



**ATEIA, UMA REDE DE PROFISSIONAIS
- RELAÇÕES E PRÁTICAS REFLEXIVAS
TOUCHPOINTS**

Sónia Cabral¹ (soniacabral.email@gmail.com), Débora
Pinto¹, Sofia Castelão¹ e Marina Fuertes^{1,2}

¹Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa/CIED

²Centro de Psicologia da Universidade do Porto

RESUMO

O profissional experiente em Práticas Reflexivas Touchpoints (PRT) pergunta-se de que modo está a contribuir para a interação antes de agir. Pára de falar (Why am i talking -W.A.I.T.), escuta atentamente, usa linguagem acessível, valoriza as forças e reflete sobre o seu papel na ação (Cunningham, 2016). ATEIA enquanto projeto de formação deu origem a uma rede de profissionais de educação de infância com o objetivo de promover oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, através do Treino em PRT. Enquanto projeto de investigação, ATEIA, deu origem ao estudo de caso múltiplo que se apresenta neste artigo, e procurou 1) identificar características, necessidades e estratégias individuais de autorreflexão, 2) conhecer como essas estratégias enformam a prática das educadoras com as crianças, e a interação com as famílias, e 3) analisar o processo transformativo das educadoras (quem sou depois da participação no projeto). Participaram neste estudo, 6 educadoras (com idades compreendidas entre os 24 e os 37 anos de idade, tempo de serviço que variou entre 1 e 13 anos de serviço); 6 crianças (entre os 9 e os 29 meses, 2 meninas, 4 primogénitos) e suas mães com idades compreendidas entre os 24 e os 35 anos, todas ativas profissionalmente e com habilitações académicas ao nível do ensino superior. As educadoras participaram na formação em PRT e preencheram as fichas reflexivas para a educação em creche. Para além disso, procedeu-se à observação da qualidade da sua interação com as crianças com a escala MINDS. As educadoras e as mães avaliaram, através da PCRS, três dimensões: a confiança, o respeito mútuo e a parceria da sua relação. O tempo de serviço, o modelo pedagógico e a formação inicial das educadoras foram indicadores importantes na análise da reflexão das educadoras e relação com as famílias. Ao longo das sessões de grupo e das reflexões individuais do projeto, as educadoras envolvidas neste estudo enunciaram mudanças reflexivas que se refletiram na sua prática.

Palavras-chave: Educação em Creche; Práticas de Qualidade; Relações

INTRODUÇÃO

Resultados de estudos nacionais e internacionais sobre a influência do Modelo *Touchpoints* na relação educador-família (Castelão, 2013); sobre o impacto do modelo nas representações do educador (Pinto, 2013); e a influência das práticas autorreflexivas do educador em interação com as famílias (Cunningham, 2016), indicam que o modelo de Práticas Reflexivas *Touchpoints* é uma ferramenta organizativa e judiciosa para a prática reflexiva em educação.

Orientadas por este modelo, reunimos um grupo de educadoras num projeto de investigação (ATEIA) em reflexão na ação. Seis histórias individuais são o coração deste projeto, onde seis educadoras utilizaram práticas reflexivas como estratégias para mediar as interações com as famílias, conhecer melhor as suas crenças, valores e preconceitos. Algumas das participantes, ao identificar e interiorizar as suas crenças e o que trazem para cada interação, referem vivenciar interações mais positivas com as famílias.

As estratégias revistas na literatura incluem as práticas reflexivas num processo de desenvolvimento profissional (Silva, 2011). Estas histórias individuais permitem descobrir e apoiar uma compreensão mais profunda das práticas reflexivas em ação, adequar a formação inicial aos pressupostos desejados, após o reconhecimento dos constrangimentos e limitações encontrados no decorrer do estudo.

A primeira autora recolheu as histórias, identificou fenómenos e analisou o impacto que a formação em práticas reflexivas *Touchpoints* pode ter na mudança de estratégias de interação (a utilizar pelos educadores de infância com as famílias), resultando na consequente visibilidade e recomendação do treino em Práticas Reflexivas *Touchpoints*, enquanto prática preventiva e de qualidade, verdadeiramente centrada na família, para agentes de intervenção precoce na infância, como é o caso dos educadores de infância.

Rede de profissionais

ATEIA, enquanto projeto de formação, surgiu com o intuito de promover oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional para Educadores de Infância através da construção de um diálogo ativo, da iniciação a práticas autorreflexivas, e da construção/reconstrução de práticas pedagógicas. O seu objetivo principal era melhorar a res-

posta aos interesses das crianças e suas famílias, evidenciando a reflexão crítica como uma prática preventiva e de qualidade em educação de infância (em particular na valência de creche). Segundo Carvalho e Portugal (2017), *investir na educação e cuidados na primeira infância é apostar não só no sucesso escolar, mas na sociedade e nos cidadãos.*

Relações

Existe uma dimensão relacional necessária ao desenvolvimento profissional, responsável por garantir a confiança para que os profissionais arrisquem questionar a forma como fazem as coisas, e se atrevam a melhorá-las. Relações horizontais, respeitadoras, nas quais os intervenientes descubram novas maneiras de ser importantes uns para os outros (Sparrow, 2010). A abordagem *Touchpoint* aplicada à educação de infância fortalece estas relações pois é desenhada para reforçar o sentimento de competência dos profissionais enquanto valoriza a relação primordial e o conhecimento profundo que os pais têm dos seus filhos. (Jacobs, 2010, p. 291).

Segundo Singer e Hornstein, (2010), o desenvolvimento da criança, da família e do profissional ocorre em simultâneo e, como qualquer mudança, requer apoio, para que seja suave para todos os envolvidos. Assim, considerando que também os pais e os profissionais estão em desenvolvimento, que qualquer desenvolvimento pressupõe mudança e que qualquer mudança pressupõe desorganização e desarranjo, é fundamental que se criem relações apoiantes para que estes três vetores em processo de desenvolvimento, que acontecem simultaneamente, possam ser suaves e apoiados. A mudança vai ser tanto mais fácil, quanto mais nos sentimos apoiados, principalmente nestes sistemas, que vão funcionar pior se as mudanças forem desconexas (crianças isoladas, pais desorganizados, educadores frustrados). As relações humanas e os efeitos das relações nas relações, são os alicerces de um desenvolvimento saudável (Fuertes, 2016).

Práticas Reflexivas Touchpoints (P RTP)

No contexto da primeira infância, a prática reflexiva é descrita como um processo contínuo que implica que os profissionais analisem e compreendam a sua prática, de forma crítica, para identificarem o que estimula a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como o impacto dos seus próprios valores na compreensão da aprendizagem e desenvolvimento, para que desenvolvam as habilidades, conhecimentos e abordagens necessárias para obter os melhores resultados para as crianças. Tal torna-se possível quando os profissionais refletem

sobre o como e o porquê das decisões que tomam sobre suas interações com crianças e famílias.

Apoiar o desenvolvimento positivo das crianças pode resultar de uma prática consistente, autorrefletida. A prática reflexiva *Touchpoints* é uma ferramenta que pode transformar a prática pedagógica. Ao usar a reflexão os profissionais podem melhorar a sua prática e as suas relações, pois compreendem ou passam a conhecer melhor quem são enquanto profissionais (os seus valores, as suas crenças e o impacto das mesmas nas interações).

A Abordagem *Touchpoints* (TP) é simultaneamente um modelo de desenvolvimento e uma abordagem relacional que pode ser utilizada por profissionais para apoiar as relações que estabelecem com as famílias e as relações entre as famílias e as suas crianças. Estas oportunidades para construir relações de colaboração, apoio e respeito uns pelos outros, vão potenciar o sentimento de competência e a autoconfiança dos pais, através do papel desempenhado pelo educador, assim como o reconhecimento dos pais pelos educadores de infância que servirá de ingrediente essencial ao fortalecimento desta parceria. De acordo com Singer, Goldberg e Vele-Tabaddor (2008), a abordagem TP vai fortalecer e apoiar tanto os profissionais, como as famílias.

O Modelo *Touchpoints* oferece estratégias que promovem uma comunicação construtiva, entre profissionais e famílias, através de práticas reflexivas guiadas por princípios orientadores e pressupostos deste modelo, que culminam, quando apropriadas pelos profissionais, numa parceria honesta, num relacionamento recíproco e gratificante entre profissionais e famílias, transformando-se numa resposta preventiva e adequada ao desenvolvimento da criança (Pimentel, 2005). A reflexão pode ser vista como um instrumento de formação, transformação e desenvolvimento, através do qual se pode melhorar a prática profissional.

