

O impacto do Modelo Touchpoints – das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade confiante.

Ana Sofia Castelão* (autora principal e de correspondência),
Débora Pinto** (autora principal e de correspondência) e **Marina
Fuentes*****

*Mestre em Ciências da Educação, especialidade em Intervenção Precoce
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

**Mestre em Ciências da Educação, especialidade em Intervenção
Precoce - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

***Doutorada em Psicologia e Professora Adjunta na Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

* deborarquelfreitas@hotmail.com

** sofiacastelao@gmail.com

*** marinaf@esex.ipl.pt

Resumo

Na esteira dos estudos sobre a relação creche-família e sobre o modelo Touchpoints, surgiu o interesse de elaborar uma investigação-ação, na qual se pretende implementar práticas reflexivas Touchpoints e avaliar o seu impacto na satisfação dos pais, das educadoras de infância, no desenvolvimento infantil, na qualidade do contexto educativo, nas rotinas da família e no desenvolvimento das crianças. Para o efeito e assumindo um duplo papel enquanto educadoras de infância e investigadoras, foram convidados a participar neste estudo 22 pais de 23 crianças, com idades compreendidas entre os 13 e os 33 meses, que frequentam as salas de creche onde exercemos a nossa atividade profissional, em duas instituições distintas.

Esta investigação assentou em quatro fases de trabalho, de forma a cumprir os objetivos propostos: 1ª) a recolha de dados, antes da formação em Touchpoints, recorrendo aos seguintes instrumentos e observações: Escala de Desenvolvimento Infantil Growing Skills II, observação da interação pais-criança com a escala Care-

Index, avaliação da satisfação dos pais e das educadoras com a Parent Caregiver Relationship Scale (PCRS), avaliação do contexto educativo com a ITERS-R, e os Mapas de Rotinas Semanais da família; 2ª) formação Touchpoints com uma equipa interdisciplinar; 3ª) Práticas reflexivas Touchpoints – as educadoras como agentes de mudança refletem sobre as suas práticas com guiões prévios e coaching (supervisão com formadores que visitaram a creche, a equipa educativa e a sala da educadora); 4ª) repetição da recolha de dados no final do projeto.

O estudo indicou que o desenvolvimento infantil, as relações pais-filhos, as rotinas familiares, a satisfação pais-educadoras e educadoras-pais, assim como a própria prática das educadoras, mudaram após o treino com as práticas reflexivas em Touchpoints. Embora estes resultados não possam ser generalizados e o controlo das variáveis seja afetada por uma metodologia de investigação-ação (portanto, não podemos inferir que todos estes ganhos se devem às práticas reflexivas Touchpoints), os principais resultados obtidos neste estudo permitem-nos repensar formas de relacionamento entre a creche e a família e sobre o impacto que a prática reflexiva dos educadores de infância pode ter na qualidade destas relações. Julgamos que a presente investigação suscita questões sobre a relação educadores-pais e sobre o contributo das práticas reflexivas em Touchpoints nas práticas de creche.

Palavras-chave: Criança; Famílias, Creche, Qualidade, Modelo Touchpoints.

INTRODUÇÃO

Tendo presente que “ (...) a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis (...)” (Homem, 2002, p. 36), as relações educador/família devem construir-se de forma sólida, num clima pautado pela confiança, respeito e cumplicidade, de forma contínua e com base numa parceria rica e ativa, para que juntos atinjamos o objetivo principal da relação escola/família: uma educação de qualidade para todas as crianças. Com efeito, “As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto escolar” (Hohmann & Weikart, 2009, p.99).

Com vista à valorização da Educação em Creche, a Recomendação 3/2011 do Conselho Nacional de Educação, veio sublinhar a importância da educação dos 0 aos 3 anos, reforçando também o papel da família como primeiro agente educativo das crianças, tal como refere Vasconcelos (2012, p.9) “A educação dos 0 aos 3 anos não pode, pois, ser obrigatória, mas deve ser universal, de modo a que as famílias disponham de serviços de alta qualidade a quem entregar os filhos (...) Pais e mães, enquanto parceiros competentes na educação dos seus filhos, devem, desde o primeiro instante, fazer parte efetiva da dinâmica institucional e estabelecer relações de cumplicidade com os profissionais.”. No presente artigo, pretendemos contribuir

para a reflexão sobre a relação entre o educador e as famílias, e sobre o papel do educador no apoio às famílias.

