter conhecimento dos modelos curriculares e de outras práticas pedagógicas que são realizadas pelas educadoras de infância da freguesia.



## **8.2. A relação da autarquia com a educação de infância do município**

### **8.2.1. A visão de educadoras de infância, coordenadoras e diretoras técnicas**

De uma maneira geral, a maioria das entrevistadas revela que o papel da autarquia em relação à educação de infância no município tem sido positivo (E1, E2, E3, E4, E7) e que tem estado sensível maioritariamente para a educação pré-escolar. Refere-se, até que “a autarquia tem apostado e desde há uns anos que tem valorizado e é pena que muita gente não pense assim (...) tanto que tem envolvido as IPSS nas atividades que tem lançado” (E3).

Como exemplos da intervenção da autarquia é destacado o esforço em assegurar e aumentar o prolongamento de horário com o financiamento total pela mesma para a educação pré-escolar (E7) e a organização de diversas atividades que incrementam a interação das instituições de educação pré-escolar da rede pública e das IPSS (E1 e E3). A preocupação com a formação pessoal auxiliar é também enfatizado como um ponto forte da intervenção da autarquia, segundo a E1 e a E2, uma vez que estas funcionárias são da responsabilidade da autarquia.

Também é reforçado pelas educadoras de infância da rede pública (E1 e E2) o esforço assinalável da autarquia em igualar as oportunidades entre crianças do pré-escolar e do primeiro ciclo, através do financiamento de atividades similares às atividades de enriquecimento curricular (AEC) do 1º ciclo, para o pré-escolar.

Referindo-se mais especificamente à faixa etária correspondente à primeira infância, as entrevistadas enfatizaram a falta de apoio e intervenção às instituições privadas com as quais não são estabelecidos “grandes contactos” (E6). Esta situação deveria ser contrariada, “uma vez que a Lousã tem muitas crianças, se calhar se a autarquia arranjasse um sítio, até um sítio público para receber estas crianças (...) porque para alguns pais é muito difícil pagar a mensalidade” (E6). Também a DT desabafa que a educação durante esta faixa etária está “um bocado esquecida (...)” e continua por colocar em modo de interrogação “se nós não existíssemos, para onde iriam estas crianças?” (DT).

Por sua vez, a CT relatou que ouviu já vários comentários que demonstram que a autarquia vê a educação das crianças até aos 6 anos de idade como responsabilidade da família, porque

sendo “pequeninos podem ficar com os pais ou então com os avós” (CT1), indo mais longe ao referir que “é o que oiço e foi aquilo que já me disseram diretamente e acham que é uma perda de dinheiro e uma perda de tempo” (CT).

Relativamente às atividades promovidas por iniciativa da autarquia, nomeadamente pela Câmara Municipal da Lousã, verificou-se novamente, que as entrevistadas têm conhecimento de algumas destas atividades, embora sejam sempre direcionadas para os jardins-de-infância. Estes, por seu turno, participam nestas atividades quando são convidados a tempo e quando têm transporte que permitam a sua deslocação.

Como fatores menos bons das atividades promovidas pela autarquia, é mencionado que estas são realizadas principalmente em tempo letivo (E7 e E7) escasseando, assim, as atividade fora desse tempo, quer durante os períodos de interrupção letiva, quer durante o fim-de-semana, em atividades que envolvam as famílias (E7).

O transporte é também ele destacado como um fator negativo pois foi referido que por vezes, a falta de transporte impossibilita a deslocação das crianças às atividades. Por outro lado, a E1 explana que considera que por vezes são dinamizadas demasiadas atividades num calendário relativamente curto uma vez que as atividades “têm de ser trabalhadas com tempo para que as crianças percebam, não é ir por ir, participar por participar. É incluir isso no nosso trabalho pedagógico, é a criança saber porque faz e porque está ali” (E1). Também a E2 mencionou que por vezes as atividades são propostas muito em cima da hora, impedindo que estas visitas sejam preparadas atempadamente.

Contrariamente ao exposto pela E1 e pela E2, a E3 disse que “às vezes queríamos um bocadinho mais e se calhar mais tempo”, podendo esta situação denotar alguma diferença das atividades que são promovidas e comunicadas para as várias instituições do município, uma vez que nos dois primeiros casos se trata de educadoras da rede pública e, no segundo, de uma educadora de uma IPSS.

A partilha de experiências e de conhecimentos tanto para crianças como para os responsáveis que são envolvidos são destacadas como um dos pontos fortes das atividades promovidas pela autarquia. Acrescenta-se ainda a diversidade de temas abordados pela E1 que vão desde a “envolvência da família, do meio, de instituições também mais ligadas ao desporto, à cultura” (E1), a consistência porque “ao longo de diversos anos verifica-se, portanto, as

“pessoas já estão à espera, já sabem, já programam porque sabem que vai acontecer naquela altura” (E1). O facto de as crianças poderem sair das instituições que frequentam e “perceberem que há um mundo maior que este” (E5) é também realçado. Esta necessidade de conhecer outras instituições, nomeadamente as instituições de ensino seguintes à educação pré-escolar, são realçados como fundamentais devido às inúmeras situações de dificuldade de adaptação que se verificam aquando da transição do pré-escolar para o primeiro ciclo (E5).

Apenas as IPSS envolvidas neste estudo é que usufruem de protocolos com a autarquia, referindo a E3 e a E7 que esses protocolos fornecem vários apoios e financiamento que lhes permitem gerir grande parte da sua atividade.

Como propostas para melhorar a participação e a intervenção da autarquia na educação de infância do município é sugerido um maior apoio e maior disponibilidade para o fornecimento de transportes para as deslocações das crianças (E1, E2 e E6), a dinamização de atividades para crianças com idades até aos três anos de idade (E6), melhoria da gestão e organização do espaço para que os jardins-de-infância funcionem até às 20 horas trabalhando, portanto, no alargamento de horário (DT). A CT salienta, por sua vez, a importância da dinamização de atividades que tenham em vista o conhecimento da cultura do município (CT).

Para além destas sugestões ou indicações, das entrevistas recolhe-se várias outras propostas que se relacionam com necessidades específicas de cada instituição que vão desde o apoio à pavimentação de espaços exteriores (E5), ao enriquecimento do espaço exterior (E1), assim às condições do espaço interior, como a substituição de janelas (E3) e apetrechamento de salas (E1), especialmente com meios informáticos mais adequados (E1, E2 e E3). A E2 mencionou a importância da autarquia em manter as mesmas condições dos estabelecimentos para todos os níveis de ensino e em todas as freguesias do município.

Há também a destacar que a E4 referiu que seria importante que as instituições privadas fossem também integradas nas reuniões educativas que se realizam em termos de município pois, como a própria refere, “se calhar nós também teríamos uma palavra a dizer” (E4).

### **8.2.2. A visão das amas legalizadas e não legalizadas**

Ao tentar perceber qual a intervenção da autarquia nas atividades profissionais das amas entrevistadas, foi possível detetar que esta relação é inexistente. Todas as entrevistadas exercem a sua atividade enquanto amas na sua residência e referiram não ter nenhum contacto com a autarquia, apesar de a A2 ter já abordado a junta de freguesia do seu local de residência para que pudesse legalizar a sua atividade, tentativa que foi infrutífera.

Também será importante mencionar que apenas a AL1 tem algum controlo esporadicamente através dos serviços de Segurança Social que avaliam e monitorizam o desenvolvimento das crianças e as condições da residência, uma vez que esta se encontra afeta a estes serviços como já foi mencionado anteriormente.

Por último, a A1 referiu que também nunca teve nenhum contacto com a autarquia sobre a sua atividade e que nunca sentiu necessidade de legalizar a sua atividade uma vez que nunca teve um número fixo e constante de crianças que merecesse tal processo.

Todas as entrevistadas também mostraram não ter conhecimento de atividades que são promovidas pela autarquia para as crianças até aos seis anos de idade no município.

### **8.2.3. A visão dos agentes de poder local**

No que concerne à visão dos autarcas perante a educação de infância, o presidente de junta de freguesia, PJ, disse haver um esforço em manter ativo o único jardim-de-infância existente na freguesia para que esta não fique “despida”. O mesmo sublinhou que, desde que existe o jardim-de-infância na freguesia, tem havido um aumento de casais novos a fixarem-se na localidade uma vez que aproveitam terrenos familiares para construir as suas habitações. Também de acordo com o PJ, muitos destes casais acabam por preferir edificar família e casa na freguesia onde nasceram e cresceram porque os seus pais residem nestas localidades e são estes que muitas vezes vão buscar as crianças ao jardim-de-infância e que ficam com elas quando o jardim-de-infância está fechado.

O vereador, VE, defende que a educação de infância é vista como um outro nível de ensino, expressando-se esta igualdade de visões através da dinamização de várias atividades e da

concessão de financiamentos e apoios iguais para o pré-escolar e para o primeiro ciclo do ensino básico. Neste sentido, são destacados os prolongamentos de horários nos jardins-de-infância públicos financiados pela autarquia, o projeto da fruta e do leite escolar sendo também mencionado o acompanhamento e monitorização do peso das crianças, da dentição, saúde oral, alimentação (...), festas de final de ano e de natal, entre outras.

O vereador, VE, referiu que há já algum tempo tem vindo a questionar “o formato, a tipologia social (...), o modelo de educação que temos” uma vez que considera que se tem relegado “a nossa dimensão humana, bio, psico e sócio-cultural” (VE), justificando assim a criação de três eixos prioritários para a educação no território em estudo, em 2010. “Esses 3 eixos, cada um deles tem um conjunto de projetos educativos (...)” sendo que o primeiro eixo remete para a “prevenção onde existem projetos para a prevenção para a saúde, para os riscos, para a proteção da floresta, do ambiente”. O segundo eixo designando por cidadania, cultura e conhecimento, assenta num “conjunto vasto de projetos que vão desde o desporto à cultura (...), a literatura, às artes”. O terceiro e último eixo representa as novas tecnologias que são consideradas “parte estrutural de um programa de desenvolvimento e progresso concelhio” (VE).

Por sua vez, o representante da junta de freguesia referiu que as atividades proporcionadas pela mesma são atividades pontuais como “o dia da árvore e no verão, os miúdos saem e vão a pé, vão ao campo de futebol, vêm aqui aos jardins, fazem vários percursos a pé” (PJ).

Esta diferença entre as atividades que são dinamizadas pelas autarquias são também elas marcadas pelas suas capacidades de recursos humanos, materiais e financeiros. O número total de habitantes que está afeta a cada uma destas autarquias é também bastante assinalável pois, como o PJ indicou, “como a freguesia é pequena não temos muito para lhes dar” (PJ).

Em ambas as autarquias as atividades que são dinamizadas prezam pelo envolvimento de vários agentes educativos, sendo que no caso da Câmara Municipal, os eventos são planeados e organizados em primeiro lugar com o agrupamento em que se inserem os jardins-de-infância. No caso da Junta de Freguesia, estas atividades são planeadas em consonância direta com as educadoras de infância do jardim-de-infância da freguesia.

No que se refere à visão que os entrevistados têm sobre a dinamização das atividades, estas realçadas pelo VE, pela sua capacidade potenciadora do desenvolvimento individual e

coletivo, isto é, são importantes “sobretudo na relação e formação que se está a promover ao indivíduo, à criança, neste caso também às senhoras educadoras, às auxiliares e às famílias. Dando-lhes a conhecer através da sua criança o meio em que estão envolvidos” (VE). Acrescenta ainda que este tipo de acontecimentos são mais importantes pelo processo que se percorre até chegar ao final e que “o evento é a cereja no topo do bolo mas o importante é o bolo” (VE). É ainda de realçar que estas atividades, ao incitarem ao lazer e ao entretenimento promovem, segundo o mesmo, “o bem-estar e que são fugas à rotina do quotidiano” (VE).

O PJ assinala de forma idêntica que as várias atividades realizadas para crianças, profissionais e familiares são importantes fontes de convívio entre todos, revelando-se do agrado de todos e, em especial, dos próprios encarregados de educação.

### **8.3. A educação de infância e o Projeto Educativo Local**

#### **8.3.1. A visão de educadoras de infância, coordenadoras e diretoras técnicas**

Da totalidade das nove entrevistas, entre educadoras de infâncias, coordenadoras e diretoras técnicas, apenas uma revelou que não saber se concordaria ou não com uma possível integração da educação de infância no Projeto Educativo Local, devido ao facto de a sua instituição ser privada (DT) e de não conseguir compreender as implicações ou consequências que se esse processo traria.

Por outro lado, a E7 alertou que a integração da educação de infância no Projeto Educativo Local será um processo bastante complicado e dispendioso devido à elevada exigência que as crianças nesta faixa etária requerem, situação que se agrava quanto mais novas são as crianças. Refere, a esse propósito, a elevada qualificação em termos de pessoal que é necessário assegurar, principalmente até aos três anos de idade. Lembra ainda a E7 que esta situação se agrava uma vez que a educação das crianças na faixa etária em questão ainda não é obrigatória e, assim sendo, defende que este tipo de mudanças “vai sempre depender

da boa vontade, da sensibilidade dos fundos que têm” (E7), por parte dos decisores políticos locais.

Das restantes entrevistas, foram apuradas respostas favoráveis perante uma possível integração da educação na construção do Projeto Educativo Local, sendo recolhidas opiniões como as que se seguem: “Se estamos a falar de um projeto educativo para uma localidade, se estamos a construir algo de novo (...) temos que ter uma estrutura e essa estrutura tem de ter uma base (...), é realmente por onde começa e a educação começa precisamente aos 0” (E1); “acho que estes meninos também gostam de fazer parte, mesmo não fazendo coisas tão elaboradas, mesmo sendo coisas muito mais simples, eles também percebem” (E6) e que “adaptando tudo (...) todas as crianças têm o direito” (CT); “só assim poderíamos conhecer o que é tratado e trabalhado” (E4) e “nós temos um projeto educativo que é nosso, da instituição mas também se até pertencêssemos (...) porque não fundir e fazer uma coisa só?” (E4).

Também na visão de uma educadora, a integração da educação de infância no PEL possibilitaria um controlo na atividade das amas, justificando ainda que seria “um grande direito” se se investisse mais nas creches (E5). A E2 considera oportuno a inclusão das crianças entre os 0 e os 3 anos pois “se é um Projeto Educativo Local, faz todo o sentido qualquer nível de ensino estar e ser construído em parceria” (E2).

Quando nos remetemos para a pertinência da existência de um currículo local para o município, foram evocadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, como um documento que é já ele um currículo para a educação das crianças a nível nacional (E6 e E7). Entretanto, a E6 e a E7 referem que estas Orientações “são apenas diretrizes para o trabalho que se poderia fazer” (E7) e que estas se destinam mais para crianças dos 3 aos 6 anos, sendo que para creche o que existem são grelhas de avaliação do desenvolvimento das crianças, de preenchimento obrigatório trimestralmente (E6). No entanto, se a E6 diz que orientações que existem atualmente são suficientes porque “é mais simples porque o município depois não tem os conhecimentos para dar as orientações todas e se calhar acaba por ir divergir do plano do ministério” (E6). Já a E7 refere que a existência de meras orientações leva a que haja diferenças muito grandes no trabalho que é realizado pois “se há pessoas que muito bem fazem, há pessoas que não o fazem assim tao bem o que provoca um desequilíbrio imenso na qualidade da oferta ao mesmo nível de ensino” (E7).

Por este motivo, apesar de mencionar a existências das OCEPE, a E7 defende a criação de linhas orientadoras de âmbito nacional, à semelhança das orientações que existem atualmente para os restantes níveis de ensino. Neste mesmo sentido, a E1 refere que por vezes também se verifica a prática de pedagogias diretivas, “uma pedagogia que é mais fácil de fazer (...) que já está feita e é só pôr em trabalho” (E1).

Por sua vez, a CT refere que esta integração seria positiva pois todas as instituições caminhariam no mesmo sentido, “em vez de andarem umas a fazer uma coisa, outras a fazer outra e no fundo às vezes (...) existe rivalidade precisamente por causa disso (...)” (CT), fundamento este corroborado pela DT que menciona que seria possível trabalhar no mesmo caminho pois “todas as crianças têm o direito a aprender, todas nós tínhamos o mesmo objetivo” (DT). Já a E2 e a E3 defendem que este tipo de alteração só seria vantajoso se permitisse a realização de trabalho em rede ao nível de instituições e dos próprios profissionais.

A entrevistada E2 referiu que a criação de linhas orientadoras permitiria melhorar a articulação educativa entre o pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico pois dada a nova organização do primeiro ciclo em dois estabelecimentos de ensino na sede de município, as educadoras não sabem como efetivar a articulação curricular “à distância” (E2) com este nível de ensino.

A E5 pronuncia-se a favor da existência de linhas orientadoras de cariz municipal, considerando que este acontecimento poderá levar à igualdade de oportunidades pois “se eles são todos do mesmo município e se nós que estamos nestas instituições (...) todas essas medidas que venham do município e que sejam de toda a gente só, na minha opinião, só promovem a igualdade, tanto para os profissionais como para as crianças. Portanto isso seria uma mais-valia” (E5). Na mesma entrevista, a educadora continua por explicar que este acontecimento levaria a uma “reestruturação completa da educação” (E5), principalmente ao nível do horário de trabalho dos profissionais que, como já se verificou anteriormente, é diferente consoante o tipo de instituição a que os mesmos estejam afetos.

A E1 transmite que este processo poderá ser difícil uma vez que “exige que as pessoas estejam abertas à mudança e que queiram aprender uns com os outros, que queiram partilhar e que queiram ir mais além. E às vezes não há disponibilidade e não é por falta de tempo, é de querer” (E1).



Pode assim constatar-se que, a generalidade das entrevistadas, concordaria com a formulação e adoção de linhas orientadoras ou de um currículo de âmbito nacional, no caso da E7 e, de âmbito municipal nas restantes intervenientes do estudo. Todavia, a sua grande maioria alerta para o facto de que a introdução deste tipo de documento introduziria necessariamente várias mudanças e, inclusivamente, na própria classe profissional pois exigiria igualdade de horas de trabalho, independentemente das instituições em que trabalhem, assim como a “troca de ideias, a troca de trabalhos, a troca de opiniões, sugestões” (E3) pois, esta educadora revela sentir falta de “trocar ideias, de planificar, de trabalhar, fazer trabalhos em conjunto”, com outras colegas, revelando que muitas vezes se cria algum distanciamento entre as educadoras de infância do município.

A E4 fala de “crescimento conjunto ao nível dos profissionais” e que a “própria interação com outras instituições pode levar a um maior desenvolvimento social” na Lousã, evitando as rivalidades que são referidas em algumas das entrevistas e levando ao surgimento de “grandes projetos” (E6) e fazendo com que as pessoas se sentissem “muito mais apoiadas” (E7), tivessem uma linha condutora, sabendo “exatamente aquilo que era esperado em termos de objetivos, em termos de trabalho, era totalmente diferente” (E7).

A E7 refere que a mudança dos educadores deve também passar por “mostrar aos pais a importância, dar a conhecer o trabalho que se faz e haver alguma abertura” pois, segundo a mesma, “as pessoas não têm noção, nunca entram numa sala, não têm noção de praticamente nada” (E7), motivo que leva a que seja generalizada a ideia de que a educação das crianças pequenas não é importante.

### **8.3.2. A visão dos agentes de poder local**

Ao abordar a integração da educação de infância no Projeto Educativo Local, o PJ começou por transmitir que seria importante que tal acontecesse desde que isso não implicasse a transferência de todas as crianças do município para o mesmo espaço, para o mesmo edifício escolar. Esta ideia tinha já sido demonstrada anteriormente pelo mesmo, ao expor que defendia que as crianças frequentassem as instituições de educação da freguesia a que pertencem.

Por sua vez o VE relata que a integração da educação de infância só faria sentido se se trabalhasse em prol da “educação para a humanização (...) ou de estímulos educativos que promovam o humanismo nas sociedades”, explicitando que esta educação devia basear-se na fomentação e desenvolvimento de “valores, afetos, sentimentos, expressões, capacidade de expressão, criatividade, raciocínio, cultura”. No entanto, o VE adverte que este tipo de mudança só seria possível caso haja abertura por parte de “amas, técnicos de creche e de outras instituições” pois, como não são entidades públicas, esta mudança não lhes pode ser imposta. Para além disso, o VE admite a possibilidade de se incluírem também as amas na construção do projeto educativo local.

O VE concorda, igualmente, com a criação de linhas orientadoras para a educação de infância no município embora reforce, mais uma vez, que já existem no município os eixos prioritários elaborados pela autarquia. No entanto, continua a defender que estes eixos deveriam ser “assumidos por todos os agentes no sentido de caminhar em conjunto para os alcançar” pois assim considera ser possível “a explosão da massa crítica, da promoção do capital humano, da promoção do capital social” (VE). Acrescenta que há “de facto uma margem, como existe atualmente na lei, uma certa percentagem de definição de conteúdos locais que se queiram trabalhar em termos do currículo” (VE). Porém, considera que a elaboração destes currículos deve ser baseada naquilo que são os objetivos da educação, defendendo a necessidade de elaboração de currículos a nível local como a nível nacional.

Do mesmo modo, o PJ refere que estas mudanças seriam benéficas para professores e educadores uma vez que sente que quando as crianças transitam para o 1º ciclo do ensino básico não há comunicação entre os docentes. Como sugestões para melhorar a intervenção do município na educação das crianças, o PJ sugere que sejam realizadas mais visitas a museus, às Aldeias do Xisto pois “isso seria uma mais-valia para as crianças ficarem a conhecer o que temos na Lousã porque os pais se calhar antes preferem sair e ir a Coimbra do que fazer uma visita ao que nós temos no Concelho” (PJ).

Por sua vez, o VE expressa que tem noção de que ainda há muito para fazer na educação de infância no município, exemplificando com melhorias dos transportes e da necessidade em atrair as crianças para a socialização, para viverem e conviverem uns com os outros, “fora de casa” (VE). Refere, por último, que a satisfação de necessidades imediatas no que concerne à manutenção e apetrechamento dos edifícios poderia ser também outra das

melhorias que se poderiam implementar para melhorar a educação de infância que é prestada no município.



## **9. Discussão de resultados**

Após a análise e tratamento dos dados resultantes das entrevistas realizadas, foram retiradas algumas conclusões perante o tema em estudo. Estas conclusões e sugestões, serão apresentadas de seguida.

### **9.1. A educação de infância no município da Lousã**

No que se refere à educação de infância no município da Lousã foi possível retirar algumas conclusões provenientes das visões de educadoras, coordenadoras e diretoras técnicas, agentes de poder local e, também das amas envolvidas no estudo.

Quanto à perceção sobre as várias modalidades de educação de infância praticadas no município, as respostas são maioritariamente coincidentes, na medida em que são identificadas pelo primeiro grupo analisado, como serviços para crianças dos zero aos seis anos: amas, creches, jardins-de-infância e um centro lúdico.

No caso das amas há a distinguir a existência de amas legalizadas e de amas não legalizadas, na creche há apenas uma instituição IPSS, sendo as restantes de cariz privado. Os jardins-de-infância identificados dividem-se entre ofertas de IPSS e de rede pública, não havendo oferta privada propriamente dita no município. Já quanto ao centro lúdico, fundado por iniciativa privada, não é conhecido o seu “cariz legal” (E5) demonstrando por isso, algum desconhecimento sobre o seu funcionamento e as suas funções.