A abordagem TP é efetivamente considerada uma metodologia de intervenção preventiva que visa: (i) apoiar a relação pais-filho, (ii) aumentar as competências parentais e (iii) fortalecer as relações entre a família e o bebé, com benefícios para o desenvolvimento das crianças, das famílias e dos profissionais (Brazelton & Sparrow, 2006).

As PRTP no projeto de formação ATEIA guiaram os encontros entre educadoras com duas mais valias: a partilha e a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Serviram como catalisador para o pensamento crítico sobre interações do passado, e os *Touchpoints* como ferramenta para reforçar as práticas reflexivas. Contudo, a sua função como ferramenta esteve sempre dependente da capacidade e vontade dos profissionais

interiorizarem as estratégias oferecidas.

Este estudo foi desenhado para documentar e ilustrar as histórias individuais das educadoras no exercício de práticas reflexivas guiadas pelos princípios orientadores e pressupostos Modelo Touchpoints. Com o intuito de validar este projeto de formação surgiram questões para ATEIA enquanto projeto de investigação:

Que Características e Necessidades manifestam os educadores de infância que participaram na formação em Práticas Reflexivas guiadas pelo Modelo *Touchpoints*?

Qual o impacto que a Formação em Práticas Reflexivas guiadas pelo Modelo Touchpoints teve nos educadores que participaram no projeto ATEIA?

Qual o contributo de diferentes Histórias de Vida para a Formação de Educadores de Infância em Práticas Reflexivas guiadas pelo Modelo *Touchpoints*?

METODO

A presente investigação foi realizada com pleno respeito pelos direitos dos participantes. Uma vez identificadas as instituições onde se pretendia desenvolver a investigação, procedeu-se ao pedido, dirigido ao Diretor/Coordenador Pedagógico, para a realização do estudo. Os educadores, bem como as mães, receberam as informações oralmente e por escrito, sobre a investigação a desenvolver, e foi solicitado o seu consentimento informado onde eram explicados, para além dos objetivos do estudo, os seus direitos enquanto participantes.

Participantes

Os participantes desta investigação foram selecionados por conveniência, através de contactos preferenciais com as instituições onde exercem a sua prática pedagógica, instituições essas com protocolo de parceria com a Escola Superior de Educação de Lisboa. Pudemos contar com a participação inicial de 10 educadoras de infância, a exercer na valência de creche, provenientes de contextos diferentes do concelho de Lisboa, das quais apenas 6 permaneceram até ao final do projeto de investigação. Às educadoras convidadas foi solicitado que selecionassem apenas uma criança do seu grupo, e respetiva mãe ou pai, para a participação na investigação.

Analisamos então os dados demográficos mais relevantes para a investigação de 6 educadoras, com idades compreendidas entre os 24 e os 37 anos de idade, com tempos de serviço que variam entre o primeiro ano e os 13 anos de serviço, 3 delas a trabalhar na mesma instituição e com modelo pedagógico definido (High Scope); 6 crianças entre os 9 e os 29 meses, 4 do género masculino e 2 do feminino. As mães participantes têm idades compreendidas entre os 24 e os 35 anos de idade, todas ativas profissionalmente e com habilitações ao nível do ensino superior na sua maioria, cf. tabela 1.

Educador 1	Educador 2	Educador 3	Educador 4	Educador 6	Educador 8
Género feminino, 24 anos, com 1 filho, formada em 2014 (MEPE), e a exercer em creche há 2 anos. Local de trabalho: Colégio Particular com Modelo Pedagógico definido.	Género feminino, 26 anos, sem filhos, formada em 2015 (MEPE) e a exercer em creche há 1 ano. Local de trabalho: Colégio Particular com Modelo Pedagógico definido.	Género feminino, 24 anos, sem filhos, formada em 2016 (MEPE) e a exercer em creche há 4 meses. Local de trabalho: Colégio Particular com Modelo Pedagógico definido.	Género feminino, 37 anos, com 1 filho, formada em 2003 (LEI), e a exercer em creche há 13 anos. Local de trabalho: Fundação sem modelo definido.	Género feminino, 32 anos, com 1 filho, formada em 2007 (LEI) e Mestre em 2016 (MIP), e a exercer em creche há 3 anos. Local de trabalho: Fundação sem modelo definido.	Género feminino, 27 anos, sem filhos, formada em 2010 (MEPE) e a exercer em creche há 6 anos. Local de trabalho: Colégio Particular sem Modelo Pedagógico definido.
Menina com 29 meses, filha única, a frequentar a Creche há 2 anos.	Menina com 16 meses, filha única, a frequentar a creche há 1 ano.	Menino com 9 meses, filho único, a frequentar a creche há 2 meses	Menino com 18 meses, segundo filho, a frequentar a creche há 1 ano.	Menino com 29 meses, segundo filho, a frequentar a creche há 2 anos.	Menino com 15 meses, filho único, a frequentar a creche há 1 ano.
Mãe com 34 anos e habilitações ao nível da Licenciatura.	Mãe com 35 anos e habilitações ao nível da Licenciatura.	Mãe com 34 anos e habilitações ao nível da Licenciatura.	Mãe com 35 anos e habilitações ao nível da Licenciatura.	Mãe com 34 anos e habilitações ao nível da Licenciatura.	Mãe com 24 anos e habilitações ao nível do 12º ano.

Tabela 1 - Dados dos Participantes.

Os resultados deste estudo exploratório serão analisados através de uma metodologia qualitativa, e, para o efeito dividimos os métodos utilizados em: métodos de recolha e em métodos de análise.

Procedimentos e Instrumentos

Métodos de Recolha

Para a recolha de dados foi utilizada a PCRS – Escala de avaliação na relação pais-educadora (versão pais e versão educadora), a MINDS (Escala de avaliação das díades educadora-criança e mãe-filho), os Guiões de Práticas Reflexivas do educador e os Diários Reflexivos dos educadores.

PCRS - Escala de Satisfação da Relação Pais/Educadores

De modo a recolher dados sobre a satisfação com a relação entre mãe/educadora e educadora/mãe, foi aplicada a Parent Caregiver Relationship Scale (Elicker, Noppe & Fortner-Wood, 1997), traduzida para português como Escala de Satisfação da Relação Pais-Educadores (versão pais e versão educadores) – esta escala foi criada de modo a avaliar a qualidade da relação entre os pais e os educadores de infância em contexto de creche (Soares, Fuertes & Santos, 2016).

A PCRS é composta por 35 afirmações, nas quais pais e educadores assinalam a sua opinião em relação a cada afirmação, atribuindo uma classificação de 1 a 5, sendo que: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo), 3 (concordo parcialmente), 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente). Esta escala foi preenchida por cada educadora e por cada mãe, no início do estudo, em outubro de 2016, antes da educadora receber o treino *Touchpoints*.

MINDS - Mother-Infant Descriptive Diadic System

De modo a avaliar as relações afetivas e de vinculação da criança foi efetuada uma filmagem de interação entre a criança e a sua educadora, e depois também com a sua mãe, no sentido de compreender o tipo de relação afetiva e vinculativa existente entre os dois, ou seja, avaliar as características da díade existente. Para analisar o filme recolhido foi utilizado o instrumento de avaliação adaptado do sistema Care-Index (Crittenden, 2003), com base na sua aplicação a mais de 400 díades portuguesas, a *Minds, Mother-Infant Descriptive Diadic System* (Fuertes et al., 2014), atualmente em aferição.

Esta escala avalia sete comportamentos: resposta facial, resposta vocal, trocas afetivas, posicionamento e manipulação, diretividade, atividade lúdica à reciprocidade. Cada comportamento é pontuado de 1 a 5 com descritores de A a F para o adulto e de A a G para a criança. Nos adultos, os descritores A e B são descritores para o comportamen-

to sensível (sendo que o A é sempre de maior qualidade que o B); os descritores C e D para situações mistas; o descritor E para o comportamento estritamente controlador/diretivo/rígido e o descritor F para o comportamento estritamente passivo. Nas crianças os descritores A e B são descritores do comportamento cooperativo; os descritores C e D para situações mistas; o descritor E para o comportamento estritamente difícil; o descritor F para o comportamento estritamente compulsivo/inibido e o descritor G para o comportamento estritamente passivo.