A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM CRECHE

A creche é para muitas crianças o seu primeiro contexto educativo durante uma fase crítica do seu desenvolvimento. Bronfenbrenner (1979) sublinha a importância de se olhar para os contextos naturais de modo a compreendermos as condições de desenvolvimento das crianças.

Reconhecendo que a creche constitui o primeiro contexto organizado, exterior ao seu círculo familiar, na qual a criança poderá ter as suas primeiras experiências de socialização e de ambiente educativo mais formal, esta deve constituir-se como um prolongamento à família e como uma resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente, tal como define o Guião Técnico da Direção Geral de Ação Social (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996).

A investigação indica que as experiências iniciais dos bebés e crianças ao longo dos seus primeiros anos, têm um impacto determinante no seu desenvolvimento subsequente (Brazelton & Greenspan, 2002, p.12). Pinto, Grande, Novais e Bairrão (2005) defendem que os cuidados adequados durante a primeira infância trazem benefícios para toda a vida.

Se a creche é um contexto socialmente significativo na educação da criança, importa conhecer a sua qualidade e saber em que medida o contexto de creche pode ter um papel determinante no desenvolvimento das crianças. No estudo sobre “A Educação da Criança dos 0 aos 12 anos” (CNE, 2009), Portugal afirma: “Se 3/4 do cérebro humano se desenvolve desde o nascimento, em relação direta com o meio exterior, significa que a evolução equipou o ser humano com um “cérebro ecológico”, dependendo ao longo de toda a vida do contexto de desenvolvimento. Nesse mesmo sentido, não haverá, mesmo do ponto de vista neurológico, uma única forma correta de promover um bom desenvolvimento, pois cuidados calorosos e responsivos podem tomar várias formas, dependendo do contexto social, cultural e emocional do desenvolvimento” (p. 39).

A literatura indica que para que creche tenha um impacto positivo no desenvolvimento infantil, a sua qualidade deverá ser muito boa ou excelente (revisão em Fuertes, 2010). Com efeito, a literatura tem indicado que a *qualidade em creche* é obtida através de: 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 em Fuertes 2010). Assim, a relação escola-família surge como uma variável mediadora nalguns trabalhos e como uma associação direta à qualidade noutros trabalhos

Proporcionar estabilidade, segurança emocional e oportunidades significativas de socialização são, sem dúvida, prioridades da creche, como é referido na Recomendação 3/2011 do Conselho Nacional de Educação. É com base em assegurar estes pontos decisivos de bem-estar e desenvolvimento da criança, que o trabalho de um educador e de toda uma equipa em creche deve apontar, melhorando as relações com as famílias (parceiro efetivo das práticas do educador).

O MODELO TOUCHPOINTS

Os Touchpoints, desenvolvidos a partir dos anos 70, com base na experiência clínica de Berry Brazelton, são identificados como períodos críticos do desenvolvimento (Brazelton, 1998; Gomes-Pedro, 2005). A perspetiva deste modelo reconhece o desenvolvimento como um processo com os avanços e os retrocessos, baseados em dados de investigação.

Associado ao modelo desenvolvimental, é proposto um modelo de trabalho com as famílias que permite a construção de relações de confiança entre os profissionais e famílias, influenciando, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança (Brazelton & Sparrow, 2003). Viver com a criança que se desenvolve, investindo no que ela é e no que virá a ser, ao mesmo tempo que se adapta a todo o processo de ser pai ou mãe, desencadeia emoções intensas nas famílias. Ao entrar no mundo da relação pais-criança lida-se com a vida emocional interior de cada um dos pais.

Os períodos acentuados de desenvolvimento nos primeiros três anos (“explosão”) são seguidos de períodos de pausa, nos quais as competências adquiridas são aperfeiçoadas (Brazelton & Sparrow, 2003). O modelo Touchpoints está organizado em torno de uma sequência de desenvolvimento e de mudanças na vida familiar. Para Brazelton, do ponto vista relacional, os períodos críticos são inesperados e são oportunidades para os profissionais fortalecerem a sua relação com os pais e de ajudarem os pais na sua relação com os filhos (1998).