Já as amas reconhecem a existência de instituições próprias para as crianças desconhecendo, no entanto, os termos que são atribuídos a cada uma delas, em função das idades das crianças a que se destinam, pois apenas uma das amas referiu conhecer a existência de “infantários” no município. Todavia, as entrevistadas têm conhecimentos de outras amas que exercem funções no município muito devido a conversas informais com conhecidos apesar de não se conhecerem pessoalmente.

O trabalho que é prestado em cada uma das modalidades identificadas (amas, creches, jardins-de-infância e centro lúdico), são diferentes podendo estar associados a fatores como a formação das profissionais, os recursos materiais, o meio envolvente, o número de crianças

e a ponderação sobre o que é importante para a criança e para o seu desenvolvimento e, claro, dos objetivos que são atribuídos a cada uma das funções de cada modalidade de atendimento.

No caso das amas, apenas a A2 demonstrou variar as atividades, mostrando que o objetivo era que as crianças fizessem coisas diferentes, sempre que possível, prezando as atividades ao ar livre. No caso da AL1 e da A1, sobressaiu a ideia de trabalhos muito rotineiros, baseados na interação e supervisão das crianças, não demonstrando desenvolverem atividades com objetivos previamente definidos, sendo apenas de salientar a presença regular de elementos da Segurança Social que avaliam as condições do espaço bem como o desenvolvimento das crianças.

A falta de planeamento das atividades que são organizadas pelas amas, conduzem ao estudo realizado por Pimentel *et al.* (2012). Neste estudo, concluiu-se que nas amas não se assegura a qualidade mínima no que concerne à componente educativa uma vez que as mesmas orientam o seu trabalho, predominantemente de acordo “com os aspectos que mais valorizam ou mesmo em função dos recursos disponíveis e não em função do que é essencial para a promoção do desenvolvimento das crianças” (Pimentel *et al.*, 2012: 84).

Todavia este tipo de serviços pode acarretar vantagens como é o caso da maior interação entre criança e adulto, à semelhança do que foi perspectivado em algumas das entrevistas e como foi salientado no estudo de Pimentel *et al.* (2012) sendo, segundo as educadoras e amas, um fator que leva os encarregados de educação a optar por esta modalidade.

Nas creches tal como nos jardins-de-infância, as educadoras referiram que o seu trabalho se baseia na consolidação de rotinas por se considerar uma fonte importante para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Este tipo de atitudes vai ao encontro do que várias pedagogias referem como necessário praticar durante a infância como meio para incrementar o desenvolvimento da autonomia das crianças e de promover um ambiente securizante, atitudes essenciais para o desenvolvimento da criança (Movimento da Escola Moderna, High Scope, Pedagogia-em-Participação). Também as próprias OCEPE determinam que a rotina é educativa porque “é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (ME, 1997: 40).

Em ambas as instituições são também planejadas e organizadas determinadas atividades tendo em vista o desenvolvimento da criança e, no caso da educação pré-escolar, as atividades são dinamizadas atendendo à das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em áreas de conteúdo e atendendo igualmente às metas de aprendizagem que devem ser atingidas.

No caso das creches, as atividades são organizadas, segundo as entrevistadas, tendo em vista o desenvolvimento sensorial e motor das crianças, que se considera essencial nesta faixa etária uma vez que nesta altura, as crianças aprendem e constroem o conhecimento através da coordenação entre sentimentos, ações e os cinco sentidos.

O centro lúdico tem uma função distinta das funções associadas a creches e jardins-de-infância pois o seu objetivo é maioritariamente lúdico. Tendo surgido há um ano, este recebe crianças desde tenra idade no período em que os pais não possam ficar com os filhos. Este Centro realiza atividades bastantes distintas tendo em vista, maioritariamente, o lúdico, o prazer, o brincar. São desenvolvidas inúmeras atividades com objetivos previamente definidos mas que não estão incluídos num trabalho contínuo pois o número de crianças é sempre variável, bem com as idades que o frequentam. Este serviço nasceu devido à insuficiente oferta de alargamento de horário das instituições até aos doze anos.

Ao tentar indagar sobre o seguimento de algum modelo curricular em que as educadoras e amas se fundamentam para desenvolver o seu trabalho, apenas foi revelado por quatro educadoras de infância que seguem alguns segmentos de modelos curriculares, nomeadamente a Pedagogia de Projeto e o Movimento da Escola Moderna.

A utilização da Pedagogia de Projeto foi justificada pelas educadoras como sendo um projeto dinamizado a partir do projeto educativo da instituição em que trabalham, referindo que é um projeto “aberto” (E1), que se adapta às diferentes faixas etárias (E5), indo portanto ao encontro daquilo que prevê na abordagem deste tipo de metodologia.

Por outro lado, a utilização do Movimento da Escola Moderna foi justificado através do apelo à participação das crianças para que opinem sobre o que gostaram de fazer ou não. Todavia, não foi referida a utilização das práticas do Movimento da Escola Moderna para a formação dos profissionais.

A adoção de modelos curriculares permite distinguir o trabalho dos educadores do trabalho dos “guardadores de crianças” (Portugal, 1998: 204) porque se pressupõe que haja um plano de desenvolvimento e de aprendizagem previamente definido pelo educador. Para além disso, as planificações antecipadas das atividades dinamizadas são de extrema importância porque permitem esquematizar e organizar o trabalho do educador, tendo como finalidade otimizar a prática educativa (Fonseca *et al.*, 2013). E, assim sendo, podemos afirmar que a realização de planificações permite que os educadores realizem um trabalho reflexivo que deve ser executado antes da ação, ou seja, que supõe planeamento. Esta é uma forma de os educadores garantirem a intencionalidade educativa das suas práticas, exigindo “que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades da crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhes estão subjacentes” (ME, 1997: 93).

Para além das planificações, o seguimento de modelos curriculares é um fator determinante para a qualidade dos serviços prestados pois “os modelos têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação” (Formosinho, 2013: 16). Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não são, por si só, um referencial de qualidade da prática na sala de atividades (Formosinho, 2013), como o foi referido em algumas entrevistas.

As OCEPE e os modelos curriculares podem unir-se e, dessa forma, potenciar o trabalho do educador mas as OCEPE não podem ser vistas como suficientes para ajudar os educadores a planearem o seu trabalho. As OCEPE, para além de se destinarem apenas à educação pré-escolar, postulam apenas um conjunto de “aprendizagens mínimas” (Formosinho, 2013) que devem ser asseguradas nas instituições.

As amas referiram realizar o seu trabalho mediante as crianças e aquilo que as crianças pretendessem fazer, quando estas já eram maiores, demonstrando exatamente ao exposto por Pimentel *et al.* (2012), de que este tipo de atitude leva a que este serviço seja considerado de qualidade mínima.

Assim, torna-se evidente que é necessário desenvolver um trabalho conjunto com educadoras de infâncias e amas a fim de formar, promover e sensibilizar para a importância da adoção de práticas devidamente fundamentadas, práticas que ambicionam melhor qualidade de educação e que têm em vista o melhor para as crianças e para o seu desenvolvimento.



Foi também possível constatar que não se verifica a existência de redes de comunicação e de interação entre as próprias educadoras de infância, ou apenas existem algumas interações quando as docentes se encontram inseridas na mesma instituição. Este facto piora ainda quando nos remetemos a instituições privadas onde não se exercem quaisquer contactos com outras instituições do município.

De igual forma, a falta de interação entre todos estes profissionais é notória em relação ao centro lúdico existente na Lousã, uma vez que as educadoras sabem da sua existência mas não sabem qual o seu enquadramento legal, o que se faz, quais as suas funções.

Assim, propõe-se que seja repensada a articulação entre os profissionais, incluindo educadores, professores, auxiliares, amas e outros agentes educativos, através da criação de uma rede de profissionais que se assemelhe aos Grupos Cooperativos existentes no Movimento da Escola Moderna. Ou seja, considera-se que este tipo de atividade poderia melhorar as práticas profissionais de todos aqueles que nele estariam envolvidos.

Estes encontros poderiam ser organizados quinzenalmente, por exemplo, devendo contar com momentos de exploração de conteúdos teóricos pertinentes para a prática dos profissionais. No entanto, seria pertinente iniciar com ações de sensibilização que demonstrem que os cuidados que são prestados às crianças até aos três anos de idade têm um grande impacto na formação da personalidade e na formação da própria arquitetura cerebral, conforme alertam os estudos realizados pela UNICEF, em 2008, já anteriormente referidos por nós.

Podem também ser, então, equacionadas formações sobre a importância da educação de infância, sobre os diferentes modelos curriculares existentes fazendo exposição teórica mas, principalmente, evidenciar os suportes práticos fornecidos por esses modelos. Estas formações podem ser dinamizadas por indivíduos devidamente qualificados e com experiência prática nos modelos abordados. Pode, igualmente, ponderar-se na possibilidade de envolver nestes momentos formativos a visita a várias instituições para que mostrem como é que utilizam e aplicam os modelos curriculares na sua prática quotidiana, no planeamento de atividades, na organização do espaço, do tempo e na relação com as crianças, familiares e com os colegas.

Este tipo de atividades pode ser benéfica para todos os intervenientes desde as amas, que contactam com outras realidades, que conhecem alternativas, que podem equacionar as suas atividades quotidianas; às educadoras que alargarão, com certeza, os seus conhecimentos e verão a sua prática profissional aperfeiçoada, passando, como é conveniente, pelas auxiliares ou outros agentes educativos que se queiram juntar-se a estas ações.

Para além disso, a formação de uma rede desta natureza melhorará o conhecimento que todos os agentes têm sobre as instituições e/ou pessoas que prestam os serviços com as crianças da mesma faixa etária. Conhecendo-se uns aos outros, sentir-se-ão mais apoiados, prontos para partilhar experiências e anseios sendo, por isso, uma mais-valia para todos. Deste modo, aumentará, por conseguinte o conhecimento sobre as próprias instituições de educação de infância existentes no município, podendos os diferentes agentes e atores perceber quais as funções de cada, conhecendo os seus espaços, as suas rotinas, as suas práticas.

Esta nova rede de profissionais de educação de infância, se assim lhe quisermos chamar, seria igualmente benéfica para as próprias crianças que poderiam usufruir de uma educação de infância de qualidade. Também as OCEPE (ME, 1997: 41) mencionam que as reuniões regulares “são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças”. Para além disso, poder-se-ia garantir melhor que haveria uma igualdade de oportunidades para todas as crianças do município independentemente das instituições a que pertençam.

Como as instituições de educação de infância são locais de múltiplas possibilidades de interação entre crianças e adultos, quer sejam do mesmo estabelecimento ou não (ME, 1997), refere-se neste estudo a conveniência envolvimento dos professores de ciclos seguintes numa reflexão conjunta e, de modo especial, dos professores do primeiro ciclo. Esta sugestão é feita devido ao distanciamento que existe entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico, bem apontado por várias educadoras.

Reforce-se, ainda, que:

estas equipas podem ainda beneficiar do apoio de diferentes profissionais, tais como professores de educação especial, psicólogos, trabalhadores sociais e outros que, enriquecendo o trabalho de equipa, facilitam a procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias (ME, 1997: 41).

Com isto, portanto, poder-se-ia possibilitar que todos os agentes educativos do município caminhassem na concretização e fortalecimento contínuo dos mesmos objetivos, numa

perspetiva de educação ao longo de vida ou, como transmitido pelo VE, de uma “educação para a humanização”.

O mesmo acontece em relação ao envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar pois em apenas duas entrevistas foi possível verificar um grande envolvimento dos mesmos.

Tratando-se quer de amas ou de educadoras de infância, conjuntamente com a família de “co-educadores” (ME, 1997: 43) da mesma criança, deveriam ser criadas fortes e contínuas redes de comunicação entre estes agentes. Também Lindeboom e Buiskool (2013: 77) defendem a participação dos pais, especialmente durante a primeira infância referindo que são estes as “principais partes interessadas no desenvolvimento da criança” e que, por isso mesmo, devem ter um papel ativo nas instituições que acolhem as crianças.

Este tipo de atitude pode ser efetivada através da participação em várias atividades, através da comunicação diária sobre os progressos, evolução ou dificuldades da criança, através da partilha de materiais vindos de casa, entre outras possibilidades.

Como Hohmann e Weikart (2011: 99) mencionam, “ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade”. Deste modo, percebe-se que as atitudes que se têm para com as famílias refletem-se nas crianças, nas famílias e nas próprias instituições. Ainda segundo Hohmann e Weikart (2011), as crianças falam mais das suas famílias, explorando e apreciando as diferenças entre elas e as crianças e os adultos vêem-se uns aos outros de forma positiva.

Estas atitudes para além dos benefícios na educação da criança podem contribuir para que gradualmente, a sociedade vá compreendendo as finalidades, funções e benefícios da educação das crianças desde cedo.

A grande maioria das entrevistadas afirma que ao longo do tempo a oferta para crianças até aos seis anos de idade tem-se mantido mais ou menos constante apesar de haver algumas variações quanto às creches privadas, porque “ora fecha uma, ora abre outra” (E5). Porém, é geral a opinião de que a oferta para crianças na primeira infância é insuficiente pois apenas existem três instituições que realizam este trabalho.

Nos jardins-de-infância é, igualmente, identificado de forma maioritária, a diminuição do seu número, em especial, nos últimos anos devido à diminuição do número de crianças que levou ao fecho de algumas destas instituições, sendo transferidas para instituições maiores, preferencialmente, no centro do município.

As amas não demonstraram ter conhecimento da evolução dos serviços de educação de infância no município ao longo dos tempos, referindo-se mais à sua atividade. No caso das amas não legalizadas, foi mencionando que têm sentido uma redução do número de crianças com as quais exercem funções. Por sua vez, a ama legalizada não conhece a evolução das várias instituições ou amas ao longo dos tempos no município, o que denota um distanciamento para além da sua rotina. Em relação ao número de crianças, estas têm-se mantido mais ou menos constantes ao longo do tempo uma vez que as crianças lhe são atribuídas pela Segurança Social, entidade a que está afeta.

O facto de haver, particularmente, por parte das amas legalizadas e não legalizadas, algum desconhecimento sobre as modalidades de educação de infância no município, mesmo sobre a falta de contacto entre as próprias amas, quer legalizadas quer não legalizadas, cria um distanciamento que, inevitavelmente, se poderá refletir nas crianças e nos cuidados que são prestados. As crianças, mesmo que ainda em tenra idade, acabam por não alargar os seus campos relacionais e, por outro lado, a falta de convívio e de comunicação entre amas e educadoras, impossibilitam que sejam criadas também redes de comunicação para que se possa melhorar os serviços que são prestados, através da experiência, troca de ideias, de vivências.

Esta situação traduz claramente um desconhecimento das amas do trabalho que é realizado quer por outras colegas, quer nas instituições de primeira e segunda infância, por educadoras de infância. Isto quer dizer que as amas não conhecem o trabalho que é realizado por outras profissionais que trabalham na criação e na educação de crianças, sejam elas amas, educadores de infância em creches e jardins-de-infância do mesmo modo que as últimas também não conhecem o trabalho que é realizado pelas amas, quer mesmo pelas educadoras de infância do mesmo município.

Do ponto de vista dos agentes de poder local envolvidos no estudo, foi possível retirar que há uma preocupação e uma atenção assinalável especialmente com as instituições de educação pré-escolar. No caso do PJ esta situação pode estar associada ao facto de freguesia

em que exerce funções existir apenas uma jardim-de-infância, com o qual faz questão de colaborar, quer na dinamização de vários eventos, quer disponibilizando espaços e outros recursos quando lhe é possível. Por sua vez, o VE revela que a autarquia vê a educação pré-escolar como um ciclo de ensino como outro qualquer, fazendo desde logo notar a separação entre a educação para crianças dos três aos seis anos e a educação até aos três anos. Este facto é também admitido pelo próprio quando refere que a autarquia não exerce grande contacto quer com amas, quer com creches, por estes serviços não estarem associados ao ministério da educação e, conseqüentemente, ao setor educativo da autarquia.

Como vemos, parece ser evidente que é feita uma separação da educação das crianças que se encontram na primeira e na segunda infância que, pode também estar associada à tutela ser diferente nestes serviços. No entanto, embora a educação das crianças até aos três anos de idade seja considerada como um serviço de apoio às famílias, esta é para muitas crianças o primeiro sistema de educação formal exterior à família que frequentam. Para além disso, estes serviços têm um impacto bastante acentuado ao potenciar ou inibir o desenvolvimento da criança. Recorde-se que se estima que:

metade do potencial do desenvolvimento intelectual seja alcançado pela criança em torno dos seus 4 anos. [...] O desenvolvimento do cérebro em condições ideais é consequência da nutrição adequada e da qualidade da estimulação. Crianças que não são estimuladas desenvolvem cérebros menores do que o normal para a idade (Girade e Didonet, 2005: 8).

Assim, constata-se que há ainda uma falta de atenção para com o impacto que a educação desde cedo tem no desenvolvimento na educação e que isso traduz-se em sérias consequências na própria sociedade. Verifica-se, pois, que estes dados vão ao encontro do proclamado pela OCDE quando referiu que “o apoio a prestar a crianças dos 0 aos 3 anos de idade ainda não constitui prioridade em virtude de valores culturais fortemente enraizados que impedem o seu crescimento” (OCDE, 2000: 231).

Por último, sugere-se que se altere, a nível nacional, o estatuto dos educadores de infância no que concerne ao seu trabalho em creche, pois não é contabilizado como tempo de serviço e não entra, portanto, na progressão na carreira docente, uma vez que este serviço não está agregado ao Ministério da Educação. Há assim uma falta de reconhecimento profissional aos educadores, sendo os mesmos vistos como “amas assistenciais de bebés”, palavras de Cardoso (2012).

Por conseguinte, para além das claras desmotivações dos educadores de infância, também a formação inicial destes cria-lhes insegurança e ansiedade devido à falta de conhecimentos teóricos e práticos sobre esta faixa etária, como fora já identificado por Cardoso, em 2012.

Assim, propõe-se que seja reforçada a formação dos educadores de infância para o trabalho com crianças até aos 3 anos de idade e para que se crie algum tipo de enquadramento curricular e educativo que passe a estar associado ao Ministério da Educação. Esta ponderação resulta também do exposto em 2013 por Lindeboom e Buiskool de que se tem assistido por toda a União Europeia a uma atenção maior nos objetivos educativos e nos programas educativos para crianças em idade pré-escolar e onde o foco principal destes é a preparação das crianças para a entrada no ensino primário.

Todavia, deve ser trabalhado a nível nacional o futuro que queremos para Portugal e para as crianças a fim de se puderem atualizar os documentos norteadores da atividade dos educadores que, no caso da educação pré-escolar remontam a 1997 e, no caso da primeira infância, ainda que alguns documentos sejam mais recentes, não há indicações ou orientações quanto ao trabalho que deve ser desenvolvido.

Deve, assim, repensar-se a nível nacional sobre a importância atribuída às crianças desde tenra idade, devendo-se, pois, reconsiderar sobre:

papel do Estado, das crianças e das famílias na sociedade portuguesa e muito particularmente, sobre as necessidades das crianças mais pequenas e sobre o papel das mulheres, num estado moderno industrializado. O governo poderá desejar considerar a oferta existente para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade e também, o papel do Ministério da Educação na monitorização da qualidade da educação e cuidados prestados assim como da qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças (OCDE, 2000: 232).

## **9.2. A relação da autarquia com a educação de infância no município**

A visão que as educadoras e os agentes do poder local têm sobre o papel da autarquia na educação de infância é maioritariamente congruente.

De uma maneira geral, o papel da autarquia foi bastante elogiado no que se refere à intervenção e organização de atividades para as crianças em idade pré-escolar, especialmente quando se inserem na rede de educação pública. Foram destacadas as várias atividades

pontuais promovidas pela autarquia que envolvem as instituições públicas e mesmo as IPSS do município. No caso das primeiras, foi enfatizado o cuidado que a autarquia tem tido com a formação dos auxiliares de educação educativa, assim como em garantir o prolongamento de horário e os projetos de fruta escolar os quais podem ser vistos como uma forma de a autarquia promover e efetivar a igualdade de oportunidade entre crianças da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico.

Apesar do louvável papel das autarquias, há que referir que foram também levantados determinados aspetos que podem ainda vir a ser melhorados no município. Desde logo aparece como maior ponto negativo na intervenção a falta de concessão de transportes, particularmente quando se trata da participação em atividades promovidas pela própria autarquia.

Outro ponto menos bom a salientar é o facto de as atividades que são promovidas se destinarem a crianças em idade pré-escolar, sendo que nenhuma das instituições de primeira infância e mesmo as amas, têm conhecimento ou foram convidadas a participar em alguma atividade promovida pela autarquia. Este poderá ser um importante ponto de reflexão uma vez que acentua, como se tem vindo a apresentar, a diferença de oportunidades que são concedidas a crianças da primeira e segunda infância, assim como a crianças que frequentem instituições diferentes.

No caso da organização das atividades propõe-se a integração das crianças da primeira infância no Plano Anual de Atividades das autarquias e que também os profissionais ou, pelo menos representantes das instituições privadas, IPSS e públicas, sejam todos incluídos na programação e planeamento de atividades. Este tipo de atitudes será pois uma forma de promover a integração de todas as crianças e profissionais, no caminho da construção de um município forte, unido, em prol do desenvolvimento e, em especial, do bem-estar das suas crianças e na criação de uma educação de qualidade análoga para todas.

Foi também destacado a falta de iniciativas promovidas fora do horário e do período letivo, que aproxime os munícipes ao seu território, pois a maior parte das atividades são promovidas em tempo escolar. Assim, realça-se igualmente a importância em preparar atividades que tenham em vista a aproximação das famílias ao território a que pertencem.

Como pontos fortes das atividades promovidas pela autarquia, as educadoras destacam iniciativas promotoras de maior interação quer entre profissionais, quer entre as próprias crianças do mesmo município que frequentam instituições diferentes e de outros níveis de ensino.

Por parte do entendimento dos agentes de poder local envolvidos no estudo, estas atividades permitem o desenvolvimento de todos os que nelas são envolvidos, são uma forma de promover fontes de bem-estar e de fugir à rotina.

Este tipo de iniciativa é também destacado como uma forma de as crianças conhecerem o seu meio exterior, conhecer outras crianças, outras instituições e que pode, inclusive, melhorar a sua adaptação futura na transição para o ensino obrigatório, que deve merecer especial atenção por parte dos educadores. Como já antecipam as OCEPE,

a mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança (...). Algumas dificuldades de transição decorrem, no entanto, do desconhecimento mútuo, que caracteriza as etapas do sistema educativo, bem como dos factores que facilitam a continuidade entre eles (ME, 1997:89).

Assim, estas atividades deveriam ser encaradas com um conjunto muito grande de possibilidades que permitem à criança conhecer e a alargar as suas redes de conhecimentos. No entanto, estas vantagens dependerão em grande parte da orientação e da atitude que os próprios educadores trespassarem para as crianças.

No entanto, apesar do esforço em o atual executivo se preocupar com o “estado” e as finalidades que a educação tem vindo a assumir, através da criação dos três eixos prioritários, estes não são ainda do conhecimento das instituições envolvidas no estudo, uma vez que nenhuma das entrevistadas mencionou e reconheceu estes eixos.