Deste modo, esta avaliação seguiu alguns procedimentos específicos, os quais consistiram numa filmagem de 5 minutos de interação lúdica entre a criança e a educadora/mãe, em situação de jogo. Para tal, foi utilizado um saco com brinquedos adequados à faixa etária da criança e ao seu desenvolvimento e brinquedos inadequados à faixa etária da criança (uns acima e outros abaixo da sua faixa etária). A filmagem foi realizada no colégio da criança numa sala neutra, onde se colocou um tapete a delimitar a área de jogo a filmar. Tanto à educadora como à mãe foi solicitado que brincassem com a criança como costumam fazer diariamente, mantendo apenas a interação no tapete, área filmada.

Guiões de Práticas Reflexivas

Com base no documento “Touchpoints in Reflective Practice” (Brazelton Touchpoints Project, 2006) foram distribuídas pelas educadoras três fichas de preparação para as práticas reflexivas, a preencher antes da formação dada pelos investigadores ATEIA.

Estes guiões pretendiam reconhecer forças e desafios pessoais (ficha 1 – anexo F); recolher respostas a cenários prováveis de acontecer em contexto educativo, em que as educadoras deveriam refletir sobre a sua atitude perante estes cenários hipotéticos (ficha 2 – anexo G) e através da resposta a um conjunto de questões, desenvolver metas para a prática Touchpoints (ficha 3 – anexo H).

Diários Reflexivos

O guião para a elaboração dos diários reflexivos, a preencher ao longo das sete semanas que sucederam a formação d’ATEIA sobre o Modelo Touchpoints, foram preenchidos por cada educadora, a quem foram dadas as seguintes orientações: refletir, integrando os princípios e os pressupostos TP, sobre a sua prática pedagógica diária e sobre a

sua interação com os pais e ou famílias das crianças dos seus grupos, a cada semana.

Métodos de Análise

Na presente investigação, a utilização da metodologia qualitativa justifica-se pelo facto de esta permitir compreender as educadoras participantes em função da maneira como estas se vêem a si próprias, tanto a nível pessoal como profissional.

Para o efeito recorreremos à análise de conteúdo, i.e., a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, para obter indicadores que permitissem inferir conhecimentos relativos às variáveis depreendidas destas mensagens (Bardin, 2009, p. 44).

A essência da pesquisa quantitativa na educação é que esta dispõe de instrumentos técnicos, que segundo Severino (2007), são métodos aptos a superar limitações subjetivas da percepção. Ou seja, entende que a apreensão dos fenómenos do mundo é feita através de uma experiência controlada, no qual o grau de subjetividade do pesquisador é diminuído.

Assim, para a apresentação de resultados foi realizada uma análise a todos os dados recolhidos, ao nível das características sociodemográficas dos seus participantes, da satisfação das relações, através de um resumo abordando os aspetos de maior e de menor satisfação salientados por cada educadora e por cada mãe. Foram analisados os vídeos, recolhidos para efeitos de aplicação da MINDS, cotados por 3 investigadores diferentes, dos quais se elabora um resumo dos resultados médios, e do tipo de comportamento evidenciado por cada educadora e por cada criança, e por cada mãe e filho, na sua diáde.

De seguida foram registados os tipos de processos reflexivos promovidos nos discursos das participantes e elaborada uma síntese reflexiva para cada caso ou história individual. No final de cada apresentação das histórias individuais encontram-se ainda as análises em árvore dos aspetos mais significativos, obtidos da análise reflexiva e triangulação de dados de todos os instrumentos utilizados em cada uma das histórias.

RESULTADOS

Exemplar História Individual da Educadora I

Apresentam-se de seguida, a título de exemplo, por espelharem os

resultados obtidos, os dados da Educadora 1: Jovem no início de carreira integrada no colégio com modelo pedagógico definido (High Scope) que dá resposta a um público alvo de classe média-alta. Educadora com um filho em idade de creche.

Criança: menina com 2 anos, filha única, integrada no mesmo colégio desde o berçário.

Mãe: mãe jovem, casada, com habilitações ao nível do ensino superior, e ativa profissionalmente. Abaixo, nos quadros 1 e 2 estão patentes os resultados mais significativos das escalas de satisfação com a relação, a versão da educadora e a versão da mãe, respetivamente.

Quadro 1 - Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Educadora 1.

A educadora 1 demonstra um elevado nível de satisfação com a relação que tem com a mãe da criança selecionada, apresentando uma média de 4.5 (numa escala de likert de 1 a 5 pontos). Aspetos de maior satisfação: comunicação aberta e honesta; confiança, parceria e trabalho com pais. Aspetos de menor satisfação: na questão 30, referente à admiração pela forma como os pais trabalham com a criança a educadora 1 pontuou com 3 (concordo parcialmente), e na questão 35 a educadora também pontuou com 3 (concordo parcialmente) a orientação dos pais da criança no que concerne à educação ser, no geral, muito semelhante à sua. Outros aspetos assinalar: embora assinalar ter valores idênticos aos dos pais na questão 19 (Eu sinto que eu e os pais desta criança temos valores diferentes sobre a melhor forma de atender às suas necessidades. Pontuando com 1-Discordo totalmente) apenas concorda parcialmente (pontuando com 3) que a orientação dos pais, no que concerne à educação, é muito semelhante à sua na questão 35.

Quadro 2 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Mãe 1

A mãe 1 demonstra um elevado nível de satisfação com a relação que tem com a educadora, apresentando uma média de 4.8 (numa escala de likert de 1 a 5 pontos), salienta a sua satisfação e reconhecimento com o profissionalismo da educadora. Relata confiança e verdadeira parceria. Reconhece o seu papel fundamental. Relata relação centrada na criança. Aspetos de maior satisfação: confiança; comunicação; respeito; competência; parceria; alinhamento de valores/práticas; honestidade; admiração. Aspetos de menor satisfação: não demonstra. Outros aspetos assinalar: não observados.

	Descrição do comportamento			
	Educadora	P.	Criança	P.
Resposta Facial	Contacto ocular, mas com períodos de passividade.	3 C	A criança combina contacto ocular e/ou uma expressão sorridente com períodos de distração.	4 B
Resposta Vocal	Algumas verbalizações dirigidas ao observador.	3 C	A criança dirige-se ao adulto com vocalizações positivas (risos) demonstrando prazer e satisfação ao longo da interação.	5 A
Trocas Afetivas	Respostas afetivas com um padrão único positivo, mas sem adaptações ao estado da criança.	3 C	A criança é pouco calorosa, mas positiva, descontraída e cómoda com a relação.	4 B
Posicionamento e Manipulação	O adulto posiciona-se ao lado da criança (com a criança próximo), inclina-se para ver as suas reações ou ajusta-se para seguir as suas movimentações.	4 B	Geralmente as atividades são de mútuo interesse, mas em alguns momentos a criança aceita participar em algo muito difícil ou pouco apelativo. A criança mantém uma postura cómoda, dinâmica, favorável à interação e ao contacto com os brinquedos.	5 A
Diretividade	Geralmente as atividades são de mútuo interesse, mas em alguns momentos a criança aceita participar em algo muito difícil ou pouco apelativo. A criança mantém uma postura cómoda, dinâmica, favorável à interação e ao contacto com os brinquedos. Adulto diretivo, sem conseguir envolver a criança numa atividade contínua motivadora.	3 C	Geralmente as atividades são de mútuo interesse, mas em alguns momentos a criança aceita participar em algo muito difícil ou pouco apelativo.	4 B
Atividade Lúdica	O adulto apresenta diversas atividades, numa atmosfera agradável, mas algumas tarefas são muito difíceis. O adulto corrige o seu comportamento ao longo da tarefa.	4 B	O jogo da criança está dentro do esperado relativamente à sua idade de desenvolvimento e a criança envolve-se de um modo prolongado na atividade.	5 A
Reciprocidade	O adulto procura estabelecer seqüências interativas com a participação dos dois parceiros, mas, por vezes, é demasiado rápido ou não espera pela vez da criança.	4 B	A criança combina períodos de interesse e jogo com períodos de menor reciprocidade: atenção, mas sem jogar.	3 C
Totais	Sensibilidade Educadora (COMPORTAMENTO MISTO/SENSIVEL) 24 PONTOS		Cooperação Infantil (COMPORTAMENTO COOPERATIVO) 30 PONTOS	

Quadro 3 - Resultados da MINDS
- Interação Educadora-Criança 1.

Os resultados da análise da díade educadora criança, inferidos no quadro 3 colocam-nos perante uma educadora com comportamentos mistos/sensível, e uma criança com comportamento cooperativo, sendo a média da díade 27 pontos. Os brinquedos escolhidos no decorrer da interação foram: um puzzle de cartão com 15 peças, (sem imagem de correspondência no encaixe, indicado para maiores de 3 anos) selecionado pela educadora. A interação com este jogo dura cerca de 3 minutos.