O modelo Touchpoints é um modelo de apoio à família que acredita e reforça o sentido de competência das mesmas, no entanto, não só não é um modelo prescritivo com direções exatas para os profissionais, como também não é prescritivo para os pais. O profissional ouve os pais, valoriza as suas forças e acompanha (se solicitado) na procura de soluções, guiado por um conjunto de princípios (e.g., “valorize a sua relação com os pais”). É importante salientar que o profissional não se substitui aos pais nem lhes deve apontar caminhos. Por exemplo, não cabe aos técnicos terem opiniões sobre quando tirar a fralda, se colocar a creche criança na creche, etc., cabe sim ouvir as preocupações e ajudar os pais a beneficiarem da solução escolhida e, especialmente, estar atento às necessidades da criança, de modo a promover o seu bem-estar e desenvolvimento.

ESTUDO EMPÍRICO

No âmbito da relação creche-família, pretendeu-se com este estudo exploratório de investigação-ação implementar o programa Touchpoints na promoção da relação de confiança e parceria entre as educadoras e os pais das crianças que frequentam as suas salas. Neste sentido, procurou-se analisar as diferenças na relação educadora-família, antes e após a implementação do Programa Touchpoints em creche. Concomitantemente, estudamos o desenvolvimento infantil, a qualidade do contexto educativo, a qualidade da relação dos pais e filhos e as rotinas familiares. Anteriormente já tinha sido desenvolvido em Portugal, um projeto de práticas reflexivas em creche com o modelo Touchpoints, mas sem avaliação antes e após o treino com uma natureza de projeto educativo envolvente da comunidade educativa e pais (Brito, 2011), já no presente estudo incluímos essa experiência e expandimos em dimensão e na sua natureza investigativa contrastando duas realidades distintas.

ESTUDO QUALITATIVO E QUANTITATIVO SOBRE A INFLUÊNCIA DO MODELO TOUCHPOINTS NA RELAÇÃO EDUCADOR-FAMÍLIA.

Como questão de partida procurámos indagar de que modo o modelo Touchpoints poderá promover uma relação de confiança entre crianças e educadores, entre educadores e famílias e entre crianças e pais. O modelo Touchpoints reconhece que o desenvolvimento da criança está intimamente ligado ao significado que os cuidadores atribuem aos diversos acontecimentos do desenvolvimento nesse mesmo contexto. Ou seja, paralelamente ao processo de desenvolvimento na criança existe um processo nos pais, de antecipação e adaptação.

Poderá o modelo Touchpoints ajudar educadores e pais a trabalhar em equipa, de modo a todos se implicarem na criação um contexto de relações de confiança?

Que impacto terá o modelo Touchpoints nas representações do educador?

Até que ponto as práticas reflexivas do educador, segundo o modelo Touchpoints e uso dos princípios na sua prática com as famílias, altera e pode ajudar a promover a qualidade do contexto educativo e mudanças na família com conseqüências para o desenvolvimento infantil?

Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo assenta no modelo de Investigação-Ação. Segundo Katz & Chard (1997), a metodologia de investigação-ação tem como base a necessidade de intervir numa determinada situação e de a melhorar, implicando, consequentemente, a investigação dessa mesma situação. Para isso é imprescindível que haja uma articulação simultânea entre a prática e a teoria, através “de uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticas, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Esta investigação assentou em três fases distintas: 1º) recolha de dados antes da intervenção, realizada por uma investigação externa e cega relativamente aos objetivos de estudo (cerca de um mês), 2º) Formação das Educadoras em PRT (cerca de dois meses), 3º) Implementação da Intervenção Touchpoints com as famílias e das práticas Reflexivas das educadoras (cerca de 4 meses) e 4º) Repetição da primeira fase após a intervenção (cerca de um mês).

Assim, procedeu-se à seguinte recolha de dados, antes e após a Formação em Touchpoints: aplicação da Escala Growing Skills II (Bellman et al., 1985), com o objetivo de recolher dados sobre o desenvolvimento das crianças; aplicação do Care-Index (Crittenden, 2003) de modo a recolher dados sobre a interação entre pais/filhos e/ ou mães/filhos; aplicação da Parent Caregiver Relationship Scale (Elicker, Noppe & Fortner-Wood, 1997) para recolher dados sobre a relação entre pais/educadora e educadora/pais; aplicação da Escala ITERS-R (Harms et al., 1990) para recolher dados sobre a qualidade do contexto educativo; elaboração por parte das famílias de uma Ficha de Anamnese, contendo dados demográficos; elaboração por parte das famílias de um Mapa de Rotinas Semanal (Fuertes, 2012); preenchimento, por parte das educadoras de Fichas de Prática Reflexiva semanal do treino de formação sobre Modelo Touchpoints (Brazelton Touchpoints Project, 2006) posteriormente analisadas através de análise de conteúdo; treino de formação do Modelo Touchpoints, dado pela equipa dos Touchpoints; elaboração de dois ciclos de diários reflexivos durante seis semanas (antes e após o treino).