Aconselha-se, assim, que haja um maior envolvimento dos profissionais na elaboração ou na divulgação e implementação dos referido eixos pedagógicos pois, só assim será possível atingir os objetivos que se esperam e que se considera necessário desenvolver. Tal como diz Pimentel *et al.* (2012), a qualidade de um serviço só pode aumentar e manter-se se se envolver todos os participantes no processo de mudança. Isto porque segundo Palsha e Wesley, 1998 (cit. por Pimentel *et al.*, 2012: 72),

a mudança só ocorre quando os indivíduos, pertencentes a uma organização social estão envolvidos na avaliação das suas próprias necessidades e estão preparados para, em conjunto, desenvolverem uma base de conhecimento partilhada, ao mesmo tempo que têm oportunidades para aplicar os seus conhecimentos e capacidades na sua prática profissional.



Não obstante, é de salientar o papel que as autarquias têm tentado ter na educação das crianças, realçando a importância do mesmo para que, progressivamente se possa ir construindo um território verdadeiramente educador, inclusivo para todas as crianças, independentemente da instituição, nível de ensino, idade e estatuto socioeconómico a que pertençam. São evidentes as consequências que as iniciativas promovidas no território podem ter para as crianças, profissionais, familiares, ou seja, para todos os seus habitantes..

Pode e deve também equacionar-se a inclusão das amas no planeamento e na dinamização de atividades pelo município e com as instituições de educação de infância no município. Só assim se poderá efetivar a igualdade de oportunidades para todos e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida de todos os habitantes.

Pode assim concluir-se que é necessário envolver todos os agentes educativos do município nos processos que se querem operar no território. Neste sentido, sendo nosso objetivo contribuir para a melhoria da educação de infância do município, pondera-se a pertinência de envolver todas as instituições de educação de infância no planeamento e organização de atividades que podem, a título de sugestão, ser organizados rotativamente pelas diferentes instituições, sempre com o acompanhamento e apoio da autarquia.

No seguimento do apurado na categoria anterior, considera-se a autarquia com as competências, capacidades e os recursos necessários para que se possam efetivar as redes colaborativas entre os profissionais. Assim, poderia ser a partir desta instância de poder público que se poderia começar a sondar os profissionais a sua adesão, os temas que achariam pertinentes abordar ou que atividades promover para que os profissionais que têm a seu cargo crianças até aos 6 anos. Mas o mais importante seria reanalisar os eixos que estão definidos, procurando que a sua redefinição apontasse claramente o caminho a prosseguir na educação de infância, considerando que todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades para o seu desenvolvimento.

### **9.3. O Projeto Educativo Local e a educação de infância**

No âmbito do Projeto Educativo Local que se encontra atualmente a ser desenvolvido na Lousã, foram indagadas várias apreciações sobre uma possível integração da educação de infância neste projeto.

Como já se pôde constatar através da análise das entrevistas anteriormente apresentadas, a maioria das opiniões obtidas perante esta possível integração foi favorável, à exceção de uma educadora que referiu não saber como seria este processo e quais as vantagens ou desvantagens que poderiam surgir.

Porém, todas as outras educadoras, diretoras e coordenadoras técnicas, assim como os agentes de poder local, afirmaram ser pertinente incluir a educação de infância no PEL por várias razões que oscilam entre a promoção da igualdade de oportunidades para todas as crianças do município, independentemente da instituição ou serviço que frequentem e a promoção da interação entre crianças e adultos do município. Acrescenta-se, ainda, várias implicações para os próprios profissionais que poderão vir a ser envolvidos, desde educadores, auxiliares e amas.

Relativamente à constituição de linhas orientadoras para a educação de infância no município, as opiniões foram também elas bastante idênticas, quer por parte de educadoras, quer por parte dos decisores políticos locais. No primeiro caso, apesar de terem sido evocadas as OCEPE por duas educadoras como documentos que são já eles norteadores das atividades em idade pré-escolar, foi referido que essas Orientações não são suficientes e que podem também ser adaptadas por cada município ou mesmo a nível nacional, como referiu a E7 e o VE.

Foi também mencionado pelas entrevistadas que o facto de a educação de infância não ser obrigatória, origina a que todas as medidas que venham a ser implementadas dependam sempre da disponibilidade e da “boa vontade” (E7) dos elementos que as organizam e dos que posteriormente as colocam em prática. E, no caso do município em estudo, deve continuar a ser salientado as boas práticas que a autarquia procura seguir, através da concessão de vários apoios, que ultrapassam as competências atribuídas legalmente.

O desejável seria que esta mudança de atitudes para com a educação das crianças até aos seis anos começasse, em primeiro plano, pelos ministérios responsáveis pela educação das crianças, através de um maior esforço na regulamentação, controlo e criação de políticas mais direcionadas para a faixa etária em questão. No entanto, poder-se-á começar por iniciar esta mudança de atitudes e de práticas a nível micro, ou seja, partindo de um trabalho conjunto nos municípios entre as autarquias, as creches, jardins-de-infância, amas e, até mesmo, outras instituições que atendam crianças na faixa etária em questão. Sendo esta a nossa proposta é a da criação de um rede forte de comunicação entre todas as modalidades que são oferecidas no município, com as autarquias a coordenar de modo a que se vá progressivamente aumentando as redes de comunicação e interação, em prol da educação das crianças.

Posto isto, será relevante que todos estes agentes supramencionados tomem conhecimento da importância da educação e dos serviços que são prestados para crianças até aos seis anos de idade. Posteriormente, importa comunicar e divulgar a importância destes serviços para as famílias, principalmente os encarregados de educação e, de seguida, que se alargue o trespasse dessa informação.

Este trabalho pode começar de várias maneiras mas, dado o tema que aqui se tem vindo a tratar, e dado as várias opiniões favoráveis para tal, pode tomar-se a opção de iniciar esse processo através da integração da educação de infância na construção do Projeto Educativo Local.

O PEL deve assim se visto como uma ferramenta que possibilita a construção de um território definido na perspetiva da educação, pelo que deve ser claro nos objetivos educativos que se pretendem ver desenvolvidos nesse território. Assim é exigido que sejam envolvidos vários parceiros para além dos educadores, autarcas e professores como as famílias, empresários, associações, IPSS e cidadãos que pertençam ao mesmo território, segundo a proposta de Cordeiro *et al.* (2012).

É por isso necessário que, muito mais do que trabalhar na descentralização das competências educativas dos municípios, estas estruturas sejam capazes de concretizar Projetos Educativos Locais, através da implementação de verdadeiras mudanças com a “participação volitiva” (Cordeiro *et al.*, 2012: 308) dos integrantes do território.

Assim, considera-se neste trabalho que se deve começar a trilhar um caminho diferente no rumo que estes projetos educativos têm vindo a ter em Portugal. Sugere-se, à semelhança do que tem vindo a ser debatido e apresentado, que a educação de infância e, em particular, a educação das crianças da primeira infância seja igualmente acolhida por estes projetos.

Todavia, tal só será possível se se acreditar localmente, nos verdadeiros efeitos que a educação de infância pode trazer quer para o desenvolvimento dos indivíduos, quer para o desenvolvimento das comunidades. E, havendo espaço legal para que isso aconteça, os municípios podem assumir estes ramos educativos como integrantes da sua ação.

Contudo, seria pertinente que a construção deste PEL e a inclusão das crianças dos 0 aos 6 anos fosse partilhada pelos profissionais que nele serão, conseqüentemente envolvidos. Assim, chamar a participar mães, educadoras de infância de IPSS e de instituições particulares, na elaboração deste documento seria fundamental para que estes profissionais se possam deixar envolver e participar verdadeiramente na mudança que se pretende para o território em estudo.

Para tal, e à semelhança do que já mencionado previamente, este envolvimento pode necessitar que sejam realizadas várias ações de formação e de sensibilização com os vários atores educativos para que, além de melhorarem a sua prática, percebam e se envolvam naquilo que o projeto educativo pretende efetivamente: melhorar a qualidade de vida de todos os habitantes.

Como também foi intento deste estudo, coloca-se aqui em apreciação a criação de linhas orientadoras para a educação de infância no município que permitam que as respostas oferecidas a pais e crianças sejam semelhantes e que não sejam determinadas pelas instituições que as crianças frequentam que bem pode ser afetado pelo estatuto socioeconómico das suas famílias. Esta situação torna-se ainda mais imperiosa para a educação de crianças até aos 3 anos a qual é pautada pela ausência de linhas orientadoras e a ausência da supervisão, controlo e fiscalização às atividades realizadas por parte da autarquia.

Estas linhas orientadoras podem ser projetadas a partir daquilo que o VE transmitiu que pretende ser a educação no território da Lousã, ou seja, uma educação para a humanização, podendo-se referir que o VE pretende promover o desenvolvimento comunitário, como

definido por Gómez *et al.* (2007). Segundo este mesmo autor, este tipo de desenvolvimento refere-se a um processo humano dinâmico que se concretiza no tempo e no espaço em que a participação e a implicação dos elementos comunitários é crucial para que cada um exerça o seu papel, competências e atribuições. Trata-se, por assim dizer, da concretização de um projeto coletivo estabelecido de forma aberta e democrática (Gómez *et al.*, 2007).

Este processo de mudança social deve ser adequado às características específicas das populações, sendo concretizado através de um plano executado pela própria comunidade a partir da situação local. Assim, representa-se como uma modalidade para o desenvolvimento económico e social do território resultando, portanto, no desenvolvimento local (Gómez *et al.*, 2007).

Todas estas propostas para o município devem ser adequadas e pensadas tendo em consideração o desenvolvimento que se projeta para o comportamento populacional das crianças entre os 0 e os 6 anos, para os anos vindouros.

O decréscimo de 281 crianças entre 2011 e 2031 (quadro 8), para crianças entre os 0 e os 4 anos, bem como a diminuição da taxa de natalidade previstas (quadro 7) até 2031, permitem perceber que poderá haver um significativo decréscimo do número de amas e de creches em função da diminuição do número de crianças. Neste sentido, perspectiva-se principalmente o encerramento de várias modalidades ou a sua concentração em instituições do município.

Em relação à educação pré-escolar (quadro 12), calcula-se que no ano letivo de 2014/2015 haja 167 crianças de 3 anos, 177 de 4 anos e, 190 crianças de 5 anos no município, contabilizando-se um total de 534 crianças em idade pré-escolar.

Este número deverá diminuir no ano letivo de 2015/2016 com a passagem de 534 crianças para 506, na qual 162 crianças terão 3 anos, 167, 4 anos e, 177 crianças terão 5 anos de idade.

Quadro 12 - Distribuição das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos entre 2012 e 2016

Ano letivo	3 anos	4 anos	5 anos	Total
2012/2013	190	180	222	592
2013/2014	177	190	180	547
2014/2015	167	177	190	534
2015/2016	162	167	177	506

Fonte: Cordeiro (coord., 2014)

Neste sentido, verifica-se uma crescente tendência para a diminuição da população, quer na primeira como na segunda infância, razão pela qual a distribuição da população deve ser

analisada e repensada de forma a gerir e organizar da melhor forma possível os recursos existentes no município. Para além disso, ao tomar-se consciência destas projeções, os responsáveis pelas instituições em conjunto com os decisores locais podem pensar em estratégias que contrariem esta tendência, podendo uma dessas medidas ser a aposta numa educação de qualidade para todas as crianças do município de modo a fixarem mais famílias no concelho.

Certo é que estas medidas necessitarão de, como referido pelo VE, apoio à Câmara Municipal, devendo surgir antes, por parte do Estado, medidas de incentivo e de apoio à natalidade bem como medidas de apoio à educação das crianças desde os 0 anos para que se possa criar verdadeiramente “um país amigo das crianças, das famílias e da natalidade”, conforme se intitula o próprio relatório final lançado pela Comissão para a Política da Natalidade em Portugal (Azevedo *et al.*, 2014).

Neste relatório elaborado por Azevedo *et al.* (2014) são apresentadas várias medidas a ser concretizadas por meio de vários eixos mas que, neste trabalho, destacamos apenas algumas das suas propostas. Em primeiro lugar, destaca-se a proposta para a redução de 1,5% da taxa de IRS para o primeiro filho e de 2% para o segundo filho e seguintes, relativo a cada escalão. A realização de deduções à coleta de despesas de saúde e educação por avós, alterações do IMI, permitindo aos municípios a opção pela redução da taxa a aplicar em cada ano mediante o número de membros do agregado familiar (Azevedo *et al.*, 2014: 125). Entre outras, podem constituir tentativas de melhorar a condição económica das famílias e ter algum efeito na diminuição da taxa de natalidade. Mas dificilmente elas atendem às particularidades locais e ao problema da coesão social. As autarquias têm de pensar como contrariar a crescente desertificação dos seus territórios apostando numa estratégia de desenvolvimento sustentado e de oferta de qualidade de vida para as famílias. Ora isso passa necessariamente pela criação e educação das crianças, designadamente das que se encontram entre os zero e os seis anos. Vendo bem, este é um problema que não está bem resolvido ainda na Lousã. Sabemos que não é fácil a sua resolução, tanto mais que estamos em período de dificuldades económicas, mas não o encarar é contribuir para o agravar da situação demográfica do município. Há coisas que se podem ir fazendo, pensando, por exemplo em horários mais flexíveis ou adequados aos pais, no apoio aos pais que tenham crianças a frequentar creches, na promoção de espaços com atividades socioeducativas durante os períodos não escolares, etc., etc.. O que se torna necessário é pensar em começar já, e com uma estratégia de médio longo prazo

## 10. Conclusões e estudos futuros

É certo que os dados retirados do estudo são fruto da análise de uma pequena quantidade de entrevistas, sendo que seria desejável desenvolver uma investigação mais aprofundada acerca da educação de infância no município da Lousã.

Contudo, de uma forma geral, os resultados obtidos foram positivos, permitindo demonstrar alguns dos pontos que podem vir a ser melhorados no município em estudo. Neste sentido, salientam-se algumas conclusões que podem e devem ser novamente destacadas.

Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de assegurar mais e melhores interações entre os profissionais que atuam na educação de infância, visto que foi visível a falta de contacto que estes estabelecem, o que acarreta inúmeras consequências tanto para os próprios profissionais como para as crianças.

A integração e a criação de redes que envolvam as amas poderá ser também um aspeto a pesar visto que as mesmas não exercem qualquer tipo de interação quer com outras amas, quer com educadoras e vice-versa, levando a um desconhecimento geral sobre as ofertas praticadas no município para crianças até aos 6 anos. Dentro destas consequências destaca-se a falta de entendimento quer por educadoras quer por amas dos trabalhos que são prestados em cada uma das modalidades, sendo que estes desentendimentos se acentuam ainda mais pela negativa quando se refere ao trabalho das amas.

Como também foi mencionado, o aumento da comunicação e interação entre os vários profissionais em causa, seria uma forma de promover a melhoria profissional de todos eles e, em especial, das amas, que poderiam vir a ser sensibilizadas para a importância do trabalho que desenvolvem, adquirindo novos conhecimentos que poderiam adotar no seu quotidiano com as crianças.

Porém, o mesmo se verifica entre as próprias educadoras do município que não contactam umas com as outras, não havendo qualquer comunicação sobre o trabalho que é desenvolvido em cada umas das instituições.

Assim sendo, a necessidade de criação de uma rede de comunicação de participação voluntária, livre e aberta a todas as profissionais do ramo educativo seria a aposta ideal para que se possa permitir uma igualdade de oportunidades para todas as profissionais envolvidas.

Estas redes, tal como mencionado anteriormente, podem ser realizadas à semelhança dos grupos cooperativos estabelecidos pelo Movimento da Escola Moderna, com reuniões de periodicidade quinzenal ou mensal, onde fossem partilhadas experiências, projetos, atividades.

Propõe-se também a realização de momentos de formação para todos os interessados com temas variáveis, de acordo com as necessidades detetadas pelas profissionais tendo, no entanto, em consideração a necessidade de divulgar os fatores que contribuem para a qualidade da educação de infância. Neste sentido, deveriam ser abordados vários dos modelos curriculares existentes que são considerados por muitos autores como determinantes para a qualidade dos serviços.

Outro fator que deve ser tido em consideração prende-se com a participação e o envolvimento das famílias nas instituições e, assim sendo, são sugeridos às instituições um maior envolvimento dos encarregados de educação nas atividades da instituição. A falta de participação dos encarregados de educação é agravada quando nos referimos ao trabalho concretizado pelas amas, tal como demonstrou também o estudo de Pimentel *et al.* (2012).

Quanto ao papel da autarquia na educação de infância, foi com bastante agrado que se verificou que, no que concerne à educação pré-escolar, esta tem tido um esforço assinalável. Porém, o mesmo não acontece quanto à primeira infância, tendo alguma influência nas relações entre as instituições e as autarquias, que se deve em grande parte ao facto da educação nesta faixa etária não ser considerada como um serviço educativo e por não estar afeta ao Ministério da Educação. Porém, esta situação conjugada com a desvalorização do trabalho dos profissionais na educação das crianças da primeira infância leva a reforçar a necessidade de se mudar este panorama a nível nacional e não só local.

Neste sentido, enfatiza-se a pertinência em modificar a forma como a primeira infância é encarada em Portugal para que a sociedade possa, progressivamente, entender a importância da educação até aos 3 anos e, assim, revalorizar-se a prática dos profissionais com consequente, alteração do estatuto docente.

Porém, enquanto se esperam mudanças de âmbito nacional, os municípios e, mais concretamente o município da Lousã pode começar a alertar esta situação através de um maior envolvimento, comunicação e participação com as ofertas praticadas nesta faixa etária



(amas e creches). Para além disso e desejando o município da Lousã ser um município educador, pode começar por projetar esta nova visão sobre a educação na primeira infância através da concretização dos objetivos que se esperam de um município educador, isto é, envolver e tornar todo o território educador, para todos os seus habitantes. Desta forma, o município poderia começar por incluir a educação das crianças dos 0 aos 6 anos na construção do Projeto Educativo Local, um projeto consistente, abrangente e aglutinador, que una todos os níveis e todas as modalidades de educação do município. Passará este processo pela inclusão de todos os atores educativos, pessoal docente e não docente, encarregados de educação, cidadãos do município em geral, empresas locais, etc, na procura de uma educação de referência a nível nacional dos zero aos dezoito anos ou, até mais longe, numa perspetiva de educação ao longo da vida.

A criação de linhas orientadoras seria também uma tentativa de definir objetivos estratégicos a nível municipal para aquilo que se considera importante desenvolver nas crianças, naquilo que se considera pertinente começar a edificar desde cedo na vida das crianças. Não se defende o desenvolvimento e a especificação de conhecimentos teóricos mas, sobretudo, do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, numa tentativa de promover o desenvolvimento local, socorrendo-se da educação como uma estratégia, tal como já Pinhal (2011) mencionara.

Todavia, é de extrema importância referir que os municípios, por si só, não poderão colmatar todas as necessidades existentes, nomeadamente ao nível do decréscimo acentuado da taxa de natalidade do país, que coloca em causa o desenvolvimento e o rejuvenescimento da população portuguesa. Neste sentido, não se pode deixar de frisar a relevância em o próprio Governo criar medidas que contrariem esta situação, através da implementação de incentivos à natalidade, à educação, medidas de apoio às famílias, como as que se divulgam no relatório elaborado por Azevedo *et al.* (2014).

As conclusões deste estudo podem ser sintetizadas num pequeno esquema muito à semelhança da análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) sugerida por Krogerus e Tschäppeler (2013). Este tipo de análise permite sistematizar as forças (Strengths), fraquezas (Weaknesses), oportunidades (Opportunities) e ameaças (Threats) identificadas a fim de melhorar a compreensão geral sobre o projeto (quadro 12).

Quadro 13 - Análise SWOT da investigação

<b>Forças</b>	<b>Fraquezas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características da Lousã e proximidade aos principais aglomerados populacionais;</li> <li>- Intervenção da autarquia na educação pré-escolar;</li> <li>- Diversidade de ofertas para crianças até aos 6 anos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenção na autarquia na 1ª infância;</li> <li>- Relações entre atores educativos (educadoras, amas, agentes de poder local);</li> <li>- Desconhecimento do trabalho desenvolvido em cada modalidade;</li> <li>- Utilização de modelos curriculares pelos profissionais;</li> <li>- Desvalorização da importância da primeira infância;</li> <li>- Envolvimento dos encarregados de educação nas instituições.</li> </ul>
<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de uma rede de profissionais de educação de infância do município;</li> <li>- Inclusão e envolvimento das amas;</li> <li>- Melhoria da qualidade das várias modalidades de educação de infância do município;</li> <li>- Melhoria da intervenção da autarquia na 1ª infância;</li> <li>- Integração da educação de infância no PEL;</li> <li>- Melhoria do entendimento sobre a importância da educação de infância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação do decréscimo populacional com consequente decréscimo do número de crianças entre os 0 e os 6 anos;</li> <li>- Falta de apoios e incentivos do Governo à natalidade e à educação das crianças desde os 0 anos;</li> <li>- Falta de envolvimento dos atores educativos, resistência à mudança.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

De uma forma sucinta, e apesar de ter um dimensão muito circunscrita, estamos diante de aspetos bastantes interessantes que teríamos gostado de explorar mais aprofundadamente se tivéssemos tido tempo para tal. Assim sendo, apresentam-se sugestões para estudos e trabalhos futuros que possam vir a ser realizados para complementar e completar as ideias aqui iniciadas.

Em primeiro, recomenda-se a elaboração de um estudo mais profundo, em que seja possível elaborar um levantamento pormenorizado do número de crianças existentes no município pertencentes à faixa etária dos zero aos seis anos de idade, procurando conhecer as modalidades de educação que frequentam, entre outros fatores que se venham a revelar pertinentes desenvolver como, por exemplo, o nível socioeconómico, a situação profissional dos pais, entre outros.

Será, também, interessante analisar e tentar perceber como é feita a distribuição pelas modalidades oferecidas no município, isto é, tentar perceber o que leva os pais a colocar os filhos em amas (legalizadas ou não legalizadas), em creches quer sejam IPSS ou privadas,

em jardins-de-infância ou então a ficarem em casa com familiares, vizinhos, amigos ou conhecidos. Para que tal seja possível, será fundamental desenvolver este tipo de investigação muito proximamente com os pais, tentando compreender o que os leva a escolher determinado rumo escolar para os seus educandos, indagando quais são as suas expectativas para a educação dos filhos até à idade de entrada no ensino obrigatório e se eventualmente a sua conjuntura económica e social tem influência nas escolhas que fazem.

Realça-se, também, a importância de se procurar saber dos futuros pais e mães para que estes possam transmitir as suas expectativas perante a educação dos seus educandos, tentando perceber o que os atrai no território em estudo, o que consideram vantajoso nele em relação a outros município e por aí adiante. Com estes dados, a autarquia podia agir mais conscientemente sobre a oferta educativa para as crianças mais pequenas e, deste modo, tentar lutar contra a diminuição do número de famílias com filhos na Lousã.