São evidentes ao longo do vídeo respostas afetivas com um padrão positivo, tanto por parte da educadora como da criança, mas sem trocas de afeto evidentes. Ambas estão descontraídas, cómodas e confortáveis com a interação, com posturas favoráveis à interação com os brinquedos. A educadora está próxima da criança, inclinando-se para ver as reações, embora com alguns momentos de passividade (provável incómodo com a recolha em vídeo gera algumas verbalizações mais dirigidas ao observador).

A educadora apresenta alguma diretividade no que respeita às pistas que vai fornecendo para apoiar/motivar a criança (a escolha de um puzzle, em que a criança aceita participar, mas evidencia ser demasiado difícil de concluir).

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Valores prática educativa			- Respeito; -Aceitação; -Carinho; -Amor; -Honestidade; -Coerência
Trabalho com as Famílias	Objetivos	Empatia	Para mim é muito importante que haja empatia perante o que os pais nos trazem. Se isso acontecer penso que se sentirão compreendidos e por isso irão sentir-se à vontade para falar connosco sempre que necessário. É também muito importante a partilha entre a escola-família e vice-versa.
		Partilha	
	Relação com as crianças; Abertura e convite à presença na sala; Partilha de momentos	Penso que ao conseguir chegar às crianças e se elas confiarem em mim, mais facilmente conseguirei chegar aos pais. Claro, sempre me mostrei disponível para estar com as famílias. Preocupei-me em pedir-lhes para entrar na sala e para partilharem e vivenciarem momentos connosco em sala!	
	Forças	Inclusão; Empatia	- Inclusão das famílias no trabalho que está a ser realizado com o grupo de crianças; - Empatia, tentar ao máximo compreender o que me estão a dizer.

Trabalho com as Famílias	Oportunidades	Manhã/tarde/ prolongamento; telefone; email	Alguns pais encontro maioritariamente de manhã e outros de tarde. Uma vez por semana fico a fazer o prolongamento o que é muito benéfico para poder encontrar os pais que normalmente chegam mais tarde. Também usamos bastante o telefone para comunicar sempre que necessário, bem como o email.
	Satisfação	Insuficiente	Penso que não é suficiente porque mesmo que possamos falar por telefone e por email, quando essa comunicação é realizada pessoalmente, as conversas fluem mais naturalmente e há mais partilha.
Trabalho com as crianças	Modelo	Clima de apoio positivo; aprendizagem ativa; relações recíprocas de confiança, segurança, respeito e compreensão	O modelo pedagógico que guia as minhas interações com crianças envolve que se crie um clima de apoio positivo, o que é essencial para permitir a aprendizagem ativa por parte das crianças. Este clima de interações baseia-se em relações recíprocas de confiança, segurança, respeito e compreensão.
Fatores adversos á relação com os pais		Horários; Pessoal	- Horários - Resolução de conflitos em sala enquanto estou a receber alguns pais.
		Comunicação; Persistência	- Selecionar o que dizer e o que não dizer (problema que surgiu devido à instituição onde trabalhei anteriormente. Tenho refletido bastante sobre este ponto...) - Persistência no pedir (ou seja, quando peço algo às famílias e isso não acontece, tenho dificuldade em persistir até que aconteça. Penso que isto se deve ao facto de ter medo de as sobrecarregar, o que provavelmente não fará muito sentido, mas...)
Possíveis fatores Soluções		Caderno escola/família Reuniões Disponibilidade de horário Revela dificuldade	Atualmente temos o caderno escola-família que podemos usar para falarmos entre nós. Podemos também marcar reuniões e estou sempre disponível para os receber, fora do meu horário inclusive. É uma questão difícil de resolver! No entanto, esforço-me para estar disponível ao máximo.

Quadro 4 - Ficha 1 - Antes do Treino - Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios pessoais.

Na preparação para a prática reflexiva, quadro 5, as forças e desafios pessoais evidenciados pela educadora 1, antes do treino Touchpoints, através do preenchimento da ficha 1 foram: Forças: Empatia; Partilha; Relação com as crianças; Abertura e convite à presença na sala; Partilha de momentos; Inclusão; Empatia; Clima de apoio positivo; aprendizagem ativa; relações recíprocas de confiança, segurança, respeito e compreensão. Desafios: Horários; Pessoal; Comunicação; Persistência.

Preparação para a Prática Reflexiva		
Resposta a cenários em Educação na Infância		
CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Sentimentos da mãe	Insegurança	Provavelmente esta mãe sente-se insegura uma vez que a única imagem que tem da filha no jardim de infância são os momentos de choro e ansiedade.
Apoio à mãe nesta situação	<p>Pesquisar e fornecer informações sobre separação</p> <p>Dar feedback frequente</p> <p>Partilhar fotos e vídeos</p>	Poderemos pesquisar e fornecer informação à mãe relativamente aos momentos de separação, dar constante feedback sobre como a filha fica ao longo do dia. Eventualmente partilhar fotografias e filmes de momentos felizes da mesma no jardim de infância.

Quadro 6 - Ficha 2 - Antes do treino - Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância.

Na preparação para a Prática Reflexiva a educadora 1 respondeu a questões relacionadas com cenários hipotéticos em Educação de Infância, cf. quadro 6. Neste exercício a educadora foi capaz de identificar os sentimentos, as dificuldades e estratégias de uma mãe, num discurso compreensivo e orientado para a solução. No preenchimento da PCRS a educadora já revelara que os aspetos de maior satisfação eram a comunicação aberta e honesta; a confiança, parceria e trabalho com pais. Na ficha 1 antes do treino Touchpoints a educadora revelava também que uma das formas de chegar às famílias era através da relação com as crianças. O respeito pelo outro, empatia, e a aceitação são evidenciados em ambos os exercícios.

Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos Touchpoints			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Desempenho Profissional	O que mais gosto no meu trabalho é...	Confiança Relação	Boa relação de confiança e carinho com as crianças. No fundo, dos mi-ninhos! Porque faz toda a diferença no dia a dia e na forma como gerimos o grupo, como os encaramos e como nos encaram a nós
	O mais gratificante seria...	Brincar	brincar com eles sem limites de rotinas.
	O Menos apreciado é...	Refeições	Gostaria que fosse um momento mais feliz para algumas das crianças, mas com o limite de tempo e limitações vindas de casa, acaba por ser difícil gerir esse momento.
Soluções	Alteração do menos apreciado	Antecipação	Antecipar o momento. Tentar que seja divertido e não stressante!
Valores sobre famílias	Os pais...		Querem e fazem o melhor que podem pelos filhos, mesmo que a nós, não nos pareça esse o caso.
	Fico desconfortável quando...	Expetativas	Não correspondo ao esperado por eles.
	Os pais apreciam	Relação com criança	Consigo conversar e negociar com a criança para que ela consiga aceitar algo (exemplo, calçar os sapatos, lavar as mãos, tomar um medicamento, etc.)
	Eu aprecio...	Tempo	Têm disponibilidade para entrar na sala e ficam a brincar com os filhos.
	Os pais confiam...		Quando falamos sobre os seus filhos e as suas fases de desenvolvimento.

Quadro 7 - Ficha 3 - Antes do Treino - Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos Touchpoints

Da análise da ficha 3, sobre a reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos *Touchpoints*, cf. Quadro 6, a educadora revela, tal como nas fichas 1 e 2 antes do treino, e no preenchimento da PCRS, a questão relacional como fator de maior apreço pelo trabalho. Privilegia brincar sem imposições de rotinas. Reconhece que os pais querem o melhor para as crianças, embora nem sempre assim sejam interpretados. Coloca em si a responsabilidade quando se sente desconfortável com uma família, reconhece que as suas capacidades de comunicar com as crianças são um fator de respeito por parte dos pais. Aprecia que os pais tenham disponibilidade para transições suaves. Metas para a prática dos Touchpoints: Confiança; Relação; Brincar; Refeições; Antecipação; Expetativas; Relação com criança; Tempo.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Postura Profissional	Aprendizagens	<p>- Tenho refletido muito sobre as minhas ações em sala e se estarei realmente a agir da melhor forma. Todos os dias de manhã penso: "Hoje vai correr melhor. Hoje vai ser diferente!" (...) chego ao fim do dia e volto a pensar: "Podia ter feito melhor". E esta semana isso aconteceu quase todos os dias (...) PR1</p> <p>- Tenciono tentar, ao longo da reunião, refletir e aplicar os princípios e pressupostos do Modelo Touchpoints, porque no fundo, estes visam o bem-estar da criança e é esse o nosso objetivo. Ajudá-la ao máximo, até que se esgotem todas as hipóteses! PR3</p> <p>- Decidi então tentar uma nova abordagem com a mãe, de mais entreatura. No fundo, somos uma equipa e ambas queremos o melhor para a criança. PR4</p> <p>- Ao falar com os pais, percebi no meio da conversa que a criança não brincava com nada em casa. PR5</p>
	Necessidades / Questões	<p>- Tenho pensado muito em conversar com os pais. Como iniciar a conversa? Como explicar o que está a acontecer? Em tempos disseram-me que em casa também atira coisas ao ar. E é aqui que entra o Modelo Touchpoints. Será que não deveria apoiar-me mais na família? PR1</p> <p>- Dei por mim a pensar: até que ponto os ponho a todos em prática? O que precisarei de mudar na minha prática? (...) sinto também que necessito de mais reflexão e de me debruçar mais sobre o assunto. PR2</p> <p>- E aqui começa o meu problema... Como explicar porque precisamos de ter esta reunião? Como reagir, quando me dizem: "A sério que ele faz isso? Em casa continua tudo igual, está tudo bem!" PR3</p> <p>- Tenho refletido muito nos princípios e pressupostos Touchpoints uma vez que estou a ter uma situação complicada nas sextas que já dura vários dias. PR4</p>

