

A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso

Sandra Machado* e Ana Simões**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

*sandraccmachado@hotmail.com

**anasimoes@eselx.ipl.pt

Resumo

O presente artigo tem como primordial objetivo apresentar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional no decorrer da Prática Profissional Supervisionada, nas valências de creche e jardim de infância, decorrente do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Pretendemos evidenciar as evoluções e as aprendizagens ocorridas bem como as problemáticas que mais nos interpelaram.

Considerámos como problemática mais significativa a gestão do grupo de crianças na educação de infância considerando as suas variadas especificidades e a sua complexidade. Tomámos como quadro teórico de referência o interface entre sociologia e pedagogia da infância, partindo da defesa da criança ativa e competente e na certeza de que a gestão de um grupo é um dos maiores desafios para um educador. O objetivo consiste em perceber as complexidades existentes e refletir sobre as problemáticas que emanam do terreno, do contacto direto com as pessoas e com as situações quotidianas, tendo a preocupação em identificar possíveis respostas ou caminhos na certeza de que em educação as respostas não são estanques nem existem verdades absolutas.

Palavras-chave: crianças; educação de infância; gestão do grupo; relação pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente artigo surge no âmbito da elaboração do Relatório Final da Prática Profissional Supervisionada (PPS), realizada no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar (creche e de jardim de infância) no ano letivo 2012-2013. Nesse relatório, foi analisada e discutida a questão da gestão do grupo de crianças em educação de infância, tendo como base de reflexão a sociologia e a pedagogia da infância. No que se refere à metodologia utilizada, de carácter qualitativo, as técnicas centraram-se na observação direta, nas conversas informais com as equipas educativas dos dois contextos observados e, também, na consulta e análise documental dos projetos das duas instituições cooperantes. No que se refere aos

procedimentos éticos tomados, é pertinente referir que, de modo a preservar a identidade das crianças e das famílias, utilizámos nomes fictícios, sendo que existiu, por parte dos respetivos sujeitos intervenientes, o consentimento informado para a realização do trabalho aqui apresentado. As notas de campo elaboradas e os registos reflexivos, diários e semanais realizados nos Portefólios da PPS foram as principais fontes de informação para a elaboração do Relatório Final da PPS, parte do qual se encontra contemplado neste trabalho.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS (CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997) referem que esta deve responder às necessidades das crianças considerando os diferentes níveis de interação onde subjazem, indissociavelmente, os seus contextos familiares e sociais, apontando para uma abordagem sistémica e ecológica. Assim, é necessário que se caracterizem os contextos que influem a sua vida e cujo papel é crucial nas suas dinâmicas sociais. Numa perspetiva bio ecológica, o desenvolvimento da criança resulta da complexificação dos processos proximais caracterizados por interações recíprocas entre esta e as pessoas, os objetos e os símbolos dos contextos imediatos (Bronfenbrenner, 1979). Evocando este mesmo modelo e sob a égide de que o meio influencia as aprendizagens dos indivíduos, caracterizar torna-se a etapa primeira de qualquer trabalho com crianças. É necessário ter presente a ideia de que as estas, quando ingressam numa instituição, apesar de partilharem similitudes, têm uma experiência social única que as torna diferentes entre si (Ferreira, 2004). A caracterização tornou-se essencial na implementação de estratégias adequadas e na diferenciação pedagógica, capaz de dar resposta às necessidades das crianças. Caracterizar levou-nos, também, a encontrar as diretrizes das educadoras cooperantes e fez com que os objetivos fossem definidos em função de cada criança, do grupo e da realidade socioinstitucional onde foram desenvolvidas as práticas.

Caracterização dos espaços – salas e das equipas educativas

As salas de atividades são espaços de vida das crianças e, por isso, contextos de ação, interação e socialização onde estas agem e procuram iniciar e integrar ações comuns (Ferreira, 2004). Todavia, é imprescindível que o educador disponibilize espaços e materiais com intencionalidades bem definidas, promotores da autonomia e tomada de decisões, organizados em “áreas de interesse (...) de forma a encorajar os diferentes tipos de atividades” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163) e tornar as experiências mais ricas e estimulantes, sustentadas na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Como “instância geradora de experiências sociais significativas” (Ferreira, 2004, p.81), as salas promovem a apropriação de novas competências e a transformação de mapas cognitivos que alargam e enriquecem o *stock de conhecimentos* das crianças; por isso, ambas foram organizadas prévia e intencionalmente pelas educadoras em função dos seus interesses.