Como é evidente, o envolvimento de todos os agentes de poder local é fulcral também para o sucesso dos estudos vindouros para que se possa criar uma relação de proximidade que permita conhecer quais as possibilidades e quais os anseios que estes agentes têm e podem ter para o seu município. Assim sendo, eles têm de ser ouvidos e interpelados tendo em vista, por um lado, conhecer quais as possibilidades e quais os anseios que têm e que podem ter para o seu município e, por outro lado, o que estão dispostos a fazer para que as ideias se possam concretizar.

No que concerne à atividade de todos aqueles que exercem atividades com crianças na faixa etária em estudo, pode promover-se uma investigação que possa melhorar as suas funções enquanto profissionais, quer se trate de amas, auxiliares, educadoras ou outros técnicos. Neste sentido, deverá incluir-se também um estudo com auxiliares de ação educativa.

Em relação ao papel da autarquia e dos seus agentes de poder local, poderá ser aliciante desenvolver um estudo inovador que promova novas e melhores práticas, que melhorem o funcionamento destas estruturas tendo em consideração a atual conjuntura social e económica que o país atravessa. Neste sentido podia ser uma tentativa de procura de maneiras que permitam fazer da crise uma alternativa e não uma condicionante ao que se faz e ao que se pode fazer.

Da mesma maneira, o envolvimento de todos os agentes de poder local é basilar para o sucesso de estudos vindouros para que se possa criar uma relação de proximidade que permita conhecer quais as possibilidades e quais os anseios que estes agentes têm e podem ter para o seu município.

Bem interessante, também, seria um estudo que indagasse sobre as expectativas de outros atores como professores dos ciclos de ensino seguintes à educação pré-escolar e, em especial, os docentes do primeiro ciclo do ensino básico. Entre outros aspetos, dever-se-á tentar saber quais as competências que eles entendem necessárias para que todas as crianças que saem da educação pré-escolar, possam ter o sucesso no primeiro ciclo do ensino básico.

Por último, aponta-se para a pertinência no desenvolvimento de estudos longitudinais, que acompanhem a evolução e o percurso escolar de várias crianças, de vários meios socioeconómicos, que tenham frequentado vários dos modelos de educação de infância, numa tentativa que leve à compreensão do impacto que as diferentes experiências podem ter no desenvolvimento das crianças. Este tipo de investigação pode ser realizado tanto nos municípios como a nível nacional.

Como é evidente, os estudos a efetuar podem socorrer-se de diversas técnicas e metodologias. O importante é que sejam adequados às questões que se colocam e que busquem contribuir para um melhor conhecimento da realidade da educação de infância em Portugal. Sobretudo, será conveniente que os autarcas procurem conhecer bem o que afeta a qualidade da educação no território que administram para tentar promover políticas mais conscientes no que toca ao futuro desenvolvimento do mesmo. Ora, isso implica olhar para a educação das primeiras idades.

## **Considerações finais**

Como já foi mencionado anteriormente, este estudo foi apenas um pequeno contributo para a compreensão da educação de infância num município que se quer desenvolvido e inserido num mundo global. Como é evidente, ele foi feito para também poder dialogar como a possibilidade de se instituir uma educação de infância de qualidade, tendo em vista o benefício de todos e em especial das crianças presentes e futuras.

Todo o trabalho aqui desenvolvido e apresentado, teve por base um pensamento mas também foi tendo algumas modificações fruto das questões de tempo. No entanto, parece-nos que resultou numa compreensão bem próxima do que é a realidade da educação das crianças na Lousã e que pode suscitar uma maior atenção para com as crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Evidentes foram os ganhos pessoais que resultam da realização deste estudo, salientando-se o aumento dos conhecimentos teóricos através de inúmeras pesquisas bibliográficas realizadas, e de toda a experiência de campo, que se enfrentou para levantar a informação que aqui fomos expondo ao longo desta dissertação.

Destaque, desde logo, que a realização das entrevistas foi bastante proveitosa, uma vez que não só nos permitiu conhecer várias modalidades que até então nos eram desconhecidas, como nos colocou diante de uma diversidade de situações e públicos que exigiram adaptação a diferentes linguagens e ambientes socio educacionais. Muito especial foi o meu contacto com amas legalizadas e não legalizadas abarcadas neste estudo. Com elas vi não só uma realidade que não conhecia como vi a dificuldade de superar condições ditadas pela economia e pela tradição. Não há dúvida que estas mulheres merecem outra atenção e que até agora têm sido praticamente ignoradas numa política educativa.

Posteriormente, o trabalho de análise e interpretação das entrevistas demonstram que estamos diante de uma realidade ainda bastante distante do que deve ser uma política de infância. Sobretudo, de uma política que pense estrategicamente a educação do ponto de vista do desenvolvimento do território. Só temos pena de não termos conseguido esmiuçar e desenvolver mais a análise, contudo, o tempo não permitiu avançarmos mais nessa tarefa.

Vendo agora todo o percurso neste estudo, não temos dúvidas que o desenrolar da investigação e a elaboração de todo este trabalho vai influenciar a forma como veremos a

educação das crianças e a atuação dos pais, profissionais, autarquias, e do que devem ser os Projetos Educativos Locais, enfim, o desenvolvimento das comunidades.

Mantém-se ainda a vontade continuar a construir um espírito crítico e reflexivo, o qual foi sendo incrementado ao longo do meu percurso académico de mestranda na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Temos consciência de que as conclusões e sugestões apresentadas podem ser vagas mas temos a convicção de que podem ser concretizáveis desde que haja vontade na mudança, disponibilidade, abertura e comunicação entre todos os agentes que se cruzam num território, embora tínhamos claro que estes processos são morosos e que exigem esforço e dedicação. Todavia, devemos pensar que esta mudança poderá trazer frutos bastantes proveitosos uma vez que “as flores do futuro estão nas sementes de hoje” (Provérbio chinês).

## Referências bibliográficas

- AICE. (2004). *Carta das Cidades Educadoras*. Barcelona.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Acesso em 15 de julho de 2014, disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>
- Almeida, A. d. (s.d.). O papel dos municípios na educação em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Almeida, L. S., & Gonçalves, M. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- APEI. (abril de 2009). À conversa com Júia Formosinho. *Cadernos de Educação de Infância*, 86. Acedido em 2 de maio de 2014, disponível em <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/conversacom.pdf>
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Associação de Jardins Escolas João de Deus. (1 de maio de 2014). [www.joaodeus.com](http://www.joaodeus.com).  
Fonte: Associação de Jardins Escolas João de Deus:  
<http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=7>
- Azevedo, H. H., & Schnetzler, Roseli Pacheco. (s.d.). O binómio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. *Educação de Crianças de 0 a 6 anos*, pp. 1-18.
- Azevedo, J. e. (2014). *Por um Portugal amigo das crianças, das famílias e da natalidade (2015-2035): Remover os obstáculos à natalidade desejada*. Lisboa: Instituto Francisco Sá Carneiro.
- Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, pp. 7-19.
- Baixinho, A. F. (2011). Educação e autarquia. Lógicas de acção do poder autárquico face ao poder central e as micro poderes locais. *Revista Lusófona de Educação*, 18, pp. 81-95.

- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de 'perfis de território'. *Educação, Sociedade & Culturas*, pp. 43-75.
- Barroso, J. (outubro de 2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*, 26, pp. 725-751. Fonte: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Bodgan, R., & Biklen, S. (2004). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. B. (2005). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos. O Desenvolvimento Emocional e do Comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bruner, J. S. (1999). *Para Um Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Canário, R. (jan./jun. de 2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, pp. 47-78.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. Em A. d. Silva, *Aprender e ensinar : no Jardim de Infância e na Escola* (pp. 119-144). Santarém: Edições Cosmos.
- Cardona, M. J. (2009). Género e Currículo na Educação de Infância. Em M. J. Cardona, C. Vieira, M. Uva, & T. C. Tavares, *Guião de Educação Género e Cidadania* (pp. 49-58). Lisboa: CIG.
- Cardona, M. J. (2009). Género, Currículo na Educação de Infância. Em M. J. Cardona, *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-escolar* (pp. 49-58). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardoso, M. d. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança (pp. 3-28). Minho: Universidade do Minho.
- Castanheira, M. L., & Rodrigues, M. J. (Julho de 2012). Uma história das crianças e das instituições de educação de infância numa região do Interior de Portugal - Carção - Vimioso. *Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares. IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Livro do Congresso)*, pp. 2035-2044.
- Conselho Nacional de Educação. (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos : actas do Seminário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Recomendação nº 3/2011 - A Educação dos 0 aos 3 Anos. Diário da República, 2ª Série - Nº 79*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.



- Cordeiro, A. M., Alcoforado, L., & Ferreira, A. G. (2012). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia, N° 30/31*, pp. 305-315.
- Cordeiro, A. R. (coord.). (2014). *Carta Educativa da Lousa – Revisão*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Cordeiro, A.M. Rochette (coord.). (2008). *Projecção do Parque Escolar por NUT III a 2013*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Costa, J. A., Andrade, A. I., Neto-Mendes, A., & Costa, N. (2004). *Gestão Curricular: Percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cró, M. D., & Pinho, A. M. (15 de jul de 2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Iberoamericana de Educação*, pp. 1-11.
- Dias, M. O. (2000). A Família numa Sociedade em Mudança: problemas e influências recíprocas. *Gestão e Desenvolvimento*, pp. 81 - 102.
- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (jul/dez de 2006). A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, pp. 597-622.
- Faure, E. (1972). Une cité éducative. Em E. e. Faure, *Apprendre à être* (pp. 183-187). UNESCO.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia: Do berço até à escola primária* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, A. S., Sarmiento, T., & Ferreira, F. I. (s.d.). *Cidade Educadora: Novas perspectivas das políticas educativas*. Acedido em 22 de dezembro de 2013, disponível em [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/42.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/42.pdf)
- Fernandes, A. S. (2000). Municípios e Escolas: Normatização e Contratualização da Política Educativa Local (pp. 35 – 46). In Machado, J., Formosinho, J. & Fernandes, A. S. (coord.). *Autonomia, Contratualização e Município. Actas do Seminário realizado em 24 de Maio de 2000*. Braga: Centro de Formação de Escolas Braga/Sul.
- Fernandes, R., & Felgueiras, M. L. (2002). História Social da Infância em Portugal: Um território em construção. In J. Gondra, *História, infância e escolarização* (pp. 11-28). Rio de Janeiro: 7Letras.
- Ferreira, A. (2000). *Técnicas de Incentivo ao Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Monitor.

- Ferreira, I. & Teixeira, A. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUC*, vol. XX (pp. 331 – 359).
- Ferreira, M. M., & Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fonseca, V. L., Rodrigues, E. F., & Dias, I. S. (2013). Planificar em Creche: estudo de três propostas. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*.
- Formosinho, J. O. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. O. (2004). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J. O. (2013). Prefácio. In Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9 – 24). Porto: Porto Editora.
- Gesell, A. (1996). *A criança dos 0 aos 5 anos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Girade, H. A., & Didonet, V. (2005). *O município e a criança de até 6 anos: direitos cumpridos, respeitados e protegidos*. Brasília: UNICEF.
- Gomes, J. F. (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gómez, J. A., Freitas, O. M., & Callejas, G. V. (2007). Capítulo 2: O Local e o Comunitário: Duas opções globais. In J. A. Gómez, O. M. Freitas, & G. V. Callejas, *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: Perspetivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade* (pp. 89-158). Maia: Profedições Lda.
- Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em Educação de Infância: das concepções às práticas*. Algarve: Editorial Novembro.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2014). *Guião Prático - Apoios Sociais - Infância - AMAS*. Instituto da Segurança Social, I.P.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. R., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Kishimoto, T., & Freyberger, A. (2012). *Brinquedos e brincadeiras de creches: Manual de orientação pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação.

- Kramer, S., Nunes, M. F., & Corsino, P. (jan./abr. de 2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, pp. 69-85.
- Krogerus, M., & Tschäppeler, R. (2013). *O Livro das Decisões: 50 modelos para pensar com estratégia*. Barcarena: Editorial Presença.
- Leal, M. (set./dez. de 2013). A primeira infância aos olhos da União Europeia. *Cadernos de Educação de Infância, nº 100*, pp. 9 - 11.
- Leandro, M. E. (31 de abril de 2014). *Movimento da Escola Moderna*. Fonte: APEI: [http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/mem\\_comu.pdf](http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/mem_comu.pdf)
- Lessart-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa: fundamento e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lindeboom, G.-J., & Buiskool, B.-J. (2013). *Qualidade da Educação e Acolhimento na Primeira Infância*. Bruxelas: Parlamento Europeu: Departamento Temático B: Políticas Estruturais e de Coesão.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109 - 140). Porto: Porto Editora.
- Machado, J. (2005). Cidade educadora e coordenação local da educação. Em J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 225-264). Lisboa: Edições Asa.
- Machado, J. (s.d.). Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia*, pp. 83-89.
- Magalhães, J. P. (1997). Para Uma História da Educação de Infância em Portugal. *Saber Educar*, pp. 21-26. Fonte: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/190/SeE\\_2ParaHistoriaEdInfancia.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/190/SeE_2ParaHistoriaEdInfancia.pdf?sequence=2)
- Marchão, A. (s.d.). As Escolas superiores de educação e a formação dos educadores de infância. *Aprender*, 19, 97 - 99.
- Marques, A. C. (jan.-jun. de 2011). A Documentação Pedagógica na Abordagem de Reggio Emilia. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 3, pp. 102-128.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1996). *Educação pré-escolar em Portugal: relatório*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2012). *Carta Social - Rede de Serviços e Equipamentos*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento.
- Miranda, H. S. (5 a 7 de setembro de 2005). O Imaginário nas escolas de Reggio Emilia, Itália. *I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais*.
- Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, C. (2000). *A gestão do TEIP*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., Pinazza, M. (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13 – 36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalaia, D. E., Olds, S.W., Feldman, R. D. (2011). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Pereira, A. M. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. Em L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago, *Investigação em Educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 47 - 58). Porto: Porto Editora.
- Pessoa, A. M. (s.d.). Movimento da Escola Moderna Portuguesa: Síntese de uma história. In Reflexão e acção. (pp. 48 – 54).
- Pestana, T., & Pacheco, J. A. (2013). Currículo-sem-tempo: A (re)construção da educação de infância. Universidade de Cabo Verde. Acedido em 23 de abril de 2014, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/25075>
- Pimentel, I. F. (2007). Influências internas e externas na Obra das Mães e na Mocidade Portuguesa Feminina. *Campus Social*, pp. 19-43.
- Pimentel, J. S., Carreira, M., Gandres, C., & Barros, A. R. (2012). Avaliação e promoção da qualidade dos cuidados prestados em creche familiar: primeiros resultados de um estudo de investigação/acção. *Da Investigação às Práticas*, pp. 68-93.

- Pinhal, J. (2011). A Construção do Sistema Educativo Local em Portugal: Uma história recente. In *Cad\_Pesq.* Disponível em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/401645.PDF>.
- Pinhal, J. (2012). Os municípios portugueses e a educação – Treze anos de intervenções (1991 – 2003). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pinto, F. C. (2007). Prefácio. Em M. B. Villar, *A Cidade Educadora* (2ª ed., pp. 7-11). Lisboa: Instituto Piaget.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, pp. 3-18. Acedido em 9 de setembro de 2014, disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf)
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creche – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33 – 67). Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prado, C. A., & Miguel, M. (23 a 26 de setembro de 2013). A proposta pedagógica de Loris Malaguzzi: Registos no cotidiano da educação infantil. *II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSSE*.
- Queiroz, A. A., Meireles, M. A., & Cunha, S. R. (2007). *Investigar para compreender*. Loures: Lusociência.
- Ramos, V. M. (Fevereiro de 2012). O currículo na valência de creche. *Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica*, pp. 11-77.
- Santos, M. L. (2011). Percursos da educação de infância em Portugal. *Saúde Infantil*, pp. 7-12.
- Sarmiento, M. J. (2009). Os Olhares da Sociedade Portuguesa sobre a Criança. Em E. e. Conselho Nacional de Educação, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 68-90). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Serra, C. (2013). Introdução: investigar o investigar. Em C. Rosário, P. Granjo, & M. Caheu, *O que é investigar?* (pp. 6 - 9). Lisboa: Escolar Editora.
- Simões, J. S. (2011). *Cidades em rede e redes de cidades: O movimento das cidades educadoras*. V.N. Famalicão: Edições Húmus.

- Sousa, J. M. (2008). Caracterização das Creches Portuguesas: A realidade e a necessidade. *Tese de Mestrado em Estatística e Gestão de Informação*.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada* (2ª ed.). (L. d. Rocha, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, J. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, O. M., & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido em 26 de dezembro de 2013, disponível em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- UNICEF. (2008). A Transição dos cuidados na infância. *Innocenti Report Card n° 8*.
- Vasconcelos (org.), T. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Política de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: Asa Editores.
- Vasconcelos, T. (2008). A Educação de Infância e a Promoção da Coesão Social. Em C. N. Educação, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos: actas* (pp. 141 - 175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular'.
- Vieira, R. M., & Vieira, A. M. (2011). Territórios Educativos e Mecanismos de Lidar com a Diferença na Escola. *II Encontro de Sociologia da Educação: Educação, Territórios e (Des)Igualdades* (pp. 317 - 335). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.

Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. Em Spodek, *Bernard* (pp. 1037 - 1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.





## Legislação consultada

Decreto-Lei nº 158/84 de 17 de maio. I Série. 114 (17-5-1984) 1601 – 1604.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República nº 237 - I Série. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro. Diário da República – I Série. 29 (3-2-1989).  
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio. Diário da República – I Série. 107 (10-05-1991).  
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio. Diário da República – I Série A. 102. (4-5-1998).  
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de janeiro. Diário da República – I Série – A. 12. Lisboa:  
Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.

Despacho Normativo 5/85 de 18 de janeiro. Diário da República nº 15 – I Série. Lisboa:  
Ministério do Trabalho e da Segurança Social.

Despacho nº 20049/2009 de 3 de setembro. Diário da República – 2ª Série. 171. Lisboa:  
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Lei nº 4/97 de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série A. 34. Lisboa: Ministério da  
Educação.

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República  
nº 34 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei nº 22/2012 de 30 de maio. *Regime jurídico da reorganização administrativa territorial autárquica*. Diário da República, nº 105 – I Série. Lisboa: Assembleia da  
República.

Lei nº 75/2013 de 12 de setembro. Diário da República – I Série. 176. Lisboa: Assembleia  
da República.

Recomendação nº 6/2012 de 23 de novembro. Diário da República – 2ª Série. 227. Lisboa:  
Ministério da Educação e Ciência.



## **APÊNDICES**



## Apêndice 1 – Guião de entrevistas para educadoras, coordenadoras e diretoras técnicas

<b>Categoria</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Sub-questões</b>
<b>A - A educação de infância no município da Lousã</b>	A1 – Saber as modalidades que são identificadas para o atendimento de crianças dos 0 aos 6 anos	- Que modalidades de educação de infância conhece no município da Lousã? - Como é que se organiza a educação de infância no município?	- Sabe se existem amas? - Qual a sua expressão? - Sabe precisar o número existente no município para cada uma das modalidades?
	A2 – Conhecer a diferença entre os serviços que são prestados nas várias modalidades identificadas	- Como é que se processa o dia-a-dia na sua prática? - Que tipo de atividades costuma realizar? - Segue algum modelo curricular específico na sua prática profissional? - Em relação às outras modalidades, sabe como se processa o dia-a-dia?	- Pode dar-me exemplos das atividades que costuma realizar? - Nas amas, tem ideia que como costumam realizar o seu trabalho?
	A3 – Averiguar a participação dos encarregados de educação na instituição	- Os encarregados de educação ou outros familiares costumam ser envolvidos nas atividades da sua instituição?	- Se sim, como costuma ser feita essa participação? - Se sim, essa participação realiza-se por iniciativa dos próprios ou por iniciativa da instituição? - Se não, porquê?
	A4 – Conhecer as relações com outras instituições de educação de infância do município	- Na sua prática, costuma interagir com outras das instituições de educação de infância existentes no município?	- Se sim, com que regularidade? - Se sim, que tipo de atividades costuma dinamizar/planear?
	A5 – Identificar relações com outros profissionais do município	- Costuma interagir ou trabalhar com outros profissionais do mesmo ramo?	- Se sim, quais? - Se sim, com que frequência?
	A6 – Conhecer como é percebida a evolução das instituições de	- Como é que tem visto a evolução das várias modalidades de educação de infância no município	- Acha que decresceu ou aumentou o número de instituições? - Acha que têm dado resposta às

	educação de infância no município	ao longo dos últimos anos?	necessidades da população?
<b>B - A relação da autarquia com a educação de infância do município</b>	B1 – Conhecer a perceção dos profissionais sobre como a autarquia vê a educação de infância no município	- Como é que pensa que a autarquia vê a educação das crianças dos 0 aos 6 anos do município?	- Porquê? - Acha que a considera importante? - Acha que lhe tem dado algum destaque ou acha que carece de mais apoio?
	B2 – Conhecer as atividades promovidas pela autarquia	- Tem conhecimento das atividades que costumam ser dinamizadas pela autarquia para as crianças dos 0 aos 6 anos de idade? - Considera que as atividades que atualmente são promovidas são suficientes?	- Se sim, quais? - Se sim, tem participado nessas atividades? - Se não, porquê?
	B3 – Saber o que pensam sobre a intervenção da autarquia nas instituições	- Qual o balanço que faz da intervenção da autarquia na instituição a que pertence? - E o que pensa sobre a intervenção da autarquia em relação às restantes instituições do município?	- Porquê?
	B4 – Identificar sugestões que possam melhorar a intervenção da autarquia na educação de infância do município	- O que pensa que ainda podia ser feito pela autarquia para melhorar a educação de infância no município?	- Pode dar-me exemplos?
	B5 – Identificar sugestões que possam melhorar a educação de infância no município da Lousã	- O que acha que ainda podia ser feito pelas instituições de educação de infância para que se possa melhorar a qualidade da educação que é proporcionada?	- Pode dar-me exemplos?
	<b>C - A educação de infância e o Projeto Educativo Local</b>	C1 – Saber qual a posição sobre a integração da educação de infância no Projeto Educativo Local	- Considera pertinente incluir as várias modalidades de educação de infância do município na construção do Projeto Educativo Local?

		- Que vantagens e desvantagens vê que possam estar associadas a esta integração?	
	C2 – Saber qual a opinião sobre a criação de linhas orientadoras para a educação de infância do município	- Considera pertinente a formulação de linhas orientadoras para a educação de infância no município?	- Se sim, quais deveriam ser essas “linhas”?
	C4 – Indagar sugestões que visem a melhoria da qualidade da educação de infância do município	- Atendendo às características da Lousã, que sugestões tem para que se possa melhorar a educação de infância que é prestada no município?	