Relações	Relação com as famílias	<p>- Dou por mim a pensar que mesmo que fale com eles nada irá mudar..., mas porque não acreditar mais e por em prática os pressupostos do Modelo acima mencionado? PR1</p> <p>- Desde que conheci a mãe, que a nossa relação tem sido instável e por isso, quando converso com esta mãe estou sempre relutante. Esta semana, (...), a mãe chegou e abraçou-se a mim enquanto me disse: "ED1, estou tão cansada!". Senti que os limites entre nós se estavam a alargar. Mas senti também que quanto melhor fosse a nossa relação, melhor seria para nós e para o filho. (...) proponho-me agora a pensar mais nela, no ponto de vista dela e na sua situação. PR2</p> <p>- (...) começo a ficar com a sensação que ela nos quer culpabilizar a nós! Será que é mesmo isso ou serei eu, que já estou tão dentro da situação, que já não sei o que pensar? Entre adultos, falamos nas hipóteses existentes...será a falta da mãe? Será que aconteceu alguma coisa em casa? Será exigência demais por parte dos familiares relativamente ao que se espera da criança? Depois de muito refletir comecei a perceber que também nós, estávamos a achar que a origem do problema estaria na família. PR4</p> <p>- Para mim sempre foi importante ter uma boa relação com os pais. No entanto, sinto alguns limites nesta relação. Talvez porque no sítio onde trabalhei anteriormente tudo o que eu dizia aos pais tinha limites e muitas das coisas não podia dizer (...) faço um esforço para ter uma relação verdadeira e aberta com os pais, porque o que ambos queremos, é o bem-estar completo da criança. PR7</p>
	Relação com as crianças	Algumas crianças já assumem que quando acontece alguma coisa, foi o António. Até que ponto não é culpa minha? O que posso fazer de diferente? PR1
	Relação com a equipa da sala	Esta semana foi um pouco complicada. A equipa mudou, devido a baixas médicas, e por esse motivo o grupo acabou por ficar mais instável, bem como as famílias, que demonstraram constante preocupação com a pessoa que se teve que ausentar. PR3

<p><i>Touchpoints</i></p>	<p>Princípios e pressupostos</p>	<p>Ainda não os pus totalmente em prática. Mas tenho refletido bastante sobre o assunto e espero conseguir dar rumo a esta inquietação. PR1</p> <p>Esta semana, aconteceu algo que me fez pensar num dos pressupostos: “Valorize e compreenda a relação entre si e os pais” PR2</p> <p>(...) no meio da conversa, o pai fala sobre o tablet. E aqui surgem as minhas dificuldades...preciso de falar com eles relativamente a isto, mas não me posso esquecer de que “Todos os pais querem fazer bem com os seus filhos” e tenho medo de não lhes dar a entender que sei disso porque por vezes, nos meus mil pensamentos, acabo por pensar: “Como é que não percebem algo tão lógico?”. Tenho que fazer um esforço e preparar-me bem para a conversa que terei com eles. Penso que, os pressupostos do Modelo Touchpoints me irão ajudar neste sentido. PR5</p> <p>(...) foi preciso muita comunicação aberta e retirar quaisquer julgamentos que tivesse na minha cabeça. Senti verdadeiramente que a situação se resolveu pelo melhor por ter tido em conta os seguintes princípios:</p> <p>Procure oportunidades para apoiar a mestria; valorize a paixão onde quer que a encontre. Penso que também foi bastante positivo ter refletido sobre alguns pressupostos, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os pais são os peritos dos seus filhos; - Todos os pais têm forças; - Todos os pais querem fazer bem com os seus filhos; - Todos os pais têm sentimentos ambivalentes. <p>Todos estes pressupostos me tornaram mais sensível perante a situação e me ajudaram a estar completamente disponível para aquela mãe, que tal como eu, estava insegura perante a melhor forma de agir nesta situação. Felizmente tudo correu bem e a mãe agradeceu muito a disponibilidade. PR6</p> <p>Esta semana, ao falar com alguns pais, pensei muito nas limitações que tenho. No entanto, sinto que é muito importante colocar em prática um dos princípios do Modelo Touchpoints: “Valorize e compreenda a relação entre si e os pais”. PR7</p>
---------------------------	----------------------------------	--

Desenvolvimento da criança	Aquisição de competências	Uma das crianças do grupo está a ter algumas dificuldades em dormir, nas sesta. PR4 A criança, que estava com dificuldades a dormir, agora, começa a voltar a ter boas sesta como antes. PR6
	Obstáculos e Desafios	O António está constantemente a atirar objetos aos colegas e aos adultos. (...) porque o chamei a atenção e ao chamá-lo atirou-me com um biberon à cara, a segunda porque lhe dei um abraço e ficou tão contente que me atirou com um carro à cara. PR1
	Desenvolvimento das relações Sociais	Reparei que uma das crianças não se estava a envolver em nenhuma brincadeira. Observei-a todos os dias desta semana e aconteceu sempre o mesmo! Não se envolvia. Ficava simplesmente a olhar e a observar outra criança, com quem tem grande afinidade! Então decidi abordar os pais para perceber como era em casa...PR5

Quadro 7 - Análise da Prática Reflexiva da Educadora 1.

No quadro 7 encontramos sistematizados os dados da prática reflexiva da educadora 1, ao longo de sete semanas a educadora 1 evidencia capacidade de Autorreflexão; Reflexão na ação; Dificuldade na resolução de problemas; Reflexão sobre um princípio à 2ª semana de PR; capacidade de sair do lugar de técnico e especialista para se assumir como parceira à 4ª semana de PR; Aplica princípios e pressupostos com pais à 5ª semana de PR; reconhece sentimentos ambivalentes à 6ª semana de PR.

A educadora revela então ao longo da sua participação nesta investigação um aumento na sua autoconsciência; capacidade de sistematizar estratégias; de utilizar linguagem reflexiva, sendo notório que passa por um processo transformativo, que parte daquilo que foi ao que pretende ser enquanto profissional. Abaixo, na figura 1, podemos encontrar a síntese reflexiva final da história individual 1.

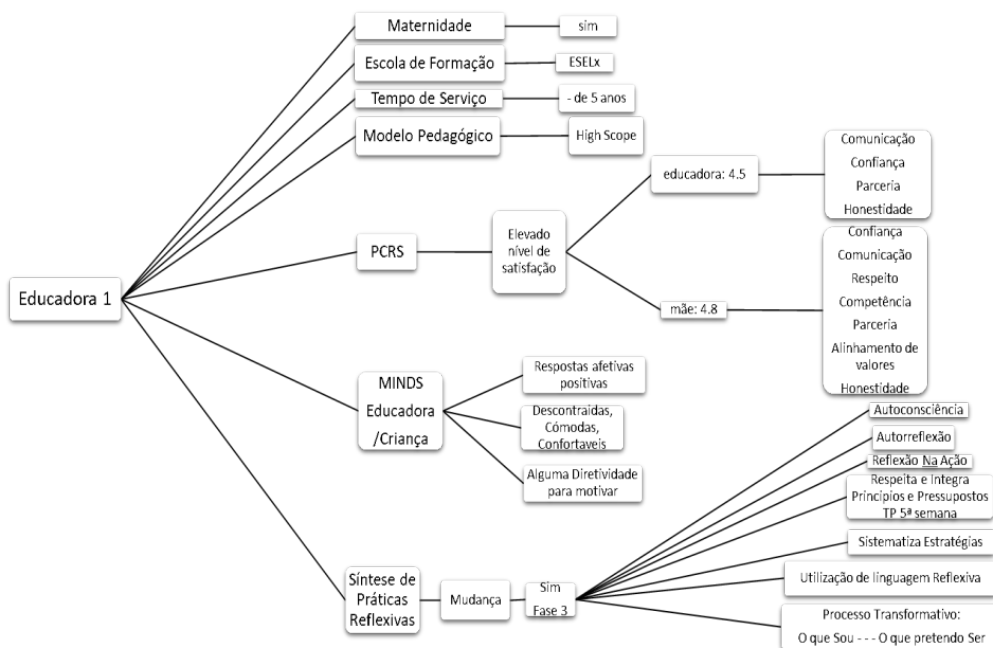


Figura 1 - Análise em Árvore - História Individual 1.