O estudo integra dados qualitativos e quantitativos no intuito de descrever os processos e os fenómenos decorrentes das práticas educativas implementadas. As análises qualitativas tiveram como objetivo analisar as representações das educadoras ao longo da implementação, enquanto as análises estatísticas foram aplicadas para comparar os totais ou as médias obtidas nos instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil, da qualidade do contexto educativo, da qualidade dos contextos de vida da criança e da qualidade das interação criança/família, recorrendo ao programa informático Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (versão 19.0).

Participantes

Participaram nesta investigação duas Educadoras de Infância e Mestradas em Intervenção Precoce (investigadoras participantes) e 22 famílias com filhos a frequentar a creche, em duas Instituições distintas e com características muito diferentes entre si (ver quadro 1)

ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Quadro I - Participantes

	Instituição A	Instituição B
Crianças	- 11 crianças com idades compreendidas entre os 13 e os 33 meses (Média= 24m e d.p.= 21m) - 7 meninas e 4 meninos - 5 crianças primogénitas e 6 tinham irmãos	- 12 crianças com idades compreendidas entre os 22 e os 31 meses (Média= 27m e d.p.= 9m) - 6 meninas e 6 meninos - 2 crianças primogénitas e 10 tinham irmãos
Escolaridade das mães predominante	Ensino básico e secundário	Secundário e Superior
Estatuto socioeconómico das famílias predominante	Baixo e Muito Baixo	Médio e Médio-alto
Residência das famílias	Meio Urbano	Médio Suburbano
Fatores de Risco	Prevalência elevada de desemprego ou de emprego precário. É um bairro social com problemas de criminalidade, pobreza, toxicodependência e falta de integração social (Terreiro, 2009).	Nenhum assinalável, no entanto podemos salientar o facto destas famílias terem horários de trabalho bastante alargados, assim como não terem familiares perto da sua área de residência que lhes possam prestar apoio em caso de necessidade.

Resultados

Dos instrumentos aplicados antes e depois do treino, obtivemos resultados diferentes em ambas as instituições. Resultados sobre as representações dos educadores, sobre o desenvolvimento infantil, sobre a qualidade das relações e sobre os contextos de vida das crianças.

ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Quadro 2 - Resultados

	Instituição A	Instituição B
Desenvolvimento infantil	<p>Após o treino as crianças melhoraram nas seguintes áreas do desenvolvimento:</p> <p>Locomoção: (Z=-2.649, p=0.007; 8.80 vs 12.27).</p> <p>Manipulação: (Z=7.415, p=0.001; 13.40 vs 17.36).</p> <p>Visão: (Z=-2.825, p=0.005; 15.55 vs 12.40).</p> <p>Audição: (Z=12.429, p=0.001; 14.73 vs 8.80).</p> <p>Fala: (Z=11.732, p=0.001; 15.18 vs 6.90).</p> <p>Interação (Z=-1.730, p=0.01; 18.00 vs 16.00).</p> <p>Autonomia, (Z=-1.73, p=0.03; 14.18 vs 11.70).</p> <p>Cognição (Z=-6.484, p= 0.001; 19.00 vs 12.10).</p>	<p>Após o treino, os resultados indicam que as crianças evidenciaram melhorias na área</p> <p>Manipulação: (Z=-2.283, p= 0,022; 21,33 vs 18,92).</p>
Qualidade das relações pais-educadoras e educadoras-pais	<p>A correlação entre os valores obtidos pelos pais e educadores na escala de satisfação parental é positiva, e estatisticamente significativa (R= 0.628; p=.070)</p>	<p>Em média, a satisfação dos pais aumentou ligeiramente após o treino (127,58 vs 131,75), assim como a satisfação da educadora na qual também se verificou um ligeiro aumento (119,67 vs 121,25) após a aplicação do modelo Touchpoints mas não significativamente.</p>
Qualidade das relações com a criança	<p>Constatamos que após o treino se verificaram melhorias significativas na qualidade das relações mãe-filho/pai-filho, assim o valor da sensibilidade aumentou assim como a cooperação das crianças, não sendo o seu valor estatisticamente significativo.</p> <p>No entanto, a diminuição nos comportamentos de inibição das crianças foi quase significativa (p= 0.059).</p>	<p>Constatamos que após o treino se verificaram melhorias significativas na qualidade das relações mãe-filho/pai-filho, na Sensibilidade dos pais (t(8)= -1,890; p=0,01), Cooperação das crianças (t(8) = -2,294, p= 0,05).</p>