## Apêndice 2 – Guião de entrevistas para amas legalizadas e não legalizadas

<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Sub-questões</b>
<b>A - A educação de infância no município da Lousã</b>	A1 - Saber as modalidades que são identificadas para o atendimento de crianças dos 0 aos 6 anos	- Que modalidades conhece para crianças dos 0 aos 6 anos município da Lousã? - Sabe que instituições existem atualmente para as crianças dos 0 aos 6 anos?	- Se sim, pode dar-me exemplos dessas instituições que conhece? - Conhece outras amas do município?
	A2 – Conhecer a diferença entre os serviços que são prestados nas várias modalidades identificadas	- Como é que se processa o dia-a-dia na sua prática? - Que tipo de atividades costuma realizar? - Em que baseia a sua atividade junto das crianças? - Em relação às outras modalidades, sabe como se processa o dia-a-dia?	- Pode dar-me exemplos das atividades que costuma realizar? - Nas outras amas, tem ideia que como costumam realizar o seu trabalho? Do tipo de atividades que costumam realizar?
	A3 – Averiguar a participação dos encarregados de educação	- Os encarregados de educação ou outros familiares costumam ser envolvidos nas atividades que aqui realiza?	- Se sim, como costuma ser feita essa participação? - Se sim, essa participação realiza-se por iniciativa dos próprios ou por iniciativa da instituição? - Se não, porquê?
	A4 – Conhecer as relações com amas e instituições de educação de infância do município	- Na sua prática, costuma interagir com outras amas ou com instituições de educação de infância do município? - Sente necessidade de comunicar e interagir mais com outras pessoas que trabalhem na mesma área?	- Se sim, com que regularidade?
	A6 – Conhecer como é percebida a evolução das instituições de	- Como é que tem visto a evolução das várias modalidades de educação de infância no	- Acha que decresceu ou aumentou o número de instituições?



	educação de infância no município	município ao longo dos últimos anos?	- Acha que têm dado resposta às necessidades da população?
<b>B - A relação da autarquia com a educação de infância do município</b>	B1 – Saber qual a intervenção da autarquia na prática das amas	- Alguma vez foi abordada pela autarquia devido à sua atividade enquanto ama? - Alguma vez tentou ter algum contacto com a autarquia devido à sua prática?	- Se sim, quando e porquê?
	B2 – Saber se as amas têm conhecimento das atividades promovidas pela autarquia	- Tem conhecimento de atividades que a autarquia realizou para as crianças dos 0 aos 6 anos de idade? - Alguma vez tentou participar nessas atividades?	- Se sim, quais?
	B3 – Saber o que pensam sobre a intervenção da autarquia	- De uma maneira geral, pensa que a autarquia devia ter alguma influência na sua prática? - Pensa que a autarquia intervém mais com as outras instituições de infância do município?	- Se sim, porquê?
	B4 – Procurar sugestões que melhorem a prática das amas e da autarquia	- Acha que a autarquia a devia ajudar na sua prática enquanto ama?	- Se sim, em que sentido? - Pode dar-me exemplos de ajudas que considere pertinentes?
<b>C - A educação de infância e o Projeto Educativo Local</b>	C1 – Saber se têm conhecimento sobre o Projeto Educativo Local	- Tem conhecimento do Projeto Educativo Local que se encontra atualmente a ser desenvolvido pela autarquia?	- Se sim, acha que também deveria incluir-se as amas neste Projeto?
	C2 - Saber o que pensam sobre a inclusão de amas na construção de documentos estruturantes para o município	- Acha que as amas deverão ser incluídas na elaboração de documentos importantes para a educação das crianças até aos 6 anos?	- Se sim, porquê? - Se sim, que consequências pensa que isso traria para si e para as crianças?

### Apêndice 3 – Guião de entrevistas para agentes de poder local

Categories	Objetivos	Questões	Sub-questões
<b>A - A educação de infância no município da Lousã</b>	A1 - Saber as modalidades que são identificadas para o atendimento de crianças dos 0 aos 6 anos	- Que modalidades de educação de infância conhece no município da Lousã? - Como é que se organiza a educação de infância no município?	- Sabe se existem amas? - Qual a sua expressão? - Sabe precisar o número existente no município para cada uma das modalidades?
	A2 – Perceber se são identificadas diferenças entre as modalidades de educação de infância	- Costuma contactar diretamente com as instituições de educação de infância do município? - E com amas? - Sabe como se organiza e como se processa o dia-a-dia nas várias modalidades?	- Se sim, de que instituições tem conhecimento?
	A3 – Conhecer a intervenção da autarquia no que concerne às práticas pedagógicas na educação de infância	- Tem conhecimento dos modelos curriculares para a educação de infância? - Tem conhecimento dos modelos curriculares que são seguidos nas várias modalidades? - Qual/quais pensa que deveriam ser as linhas orientadoras para a educação de infância no município?	- Porquê?
	A4 – Conhecer como é percebida a evolução das várias modalidades de educação de infância no município	- Como percebe a evolução das várias modalidades de educação de infância no município ao longo dos últimos anos?	- Decresceu ou aumentou o número de oferta? - As instituições têm dado resposta às necessidades dos seus habitantes?
<b>B - A relação da autarquia com a educação de infância do município</b>	B1 – Saber se houve um aumento das competências das autarquias na educação	- Tem sentido ao longo dos últimos anos um aumento de competências da autarquia em matéria de educação?	- Se sim, pode dar-me exemplos desses aumentos de competências?
	B2 – Conhecer a visão da autarquia perante a educação de infância	- Como é que a autarquia vê a educação das	- Considera-a importante ou não?

		crianças dos 0 aos 6 anos no município?	
	B3 – Conhecer as atividades que são promovidas pela autarquia para crianças dos 0 aos 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A autarquia costuma dinamizar algum tipo de atividades ou eventos para as crianças dos 0 aos 6 anos?</li> <li>- Essas atividades costumam ter muita ou pouca adesão?</li> <li>- Qual o balanço que faz da dinamização dessas atividades/eventos?</li> <li>- Quais considera serem as potencialidades da Lousã perante os outros municípios, para a educação de infância?</li> </ul>	- Se sim, pode dar-me exemplos dessas atividades/exemplos?
	B4 – Saber o que pensam sobre a intervenção da autarquia nas várias modalidades de educação de infância do município	- Qual é o balanço que faz da intervenção da autarquia na educação das crianças dos 0 aos 6 anos?	- Acha que têm intervindo bastante ou acha que não?
<b>C - A educação de infância e o Projeto Educativo Local</b>	C1 – Saber qual a opinião perante uma possível integração da educação de infância no Projeto Educativo Local	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que seria pertinente incluir a educação das crianças dos 0 aos 6 anos de idade na construção do Projeto Educativo Local?</li> <li>- Como acha que isso poderia acontecer?</li> <li>- Quais as vantagens e desvantagens que considera que poderão surgir?</li> </ul>	- Porquê?
	C2 – Saber a opinião sobre a criação de linhas orientadoras para a educação de infância do município	- Considera pertinente a formulação de linhas orientadoras para a educação de infância no município?	- Se sim, quais deveriam ser essas “linhas”?
	C3 – Indagar sugestões que visem a melhoria da qualidade da educação de	- Atendendo às características da Lousã, que sugestões tem para que se possa	

	infância do município	melhorar a educação de infância que é prestada no município?	
--	-----------------------	--	--

#### Apêndice 4 – Tabela de caracterização dos sujeitos da investigação

Grupo	Designação	Função desempenhada	Idade	Grau de escolaridade
<b>Grupo 1: Modalidades formais</b>	E1	Educadora de infância em jardim-de-infância em rede pública	50 Anos	Licenciatura em Educação de Infância
	E3	Educadora de infância em jardim-de-infância da rede pública	49 Anos	Licenciatura em Educação de Infância
	E4	Educadora de infância em IPSS	43 Anos	Licenciatura em Educação de Infância e especialização em Educação Especial
	E5	Educadora de infância de creche privada	30 Anos	Licenciatura em Educação de Infância
	E6	Educadora de infância e diretora pedagógica em creche e jardim de infância IPSS	46 Anos	Bacharelato e Licenciatura em Educação de Infância
	E7	Educadora de infância em creche privada	26 Anos	Licenciatura em Educação de Infância
	E7	Educadora de infância e diretora técnica de centro lúdico	35 Anos	Licenciatura em Educação de Infância e especialização em Necessidades Educativas Especiais
	C1	Coordenadora técnica de jardim-de-infância IPSS	25 Anos	Mestrado em 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico
	DT1	Diretora Técnica de creche privada	32 Anos	Licenciatura em Serviço Social
	AL	Ama legalizada	46 Anos	6º Ano do Ensino Básico e Estágio orientado pela Segurança Social
	A1	Ama não legalizada	62 Anos	4º Ano do Ensino Básico

<b>Grupo 2 – Modalidades não formais</b>	A2	Ama não legalizada	48 Anos	4º Ano do Ensino Básico
<b>Grupo 3 – Agentes de poder local</b>	PJ	Presidente de Junta de Freguesia	50 Anos	4º Ano do Ensino Básico
	VE	Vereador da Educação	37 Anos	Licenciatura em Educação Musical; Mestrado em Ciências Musicais

## Apêndice 5 – Matriz de redução da entrevista a E1

Categorias	Sub categorias	Indicadores
<b>A - A Educação de infância no município da Lousã</b>	A 1 – Educação das crianças dos 0 aos 6 anos no município	<p>- “Funciona em diversas vertentes. Portanto, dos 0 aos 3 anos funciona em amas particulares, em casa, legalizadas ou não (...) mas daquilo que me apercebo das crianças quando nos chegam aos 3 anos ao jardim de infância, algumas vêm de amas e outras vêm de pequenas instituições que recebem crianças dos 0 aos 3 anos (...). Depois há os jardins de infância públicos dos 3 aos 6 anos e há outras instituições (...).”</p> <p>- “É muito dividido, é muito diversificado, a resposta que temos”.</p>
	A 2 – Diferenças entre as modalidades	<p>- “Quando nos chegam crianças dos 3 anos que vêm de amas, não há qualquer feedback com essas amas em termos de trabalho que foi desenvolvido. Daquilo que me tenho apercebido e por conversas que tenho tido com pais e por conversas muito pontuais que tenho com amas particularmente, há uma mistura de idades e não há propriamente um trabalho definido (...) é assim um pouco como uma pessoa que está disponível para tomar conta, apenas para tomar conta das crianças.”</p>
	A 3 - Evolução das instituições de educação de infância na Lousã	<p>- “Penso que está a diminuir um bocadinho a resposta, pelo menos em algumas instituições particulares talvez pelo número baixo de crianças e pelas necessidades económicas dos pais e pela dita crise tão falada, económica (...)”.</p>
	A 4 – Rotinas / dia a dia das instituições	<p>- “Há os momentos de rotina, que eu considero que é importante porque dá-lhes para perceber e para antecipar as atividades que vão acontecer ao longo do dia e vão tendo assim uma noção cronológica do tempo e das atividades no tempo e cria, realmente, uma certa autonomia também na própria criança. Portanto, há os momentos de rotina como por exemplo a higiene, o momento do recreio, onde convivem uns com os outros, o momento do preenchimento das tabelas deles, a distribuição do leite escolar, o almoço.”</p>
	A 5 - Trabalho desenvolvido em amas	<p>- “Nunca presenciei, nunca estive. Aquilo que imagino é que sejam muitos momentos de rotina de depois talvez mais lúdicos, os outros momentos de brincadeira, poderá haver uma atividade ou outra mas é sobretudo momentos lúdicos e momentos de rotina, penso eu que será. Dependerá também muitos dos espaços e dos materiais, e se calhar necessariamente do número de crianças”.</p>
	A 6 – Modelos curriculares	<p>- “Uso muito a pedagogia de projeto, uso também algumas da escola moderna (...). Muito apostando sempre na partilha de saberes com a família mais propriamente onde dou muito realce ao meio, à parte cultural e natural do meio e tento rentabilizar recursos. (...) Muito numa perspectiva do saber construído de eles próprios, as crianças, o grupo, aprenderem por eles em que eu sirvo mais de uma orientadora, embora também hajam momentos de uma pedagogia mais diretiva.”</p>
	A 7 – Participação / envolvimento dos encarregados de educação e famílias	<p>- “Em termos gerais eu penso que há uma redução do envolvimento dos pais talvez também por questões de emprego, por disponibilidade dos pais que é menor e também por se calhar as pessoas andarem um bocadinho perdidas ou desmotivadas. No entanto, aqui na Lousã, em termos da minha sala, do meu grupo, da minha turma, eu não noto porque</p>

		<p>depende muito de como a pessoa se lança para as coisas e propõe e depois no dia-a-dia, não é? Eu não noto. Os pais, tendo algumas exceções, são pais extremamente interessados, são pais que aparecem no jardim, que desenvolvem atividades a par comigo e que as articulamos muito interessantes do ponto de vista pedagógico, que enriquecem a nossa prática e são pais, famílias, as vezes são avós também que vão ao jardim e que desenvolvem algum tipo de atividades ou ligadas à área profissional deles, ou do seu meio, ou ligadas a uma especificidade de profissões.”</p>
A 8 – Profissionais da educação de infância		<p>- “Estagnação até no corpo docente em geral (...) no pré-escolar, sobretudo, é um pré-escolar mais envelhecido agora, não é? Aqui, por exemplo, o pré-escolar é muito na área dos 40/50 já. Com tudo de bom e de mau que essas coisas trazem”;</p> <p>- “Um golfada e ar fresco seria receber as estagiárias da Escola Superior de Educação aqui nos jardins, sobretudo nos maiores da vila. Acho que seria uma golfada de ar fresco e seria contatar com outras realidades e outras situações mais modernas”.</p>
A 9 – Articulação entre ciclos e profissionais		<p>- “A situação de estarmos em agrupamento também seria importante. A articulação curricular entre os diversos ciclos, que já vem acontecendo mas ainda um bocadinho a medo porque exige uma mudança muito grande de práticas e exige um estar diferente na educação (...)”;</p> <p>- “A articulação curricular, entre ciclos é muito importante porque eu sinto como educadora que o pré-escolar e o 1º ciclo ainda estão muito de costas voltadas (...)”;</p> <p>- “Os conhecimentos que a criança já adquiriu (...) é muitas vezes feito de tábua rasa (...) e toda a turma no início do primeiro ciclo, primeiro ano, vai aprender o mesmo. Todos vão iniciar como se estivessem ao mesmo nível de competências, de aquisições e não estão. E todo o trabalho que é feito, perde-se. É inglório”;</p> <p>- “Deve existir uma efetiva articulação entre ciclos. O que existe é uma articulação que é imposta porque tem de ser (...) mas é uma articulação que ainda vai acontecendo a medo e por imposição”.</p>
A 10 – Articulação entre instituições de educação de infância		<p>- “Deveria de haver uma interação maior. (...) Seria importante um trabalho mais conjunto com amas e sei que em algumas instituições estão também educadoras. Deveria de haver uma realidade mais próxima entre o público e o privado”;</p> <p>- “Todas nós estamos a dar uma resposta educativa a um grupo de crianças alargado, dos 3 aos 6 anos, mas que muitos deles depois passam para nós e portanto esta continuidade deveria já haver em todo ele, seja em particular, seja em ama, porque iríamos todos beneficiar com isso. Por exemplo, eu recebo crianças aos 3 anos que às vezes não vêm sinalizadas e que já têm pequenas dificuldades que não estão registadas (...). Se soubéssemos das dificuldades, por exemplo, já poderíamos pedir redução de turma ou não íamos colocar todas essas crianças no mesmo grupo (...) e assim nós fazemos a constituição de grupo um bocadinho à cega (...) e por vezes temos situações de 2 e 3 crianças no mesmo grupo com dificuldades”.</p>



<b>B - A relação da autarquia com a educação de infância</b>	B 1 – Papel da autarquia na educação de infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Através da dinamização de várias atividades e propõem a nossa integração nelas (...) estão sempre disponíveis em qualquer situação de apoio, qualquer atividade de transporte, qualquer atividade que implique a alteração de espaços de realização de uma atividade no meio, de uma ida... Estão disponíveis e colaboram e propõem muitas atividades”;</li> <li>- “Muitas das atividades fazem já parte do plano anual de atividades”;</li> <li>- “Sensibilidade para a educação em geral e para a educação pré-escolar, em particular, o que muito me agrada”.</li> </ul>
	B 2 – Pontos fortes da intervenção da autarquia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Diversidade porque focam vários aspectos, desde a envolvência da família, do meio, de instituições também mais ligadas ao desporto, à cultura (...)”;</li> <li>- “Promoção para a saúde com a distribuição de fruta que por exemplo que não está contemplado no pré-escolar e que esta Câmara contempla (...)”;</li> <li>- “Consistente porque ao longo de diversos anos verifica-se, portanto as pessoas já estão à espera, já sabem, já programam porque sabem que vai acontecer naquela altura”;</li> <li>- “Preocupação com a formação do pessoal auxiliar”.</li> </ul>
	B 3 – Pontos fracos da intervenção da autarquia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Parece incrível mas às vezes tornam-se demais e num calendário relativamente próximo o que faz com que, por exemplo, no setor pré-escolar, as coisas têm de ser trabalhadas com tempo para que as crianças percebam, não é ir por ir, participar por participar. É incluir isso no nosso trabalho pedagógico, é a criança saber porque faz e porque está ali”;</li> <li>- “Divulgação (...) porque quando surge por vezes não vamos porque estamos muito em cima da hora ou pelo fator de transportes”.</li> </ul>
	B 5 – Sugestões para intervenção da autarquia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Os transportes e a não disponibilidade de transporte ou melhor, a pouca disponibilidade de transportes por vezes é um fator limitativo da minha prática e para a prática das colegas em geral”;</li> <li>- “O espaço físico é muito importante na nossa prática e o enriquecimento exterior do nosso jardim seria uma boa aposta. Certas condições sobretudo em termos de internet, de computadores, seria importante porque o que há não tem qualidade e são muito muito lentos e quando liga o computador não liga a internet (..) e uma criança de ¾ anos não está à espera do computador abra”;</li> <li>- “Preocupação ainda maior na formação do pessoal auxiliar”.</li> </ul>
<b>C - A educação de Infância e o Projeto Educativo Local</b>	C 1 – A integração da educação de infância no PEL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sim, sem dúvida. Não o vejo de outra maneira.”;</li> <li>- “Se estamos a falar de um projeto educativo para uma localidade, se estamos a construir algo de novo em que todos teremos que acreditar, que seja uma mudança e que seja para melhor, temos que ter uma estrutura e essa estrutura tem de ter uma base (...), não é uma base no sentido pejorativo da questão mas é realmente por onde começa e a educação começa precisamente aos 0 (...), quando a criança nasce. E portanto é todo um trabalho que se tem de fazer, contínuo e para haver essa continuidade, para haver essa troca e essa articulação, tem de ser do início”;</li> <li>- “Iria beneficiar até todo o percurso escolar”.</li> </ul>
	C 2 – Linhas orientadoras para a educação de infância no município	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Exige que as pessoas estejam abertas à mudança e que queriam aprender uns com os outros, que queiram partilhar e que queiram ir mais além. E às vezes não há mais disponibilidade e não é de tempo, é de querer”;</li> </ul>

		<p>- “No dia a dia o que se verifica é que por vezes há uma pedagogia muito diretiva, uma pedagogia que é mais fácil por vezes, não é? Que já está feita e é só pôr em trabalho e o que acontece é depois o que se aprende em formação é muito interessante mas depois na minha prática, na minha sala, no meu grupo, (...), se calhar não me dá assim tanto jeito”.</p>
	<p>C 3 – Implicações na comunidades e profissionais</p>	<p>- “Implicaria mudança, abertura de todos os intervenientes. Mudança de atitudes e de práticas (...). Uma articulação muito próxima entre docentes”.</p>

## Apêndice 6 – Matriz de redução da entrevista a E2

Categories	Sub categorias	Indicadores
<b>A - A Educação de infância no município da Lousã</b>	A 1 – Educação das crianças dos 0 aos 6 anos no município	- “sei que há uma creche (..), há as amas, há os avós (...) em relação dos 0 aos 3 anos. Em relação ao município penso que há mais uma creche”; - “Acho que têm uma boa oferta em termo de pré-escolar. Dos 0 aos 3 não conheço tão bem mas sei que pelo menos 2 há, sei que há amas e sei que há muitos avós”.
	A 2 – Diferenças entre as modalidades	- “Não tenho conhecimento”.
	A 3 - Evolução das instituições de educação de infância na Lousã	- “Têm diminuído, cada vez menos”; - “A vinda do metro novamente podia contrariar esta situação, embora temos ainda uma coisa boa (..) o concelho tem ainda muita indústria fabril (...), embora também já haja muito desemprego”.
	A 4 – Rotinas / dia a dia das instituições	- “Com várias rotinas porque penso que as rotinas são importantes para se adquirirem hábitos (...)”; - “As atividades tentamos ir sempre ao encontro do grupo, adequando as atividades às diferentes faixas etárias porque como é rede pública temos meninos de 3, 4 e 5 anos”; - “Manhã normalmente são atividades mais orientadas, mais dirigidas mas a tarde mais atividades livres
	A 5 - Trabalho desenvolvido em amas	- “Tenho a percepção em relação a uma criança que veio de ama e que veio com desenvolvimento acima da média mas não tenho ideia de como é que elas trabalham”.
	A 6 – Modelos curriculares	- “Uma mistura. Não me baseio num mas um pouco de tudo (...). Se calhar um bocadinho mais pedagogia de projeto (...)”.
	A 8 – Profissionais da educação de infância	- “como somos duas salas também fazemos atividades em conjunto, sempre que é possível”; - “acho que somos um grupo que comunicamos embora as vezes, nem tudo aquilo que se decide e se combina em conjunto, se concretize mas acho que há uma boa relação entre todas as pessoas”.
	A 10 – Articulação entre instituições de educação de infância	- “Só quando temos atividades (...) mas é ou vamos ao Teatro (...). Não uma partilha de irmos a outros jardins. É o senão de estarmos longe”; - “Agora se calhar que estamos mais isoladas fará mais sentido irmos a outros jardins e propor esse intercâmbio”.
	A 9 – Articulação entre ciclos e profissionais	- “Nós temos articulação curricular com o primeiro ciclo e até agora a articulação funcionou porque nós estávamos em relação de proximidade com o 1º ciclo. Neste momento, não está ainda nada definido, não sabemos como se vai passar”; - “Neste momento (...), o pré-escolar da Lousã está a viver uma nova situação, uma nova realidade. Neste momento nós somos as que estamos isoladas do resto do agrupamento (...) estamos nós, 5, espalhadas pelo concelho”;
<b>B – A relação da autarquia com a educação de infância do município</b>	B 1 – Papel da autarquia na educação de infância.	- “Funciona bem, como tenho experiência de outros municípios, acho que funciona bem (...). São preocupados, tentam resolver as situações portanto não tenho nada a dizer”; - “Mesmo anteriormente acho que se trabalhava muito bem com a Câmara”; - “Todos os meses, em conjunto, as colegas da biblioteca vêm dinamizar uma história (...) é sempre um momento diferente”.