DISCUSSÃO

A autorreflexão é um aspeto central no processo de ensino e aprendizagem, e os profissionais de educação que conseguem refletir constroem ligações mais profundas e significativas com os seus pares, crianças e famílias (Cunningham, 2016). No entanto, dirigir a si próprio um olhar crítico pode ser difícil para alguns profissionais.

O objetivo desta pesquisa era estudar o processo reflexivo de 6 educadoras de infância que, ao aceitar participar no grupo de trabalho ATEIA, foram expostas a um processo formativo e de desenvolvimento da autorreflexão, influenciado pela linguagem e orientado pelas práticas da abordagem Touchpoints.

Com o intuito de organizar os dados recolhidos optamos por guiar a análise da síntese de práticas reflexivas através de 4 temas evidenciados no trabalho de Cunningham (2016):

Processo Transformativo do Como ao Quem. Segundo Cunningham (2016) trata-se de um processo sofisticado que permite acompanhar o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes em estudo, através de uma linha orientadora de 4 fases, que se inicia com o aumento da autoconsciência (fase 1 – Como Eu Sou); passa pela compreensão dos seus comportamentos quando aplicam estratégias de autorreflexão, ou seja, as suas atitudes (fase 2 – Como Ajo); que vai da compreensão do ponto de vista pessoal à compreensão das necessidades pessoais, havendo um conhecimento sólido de quem se é enquanto profissional e as estratégias de que se necessita para trabalhar em função do profissional que se pretende ser (fase 3 – Quem Quero Ser), e culmina na fase em que já se modela e promovem as práticas reflexivas com pares, dedicando um tempo diário para o efeito (fase 4 – Quem Eu Sou). Trata-se no final de uma nova presença profissional.

Figura 2 – Do Como ao Quem – Ilustração do desenvolvimento pessoal e profissional de Práticas Reflexivas - Cunningham (2016)



A figura 2 ilustra o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, relacionando-o com o processo de autorreflexão. No que respeita aos participantes nesta investigação podemos afirmar que a mudança aconteceu com cada um dos seis casos, embora em fases diferentes do processo transformativo: as educadoras 3 e 4 encontraram-se na 1ª fase do processo de mudança, ou seja, na fase do autoconhecimento e consciência de si, uma vez que a aplicação de estratégias de autorreflexão, guiadas pelos princípios e pressupostos TP fica comprometida pela utilização dada para ajuizar comportamentos dos pais ou os seus próprios. As educadoras 1, 6 e 8, por sua vez encontram-se na 3ª fase, reconhecem quem são, as suas necessidades, e que estratégias necessitam de trabalhar em função do profissional que desejam ser. A educadora 2 revelou ao longo da sua participação no projeto a capacidade de realizar práticas reflexivas, integrando e respeitando os princípios e pressupostos TP desde o primeiro diário reflexivo, o que a situa na fase 4. Embora na sua reflexão final a educadora revele ter conseguido ganhar uma maior consciência ao nível da terminologia para justificar a sua prática, não possuímos dados suficientes que nos permitam afirmar que atingiu a fase 4 de desenvolvimento devido à sua participação neste estudo.

Aumento da Autoconsciência. Trata-se de uma mudança que faz parte do desenvolvimento profissional que todas as educadoras alcançaram, após o treino em TP tornando-se mais conscientes das suas competências profissionais, como resultado das práticas autorreflexivas, reconhecendo inclusive áreas em que não são tão competentes como gostariam de ser: “tenho que pensar sobre a minha postura com as famílias, parar e pensar antes de responder. Ainda tenho um longo caminho a percorrer.” E4; “No dia-a-dia, facilmente somos envolvidos pela falta de tempo, pelo cansaço, mas a autorreflexão tem de existir, a inquietude de querer dar o melhor e respeitar cada criança/família deve ser algo presente na nossa prática pedagógica.” PR2 E6.

Linguagem de Reflexão. A investigação sugere que a utilização da linguagem de reflexão estimula a evolução da autorreflexão (Cunningham, 2016). O quadro relacional da abordagem TP guiou o processo da autorreflexão, encorajando os profissionais a pensar sobre as suas interações com as famílias de uma nova maneira. A abordagem TP influenciou a linguagem usada nas reflexões de todas as educadoras (1, 2, 3, 4, 6 e 8), inclusive as que não se apropriaram dos princípios e pressupostos (educadoras 3 e 4), uma vez que os mesmos eram utilizados como guias para a prática reflexiva. A título de exemplo: “Será que não devia apoiar-me mais na família?” PR1 E1; “Refletindo agora à posteriori esta situação também pode ter resultado dos sentimentos

ambivalentes sentidos pelo pai?” PR1 E3 “Depois de muito refletir comecei a perceber que também nós estávamos a achar que a origem do problema estaria na família.” PR4 E1.

Utilização Sistemática de Estratégias. As diferentes estratégias utilizadas, sistematicamente, por algumas das educadoras foram, por exemplo, o parar para escutar, ativamente, os familiares (W.A.I.T. – Why am i Talking), nos casos das educadoras 1, 2 e 4 (esta última, embora não aplique, reconhece como estratégia a utilizar para melhorar a sua interação com as famílias), o reconhecer o que trazem elas próprias para a interação, usar a criança como linguagem, concentrar-se nas forças da família, reconhecendo-lhe a mestria e a paixão, durante a comunicação, estratégias provenientes da abordagem TP; a reflexão na ação (educadoras 1 e 2), reflexão após a ação (educadoras 6 e 8) e o questionamento e dilemas constantes (3, 6 e 8). A título de exemplo: “Então parei de falar e pensei. . .” PR1 E2; “Mas se fomentamos a participação das famílias, por que razão lhes limitamos essa mesma participação? . . . Elas são necessárias, não só porque como referem os Pressupostos TP - todos os pais têm algo fundamental para partilhar em cada etapa do desenvolvimento -, mas também porque quanto mais integrados se sentirem, mais fortes serão os laços criados e mais sólida será a base onde queremos assentar a nossa prática pedagógica.” PR4 E8; “achei fundamental refletir também com a auxiliar que trabalha comigo em sala. Reforcei o quão importante é ouvirmos as famílias, valorizar o que estas têm para nos dizer ou contar, sejam acontecimentos que vão além do nosso papel de educadora/auxiliar.” PR4 E6.

Cabe-nos ainda a tarefa de, antes de responder às questões de partida, sintetizar descobertas:

Quem mudou e que condições reuniu para mudar? Os nossos dados e nossa experiência na TEIA indica-nos que todas as participantes mudaram de alguma forma, e que as condições para a mudança estão relacionadas com a sua autoconsciência e capacidade de integrar e colocar em prática os princípios e pressupostos TP. Levantámos a hipótese de a maternidade ter influência no processo, muito embora, os resultados sejam inconclusivos pois em 6 educadoras, 3 delas eram simultaneamente mães, mas diferiam nas restantes variáveis enumeradas nas sínteses em árvore, tais como a escola de formação, o tempo de serviço, o modelo pedagógico e os resultados das PCRS e MINDS.

Que mudanças foram alcançadas no decorrer do projeto ATEIA? As educadoras que passaram por este processo do Como ao Quem mudaram o conceito pessoal/profissional de si mesmas enquanto profissionais de educação na primeira infância. As educadoras que aplicaram a au-

torreflexão, mais profundamente, alcançaram uma fase diferente no processo de transformação (educadora 1, 6 e 8), que passou do Como Sou (ao nível do comportamento, conversação e interação) para Quem Eu Sou (ao nível da interiorização, pensamento, reflexão e tornar-se diferente). O aumento da autoconsciência (educadora 4), a aplicação de estratégias que possibilitam o W.A.I.T. (educadoras 1, 2), sensibilidade para com sentimentos dos pais, empatia (educadora 1, 2 e 6) e a capacidade de refletir sobre a reflexão, com um questionamento constante (educadoras 6 e 8), o aumento da autoconfiança (educadora 3) e a autocorreção por via da reflexão (educadoras 1, 4 e 6).