Em ambos os contextos, as educadoras cooperantes assumem como pressupostos da sua organização os processos de desenvolvimento físico-cognitivos infantis. Não obstante a existência de áreas na Creche, os espaços não são física nem rigidamente delimitados e há pouca mobília visto que, segundo a educadora cooperante, as crianças estão a adquirir a marcha e necessitam de um espaço amplo para se movimentarem. Em ambos os contextos os

materiais são estimulantes e adequados às faixas etárias; a sua variedade permite um uso não restritivo e criativo que antecipa escolhas e promove a participação das crianças. Estão organizados de forma acessível, garantindo a autonomia, a participação, a escolha e a promoção do sentido de responsabilidade por parte das crianças.

No que diz respeito à caracterização das equipas educativas, na creche a equipa educativa era constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional; nos momentos da refeição e da sesta, altura em que cada criança necessitava de um apoio mais individualizado, ambas eram auxiliadas por mais duas assistentes. No jardim de infância, a educadora encontrava-se sozinha tendo, esporadicamente, apoio de uma assistente operacional. Esta realidade influenciou diretamente a nossa ação, na medida em que era preciso ser capaz de, apenas com o apoio da educadora cooperante, gerir todas as rotinas diárias, as atividades e vinte e quatro crianças. Em atividades mais complexas a nível de gestão do espaço e do grupo, tínhamos que nos coordenar bastante bem para garantir a fluência das tarefas e o apoio a todas as crianças; uma vez mais, aqui, o cumprimento das regras da sala era fundamental.

Caracterização dos grupos de crianças e dos tempos – rotinas

A Sala da Aquisição de Marcha era constituída por catorze crianças (sete meninas e sete meninos) com idades compreendidas entre os catorze e os vinte e três meses; cinco frequentavam a instituição pela primeira vez. No que concerne às relações entre pares, parecia não haver preferências relativamente ao género, na medida em que não diferenciavam brincadeiras específicas de menino ou menina; as crianças agrupavam-se sem ter em conta esse critério. Concomitantemente, visto se encontrarem num estádio propício ao egocentrismo, não obstante brincarem com o *grupo de pares*, a maioria das brincadeiras e descobertas faziam-nas sozinhas; apresentavam, no entanto, uma compreensão do mundo social bastante eficaz. Estas crianças encontravam-se num período sensório-motor conhecendo e experienciando o mundo através dos sentidos. Todas elas haviam adquirido a marcha; identificavam e nomeavam alguns animais; gostavam de ouvir histórias; pediam livros; reconheciam canções e reagiam à música através de sons e gestos; eram capazes de preferir a última palavra ou sílaba da frase da canção, frases curtas, palavras simples e sons onomatopaicos; tinham uma linguagem emergente mas não tinham adquirido, ainda, a noção de numeracia. Reconheciam e cumpriam pequenas regras e convenções sociais patenteando respeito pelos pares e pelos adultos.

A Sala Verde era constituída por vinte e quatro crianças (treze rapazes e onze raparigas) com idades compreendidas entre os três e os seis anos; cinco frequentavam a instituição pela primeira vez. Relativamente à interação entre pares e ao desenvolvimento cognitivo, estas crianças estabeleciam amizades e agrupavam-se tendo em conta o género, brincavam ao faz-de-conta, trabalhando os sentimentos e as fantasias. Os meninos preferiam puzzles, construções, jogos de encaixe, carros e corridas e as meninas organizavam-se na casinha, brincavam com bonecas, acessórios de moda e do quotidiano. Partilhavam ideias; dialogavam para resolver problemas, apresentar soluções e opiniões; o seu discurso complexificava-se à medida que a idade aumentava e eram autónomas na realização de tarefas. Conheciam e cumpriam regras; reconheciam sentimentos, respeitavam o outro e demonstravam atitudes positivas face à escola; noções de numeracia e literacia eram evidentes. Porém, era um grupo um pouco desconcentrado especialmente nos momentos de reunião conjunta, onde tinham dificuldade em manter o silêncio e em respeitar as regras básicas de conversação. Perante estes comportamentos, considerámos necessário implementar algumas estratégias na

tentativa de os colmatar. Considerámos, por exemplo, ser importante o relembrar as regras ou a adoção de jogos lúdicos que os predispuessem às atividades focalizando-os para aquilo que pretendia dinamizar. Em ambos os contextos, foi possível presenciar boas relações entre crianças e adultos, baseadas no respeito mútuo e sustentadas pela criação de regras comuns, conhecidas e partilhadas por todos. Juntam-se aquelas criadas pelas próprias crianças no decorrer das interações com o grupo de pares e aquelas subvertidas. Estes *contratos sociais* (Ferreira, 2004) ajudavam a lidar com a incerteza e a mediar os interesses de todos, partilhando o poder.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Ao tomarmos as nossas opções metodológicas, tivemos em consideração a necessidade de proceder de acordo com as questões éticas na investigação com crianças, de acordo com o que Soares, Sarmento & Tomás afirmam:

Considerar a alteridade da infância implica ter em linha de conta o conjunto de aspectos que a distinguem do Outro-adulto, o que significa o reconhecimento das culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo. O contributo das metodologias participativas neste âmbito tenta desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação, através de perspectivas geracionais etnocêntricas, onde a incapacidade das crianças é invocada com o argumento de protecção da criança contra a sua própria irracionalidade e incompetência. (2004, p.6)

Neste sentido, valorizámos a voz e ação de cada criança; garantimos o consentimento informado, explicitando os objetivos e as dinâmicas do trabalho (apenas aplicável no JI); a garantia de assentimento (no caso da Creche); a devolução da informação e dos resultados do trabalho; a avaliação conjunta e partilhada; e, ainda, o respeito pela privacidade e pelo anonimato das crianças e das equipas cooperantes através da adoção de nomes fictícios e da protecção dos registos fotográficos e audiovisuais. No que diz respeito à observação e, segundo Quivy & Campenhoudt (2008, p.155), esta “engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis.” Para registarmos a informação recolhida através da observação direta, elaborámos algumas notas de campo bem como registos reflexivos, diários e semanais que analisámos nos Portefólios da PPS, correspondendo estes documentos a reflexões sobre a ação pedagógica. A análise, quer dos documentos estruturantes das instituições (análise documental), quer de literatura específica, (operações de leitura) complementaram as observações assim como as entrevistas e as conversas com as equipas educativas, com as crianças e com as famílias. Esta análise foi sustentada por autores de referência como De Ketele & Roegiers (1999), quando defendem que “a pesquisa documental é a literatura científica relativa ao objeto de estudo e cuja finalidade é a exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica” (p.38). Para Bell (2008), “a investigação pode envolver a análise de fotografias, de filmes, de vídeos, de diapositivos e de outras fontes não escritas, todas elas classificáveis como documentos” (p.103).

ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Intenções pedagógicas para com as crianças ou o “porquê” e o “para quê” da ação: concebendo uma filosofia educativa

Em toda a sua prática um educador de infância necessita de refletir acerca da sua filosofia educativa e das suas intenções, ou seja, interrogar-se acerca da razão pela qual toma determinadas opções, o porquê de fazer algo de uma forma e não de outra e, essencialmente, questionar-se sobre a razão pela qual faz isto ou aquilo. Tudo em educação tem uma razão de ser e, quando se educam crianças, devemos estar conscientes de que estamos a contribuir para a construção de pilares essenciais ao sucesso educativo, por um lado, e sócio pessoal, por outro, garantes da aprendizagem ao longo da vida e de uma intervenção consciente e crítica na sociedade. Um docente deve, claramente, perceber o “porque” e o “para quê” da sua ação. Porém, estas opções dependem dos valores e daquilo que é o educador. Dewey (1994) afirma que qualquer profissional, antes de formar a sua filosofia da educação, deve “conhecer como é constituída concretamente a natureza humana; (...) saber do trabalho das forças sociais presentes na sociedade; (...) saber das operações pelas quais se transformam as matérias-primas básicas em algo de maior valor” (p.4), para que possa adequar a sua prática às especificidades de cada contexto de modo a que a aprendizagem não seja distanciada da vida e das experiências e interesses reais de quem aprende. O educador não deve, então, esquecer-se de que é com base no conhecimento do *solo* (Katz, 2005) que planifica, implementa, avalia e reflete. Em ambas as práticas, foram privilegiadas as metodologias ativas que concedessem tempo e espaço para as crianças se envolverem pois têm o direito de participar naquilo que lhes diz respeito (Portugal, 2000).

A educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso

A gestão de grupo é uma das questões mais complexas, adquirindo especial complexidade quando se refere à educação pré-escolar. Gerir um grupo não é somente organizar as crianças de determinada forma; é muito mais do que isso e extravasa a simples formação de grupos ou a implementação de uma determinada dinâmica. É necessário ponderar um conjunto de situações que se interligam e se influenciam mutuamente. É necessário pensar em intenções, em atividades desafiantes, em estratégias de operacionalização, na gestão e na organização do espaço e do tempo, na avaliação e, naturalmente, nas próprias crianças.