	B 2 – Atividades promovidas pela autarquia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Nós temos uma coisa ótima promovida pela autarquia que (...) tem atividades. Tem inglês, tem a música e tem o desporto, três vezes por semana”;</li> <li>- “eles promovem e dão-nos transporte”;</li> <li>- “As vezes as coisas vêm sempre em cima da hora”.</li> </ul>
	B 3 – Pontos fracos da intervenção da autarquia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Como os técnicos são funcionários da autarquia, quando há outros projetos da autarquia, muitas vezes eles deixam de vir fazer as atividades no jardim (...). As crianças adoram (...) e eu tento sempre explorar durante a semana no jardim de infância”;</li> <li>- “Os transportes é um aspecto negativo. Nós temos sempre de pedir o transporte e não podemos estar a ir sempre que queremos”</li> </ul>
	B 4 – Balanço do papel da autarquia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Penso que é positivo. Eles tentam sempre que a educação de infância seja uma prioridade na parte educativa do conselho”.</li> </ul>
	B 5 – Sugestões para intervenção da autarquia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Têm de continuar a apostar e tentar fixar as populações tentando mesmo em CAF, as condições das escolas, não deixar degradar (...) e tentar dar as mesmas condições a todos”</li> </ul>
<b>C - A educação de Infância e o Projeto Educativo Local</b>	C 1 – A integração da educação de infância no PEL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “eu penso que sim porque se há instituições que têm também o seu projeto penso que também fará sentido”;</li> <li>- “Sendo elas instituições incluídas no município da Lousã devem também estar incluídas” (instituições dos 0 aos 3 anos);</li> <li>- “Se é um Projeto Educativo Local faz todo o sentido qualquer nível de ensino estar e ser construído em parceria e aí todos ganhamos. Cada um a dar as suas ideias, partilhar, acho que se consegue ganhar”;</li> <li>- “é uma maneira de as crianças conhecerem a sua localidade”.</li> </ul>
	C 2 – Linhas orientadoras para a educação de infância no município	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Eu acho que sim. Principalmente para a interligação com o primeiro ciclo e que neste momento estamos um bocadinho à deriva porque não sabemos muito bem como vai ser uma articulação curricular à distância e falta-nos essas linhas orientadoras (...) o que é a articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo”;</li> <li>- “Em relação à creche podia também ser um trabalho entre a creche e o pré-escolar porque o que eu penso que acontece é que a instituição que tem desde os 0 aos 5 (...) e eles não sentem a necessidade de fazer essa ligação conosco, rede pública. Isso é visto como se vamos articular com a rede pública é uma maneira de os meninos não ficarem na instituição e irem para a rede pública”.</li> </ul>
	C 3 – Implicações na comunidade e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “é uma melhoria e é a aquisição de novos conhecimentos, tudo o que está ligado”;</li> <li>- “Vejo o Projeto Educativo Local como trabalhar em rede e trabalhar em rede é partilhar e ganhar conhecimentos. Eu acho que o partilhar é o essencial porque acho que a partilha só traz ganhos”;</li> <li>- “Vão aprender, adquirir novos conhecimentos e todos em sintonia” (vantagens para as crianças);</li> <li>- “às vezes eles conhecem mais de fora do que conhecem da própria terra e às vezes ali tão perto (...) e o PEL ajudava-nos nesse sentido”.</li> </ul>

## Apêndice 7 – Matriz de redução da entrevista a E3

Categories	Sub categorias	Indicadores
<b>A - A Educação de infância no município da Lousã</b>	A 1 – Educação das crianças dos 0 aos 6 anos no município	- “Há vários. Desde creches, amas, creche jardins... Há várias respostas”; - “Há aqueles que têm os avós e preferem optar pelos avós mais do que pelas amas”;
	A 2 – Diferenças entre as modalidades	- “Nota-se diferença (entre crianças que vêm de creches e de crianças que vêm de amas) em termos de domínios cognitivos, a criança que vem de uma creche nota-se que já tem mais autonomia, nota-se que já houve ali competências mais trabalhadas enquanto numa ama, não, isso não acontece. Ou numa ama ou nos avós”.
	A 3 - Evolução das instituições de educação de infância na Lousã	- “Acho que a resposta é uma resposta positiva”.
	A 4 – Rotinas / dia a dia das instituições	- “De manhã com atividades mais dirigidas que rende mais (...). da parte da tarde são atividades mais livres” - “Aproveitamos muito e fazemos muitas atividades no exterior uma vez que temos espaço para isso e que temos aqui a floresta ao pé. Aproveitamos muito o espaço de rua”.
	A 5 - Trabalho desenvolvido em amas	- “Não tenho ideia mas eu costumo dizer às vezes quando me tentam impor algumas coisas e eu não estou totalmente de acordo, que eu não sou ama nem sou avó, sou educadora. Tirei um curso para desenvolver um trabalho portanto, eu não estou aqui para tomar conta deles, eu não tomo conta deles, eu desenvolvo um trabalho com eles. (...) Talvez numa ama passe mais por de facto eles andarem e se nada acontece e não haverá um trabalho específico, não haverá competências a serem trabalhadas, não há objetivos a serem atingidos. Não é dizer mal, é dizer aquilo que eu penso.”
	A 6 – Modelos curriculares	- “Não. É flexível e vai de encontro às necessidades deles. Portanto, depende do grupo que eu tenho (...) e do que eles gostam mais e do que eles solicitam mais”.
	A 7 – Participação / envolvimento dos encarregados de educação e famílias	- “Os pais são bastante envolvidos (...). Também temos no projeto que não consegui este ano concluir (...), que é fazer uma casa na árvore (...) já temos os pneus pintados que foram as mães que pintaram, já temos os baloiços para depois colocarmos que é para depois criarmos um espaço exterior mais rico ainda”; - “Mais porque eu os tento envolver (...). às vezes os pais não têm tempo, não posso, mas depois de estarem até gostam”
	A 10 – Articulação entre instituições de educação de infância	- “Tem, não com muita frequência por temos esta lacuna do transporte (...). São coisas pontuais mas que para eles são vivências diferentes, são realidades diferentes (...).
	A 9 – Articulação entre ciclos e profissionais	- “Acabo por trazer aqui muita gente que eu acabo por solicitar e portanto desde bombeiros, desde sapadores, desde escolas de riso (...). Já que nós não temos como ir, pedimos que venham cá portanto eles acabam por ter cá na mesma, pessoas de meios diferentes. Portanto têm outras experiências na mesma, outras realidades, cá”.
<b>B – A relação da autarquia com a educação de</b>	B 1 – Papel da autarquia na	- “Acho que a autarquia tem apostado e desde há uns anos para cá acho que tem valorizado e é pena que muita gente não pense assim porque a lacuna maior é o pré-escolar não

<b>infância do município</b>	educação de infância.	ser obrigatório, portanto, logo aí muita gente vê isto como sendo uma coisa passageira, não lhe dão a devida importância mas acho que a autarquia tem. Tanto tem que tem envolvido as IPSS nas atividades que têm lançado”.
	B 2 – Pontos fortes da intervenção da autarquia.	- “As experiências que eles acabam ter, em termos de conhecimento, em termos de partilha que acabamos nós todos por ter. Tanto eles como nós (...).
	B 3 – Pontos fracos da intervenção da autarquia.	- “Às vezes queríamos um bocadinho mais e se calhar mais tempo mas também compreendemos que nem sempre seja possível ou às vezes por uma questão de horário porque as vezes não é fácil de ajustar mas isso eu também compreendo porque são muitos, muitas escolas (...) e eu tenho um grupo heterógeno com rotinas diferentes”.
	B 5 – Sugestões para intervenção da autarquia.	- “Em termos de melhoramento de janelas (...) já é um edifício de 77 (...) são aqueles pormenores que poderiam fazer a diferença para ser de muito positivo para ser excelente”.
<b>C - A educação de Infância e o Projeto Educativo Local</b>	C 1 – A integração da educação de infância no PEL	- “As vantagens seriam sempre bastantes até porque estariam envolvidos vários jardins, várias escolas (...). Seria uma mais valia trabalhar nesse sentido”; - “Dos 0 aos 3 também podia ser incluída”; - “Nós não sabemos, não temos noção do tipo de trabalho que realmente é feito e para elas (amas) também seria uma mais valia porque eu acho que o saber não ocupa lugar e ter uma noção mais ou menos do que é feito, ou do que se pode fazer ou tirar ideias (...). Não se vai exigir o que nós podemos dar, não há uma formação mas pelo menos elas terem uma ideia base do que é que pode ser feito do que simplesmente tê-los a dormir ou estarem lá a tomar conta (...)”.
	C 2 – Linhas orientadoras para a educação de infância no município	- “É complicado porque a realidade (...) dos outros jardins pode não ser a mesma. Portanto quando vou escolher, escolho o projeto ou o tema em si, vai de encontro ao que me parece que eles neste momento precisam mais e do que há mais necessidade de e se eu estiver já comprometida a trabalhar face ao que o município estabeleceu...é certo que podemos trabalhar em rede e escolher vários temas e aí será então mais fácil do que ser uma coisa instituída (...). Se for uma coisa que dê para trabalhar em rede, que dê para a partir dali criar vários fios, assim poderemos trabalhar mais nesse sentido”.
	C 3 – Implicações na comunidade e profissionais	- “Partilha, mais conhecimento, troca de experiências. Eu estou aqui sozinha e portanto acabo por sentir um bocadinho a falta disso, de ter outra colega, de trocar ideias, de planificar, de trabalhar, fazer trabalhos em conjunto”; - “Acho que as vezes se cria muito tu no teu canto, eu no meu, tu fazes o teu trabalho, eu faço o meu, o teu é melhor que o meu, o meu é melhor que o teu (...). Devemos remar todos para o mesmo lado e quem saía beneficiado seriam eles portanto acho que duas cabeças pensam melhor que uma, três pensam mais e portanto saíamos todos mais enriquecidos. A troca de ideias, a troca de trabalhos, a troca de opiniões, sugestões, acho que saímos todos bem mais a ganhar”.

## Apêndice 8 – Matriz de redução da entrevista a E4

Categories	Sub categorias	Indicadores
<b>A - A Educação de infância no município da Lousã</b>	A 1 – Educação das crianças dos 0 aos 6 anos no município	- “Sim, de uma maneira geral, sim”; - “Temos creche, temos jardim de infância. Creche há privada e há IPSS e jardim de infância neste momento só mesmo Estado, só mesmo públicas”; - “Sei que existem amas (...). Julgo que são legalizadas que tem a haver com a segurança social mas também haverá quem não o são”.
	A 3 - Evolução das instituições de educação de infância na Lousã	- “Qualidade é melhor porque vamos evoluindo. Ao nível do município o que eu sinto é que ao nível das creches privadas existem poucos apoios ou nenhuns. Quem quer, investe e não há um apoio, enquanto sei que numa IPSS têm apoio financeiros e não só”; - “Até aos 3 anos ainda não é concebido como educação pré-escolar e essa é a grande lacuna, não existir, aliás, não há público de creches”; - “Para estar num privado, os pais quer queiram, quer não queiram, têm de pagar uma mensalidade fixa e nem toda a gente o pode fazer e até aos 3 anos as crianças existem e os pais trabalham”
	A 4 – Rotinas / dia a dia das instituições	- “Em creche damos sempre privilégio às rotinas porque quer queiramos, quer não, cada criança necessita de cuidados. Não são completamente autónomas (...)”; - “Atividades que abarquem todos os domínios que têm de ser trabalhados, estamos a falar da linguagem, a nível musical, ao nível motor, expressão dramática (...)”; - “As atividades do exterior são mais fundamentalmente livres”.
	A 5 - Trabalho desenvolvido em amas	- “Daquilo que eu vejo e também conheço algumas pessoas que estão (...) se farão atividades, as ditas atividades curriculares será mais, sei lá, nas épocas festivas (...) e não passará muito para além daí. Também a formação delas não permite se calhar, é um bocadinho mais as crianças estarem bem e seguirem as rotinas”.
	A 6 – Modelos curriculares	- “Não”
	A 10 – Articulação entre instituições de educação de infância e entre profissionais	- “Não, por enquanto não. Claro que se surgir conversa, sim. Mas não passa daí”.
<b>B – A relação da autarquia com a educação de infância do município</b>	B 1 – Papel da autarquia na educação de infância	- “Acho que a autarquia apoia muito mas mais dos 3 aos 6 porque sei que a autarquia está, por exemplo, responsável pelo ATL, das atividades extra tempo letivo mas dos 0 aos 3 existe essa lacuna, não haver apoios, digamos assim”. - “Se houvesse algum apoio, com certeza que era mais fácil a fixação (De população) e o estar aqui na Lousã”.
	B 2 – Atividades promovidas pela autarquia	- “Tenho conhecimento do ATL que está agora a acontecer”;
	B 3 – Balanço da intervenção da autarquia	- “é nulo. Não posso estar a avaliar uma coisa que não existe. No início, fomos à Câmara e as portas ficaram abertas para alguma dúvida que surgisse, mas de resto não se verifica nada que eu pudesse avaliar”.

	B 5 – Sugestões para intervenção da autarquia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “nós tínhamos portas abertas para, sei lá... Ao nível da saúde uma visita de enfermeiros para uma sensibilização qualquer, isso não se verifica. Dei este exemplo como poderia dar vários”;</li> <li>- “acho que qualquer instituição privada estaria aberta a que houvesse algum tipo de dinamização, parceria”;</li> <li>- “Porque não ajudas com as mensalidades para os pais”;</li> <li>- “Puxar mais para que nós também tenhamos alguma reunião (...). as reuniões que há da parte educativa se calhar se chamassem os privados, se calhar também teríamos uma palavra a dizer”.</li> </ul>
<b>C – O Projeto Educativo Local e a educação de Infância</b>	C 1 – A integração da educação de infância no PEL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sim, porque não? Nós temos um projeto educativo que é nosso, da instituição mas também, se até pertencêssemos (...) porque não fundir e fazer uma coisa só?!”;</li> <li>- “Só assim poderíamos conhecer o que é tratado e trabalhado”.</li> </ul>
	C 2 – Linhas orientadoras para a educação de infância no município	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Acho que sim. Porque as crianças que saem daqui ou vão para o público ou mais tarde irão para o público na escola primária e se tivessem a mesma linha orientadora (...) acho que assim já é educação básica”;</li> <li>- “Mais conhecimento da localidade”.</li> </ul>
	C 3 – Implicações na comunidade e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Maior interação com a própria Lousã, (...) e claro, a própria interação com outras instituições, pode levar a um maior desenvolvimento social”;</li> <li>- “Sim, porque acho que nós crescemos todos juntos. Se encontrar uma colega minha que andou comigo na faculdade se calhar pedir-lhe uma ideia e ela outra e crescemos e isso é importante em qualquer área profissional”;</li> <li>- “Crescimento conjunto ao nível das profissionais e as interações que seriam feitas entre as crianças das diferentes instituições”.</li> </ul>



## Apêndice 9 – Matriz de redução da entrevista a E5

Categories	Sub categorias	Indicadores
<b>A - A Educação de infância no município da Lousã</b>	A 1 – Modalidades de educação para crianças dos 0 aos 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Que eu tenha conhecimento, ao nível das IPSS (...) só existe só a Santa Casa e uma em Serpins. Ao nível de pré-escolar, aí há uma grande rede de oferta, tanto de IPSS como a nível também de pública”;</li> <li>- “Os pais queixam-se muito disso” (falta de oferta para crianças dos 0 aos 3 anos);</li> <li>- “Sei que existem algumas amas que são da segurança social (...) e depois ouço falar daquelas amas que são um bocadinho para o privado, mais privado ainda e há aí uma coisa nova na Lousã (...) que eu ainda não percebi muito bem qual é o cariz legal (...) e sei que recebe crianças pequeninas”.</li> </ul>
	A 3 - Evolução das instituições de educação de infância na Lousã	- “A nível do privado tem vindo a aumentar. Depois fecha uma, abre outra porque (...) há 2/3 creches privadas (...). Agora ao nível das IPSS, penso que não”.
	A 4 – Rotinas / dia a dia das instituições	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Há rotinas. Isto abre a partir das oito menos um quarto e estão todos juntos até às 8h30 (...) separam-se por idade. Às 10h/10h30 é que se separam todos para as suas salas (...). Depois a saída faz-se até às 18h45”;</li> <li>- “Em creche acho que se pode oferecer tudo o que se pode oferecer em jardim, o objetivo é que tem de ser outro, é muito ao nível das experiências (...), com os sentidos”.</li> </ul>
	A 5 – Desenvolvimento da criança	- “Eu acho que a autoestima. Acho que é o valor maior porque o miúdo que tenha uma autoestima elevada, ele apanha tudo. Agora se lhe destruímos a autoestima, isso pode deixar um brebicacho para o resto da vida (...). Fazer com que os miúdos sejam felizes, sejam capazes de dizer que não e dizerem que querem, trabalharmos este espírito crítico (...). Nós temos que promover, quanto a mim, essa individualidade, já que o facto de viver desde tão tenra idade em grupo, acaba de alguma maneira com isso porque temos todos de ir almoçar a mesma hora (...), mas temos que trabalhar o outro lado, em promover o seu autoconceito e terem opiniões próprias, que isso é fundamental”.
	A 6 – Modelos curriculares	- “É muito a pedagogia de situação, digamos assim, a pedagogia de projeto. Temos um projeto educativo que vigora durante 3 anos e depois cada uma de nós em creche tem um projeto pedagógico de sala (...). No fundo é tornar o projeto educativo, adaptá-lo aquela faixa etária especificamente e aquele grupo. Em jardim as colegas têm os projetos curriculares de sala que adaptam também à especificidade de cada um dos grupos mas quase todas nós usamos muito uma pedagogia de projeto mas é evidente que vamos beber um bocadinho do Movimento da Escola Moderna. Não é uma coisa rígida.
	A 10 – Articulação com outras instituições de educação de infância	- “Sempre que o município promove eventos para a comunidade e que nós somos convidados, nós participamos. É evidente que os miúdos de creche participam em muito menos coisas porque muito pequeninos e a idade ainda não lhes permite a participação mas no jardim, sim”.

<b>B - A relação da autarquia com a educação de infância</b>	B 1 – Papel da autarquia na educação de infância	- “Não sei, não lhe sei dizer”.
	B 2 – Atividades promovidas pela autarquia	- “Tenho conhecimento daquelas que nos chegam a nós”; - “Sempre que há eventos e somos convidados, nós participamos”.
	B 3 – Vantagens das atividades promovidas	- “O facto de os miúdos saírem daqui e perceberem que há um mundo maior que este(...) e os pais dizem que quando eles chegam à escola há ali um certo choque porque eles aqui conhecem as caras todas e o facto de quanto mais eles puderem ter contatos com os outros miúdos, que hão-de ser colegas deles nas escolas (...) acho que é muito bom, acho que eles só têm a ganhar com isso”.
	B 4 – Protocolos com a CML	- “Não lhe sei dizer”.
	B 5 – Sugestões para intervenção da autarquia	- “Se calhar, se a autarquia tivesse capacidade financeira para participar com mais, ajudava-nos na repavimentação dos nossos parques infantis (...) isso já era uma grande ajuda, por exemplo”.
<b>C - O Projeto Educativo Local e a educação de Infância e</b>	C 1 – A integração da educação de infância no PEL	- “Seria uma forma de eliminar aquelas amas que os pais também dizem que não sabem o que é que se passa lá dentro e eu também compreendo. Se as pessoas estão dentro das casas delas, fazerem as vidas delas normais, é normal que seja um bocadinho diferente do que estar numa creche em que eu estou aqui todo o dia para fazer isto. E assusta-me um bocadinho esses meandros muito bocadinho fechados como tal, acho que se a Câmara, investisse mais na educação em creches era um grande direito”
	C 2 – Linhas orientadoras para a educação de infância no município	- “É uma forma de promover a igualdade de oportunidades (...) porque se eles são todos do mesmo município e se nós que estamos nestas instituições e eu que já estive noutra concelho e toda a gente sente um bocadinho isso, todas essas medidas que venham do município e que sejam para toda a gente só, na minha opinião, só promovem a igualdade, tanto para os profissionais como para as crianças. Portanto, isso seria uma mais-valia”.
	C 3 – Implicações na comunidade e profissionais	- “Levava a uma reestruturação completa da educação, da nossa forma de colocação, não é? Porque o meu horário não é igual ao das minhas colegas que estão na rede pública portanto isso obrigaria a uma revolta”.
	C 4 – Vantagens	- “Acho que era uma forma de haver mais igualdade entre as crianças porque quando me fala desse projeto fala-me de um projeto que é gratuito para toda a gente, coisa que nós não temos”; - “Se a rede pública, segundo o que os pais me dizem, não os satisfaz, não satisfaz na generalidade, a resposta não é das melhores, porque (...) eles têm a parte educativa em que estão com umas pessoas e depois há a parte de apoio à família que (..) não são as mesmas pessoas. E aquilo que os pais apontam como a nossa diferença em relação a eles, para melhor, é que as mesmas pessoas que estão com os nossos meninos durante a parte educativa são as mesmas do apoio à família, portanto não há ali aquela confusão de gente. Então eu entendo que se a Câmara arranjasse uma situação que fosse igual para todos e, se calhar, com mais qualidade (...) se calhar isso sim, seria apostar numa igualdade de oportunidades”