Que Pontos Fortes revelavam as participantes no início do projeto? As respostas à questão “identifique duas das suas maiores forças no trabalho com as famílias”, da ficha reflexiva 1, deram-nos a conhecer os pontos fortes evidenciados, ainda antes da formação em práticas reflexivas Touchpoints. Os pontos fortes são coerentes com as suas atitudes iniciais, e talvez possamos afirmar que são facilitadores no processo de mudança. Vejamos então, as educadoras 1: “Empatia, tentar ao máximo compreender o que me estão a dizer”, e 2: “Ser empática, tranquila e o facto de me mostrar disponível para os ouvir”, revelam que a Empatia é o seu ponto forte, sendo também estas as educadoras com resultados mais elevados ao nível das interações com pais e crianças; as educadoras 6 e 8 relatam que a capacidade de Escuta é a sua maior força: “Capacidade de ouvir” (6), “capacidade para...e ouvir o que têm para dizer.” (8), e em ambos os casos, por exemplo, os pais relatam que um dos itens de maior satisfação é a parceria. A educadora 3 refere a “Comunicação e cooperação” como pontos fortes, e, a educadora 4 não respondeu a esta questão antes do treino.

Que perfil apresentavam no trabalho com a Família e na ação com a Criança? No trabalho com as famílias os resultados são na sua maioria de grande satisfação com as relações, demonstradas pelas educadoras e também pelas mães. As educadoras 1 e 2 destacam-se com a média mais elevada (4.8 em 5) no que respeita à satisfação das mães com a relação que têm com elas. Estes casos têm também em comum o tempo de serviço, a escola de formação, e o modelo pedagógico. Na ação com as crianças destacam-se as educadoras 1, 2 e 8 com comportamento sensível e a criança a demonstrar comportamento cooperativo nas díades (sendo as respetivas médias 27, 29.5 e 26 pontos em 35). Estas três educadoras têm em comum a escola de formação.

Houve influência do Modelo Pedagógico? Da Escola de Formação? Do tempo de serviço? Conforme resultados indicados na questão anterior conseguimos deduzir que o modelo pedagógico pode ter alguma influência, embora não possa ser visto isoladamente, mas associado

ao tempo de serviço e à escola de formação (High Scope, menos de 5 anos de serviço, Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx)). Encontramos ainda informação que nos permite inferir que o tempo de serviço também revela influência na resposta dada às crianças e às famílias, uma vez que os resultados se assemelham em qualidade por essas mesmas categorias, i.e., educadoras com menos de 10 anos de serviço (educadoras 1, 2, 6 e 8) apresentaram resultados nas PCRS das mães de 4.8 e 4.1, e nas MINDS de 26, 27 e 29.5 pontos. As educadoras com menos de 10 anos de serviço e com formação ao nível do Mestrado recebida na ESELx foram também as que demonstraram resultados mais positivos (com exceção de um caso que embora tenha frequentado o Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da ESELx, acumula as seguintes características – dois meses de trabalho quando iniciou o projeto, pouca experiência profissional com pais).

O tempo de serviço, que nos é apresentado por Gonçalves (2009, p. 25) organizado em 4 fases, sendo as duas primeiras até aos 8/10 anos de carreira, o que caracteriza a primeira fase é “uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda algo idealizado, que se abre às professoras que estão a iniciar a sua carreira” (onde se situam as educadoras 1, 2, 3). A segunda fase entre os 5 e os 7 anos do percurso profissional (onde se situam as educadoras 6 e 8) pode prolongar-se até aos 10 anos, e “caracteriza-se por um assumir de confiança, . . . a satisfação pelo trabalho desenvolvido e um gosto pelo ensino, por vezes até então não pressentido. É uma fase de “acalmia”, relativamente uniforme para todas as professoras, quer o “início” tenha sido “fácil” ou “problemático” (Gonçalves, 2009, p. 26). Neste estudo verificamos igualmente a importância deste processo de evolução na carreira para a prática reflexiva especialmente quando apoiada por níveis superiores de formação. Com efeito, o educador em início de carreira, bem como os profissionais em fase de consolidação, conseguiram uma reflexão mais aprofundada sobre as suas práticas.

Estes aspetos já tinham sido considerados na literatura como críticos para a qualidade das práticas de educadores de infância, como por exemplo, a influência da formação inicial e “a forma como esta proporciona uma maior ou menor atitude reflexiva em relação às práticas que vão sendo realizadas” (Cardona, 2008). É, portanto, necessário assegurar o principal desafio que se levanta às instituições de formação: educadores reflexivos, dialogantes, abertos à mudança e à aprendizagem ao longo da vida (Portugal, 2009).

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (escola de formação das educadoras 1, 2, 8 – formação inicial e educa-

doras 3 e 6 - mestrado) preconiza que os seus formandos de mestrado em educação pré-escolar no final do curso sejam capazes, entre outros objetivos, de:

“• *construir um modelo pessoal de intervenção educativa refletido e fundamentado;*

• *implementar abordagens investigativas;*

• *integrar-se e relacionar-se de forma colaborativa com as equipas, crianças e suas famílias. . .*” (Tomás, Rosa, Melo, & Almeida, 2015)

Que Necessidades manifestam os educadores de infância que participaram na formação em Práticas Reflexivas guiadas pelo Modelo Touchpoints? As necessidades ou preocupações da maior parte das educadoras respeitam o rácio adulto/criança em sala, aos tempos em que permanecem sozinhas em sala a acolher crianças e pais, e ao excesso de burocracias/papéis a preencher, em prol de tempos de qualidade e individualizados com as crianças. Ora, estes são elementos chave e preditores de qualidade em educação de infância:

“baixo rácio adulto-criança, boas infraestruturas, profissionais empenhados e qualificados, currículo integrador de todos os domínios do desenvolvimento e domínios da educação de infância, bem como práticas e currículo organizados em parceria com a família (nuclear e alargada), com a comunidade e outros serviços ligados à infância”. (e.g., Aguiar, 2006; Bairrão, 1992, 1999, 2001; Burchinal et al., 2002; Early et al., 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Levental et al., 2000; Mckey, et al., 1985; Vasconcelos, 2008; Peisner-Feinberg et al., 2001; Portugal; 2011; Yoshikawa, 1994; Zigler, 1987 citados por Fuertes, 2010)

Algumas das educadoras apresentaram dificuldade em refletir com base nos princípios e pressupostos Touchpoints, mas, ao fim de pelo menos 3 diários reflexivos, começaram a evidenciar, não só essa capacidade, como o reconhecimento de estratégias eficazes para o efeito, e ainda o efeito dessas práticas reflexivas nas interações e comunicação estabelecida com os pais.

Qual o impacto que a Formação em Práticas Reflexivas guiadas pelo Modelo Touchpoints teve nos educadores que participaram no projeto ATEIA? Dos dados recolhidos pudemos constatar que a implicação da participação no grupo ATEIA foi positiva, com ganhos ao nível da autoconsciência, do aumento da autoconfiança, da conceptualização de práticas já em curso. De um modo geral houve satisfação com implicações

para a prática pedagógica de cada uma das participantes (educadoras 1, 3, 4 e 8), contudo ficaram como sugestões o aumento da regularidade dos encontros para uma percepção e partilha mais eficaz (educadoras 2 e 6). Houve casos que assumiam já adotar, antes da formação, a mesma postura nas interações (educadoras 2 e 6) e que esta formação contribuíra apenas para o encontro de pares, com necessidades semelhantes, e a mesma linguagem.

Qual o contributo de diferentes Histórias de Vida para a Formação de Educadores de Infância em Práticas Reflexivas guiadas pelo Modelo Touchpoints? O conceito de reflexão, ou pensamento reflexivo em educação, chega-nos através de John Dewey com a função de transformar uma situação complexa numa situação clara, coerente, ordenada e harmoniosa (Alarcão, 1996a). As Práticas Reflexivas são, desde há vários anos, motivo de investigação, recomendadas na área da educação, entendidas como autoaprendizagem e autoinformação, conforme se traduz na Lei de Bases do Sistema Educativo, na sua redação de 27/08/2009, Lei nº 85/2009, nos princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, art.º 33º, nº 1 (princípios sobre os quais assenta a formação), alínea h), prevê a: “Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”.