Qualidade do contexto educativo	Manteve-se no nível Bom	Manteve-se no nível Bom
Qualidade dos contextos de vida da criança	Após o treino, verificamos um aumento significativo das rotinas bem-sucedidas por parte das famílias (166 tarefas vs 225 tarefas), maior previsibilidade e maior partilha de tarefas entre os pais (48 vs 60).	Após o treino, verificamos um ligeiro aumento das rotinas bem-sucedidas por parte das famílias (243 tarefas vs 256 tarefas), maior previsibilidade e maior partilha de tarefas entre os pais (68 vs 110).

Verificámos assim, a partir da análise dos quadros acima, que os resultados mais significativos foram diferentes em ambas as instituições, no desenvolvimento infantil, obtido através da Escala Growing-Skills, a instituição A apresenta uma evolução significativa depois do treino ao contrário da instituição B.

Por sua vez a instituição B, melhorou o grau de satisfação dos pais avaliado pela PCRS, enquanto a instituição A desceu alguns pontos.

Na qualidade das relações com a criança, avaliada com o Care-Index, em ambas as instituições o desenvolvimento foi significativo depois do treino Touchpoints.

Onde se verifica uma evolução semelhante é nos contextos de vida das crianças, onde se registaram mudanças e evoluções significativas em ambos os contextos.

Podemos observar que nas reflexões de ambas as educadoras o modelo Touchpoints teve impacto, criando nestas uma consciência reflexiva que resultou numa melhoria da qualidade das relações com as famílias e foi resultado de uma construção de uma parentalidade confiante.

Discussão dos resultados

O objetivo das práticas reflexivas é ajudar o educador a repensar a sua prática educativa. Esta metodologia aliada ao treino em TP, pode contribuir para que o educador reflita sobre a sua relação com os pais e sobre as estratégias que usa para reforçar o sentido competência das famílias. Num processo diário e contínuo, esta reflexão é progressivamente integrada na própria acção (*reflexão na acção*). No nosso estudo procuramos perceber: Até que ponto o modelo Touchpoints podia beneficiar o desenvolvimento da criança, a relação entre a criança e os pais e a qualidade do contexto educativo em duas salas de creche? Igualmente, analisamos as reflexões do educador e procuramos saber se a forma como o educador pensava sobre a sua prática se alterou ao longo da sua prática. Num vertente de intervenção, dois educadores participantes foram treinados e implementaram a abordagem de intervenção Touchpoints na sua relação com as famílias e num âmbito de investigação

avaliámos antes e depois desta intervenção o desenvolvimento infantil, a qualidade das relações e a qualidade dos contextos.

Em primeiro lugar, o nosso estudo identifica (ainda que não generalizáveis) mudanças distintas nos dois contextos. Com efeito, este projeto foi aplicado em duas realidades e educativas e sociais muito distintas e os resultados obtidos foram igualmente distintos. No grupo de famílias com graves problemas socioeconómicos, as melhorias no desenvolvimento das crianças depois de implicar os pais na prática do educador e de reforçar positivamente a sua parentalidade foram evidentes em apenas 3 meses de intervenção. A salientar também melhorias em termos da interação entre os pais e as crianças e, especialmente, nas rotinas diárias (com maior implicação dos pais e menos rotinas percebidas pelos pais como mal sucedidas). Estes resultados indicam que ações preventivas e suportadas em modelos de reforço de competências podem ser bem-sucedidas e beneficiar o desenvolvimento das crianças. Não obstante, os pais tornam-se mais conscientes dos seus direitos de participação e mais exigentes e novas formas de atuação devem ser novamente repensadas num constante desafio ao educador.