## Apêndice 10 - Matriz de redução da entrevista a E6

Categories	Sub categorias	Indicadores
<b>A - A Educação de infância no município da Lousã</b>	A 1 – Educação das crianças dos 0 aos 6 anos no município	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Não funciona muito mal, a meu ver. Acho que temos bastantes crianças e também já temos bastantes espaços. Mesmo ainda assim acho que em termos de creches que se houvesse mais creches, continuávamos a ter mais crianças para as creches porque ainda continua a haver muitas crianças em lista de espera”;</li> <li>- “Aqui temos amas, as amas sociais também mas penso que ama social é só uma (...). Mas depois temos as amas que há várias e temos um centro lúdico”.</li> </ul>
	A 3 - Evolução das instituições de educação de infância na Lousã	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Cresceram muito nos últimos anos. (...) Para além de mais amas, apareceram também as instituições (...) o tal centro lúdico e uma nova creche na Lousã. Têm aberto assim algumas”;</li> <li>- “continuam mais ou menos a ser a mesma coisa porque como há também o público os pais aproveitam para colocar as crianças no público e penso que privada só há uma que acolha crianças até aos 6 anos”.</li> </ul>
	A 4 – Rotinas / dia a dia das instituições	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Principalmente tintas”.</li> </ul>
	A 6 – Modelos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Tento basear-me mais ou menos, algumas coisas que dá, pelo Movimento da Escola Moderna (...);</li> <li>- “Tentar que sejam as crianças o mais possível a decidir, a ajudar, a dar ideias daquilo que gostavam de fazer e de que não gostavam de fazer, tentar perceber no final das atividades se eles gostaram ou se não gostaram porque podemos repetir atividades semelhantes ou não, se eles não tiveram interesse, mais por aí”.</li> </ul>
	A 7 – Participação / envolvimento dos encarregados de educação e famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Não muitas vezes mas de vez em quando sim mas mais atividade de nós começamos aqui uma atividade com as crianças e pedimos que os pais terminem em casa e que regresse à escola para nós vermos como a mesma atividade começada por nós pode depois ter diferentes finais”;</li> <li>- “Os pais virem à creche não é que eles não possam vir mas não há um momento em que a gente diga olha, hoje é dia dos pais virem à creche. Não, não é hábito. Claro que se os pais quiserem vir, se quiserem sentar-se um bocadinho ao pé das crianças, se quiserem contar uma história aos meninos, tudo bem. Mas proposto por nós também falhamos um bocadinho”.</li> </ul>
	A 8 – Profissionais da educação de infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Os públicos têm, fazem reuniões, juntam-se e tentam todos chegar ao mesmo porto. As particulares não, cada um trabalha por si, não fazemos a menor ideia do trabalho que está a ser desenvolvido na creche do lado”.</li> </ul>
	A 10 – Articulação entre instituições de educação de infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Não, não é hábito (...): Porque como são crianças muito pequeninas é muito difícil, mesmo os passeios na rua, temos algumas dificuldades”.</li> </ul>
<b>B – A relação da autarquia com a educação de infância no município</b>	B 1 – Papel da autarquia na educação de infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Acho que não tem olhado muito muito pela educação. Não é que eles descurem disso só acho que também poderiam tentar fazer alguma coisa porque uma vez que a Lousã tem muitas crianças, se calhar se a autarquia arranjasse um sítio, até um sítio público para receber estas</li> </ul>

		crianças, eu penso que teriam crianças porque para alguns pais é muito difícil pagar a mensalidade”; - “Esta instituição é privada e penso que eles com as privadas não fazem grandes contatos”.
	B 2 – Atividades da autarquia	- “Isso fazem mas é mais direcionado ao jardim de infância (...) porque estes pequeninos acabam por não sair muito da creche porque são muito pequeninos”.
	B 4 – Protocolos com a CML	- “Não”.
	B 5 – Sugestões para intervenção da autarquia	- “Teriam sempre de facilitar transporte porque estas crianças não conseguem... e a maioria das instituições não têm como levar estas crianças porque um autocarro normal não pode levar estes meninos”; - “Quando façam este tipo de festinhas, sei lá, claro que não misturados (...) mas fazer por exemplo um dia que seja só para estes meninos e facilitar o transporte deles. É difícil porque estes meninos precisam de cadeiras. É difícil uma autarquia estar preparada com tanta cadeira para fazer o transporte destas crianças”.
	B 6 – Potencialidades do município	- “Aproveitar muito o espaço natural porque há aqui muitos espaços na Lousã onde conseguimos levar os meninos (...) até fazer interação com os pais, aproveitar e fazer um picnic com os pais, isso sim. Acho que podíamos aproveitar melhor os nossos recursos”; - “Era preciso as instituições lembrarem-se e tentarem fazer isso porque eram coisas que se calhar no início não teriam grande adesão mas que depois de feitas duas ou três vezes, sim, teriam. Falta a criatividade”.
<b>C – O Projeto Educativo Local e a educação de infância</b>	C 1 – A integração da educação de infância no PEL	- “Sim, deveria” - “Acho que estes meninos também gostam de fazer parte, mesmo não fazendo coisas tão elaboradas, mesmo sendo coisas muito mais simples, eles também percebem. (...) Bastava por exemplo, lançar às escolas destes meninos pequeninos o projeto de por exemplo fazer um desenho acerca daquele livro e eles já estão a participar no projeto à mesma, sendo uma coisa simples”.
	C 2 – Linhas orientadoras para a educação de infância no município	- “Nós temos linhas orientadoras. Mais para, mais uma vez, dos 3 aos 6 anos, mas temos e essas são feitas pelo Ministério e não pelo município mas penso que o município seria muito difícil o município fazer linhas. Penso que as da orientação curriculares que chega e que é mais simples porque o município depois não tem os conhecimentos para dar as orientações todas e se calhar acaba por ir divergir do plano do ministério”; - “A creche é mais aprender a brincar. É mais nós chegarmos às coisas a brincar e não mais em atividades. A partir dos 3 aos 6 anos ai não, já precisamos mais de linhas para saber como chegar ali”; - “Nós temos grelhas. É obrigatório a todas as creches fazer avaliações às crianças trimestralmente e então nós temos grelhas que nos dizem até que idade é que as crianças deveriam atingir determinado parâmetro, até para nós nos guiarmos se a partir daquela idade se demorar muito a atingir, haverá ali um problema”.
	C 3 – Implicações na comunidade e profissionais	- “Seria bom. Se calhar mais difícil de lidar porque se calhar teríamos de conseguir conciliar estes meninos conseguissem fazer atividades mais ou menos englobadas nos outros meninos mas penso que sim, que seria bom”;

		<ul style="list-style-type: none"><li>- “Teríamos de tentar fazer os nossos planos de acordo com isso, conseguir levar as nossas atividades a chegar ao encontro do plano mas seria na mesma fácil de chegar lá”;</li><li>- “Acho que se calhar chegaríamos a grandes projetos se nos conseguíssemos juntar todas e tentar trabalhar todas para um fim, nem que fosse só num projeto”.</li></ul>
--	--	--

## Apêndice 11 – Matriz de redução da entrevista a E7

Categories	Sub categorias	Indicadores
A - A Educação de infância no município da Lousã	A 1 – Educação das crianças dos 0 aos 6 anos no município	<p>- “Sei que há pouca oferta de privado, sei que há muitas amas a trabalharem de forma não totalmente legal mas pelos há algumas amas da segurança social. Há poucas amas da segurança social e sei que há neste momento duas instituições privadas. Há uma IPSS (...) e depois, o resto é público”;</p> <p>- “Há uma parte que é cá da Lousã e tem um grande apoio dos familiares e depois há aquela parte que é de Coimbra que não têm cá ninguém e essas pessoas normalmente deslocam os filhos para Coimbra porque não há resposta”.</p>
	A 3 - Evolução das instituições de educação de infância na Lousã	<p>- “O que eu acho é que as pessoas não têm poder de compra. E o município, não é um município muito rico, vá, e as pessoas têm alguma dificuldade então no que diz respeito às instituições privadas é muito complicado porque para ter ideia, no máximo, uma instituição privada aqui leva 200€ e uma instituição privada em Coimbra leva-lhe 400. O que é que acontece... Os custos, para a instituição em si são praticamente os mesmos e praticamente a única diferença que existe é em termos de renda que na Lousã é um bocadinho mais baixa (...). As instituições privadas veem-se muito aflitas porque não conseguem sobreviver porque não conseguem levar mensalidades que lhes permitam serem financeiramente sustentáveis”;</p> <p>- “Este ano vão fechar uma quantidade de jardins de infância porque está cheio aqui na Lousã – vila, mas os outros não estavam cheios e vão fechar. Construíram um mega agrupamento agora e grande parte das crianças vão ser deslocadas, as do 1º ciclo e os do pré-escolar vão ser reagrupadas mas a população tem vindo a decrescer (...) e depois há muitos avós, sobretudo até aos 3 anos. Há muitas pessoas desempregadas, nestas terras pequenas os avós ainda são muito agricultores ou foram (...) e portanto dão um grande apoio aos pais e as crianças não precisam sequer de prolongamento de horário. Algumas crianças estão com os avós até aos 3 anos e outras até bem mais tarde”.</p>
	A 4 – Rotinas / dia a dia das instituições	<p>- “Nós não somos pré-escolar nem somos jardim de infância portanto nós não temos um projeto educativo nem projeto pedagógico porque o objetivo não é fazer um trabalho continuado. Nós somos um centro lúdico, as crianças vêm brincar, basicamente, e vêm estar conosco alguns períodos porque não temos crianças o mês todo, não é esse o nosso objetivo”;</p> <p>- “O que nós temos são ateliers que, imagine, há crianças que ficam cá o dia todo (...) então funcionamos por ateliers. O ateliê da hora do conto, o ateliê de expressão plástica, o ateliê de motricidade fina, de motricidade grossa, saídas e assim. As crianças que vêm nesse dia participam no ateliê se for adequado à idade delas (...). Normalmente temos sempre dois ateliês, um mais dedicado ao pré-escolar e outro mais dedicado à creche”;</p> <p>- “Não somos participados, é tudo pago pelos pais”.</p>

	A 5 - Trabalho desenvolvido em amas	- “Tenho algum conhecimento de como se processa. Depende sempre das amas e depende da formação que a pessoa tenha, etc. Sei que há pessoas desde a 4ª classe sem formação absolutamente nenhuma, sem espaços adequados, sem nada, com muitas crianças. Tenho conhecimento de uma ama que tem muitas crianças sozinha e depois sei que há pessoas que até têm muita formação e que estão em casa porque não encontram emprego e estão, por outro lado, a colmatar essas necessidades que vão existindo aqui no município”.
	A 6 – Modelos curriculares	- “Muitas vezes é pedagogia de projeto mesmo porque não há hipótese. Às vezes até tenho alguma coisa programada para fazer porque julgo que vou ter uma faixa etária mais ou menos ao nível dos 2 anos e depois aparecem-me, por exemplo, 8 crianças de 5 anos. Portanto, acaba por ser um bocadinho de pedagogia de borboleta e não tanto pedagogia de projeto porque eu tenho de me adequar diariamente”; - “normalmente faço uma planificação para 2/3 idades por dia”.
	A 7 – Sugestões para instituições	- “Acho que tem que haver um alargamento de horário. Quer dizer, eu espero que não haja porque eu estou a fazer esse alargamento mas efetivamente os horários das pessoas são sobretudo porque isto é uma cidade dormitório. Grande parte da população trabalha em Coimbra e portanto tem que sair de casa muito cedo e chega muito tarde e as instituições não têm esse horário, os pais ficam sem resposta, que é também um problema porque muitas crianças em vez de estarem no concelho e a estudarem, são deslocadas para Coimbra porque não há resposta”.
	A 10 – Parcerias com outras instituições	- “Sim, nós temos uma parceria (...) mas isto não tem sido fácil por razões financeiras (...). Temos aulas de inglês e de música”.
<b>B – A relação da autarquia com a educação de infância no município</b>	B 1 – Papel da autarquia na educação de infância.	- “Eu julgo que a autarquia tem feito aquilo que pode, tem trabalhado muito na questão dos prolongamentos de horários e na questão de aumentar o horário. Conseguiram manter as AEC’s a muito custo mas conseguiram e estão a fazer o que podem para fechar o mínimo de escolas possível. A questão é que os cortes são grandes”; - “Têm alguma sensibilidade para a questão a questão é que há muita coisa a fazer, não é? É um município pobre e não pode ser tudo canalizado para a educação mas penso que tem feito um bom trabalho nesse sentido”.
	B 2 – Atividades promovidas pela autarquia.	- “Tem várias atividades não tem tanto para estas faixas etárias tem sobretudo a partir dos 6 anos (...) para est faixa etária não há assim grande coisa sem ser aquilo que depois o público faz”; - “Nós vamos à hora do conto à biblioteca municipal (...) e se eu pedir para ser integrada em alguma atividade provavelmente não terei grandes problemas”.
	B 4 – Balanço das atividades da autarquia	- “Acho que durante o horário letivo há muita oferta. Em horário não letivo não há tanta oferta, não há quase oferta ai pronto, há menos oferta”.
<b>C - O Projeto Educativo Local e a educação de Infância</b>	C 1 – A integração da educação de infância no PEL	- “Acho que vai ser muito difícil. A questão dos 0 aos 6 anos é que, no meu entender, é que qualquer atividade que seja feita nesta faixa etária, sobretudo dos 0 aos 3, em creche, necessita de um quadro de pessoal muito grande e necessita de pessoas altamente qualificadas porque a responsabilidade é grande porque não é qualquer pessoa que deve poder

		trabalhar com esta faixa etária e dificilmente se consegue ter uma estrutura económica que sustente isso, falando de coisas que não são obrigatórias.
C 2 - Obrigatoriedade da educação		<p>- “Um dos grandes problemas deste país é que a educação pré-escolar não é obrigatória e portanto, não sendo obrigatória, não há nada que obrigue, em termos de legislação, as pessoas a investirem. Portanto, isto vai sempre depender da boa vontade, da sensibilidade e dos fundos que têm. Enquanto não for alterado o estatuto da educação pré-escolar, porque em grande parte dos países do mundo a educação básica é obrigatória e começa aos 3 anos de idade. Em Portugal não, começa aos 6. Portanto é assim, porquê investir numa faixa etária que só dá problemas, que é necessário um quadro pessoal muito maior, que tem uma sensibilidade muito maior a todos os níveis, se acontece alguma coisa, quando não é obrigatório? (...) eu acho que isso era extremamente importante. As pessoas consciencializarem-se de que é extremamente importante as crianças irem para a escola aos 3 anos, se não antes, pelo menos aos 3 anos”</p> <p>- “Os próprios pais acham que a educação pré-escolar... A creche então zero, não tem importância nenhuma, é mesmo só em necessidade total e o pré-escolar ah é giro, eles vão passar ali umas horas e brincar um bocadinho (...) e não vêm depois a importância que isso tem no percurso escolar e mesmo social e de vida dos seus filhos e portanto enquanto não forem mudadas mentalidades e enquanto a legislação não mudar também porque é assim, normalmente é preciso primeiro mudar a legislação para se mudarem as mentalidades, infelizmente”.</p>
C 4 – Orientações Curriculares		- “as orientações curriculares são apenas diretrizes para o trabalho que se poderia fazer e isso também teria de ser alterado porque isso faz com que as pessoas trabalhem à sua maneira e se há pessoas que muito bem o fazem, há pessoas que não o fazem assim tão bem o que provoca um desequilíbrio imenso na qualidade da oferta ao mesmo nível de ensino”.
C 5 – Linhas orientadoras para a educação de infância no município		- “eu acho que deveria haver linhas orientadoras a nível nacional para cada município e que fossem iguais porque se acontece nos outros níveis de escolaridade, porque é que não acontece no pré-escolar? Lá está, não acontece no pré-escolar porque o pré-escola não é obrigatório”.
C 6 – Implicações na comunidade e profissionais		<p>- “falta a própria classe profissional ter noção da importância que tem o trabalho que poderia fazer e do que faz alguma, claro, algumas fazem (...) por exemplo, grande parte dos pais não sabe que o trabalho na casinha é importantíssimo porque eles trabalham noções matemáticas, trabalham noções sociais (...). As crianças não andam ali a brincar. Há sempre um objetivo por detrás do que está a ser feito (...) isso não é explicado, não é dito, não é explicitado e depois o que trespassa é apenas a parte da expressão plástica, aquilo que vai para casa, aquilo que os pais vêm todo o outro trabalho que é feito em contexto de sala, raramente os pais têm oportunidade de verem”;</p> <p>- “E depois também falta mostrar aos pais a importância, dar a conhecer o trabalho que se faz e haver alguma abertura porque sobretudo em termos de público é tudo um bocadinho fechado. As pessoas não têm noção, nunca entram numa</p>



		sala, não têm noção de praticamente nada”; - “as pessoas sentiam-se muito mais apoiadas, tinham uma linha condutora, sabiam exatamente aquilo que era esperado em termos de objetivos, em termos de trabalho, era totalmente diferente”.
--	--	---

## Apêndice 12 – Matriz de redução da entrevista a CT

Categories	Sub categorias	Indicadores
<b>A - A Educação de infância no município da Lousã</b>	A 1 – Educação das crianças dos 0 aos 6 anos no município.	- “Temos várias creches e jardins de infância, depois temos a Santa Casa da Misericórdia. E nós aqui mais trabalhamos por ATL porque creches há muito poucas aqui (...) e é o que realmente há mais procura”.
	A 2 – Diferenças entre as modalidades.	- “Penso que não conseguem dar resposta como num jardim de infância” (Amas).
	A 3 - Evolução das instituições de educação de infância na Lousã.	- “Há um tempo para cá foi decrescendo (...)”
	A 4 – Rotinas / dia a dia das instituições.	- “Abre as 7h45. Das 7h45 às 9h é o prolongamento de horário. (...) Das 3h às 7h é o prolongamento de horário e ATL”; - “Nós temos um transporte que vai buscar algumas crianças, nem todas, e depois vai levar a casa. Nós aqui estamos assegurados pela Câmara que é o que nos dá as verbas para conseguirmos o financiamento do Centro, caso contrário era impossível e essas verbas são feitas por protocolos, daí conseguirmos ir buscar estas crianças e termos o transporte”. - “Atividades de pintura...Por exemplo, a semana passada fomos com eles ao rio, porque é assim nós nesta área geográfica temos muitos sítios onde podemos ir com eles. Praias fluviais, a Serra da Lousã que é muito bonita, (...) temos esta vantagem”.
	A 5 - Trabalho desenvolvido em amas	- “Muito caseiro”.
	A 6 – Modelos curriculares	- “Não temos nenhum modelo específico com que se guiam”.
<b>B – A relação da autarquia com a educação de infância no município</b>	B 1 – Papel da autarquia na educação de infância	- “Eu acho que vê um bocadinho como são pequeninos podem ficar com os pais ou então com os avós (...) e são tão pequeninas que não precisam de estar no jardim de infância para aprender. Têm tempo para andar na escola. É o que eu oiço e foi aquilo que já me disseram diretamente e acham que é uma perda de dinheiro e uma perda de tempo”.
	B 2 – Atividades promovidas pela Câmara	- “Fazem mais atividades durante o tempo letivo”; - “Acho que é importante porque no fundo eles conseguem juntar todas as creches e todas as IPSS e todas as crianças que é o fundamental e convivem todas entre elas. E não só as crianças. Também as educadoras, as funcionárias, as auxiliares, tudo e aqui há uma fonte de convívio para todos (...) e é extremamente importante para as crianças sair, conhecer, explorar”.
	B 3 – Sugestões para a intervenção da autarquia	- “Muitas vezes fazem atividades e não pensam como é que as crianças vão para lá porque há muitas instituições que não têm transportes”; - “Acho que a Câmara devia mostrar mais interesse (...). Se eles querem dar resposta à população devem dar resposta ao que realmente faz falta”; - “Acho que devia investir mais porque afinal esta é a base”.

	B 5 – Sugestões para intervenção da autarquia	- “Podiam disponibilizar um bocadinho mais do tempo deles a visitar os espaços, as crianças, as famílias e viam realmente que haviam de dar mais reposta a isto”; - “Utilizar a nossa cultura para fazer atividades com eles é extremamente importante. (...) Dar-lhes a conhecer a nossa história, a história da Lousã (...) dar-lhes essa cultura (...). No fundo é importante eles conhecerem o sítio onde vivem”.
<b>C - O Projeto Educativo Local e a educação de Infância</b>	C 1 – A integração da educação de infância no PEL	- “Acho que adaptando tudo, (...) todas as crianças têm o direito”; - “Aprendem mais entre eles (...)”.
	C 2 – Linhas orientadoras para a educação de infância no município	- “Sim, era muito mais fácil para todos porque conseguiam seguir uma orientação (...). Conseguiram seguir todas no mesmo sentido em vez de andarem umas a fazer uma coisa, outras a fazer outra e no fundo às vezes entre IPSS existe rivalidade precisamente por causa disso porque umas fazem isto e outras não fazem (...) e então aqui se todas seguissem o mesmo (...) trabalhávamos todas em concordância”.
	C 3 – Implicações na comunidades e profissionais	- “Para nós também é muito bom e estamos sempre a aprender”.

## Apêndice 13 – Matriz de redução da entrevista a DT

Categories	Sub categorias	Indicadores
<b>A - A educação de infância no município da Lousã</b>	A 1 – Educação das crianças dos 0 aos 6 anos no município	- “Pelo conhecimento que temos, a nível privado somos nós e outra creche (...) temos tido muita procura. Penso que há falta de resposta social de creche”; - “Temos pais que nos dizem que também é importante abrir privado a partir dos 3 mas nós tentámos e não conseguimos (...) porque os horários que o município oferece não são os horários que os pais necessitam”; - “Tenho conhecimento de amas que têm 2 ou 3 crianças e que dizem de amas não legais”.
	A 3 - Evolução das instituições de educação de infância na Lousã	- “A nível privado acho que tem diminuído mas (...) do público não tenho muita noção, é mais pelo que os pais nos transmitem, mas sei que há aí uma falha”.
	A 4 – Rotinas / dia a dia das instituições	- “Acolhimento até as 10h (...) Abrimos às 7h e fechamos às 8h da noite”.
	A 6 – Modelos curriculares	- “No início do ano fazemos um projeto e depois esse projeto é desenvolvido ao longo do ano”.
	A 10 – Articulação entre instituições de educação de infância	- “Por enquanto não, ainda não. Também ainda abrimos não faz um ano”.
<b>B - A relação da autarquia com a educação de infância</b>	B 1 – Papel da autarquia na educação de infância	- “Conosco não temos tido nenhum contato. Acho que depois, com as públicas, a partir dos 3 anos, acho que têm um bom trabalho. Mas acho que até à idade dos 3 anos acho que não houve um grande apoio. O apoio que eu tive foi por conhecimentos”; - “Nunca fomos convidados, durante este ano a participar em nada”; - “Até aos 3 anos acho que é uma faixa que está um bocadinho esquecida (...). Deviam valorizar (...). se nós não existíssemos, para onde é que iriam estas crianças?”.
	B 2 – Balanço da intervenção da autarquia	- “Já vieram muitas crianças que foram encaminhadas por parte da Câmara (...) e também colocaram a nossa creche na página deles (...) mas acho que por exemplo, se havia alguma atividade, acho que devíamos ser convidados, acho que era importante essa parte”.
	B 4 – Sugestões para intervenção da autarquia	- “A partir dos 3 anos as crianças vão para o público e deveria haver horários mais alargados porque muitos de nós não trabalhamos até as 3h da tarde, trabalhamos até às 5h, 6h, 7h e depois a partir dessas horas onde é que as crianças ficam? Tal e qual como no tempo de férias acho que as crianças ficarem julho e agosto no ATL acho que também não é correto (...)”; - “Acho que eles podem funcionar como nós funcionamos, que abrimos às 7h e fechamos às 8h. é uma questão de organização do espaço e de organização porque acho que de resto funciona muito bem”.
<b>C - O Projeto Educativo Local e a educação de Infância</b>	C 1 – A integração da educação de infância no PEL	- “Não sei, também nunca pensámos porque como trabalhamos como privado, nem sequer ponderámos essa situação”; - “Ou nos incluem em tudo ou então não vale a pena”.
	C 2 – Linhas orientadoras para a	- “Sim, acho que era importante. Se calhar deixávamos de por exemplo, enquanto privado, por exemplo, uma creche tentar

	educação de infância no município	dar o melhor, enquanto que sabemos que há outras instituições que já não é assim, que é mais tipo ama”; - “Assim trabalhávamos todos para o mesmo objetivo. Todas as crianças têm direito a aprender, todos nós tínhamos o mesmo objetivo”.
	C 3 – Implicações na comunidades e profissionais	- “Acho que todos sentiriam que estavam a trabalhar, todos se estavam a esforçar e assim é um bocadinho de rivalidade. Eu na minha creche faço melhor e tu na tua não fazes isto e acho que se cria um bocadinho este ambiente entre profissionais”; - “Nós não convivemos tanto (...)”.

## Apêndice 14 – Matriz de redução da entrevista a AL

<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Indicadores</b>
<b>A – A educação de infância no município</b>	A1 – Formação inicial e contínua	- “vou a formações promovidas pela minha chefe e por estagiários”.
	A2 – Amas do município	- “amas da segurança social somos quatro, agora as outras não sei, mas há muitas”.
	A4 – Dia a dia / rotinas	- “eles chegam, vamos comer o pãozinho, depois vamos fazer xixi, depois brincamos, depois é o almoço, a sesta e depois o lanche”.
	A5 – Atividades realizadas	- “andamos de triciclo, de popo. Quando falta um vamos passear (...) só aqui na zona”.
<b>B - A relação da autarquia com a educação de infância do município</b>	B1 – Intervenção da autarquia	- “não” mas “gostava mas acho que isso não é possível porque eu estou ligada à segurança social, porque para tudo é preciso uma autorização da segurança social”.
	B2 – Protocolos ou parcerias	- “só com a segurança social. São eles que nos costumam dar as crianças, vêm fazer visitas (...) Vêm ver a evolução das crianças, o que é que eles têm para fazer, a alimentação”.
<b>C – O Projeto Educativo Local e a educação de infância</b>	C1 - Saber qual a posição para uma possível integração no PEL.	- “Não tenho conhecimento”.