O principal objetivo da nossa ação pedagógica é promover uma relação pedagógica de qualidade que garanta o bem-estar físico e psíquico da criança e a sua aprendizagem plena e holística que será a base do seu sucesso pessoal e académico e da sua aprendizagem ao longo da vida. A análise que pretendemos apresentar centrar-se-á em torno desta problemática – a gestão do grupo de crianças, sustentada por um referencial teórico que se situa entre a sociologia e a pedagogia da infância.

A gestão do grupo e a ética profissional

Um educador tem, para com as crianças, o compromisso ético de responder com qualidade às suas necessidades educativas fazendo com que seja fundamental gerir o grupo de tal modo que se lhe garanta, simultaneamente, equidade, sequencialidade, aprendizagem e estabilidade. Tanto para as crianças como para o educador, esta gestão permite a aquisição de valores que

orientam a ação e medeiam os comportamentos. Porém, levantam, também, algumas questões éticas e tensões inevitáveis que emergem no seio das interações e às quais o educador deverá responder com seriedade e justiça.

Ao longo da prática procurava-se, sobretudo, um critério que justificasse a opção tomada e diligenciava envolver as crianças na discussão inerente às melhores decisões, tornando a ética dialógica no sentido de “viver do diálogo” e da “permuta de mensagens interpelativas entre os sujeitos envolvidos na situação” (Moita, 2012, p.39). Procurávamos, em conjunto, encontrar soluções para os problemas baseadas nas relações humanas e no respeito por todos.

Face aos vários conflitos, não havia certo nem errado; havia reflexão e sobretudo a preocupação ética de os reconhecer e de lhes dar uma resposta adequada e o mais plausível possível. A palavra disciplina não encerra, em si, apenas uma componente negativa. É sinónima de aprendizagem e desempenha um papel importante nas conquistas da criança, justificando, assim, a elaboração conjunta de regras, educando para a democraticidade e cidadania.

Todavia, a personalidade e perfil do educador influenciam a forma como age perante o grupo. Apesar de uma relação pedagógica ser pautada pela presença de afetos e sentimentos positivos, as crianças necessitam de ver no adulto alguém que seja firme nas suas decisões e que imponha limites quando necessário. As crianças reconhecem e cumprem regras; porém, a tentativa de as testarem e de a elas se sobrepirem, está muito presente no quotidiano das interações, sendo o papel do adulto fundamental no sentido de moderar os conflitos e as tentativas de incumprimento ou desrespeito. Não se entenda, por isso, que o educador assuma uma atitude de autoritarismo até porque esta questão levanta problemas éticos de fundo. O seu papel é apenas intervir para interromper qualquer ciclo de desrespeito que comprometa o estabelecimento de relações saudáveis entre as crianças e a equipa; não se pode descobrir autoritarismo onde apenas houve exercício legítimo da autoridade (Freire, 1997). Assim, será importante que o educador trabalhe no sentido de explicar que a necessidade do limite pode e deve ser assumida eticamente pela liberdade e levar as crianças a compreender que existem regras e limites que têm que ser respeitados mas que, simultaneamente, são discutidos em grupo e que o educador não é completamente intransigente mas sim uma figura de referência e estabilidade, disposta a cooperar.

A gestão do grupo, o currículo e a avaliação

A organização do ambiente educativo engloba a organização do grupo, do espaço e do tempo. Contudo, esta organização tem que responder à problemática recorrente da heterogeneidade dos grupos. Gerir tal especificidade exige o encarar do *currículo como projeto* (Roldão, 1999) no sentido em que é necessário adequá-lo, diferenciando as propostas curriculares não obstante em articulação com as metas comuns previamente definidas pelo educador. Assim, é pertinente basearmo-nos nos conhecimentos da criança e na observação do ambiente educativo para planificar a ação e propor formas alternativas e diferenciadas de organização das crianças e das propostas, proporcionando aprendizagens significativas e diversificadas. É necessário envolver as crianças nas planificações e responder às suas curiosidades.

Colocar em prática um *currículo projeto* (Roldão, 1999) é, ainda, articular as diferentes áreas de conteúdo na crença de que, em conjunto, permitem uma compreensão mais completa e aprofundada dos fenómenos. É envolver as famílias e ter em consideração a avaliação que, na educação pré-escolar, assume um carácter marcadamente formativo e desenvolve-se num

processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem.