Ainda no que diz respeito à formação de professores, segundo Zeichner (1993) “os modelos de formação que privilegiem a reflexão como um processo que ocorre antes, durante e depois da acção e que enquadram o questionamento no cerne do crescimento pessoal e profissional parecem ser os mais indicados” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 67). Contudo, mesmo os melhores programas de formação, dificilmente conseguem garantir que todos os alunos interiorizem e desenvolvam as competências desejadas (Portugal, 2009).

Importante será considerar que hoje em dia a formação de profissionais de educação, através das escolas e institutos superiores de educação, têm em si a responsabilidade de promover nos futuros profissionais a capacidade de questionar frequentemente o seu trabalho e que estes, com base em diferentes ideias e opiniões, sejam capazes de desenvolver novas formas de trabalho.

As orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) consideram a intencionalidade educativa como:

A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas [sublinhado meu], os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças.

Esta reflexão assenta num ciclo interativo - observar, planejar, agir, avaliar - apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Destas seis experiências podemos retirar contributos para o futuro das práticas pedagógicas e das relações entre dois mundos sociais onde a criança se desenvolve, contributos para melhorar o grupo de trabalho ATEIA, contributos para a formação de educadores de infância no ativo, e contributos para a formação inicial, ao nível da prática profissional supervisionada.

Estes contributos, provenientes da prática reflexiva, possibilitam o desenvolvimento pessoal (quem eu sou, que valores e preconceitos tenho, e de que forma influencio cada interação) e profissional (quem desejo ser, o que preciso de fazer para me tornar no profissional que idealizo) de quem a coloca em “prática”,

“Viver a prática reflexiva implica, por parte dos professores, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a criticar a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática” (Day citado por Herdeiro & Silva, 2008),

mas também da utilização de guiões que possibilitam um desenvolvimento empático, que colocam os profissionais a par de uma linguagem respeitadora e funcional, para o desenvolvimento da consideração, dos profissionais pelos pais, como dos pais pelos profissionais, podendo culminar numa simbiose da qual o maior beneficiário será a criança em desenvolvimento.

Limitações do Estudo

Ao contrário do previsto no projeto inicial, não foi possível recolher sistematicamente dados antes e após a formação e o projeto reflexivo Touchpoints. Tal sucedeu essencialmente por dificuldade na obtenção da participação e autorização das instituições. Daí que desenhamos

um abordagem analítica-compreensiva de seis histórias de educadoras na relação com os pais e crianças e sobre a sua reflexão acerca dessas experiências. Outra limitação resulta de o período de práticas reflexivas ser muito breve -12 semanas - porque se integrava num projeto de mestrado, limitado nos prazos. Este é um estudo exploratório da aplicação do treino e práticas reflexivas, que consegue reunir 6 profissionais de educação de infância num processo de auto-observação e de reflexão sobre as suas práticas, que acreditamos poder ser a base para um trabalho em maior escala, é um projeto gerador de reflexão em espiral, refletindo sobre como se reflete!

Considerações Finais

Não obstante as limitações referidas, com o projeto ATEIA, as educadoras participantes tiveram oportunidade de expandir o seu conhecimento, construir competências e integrar experiências emocionais e cognitivas que potenciaram a mudança na autorreflexão e capacidade de ver outras perspetivas, as dos pais e familiares, aumentando a compreensão empática e a disponibilidade emocional para toda a família. O principal neste projeto consistiu na utilização dos princípios e pressupostos Touchpoints como ferramenta mental, e como estratégias metacognitivas aplicadas às práticas reflexivas, guiando a reflexão dos profissionais e a escolha de estratégias para a interação com crianças, pais e pares.

Nos encontros ATEIA as partilhas, os exercícios, e as reflexões em grupo, constituíram um princípio para dinamizar a exploração reflexiva sobre as melhores práticas, permitindo aos membros do grupo valorizar os seus próprios contributos enquanto, ao mesmo tempo, aprendiam com os outros, utilizando a estrutura dos Touchpoints como guia, e com os investigadores a modelar a abordagem Touchpoints da forma como se aplica ao trabalho com as famílias (Singer, & Hornstein, 2010, p. 292).

O campo da educação de infância é dinâmico e está em constante desenvolvimento. A investigação sobre o desenvolvimento do cérebro e a crescente consciência das diferenças culturais entre as famílias deu origem a mudanças significativas na forma como os educadores vêem o seu trabalho com as crianças e suas relações com as famílias. A abordagem TP é consistente com ambas as tendências, com a sua ênfase num modelo de desenvolvimento dinâmico e contextualizado, e em parcerias mais profundas e mais intencionais com as famílias. (Singer, & Hornstein, 2010, p. 296).

“O caminho passa pela comunicação e colaboração entre todos os que rodeiam, gostam e se importam com a criança” (Fuentes, 2016), sendo fundamental produzir mais investigação ao nível nacional sobre as práticas reflexivas e as suas implicações nas relações positivas que se pretendem estabelecer entre todos os envolvidos na área da educação e atendimento à primeira infância.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (1996a). Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.

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

Brazelton Touchpoints Project (2006). Touchpoints in Reflective Practice Provider Workbook. Boston, MA: Brazelton Touchpoints Centre.

Brazelton, T. B., & Sparrow, J. (2006). A Developmental Approach to Behavioral Problems. Brazelton Touchpoints Center. Consultado em <http://www.brazeltontouchpoints.org>

Cardona, M. (2008). Contributos para a História do Grupo dos Profissionais de Educação de Infância em Portugal. *Interacções* 4(9), 4-31.

Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). Avaliação em Creche, CRECHendo com qualidade. Porto: Porto Editora.

Castelão, S. (2013). A construção de uma parentalidade confiante: influência do Modelo Touchpoints na relação educador família. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3261>

Cunningham, N. M. (2016). The Influences of Teacher Self-Reflection Practices While Interacting with Families. (Dissertação de Doutoramento, The College of Graduate and Professional Studies at the University of New England, Maine). Consultada em: <http://dune.une.edu/theses/81>

Crittenden, P. M. (2003). CARE-Index Manual (não publicado).

Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1671>

Fuertes, M. (2016). Pais e filhos crescem juntos. Portugal: FCT & EUA: Space Create Editors.

Fuertes, M., Canelhas, D., Oliveira-Costa, A., Faria, A., Ribeiro, Soares, H., Sousa & Lopes dos Santos, P. (2014). Mother-infant descriptive dyadic system - MINDS. (Não publicada).

Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.

Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.

Jacobs, F. S. (2010). Placing relationships at the core of early care and education programs. In B. & Lester, Nurturing Children and Families. Building on the legacy of T. Berry Brazelton (pp. 288-299). United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República, I Série, n.º 166, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Leitão, Á. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. Revista Portuguesa de Educação. 19(2), 51-84.

Pimentel, J. S. (2005). Intervenção Focada na Família: Desejo ou Realidade. Percepções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Pinto, D. (2013). O Impacto do Modelo Touchpoints nas Representações do Educador. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3270>

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? EXEDRA, 9-24.

Severino, A. J. (2007). Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Silva, M. (2011). Da Prática Colaborativa E Reflexiva Ao Desenvolvimento Profissional Do Educador De Infância. Dissertação de Mestrado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/176>

Singer, J., & Hornstein, J. (2010). The Touchpoints Approach for Early Childhood Care and Education Providers. In B. Lester, & J. Sparrow, Nurturing Children and Families, building on the legacy of T. Berry Brazel-

ton (pp. 288-299). Reino Unido: Wiley-Blackwell.

Singer, J., Goldberg, J., & Vele-Tabaddor, E. (2008) A Review of the Early Care and Education Literature Evidence Base [PDF]. Brazelton Touchpoints Center. Consultado em <https://www.brazeltontouchpoints.org>

Soares, H., Fuertes, M., & Santos, M. (2016). Adaptação portuguesa da escala de perceção da qualidade de relação pais-cuidadores. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 17(3), 412-422.

Sparrow, J. (2010). Aligning Systems of Care with the Relational Imperative of Development, building community through collaborative consultation. In B. Lester, & J. Sparrow, *Nurturing Children and Families, building on the legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 15-27). United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Tomás, C., Rosa, M. M., Melo, N., & Almeida, T. (2015). Mestrado em educação pré-escolar. Consultado em <https://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/mestrados/mestrados-profissionalizantes/mestrado-em-educacao-pre-escolar>

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva dos Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.