## Apêndice 15 – Matriz de redução da entrevista a A1

Categorias	Objetivos	Indicadores
<b>A - Modalidades de educação de infância no município</b>	A1 - Formação	- “só a quarta classe”.
	A2 – Amas do município	- “na Lousã há umas duas, mas não tenho a certeza”; - As amas, eu por mim falo, não é todo o dia, é só de vez em quando. O que está mais em coisa, e que estão a tempo inteiro é da segurança social”
	A4 – Dia a dia / rotinas	- “Brincávamos um bocadinho na sala, fazia uns jogos com elas.Fazíamos algumas coisitas”; - “De vez em quando dava uma voltinha com eles, até um parque, assim pela fresquinha”; - “Fazia a comida para eles, comiam comigo. Quer dizer, assim bebezinhos dos 3 meses ao ano as mães é que traziam a comida, confiavam em mim”.
	A5 – Crianças	- “cheguei a ter 10/12, era conforme”; - “já criei desde pequenino até aos 8/9 anos”.
	A6 – O que leva os pais a escolherem a ama	- “como eles viram, quer dizer, a primeira pessoa que me pediu e depois viram e não havia esta coisa das cantinas, cozinhas e foram-me pedindo para eu ficar um dia ou dois e assim comecei”; - “Na minha situação é até irem para a escola, para o ATL, já comem lá. Portanto eu sou mais um bocado de encosto até irem para a escolar”;
	A7 – Vantagens dos serviços prestados	- “eu por mim fazia tudo por tudo para ficar bem. As pessoas também tem de ter um pouco de andamento para as crianças, as pessoas devem ser prestáveis para estas coisas para correr bem”; - “era o ambiente, as crianças chamarem por mim, darem me beijinhos, e dizerem gostarem de mim e ainda hoje passam por mim e cumprimentam-me”
	<b>B - A relação da autarquia com a educação de infância o município</b>	B1 – Intervenção da autarquia

## Apêndice 16 – Matriz de redução da entrevista a A2

Categorias	Objetivos	Indicadores
A - Modalidades de educação de infância no município	A1 – Serviços para crianças dos 0 aos 6 anos no município	- “São os infantários e as amas. Não vejo mais aqui”.
	A2 – Amas no município	- “Sei que existe amas aqui mas (...) não conheço mas eu aqui também não conheço muitas pessoas”.
	A3 – Atividades com as crianças	<p>- “Têm muitas atividades. Agora de verão têm piscina, têm brincadeiras, têm jogos. Pronto, tenho aqui a minha filha mais velha que me ajuda e fazemos várias coisas por exemplo, pôr música e fazê-los dançar (...). Hoje de manhã andámos a construir uma lojinha com tudo o que é reciclável, pacotes de leite, iogurtes, (...) e andámos a brincar, foi mesmo brincar. Cortámos notas em papel falso (...) para fazer dinheiro (...) e andamos a fazer ali uma lojinha com tudo o que é reciclado, tudo a brincar. A minha filha e o outro menino estiveram a manhã toda a brincar com isso (...) porque eles acharam muita piada a isso (...).”</p> <p>- “É sempre ao ar livre enquanto estiver bom, gosto de os ver sempre cá fora e andar. Tenho baloiço, tenho parque, tenho isso tudo pois quando vim para aqui a julgar que ia ter muitas crianças e pus baloiço, pus cavalinho, mas foi para as minhas, não é?”;</p> <p>- “quando são mais pequeninos, se for 1 ou 2, dávamos a mão e dávamos uma caminhada”.</p>
	A4 - Crianças	<p>- “Estas crianças são mesmo crianças da casa. É mesmo crianças que eu tenho-as cá mas conto com eles para o futuro porque eles já dizem que vão ser meus guarda costas e que me vão levar a tomar café e essas coisas assim”;</p> <p>- “Nesta altura são os mais velhinhos que vêm porque não tenho pequeninos (...) os que não vão para o ATL, outros que não querem ir para o ATL e querem vir para aqui (...) mas eles gostam de vir para aqui”;</p> <p>- “Isto para mim é uma família. Trato-os como trato os meus e se tiver que ralar, ralho e as mães mesmo são elas que me dizem: você faz como seja a sua”.</p>
	A5 – O que leva os pais a escolherem a ama	<p>- “estão aqui crianças que de repente ficam com febre e eles lá não tomam conta deles e desde que não seja nada contagiosa, quando vejo que é uma criança que não está a vomitar ou assim, tomo conta dela”;</p> <p>- “posso daqui a bocadinho chegar aqui uma senhora e pergunta-me (...) podes-me ficar aqui com uma menina uma horinha e eu fico”;</p> <p>- “Alguns até estão a trabalhar. Ainda agora esta senhora esteve doente mas agora até acho que começou a trabalhar mas o menino ela agora não o pode tirar daqui, pelo menos este mês, porque lhe prometeu que o deixava aqui ficar. É mesmo pela criança (...).”</p>
A6 – Pagamento	- “Elas dão-me o que puderem. Pode não acreditar mas isto é verdade. Eu tomei aqui conta de crianças que nunca cheguei a ver um tostão (...). Eu tinha crianças que chegavam aqui de manhã e pediam-me se as levava à escola quando fosse levar a minha (...) e que levavam a mochila sem um iogurte e eu metia-	



		<p>lhe o iogurte no saquinho para elas levarem para o lanche na escola”;</p> <p>- “Eu gostava de poder ganhar ao final do mês porque não está fácil mas vou ganhando algum (...). mas gostava de ter um ordenado certo ao final do mês”;</p> <p>- “Até lhe posso dizer que as vezes dão-me 1 euro à hora e dou-lhe o lanche e dou-lhe o almoço”.</p>
	A7 – Profissão / identidade profissional	- “Não é a minha profissão, é uma coisa que eu acho que tenho desde pequena porque eu comecei muito pequenina a tomar conta dos meus sobrinhos que têm hoje 30 anos (...). Para mim quando não tenho crianças, o dia não é dia”.
	A8 – Evolução das instituições	- “Acho que isto tem a haver com o desemprego (...). Acho que os pais como estão desempregados, que devem ficar com as crianças ou os avós também para ajudar os filhos. Ou então também não há tanta criança”.
	A9 – Interação com outras pessoas ou instituições	- “Nunca me juntei com ninguém”.
	A10 – Formação	- “Estive em França muitos anos (...) e gosto muito de ler. Eu não perco uma emissão que fale psiquiatras, psicólogas, tudo (...) porque gosto de saber e de ler e aponto tudo”;
		- “Eu só me vejo a fazer isto (...). Isto é a minha paixão”.
<b>B - A relação da autarquia com a educação de infância no município</b>	B1 - Saber qual a intervenção da autarquia.	- “Não. Isto também há tanta coisa para fazer que eles não podem valer a tudo”

## Apêndice 17 – Matriz de redução da entrevista ao PJ

Categories	Sub categorias	Indicadores
<b>A - A educação de infância no município</b>	A1 – Oferta para crianças dos 0 aos 6 anos na freguesia	- “Nós só temos pré-primária em que são duas salas constituídas por, normalmente, 17 alunos em cada sala”; - “Na freguesia (...) não existe nenhuma” (ama).
	A2 – Oferta para crianças dos 0 aos 6 anos no município	- “Tenho conhecimento que existem várias pessoas que em casa tomam conta de crianças às vezes até aos 3. Posteriormente, vão para as prés do concelho. Também sei que neste momento há duas freguesias que vão ficar sem pres porque não têm alunos suficientes mas penso que existem também 3 instituições que têm crianças até aos 6 anos”.
	A4 – Evolução da educação de infância no município	- “Neste momento está a diminuir muito o número de crianças no município da Lousã e verifica-se, como disse a bocado, pelo fecho (...) das prés por não haver crianças para frequentarem o ensino. Em termos de amas (...) como na freguesia não existe não tenho muita noção mas em termos de creches do ensino público estamos com um decréscimo acentuado”.
	A5 – Competências da autarquia em educação	- “Educativa e social. Nós nos últimos anos, as pessoas têm vindo com mais frequência à freguesia pedir auxílio e ajuda para determinadas situações por isso, nós cada vez mais (..) pela proximidade que têm com a população, são importantes na educação e principalmente na ação social”; - “nós somos mais solicitados pelas pessoas mas o Estado não nos está a ajudar nada (...) A Câmara sim, tem-nos apoiado monetariamente e dá-nos algumas competências em termos de escolas para que nós possamos estar mais dentro das situações que acontecem. Temos feito reuniões para ver o que é que podemos fazer”.
	A3 – Dia a dia das instituições de educação de infância da freguesia	- “as educadoras normalmente fazem atividades dentro da sala. Quando está bom tempo vão para o exterior, têm um parque (...) plantação de árvores, passeio à floresta (...), brincadeira no campo de futebol”.
<b>B - A relação da autarquia com a educação de infância no município</b>	B1 – Visão da autarquia sobre a educação de infância	- “Quem vem buscar as crianças nesta altura são os avós e a maior parte deles não tem carro, por isso tem de vir a pé de casa buscar a criança e voltar para casa (...). Tentar ter o melhor na pré é importante porque os filhos que casaram, que nasceram, que poderão fazer casa é uma maneira de fixa-los cá porque eles têm onde deixar posteriormente os seus filhos quando eles não estiverem. E nós desde que tivemos o pré-escolar, porque houve um tempo que não tínhamos, houve mais casais novos a fixarem-se na freguesia, a fazer a casa deles (...) e de zero salas, acabámos por ter uma sala e neste momento temos duas salas completas”; - “Nós tendo aqui os miúdos da pré, já é importante para a freguesia termos qualquer coisa, se não as

		freguesias também ficavam um bocadinho despidas (...)”.
	B2 – Atividades/iniciativas promovidas pela autarquia	- “Principalmente o dia da árvore e no verão, os miúdos saem e vão a pé, vão ao campo de futebol, vêm aqui aos jardins, fazem vários percursos a pé(...) e como a freguesia é pequena não temos muito para lhes dar”.
	B3 – Protocolos existentes entre autarquia e várias instituições de educação de infância	- “Normalmente, nós fazemos reuniões com as instituições da freguesia para sabermos o que é que vamos fazer durante o ano (...). Nós reunimos e fazemos um plano de atividades para que não haja no mesmo dia (...) sobreposição de atividades”.
	B5 – Protocolos com as instituições	- “Nós não temos protocolos”.
	B6 – Balanço da intervenção da autarquia	- “A freguesia (...) tem uns pais que gostam muito de se reunir e fazer umas brincadeiras e normalmente não havia nenhuma pré que fizesse tantas festas, tantos eventos, tantas brincadeiras com os miúdos como esta freguesia”.
<b>C – O Projeto Educativo Local e a educação de infância</b>	C1 – Integração da educação de infância no PEL	- “é importantes eles estarem incluídos no projeto local mas sem estarem incluídos no mesmo estabelecimento”.
	C2 – Sugestões para melhorar a educação de infância no município	- “Maior visita aos museus (...), porque os pais não os levam, não vejo muito isso (...), visita às aldeias serranas que temos que turisticamente são interessantes. Isso poderia ser uma mais-valia para as crianças ficarem a conhecer o que temos na Lousã porque os pais se calhar os pais antes preferem sair e ir a Coimbra ou a outro lado do que fazer uma visita ao que nós temos no Concelho”.
	C3 – Vantagens da integração da educação de infância no PEL	- “era importante principalmente para professores e educadores. Era importante para que quando os miúdos da pré passam para a primária houvesse uma outra ligação que às vezes entre educadores e o professor do básico não há essa ligação”.
	C4 – Sugestões	Espero que a Câmara faça uma coisa em termos de transportes, de ligação dos miúdos às freguesias, que tenham um papel importante (...) que é para os miúdos não ficarem longe da freguesia porque vão todos para uma escola, vão andar ali durante x anos, vão ficar ligados aquela escola e quase que nunca estão na freguesia deles e é importante que a câmara faça algo para que eles possam ficar ligados à freguesia deles”.

## Apêndice 18 – Matriz de redução da entrevista ao VE

Categorias	Sub categorias	Indicadores
<b>A - A educação de infância no município</b>	A1 – Oferta para crianças dos 0 aos 6 anos no município	- “dos 0 aos 3 as instituições são privadas e a articulação conosco é quase inexistente. Para já, porque temos dificuldades logísticas, por exemplo de transporte e porque entendemos que as respostas devem ser proporcionados a todos e não somente a alguns grupos, ainda não conseguimos criar condições para que esse público possa ser integrado nas nossas políticas (...). A necessidade de recursos humanos que seriam necessários (...) é extremamente difícil para nós porque não temos esses recursos nem essa especificidade porque quanto mais baixa é a faixa etária, mais exigente se torna em termos pedagógicos (...) e a preparação desses técnicos deve ser exigente”.
	A2 – Amas	- “O conhecimento que tenho é praticamente nulo, é daquilo que ouço falar. Nós temos um levantamento meramente informal e indicativo embora nem saibamos e não nos compete a nós essa fiscalização perceber se as pessoas estão registadas, (...)”; - “é tudo muito intuitivo e muito relacionado com os afetos ligados a amas”.
	A3 – Políticas endógenas de apoio à natalidade	- “se conseguíssemos criar políticas endógenas de promoção da natalidade, de apoio às famílias sim, é evidente que eventualmente conseguiríamos atrair mais pessoas embora (...) a realidade atual é emprego, ou seja, o que fixa as pessoas é o emprego, levando-nos a pensar que as pessoas levam todo o resto para segundo plano”; - “o que hoje o nosso país se debate é com políticas de ostracização da pessoa humana e da dimensão da pessoa humana nacional e internacionalmente. Sabemos que as crises promovem a concentração das pessoas dos grandes centros populacionais, que sujeitam as pessoas a vários tipos de subjugação (...) o que faz com que aumente a desertificação dos centros menos povoados, ou seja, onde há menos emprego (...). as políticas de apoio à natalidade devem ser de âmbito nacional e não podem ser vistas como uma forma de caridade em que cada município ou cada instituição faz o que pode à sua escala”; - “Devemos repensar o horário de trabalho, a fiscalização, o tipo de contribuição e imposto. Que tipo de sociedade queremos (...), e isto hoje em dia já não se faz só à escala nacional mas à escala internacional”.
	A3 – Modelos Curriculares	- “Não interfiro nas decisões pedagógicas do agrupamento. Nós proporcionamos resposta e proporcionamos projetos e (...) o agrupamento deve trabalhá-lo de forma pedagógica”.
	A4 – Evolução da educação de infância no município	- “Muito bem, felizmente (...). Tem havido um esforço (...) para chegarmos às pessoas no sentido de chegar às pessoas no sentido de atingirmos aquilo

		que são os nossos objetivos (...) mas também dos próprios agentes e das senhoras educadoras, das auxiliares para (...) colaborarem conosco.
	A5 – Competências da autarquia em educação	- “Não quer dizer que esteja tudo bem e que está tudo feito. Há muito ainda por fazer mas não quer dizer que podemos apenas por uma falta modéstia que o que temos não é suficiente”
<b>B - A relação da autarquia com a educação de infância no município</b>	B1 – Visão da autarquia sobre a educação de infância	<p>- “Nós consideramos a educação pré-escolar como um ciclo de ensino como outro qualquer (...) e, por isso, todas as respostas que proporcionamos ao primeiro ciclo (...) fazemos por as implementar também no pré-escolar. Refiro-me, por exemplo ao projeto Tokiton que é no fundo as AEC transpostas para o pré-escolar. É um projeto totalmente financiado pela autarquia e a custo zero para a família, para os pais. Temos também o regime da fruta escolar (...) e nós assumimos o investimento de tudo na totalidade para o pré-escolar”;</p> <p>- “O nosso conceito de educação não é apenas a educação formal, de sala de aula, de escola mas a educação ao longo da vida e uma ação política em prol da formação do indivíduo e da comunidade que promova, que despolette desenvolvimento e progresso”;</p> <p>- “Eu próprio tenho vindo a questionar o formato, a tipologia social (...), o modelo de educação que temos. Baseia-se muito na assimilação de conhecimentos académicos e parece que estamos a relegar (...) a nossa dimensão humana, bio, psico e sócio cultural (...). Transtorna-me, por exemplo, que uma criança fique 12 horas na escola, uma criança do pré-escolar, que tenha regras desde que entra, no prolongamento de horário até à hora que sai do prolongamento de horário. Não quer dizer que as regras sejam erradas mas a criança não tem espaço para a sua própria individualidade e essas regras acabam por atrofiar o seu desenvolvimento natural (...). São regras que são instituídas não em prol do próprio mas da melhor forma de gerir aqueles espaços pelos monitores (...) assim sim, estamos a falar de massificação”;</p> <p>- “Conjunto de patologias (...) ao nível da formação humana e isso é algo que nós temos uma capacidade muito limitada de contrariar”.</p>
	B2 – Eixos prioritários da educação	<p>- “Todos os projetos educativos ao nível dos eixos prioritários da educação que nós definimos em 2010, fruto da utilização de um modelo de apoio à decisão (...) e que já foram inclusivamente apresentados em sede do projeto educativo local que estamos agora a desenvolver (...);</p> <p>- “Esses 3 eixos, cada um deles tem um conjunto de projetos educativos portanto, promoção da massa crítica, de produção e promoção de massa crítica, do capital humano, do capital social (...) que são a prevenção onde existem projetos para a prevenção para a saúde, para os riscos, para a proteção da floresta, do ambiente, etc etc. Depois, o segundo eixo que nós designamos por cidadania, cultura e</p>

		conhecimento, um eixo que tem um conjunto vasto de projetos que vão desde o desporto à cultura, embora o desporto seja também cultura, ao conhecimento, à literatura, às artes. (...) Depois as novas tecnologias que para nós é um eixo também fundamental que são parte estrutural de um programa de desenvolvimento e progresso concelhio”.
	B2 – Atividades/iniciativas promovidas pela autarquia	- “Colocamos uma assistente operacional (...) em cada sala de jardim de infância (...). Temos um acompanhamento muito próximo de sensibilização e de monitorização do peso das crianças, da dentição, saúde oral, alimentação (...). O tokiton (...), visitas aos nossos museus, visitas de estudo, peças de teatro, temos a hora do conto (...), bibliotecas ou depósitos bibliográficos nos nossos estabelecimentos de ensino do pré-escolar e para além disso temos as festas do final do ano, de natal. Fazemos a oferta do livro no Natal (...) são de acordo com o que nós podemos ter embora (...) também reconhecemos que não há livros antipedagógicos e o que é pode ser antipedagógico é a forma como se utiliza o livro e não o livro em si (...). O que é interessante é nós pudermos dar e poder ser trabalhado pedagogicamente para que a família, inclusivamente, leia com os seus filhos, com as suas crianças porque o projeto é precisamente a promoção da leitura em família”; - “O evento não é um fim em si mesmo (...) o evento é a cereja no topo do bolo mas o importante é o bolo”
	B4 – Pontos fortes da intervenção da autarquia	- “é importante esta dinâmica e sobretudo na relação e a formação que se está a promover ao indivíduo, à criança, neste caso mas também às senhoras educadoras, às auxiliares e às famílias. Dando-lhes a conhecer através da sua criança o meio em que estão envolvidos”; - “o entretenimento e o lazer que promovem o bem estar e que são fugas à rotina do quotidiano (...) e também a formação de curto e longo prazo que esses momentos proporcionam”; - “são potenciadores do desenvolvimento desse desenvolvimento individual e coletivo”;
	B5 – Contratação dos docentes	- “parece-me que a responsabilidade ministerial não se deve perder. É um ministério e portanto os docentes devem estar associados a esse ministério. Por outro lado, o financiamento que as contrapartidas que as autarquias vão receber quase de certeza não chegarão para colmatar aquilo que são as necessidades financeiras para manter o mesmo serviço que o Estado mantém. Este objetivo é meramente financeirista e portanto não estou particularmente otimista em relação ao que ai vem até porque será um dos passos, uma das estratégias para a privatização do ensino”.
<b>C – O Projeto Educativo Local e a educação de infância</b>	C1 – Integração da educação de infância no PEL	- “Só vejo vantagens se ela for uma educação para a humanização, digamos assim (...) ou de estímulos

		<p>educativos que promovam o humanismo nas sociedades (...).</p> <p>- Valores, afetos, sentimentos, expressões, capacidade de expressão, criatividade, raciocínio, cultura. Isso para mim é o que nos distingue enquanto seres humanos”;</p> <p>- é preciso que as amas, os técnicos da creche e de outras instituições (...) estejam disponíveis e como entidades privadas, não podemos impor-lhes”;</p>
	C2 – Linhas orientadoras para a educação de infância	<p>- “Eu acho que sim. Sabe, pode não ser muito politicamente correto o que eu vou dizer mas um órgão autárquico local é eleito para gerir o concelho e para gerir o futuro do concelho e da comunidade. E, como é evidente, a educação é o principal setor de promoção do desenvolvimento e os educadores, professores (...) são os principais agentes da promoção desse desenvolvimento (...). Quando assumimos o executivo ainda em 2010 implementamos e definimos os tais eixos prioritários que consideramos ser fundamental desenvolver através de projetos (...) o que deve acontecer é que os próprios agentes educativos - educadoras/es, professoras/es, auxiliares, técnicos administrativos, as famílias - tenham que estar sintonizados e cientes em primeiro lugar da sua responsabilidade democrática. Isto é, quando um órgão de poder local é eleito, é esse órgão que possui a legitimidade de definir estratégias de desenvolvimento (...). Portanto, esses eixos prioritários além de estarem definidos e num documento devem ser assumidos por todos os agentes no sentido de caminhar em conjunto para os alcançar pois só assim podemos promover essa explosão da massa crítica, da promoção do capital humano, da promoção do capital social e com isso vem o empreendedorismo (...), vem a cultura, o conhecimento, a cidadania, a responsabilidade cívica, o ambiente (...). Portanto, esses eixos devem ser definidos para todos e assumidos por todos. Por isso entendo e acho que, de facto, devem haver essas linhas orientadoras de curto, médio e longo prazos para o município”.</p>
	C3 – Sugestões para melhorar a educação de infância no município	<p>- “Eu entendo que haja de facto uma margem, como existe atualmente na lei, uma certa percentagem de definição de conteúdos locais que se queiram trabalhar em termos do currículo mas acho que a educação deve ser definida, naquilo que são os grandes objetivos, tal como defendo para o município, defendo numa perspectiva macro, para a nação, para o país e portanto há coisas que (...) na minha perspectiva não devem ser colocadas em causa”;</p> <p>- “que todos nos sintonizemos, definitivamente nos tais eixos e nas atuações pedagógicas (...) tendo em conta os objetivos. Se nós conseguíssemos ter também necessidades básicas como a manutenção das escolas ser imediata, novas tecnologias no jardim de infância não para substituir a tal humanização mas para promover essa humanização,</p>

		no sentido de serem utilizadas como foram utilizadas outras tecnologias anteriores (...); - “melhorar os transportes, melhorar os projetos, atrair as crianças para a socialização, para viverem fora de casa (...).
--	--	---