A gestão do grupo e a diferenciação pedagógica como resposta à heterogeneidade

Todo e qualquer grupo em educação pré-escolar prima pela heterogeneidade intrínseca. Heterogeneidade a nível de idades, interesses, desenvolvimento físico e cognitivo, vivências, culturas e *stock de conhecimentos* (Sarmiento, 2005). Ao educador cabe a difícil tarefa de gerir todas estas diferenças e particularidades objetivando a igualdade de oportunidades, a aprendizagem plena e o envolvimento de todos, sem exceção. Para tal, deverá estar ciente de que as crianças são diferentes entre si e, por isso, têm diferentes interesses e necessidades. Deste modo, o apoio individualizado ou em pequeno grupo parece ser uma estratégia que permite ajudar as crianças mais novas e, concomitantemente, colmatar situações mais frágeis no seio do grupo. Ao longo da prática, foram os interesses e as capacidades das crianças que geriram o rumo do nosso trabalho, para além de nos termos apercebido de que diferenciar não se esgotava apenas na adaptação/reinvenção das atividades consoante as idades ou os interesses; implica, também, e não menos importante, a adoção de pequenas estratégias quotidianas que facilitam a gestão do grupo.

As questões da diferenciação também se evidenciavam nas finalidades do Projeto Educativo (PE) do JI onde se referia que a aprendizagem ativa e aberta à participação cívica e à inclusão eram intencionalidades a priorizar. Neste sentido, foram os interesses e as capacidades do grupo que geriram o rumo do nosso trabalho e nos ajudaram a planificar e a ponderar as ações. Diferenciar na Creche consistiu em estar, permanentemente, disponível e atenta aos sinais e às múltiplas linguagens das crianças que nos davam informações relativas aos seus anseios, às suas necessidades e aos seus interesses. A relação pedagógica com bebés e crianças pequenas é particular e constantemente diferenciada na medida em que existem muitas interações que ocorrem na relação de um para um, onde o adulto toca, segura, fala e tranquiliza a criança, mostrando prazer nas interações e respondendo, de forma facilitadora, às chamadas de atenção de cada criança. Também os horários e as rotinas respeitam os tempos individuais de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração e a interação com as equipas e dinâmicas pedagógicas dos contextos socioeducativos em que decorreram as Práticas Profissionais Supervisionadas, contribuiu para pensarmos em questões relacionadas com a conceção da criança como indivíduo e cidadão ativo e competente; com as idealizações inerentes à prática plena, ampla e integradora da educação de infância; com o crescimento profissional sustentado no desenvolvimento de competências e atitudes pedagógico-científicas e éticas; com a autodescoberta de valores e a cogitação do nosso contributo prático para o crescimento daquele grupo.

“Está ao nosso alcance o desenvolvimento de uma cultura profissional enquanto experiência vivida e refletida e capacidade fecunda de compreender e construir (...). Vivemos a nossa profissão como um projeto que confere uma identidade que é multifacetada. Mas a nossa identidade profissional é-nos sobretudo mais revelada enquanto caminho. E o caminho faz-se

a caminhar. Um percurso a fazer em conjunto (e também de forma solitária) (...).” (Moita, 2012, p.64).

Até porque, como afirma Sérgio Godinho, “hoje é o primeiro dia do resto da tua vida.” Da tua, da nossa e da vida de todos os outros com que entrevistamos e intervimos.

Referências bibliográficas

- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- De Ketele, JM., Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (1994). *A Necessidade de uma Filosofia da Educação*. Cadernos de Educação de Infância, 30, 4-8.
- Ferreira, M. (2002). O Trabalho de Fronteira nas Relações entre Géneros em Espaços de “Brincar ao Faz-de-Conta”. *Revista Ex aequo*, nº7, Oeiras, Celta Editora, 113-128.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância. “*À porta do JI da Várzea*” ou retratos da heterogeneidade que envolve e contém o grupo de crianças” (pp.65-102). Porto: Edição Afrontamento.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Hohmann, M., Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L.G. (2005). Capítulo 2 – A construção de sólidos fundamentos para as crianças. *O Poder dos Projetos* (pp.27-37). São Paulo: Artmed.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche: perspetivas de formação teóricas e práticas. *Revista Infância e Educação*, 1. Porto: GEDEI.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. (2005). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, N. Sarmiento, M. Tomás, C. (2004). *Investigação da Infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. *Sixth International Conference on Social Methodology, Recent Developments and Applications in Social Research Methodology*. Amesterdão.