Para o grupo de crianças e pais da segunda instituição, os ganhos em termos de desenvolvimento das crianças são mais ténues porque o ponto de partida era bastante melhor. As melhorias fazem-se sentir na equipa educativa e na sua relação com os pais. Verificou-se um trabalho de parceria com os pais mais coeso, dinâmico e com mais união por parte de toda a equipa educativa, não só envolvendo os pais participantes da amostra, mas todas as famílias da instituição. Estes momentos de partilha e esta mudança de paradigma na instituição não duraram apenas o tempo de realização desta investigação, mas perduram ainda na atualidade, com o objetivo de continuar a ser cumprido, pois consideramos o modelo Touchpoints uma mais-valia na nossa relação com as famílias e com as crianças.

Para além deste trabalho de natureza quantitativo, as educadoras elaboraram diários com reflexões sobre a forma como abordavam os pais e sobre as respostas dos pais. “Thinking on our feet”, foi esta reflexão na ação que decorreu antes e depois do treino Touchpoints. Todos os momentos e em cada situação do dia-a-dia é encarada como uma oportunidade para agir segundo os pressupostos Touchpoints, e mais importante para valorizar, para acolher e para colaborar com as famílias (Singer & Hornstein, 2010).

As reflexões do educador, foram feitas em vários momentos e sobre assuntos específicos, todos eles relacionados com a prática diária do educador e com a relação que este mantém sobre a família.

A análise de conteúdo destes documentos indicou mudanças nas representações das educadoras que participaram no projeto nomeadamente:

- As famílias e os pais passaram a estar mais presentes nas suas reflexões (foram mais vezes citadas após o treino Touchpoints), porventura as educadoras passaram a estar mais despertas para as questões da família e não só para as questões da criança;

- O feedback dado pelos pais é mais vezes integrado nas reflexões após o treino (“depois de ouvir a opinião dos pais da Ana, decidi implementar as suas sugestões de...”);
- OS princípios e pressupostos Touchpoints são mais vezes citados e integrados nas reflexões após o treino;
- As duas educadoras referem que passaram a gerir com maior intencionalidade o tempo, a disponibilidade e o interesse por estar com as famílias;
- Verifica-se também uma mudança nos próprios objetivos e práticas pedagógicas;
- Nalgumas reflexões as educadoras referem mudanças nos valores profissionais nomeadamente na relação com as famílias e no trabalho em equipa .

Estas preocupações e alterações, que entendemos como o núcleo duro do seu respeito e sentido de responsabilidade perante a criança até aos 3 anos (Goffin, 1989), sinalizam o nosso investimento no desempenho de uma atividade profissional e constituem-se como um indicador do nosso nível de empenho, definindo a relação entre a tomada de consciência da dimensão moral e ética da profissão (Beyer, 1997) e os processos de crescimento profissional (Oliveira-Formosinho, 1998). Estes últimos, sendo marcados como explicitámos, pela reflexão e tentativa de reformulação das assunções prévias sobre a nossa profissionalidade e sobre a creche como lugar de crescimento para as crianças e para as famílias, definem-se, como todos os processos de crescimento, pelo seu carácter inacabado, testemunhando uma trajetória que é, em si mesma, geradora de conflitos, tensões e até, em certos momentos, de sentimentos de inadequação pessoal e profissional.

A análise de conteúdo indicou alterações ao nível das nossas notas no diário reflexivo antes e após o treino. Foram identificados valores subjacentes à nossa prática, depois do treino é notória a inclusão de palavras-chave (reflexões na ação, pensar, repensar, articular, necessidade, valorizar, partilhar...). “Uma prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho como uma rotina. Não uma rotina sonífera, uma rotina paradoxal, um estado de alerta permanente. Por isso, ela tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas” (Perrenoud, 1999)

Em suma, julgamos com este estudo contribui para a reflexão sobre a importância das relações educador-família e sobre a importância da integração de um modelo relacional. Com efeito, tanto quanto sabemos, trata-se de um estudo original e pioneiro, nunca havia sido feito em paradigma de investigação-ação em práticas reflexivas com as medidas usadas. Foram obtidos bons resultados ainda que muito exploratórios. Contudo, a generalização destes resultados requeria uma amostra maior, maior controlo das variáveis, um outro desenho experimental incluindo um grupo de controlo para comparação. Por fim, consideramos esta linha de estudos embora com limitações contribui para a aproximação entre a investigação e praxis educativa e para a promoção da qualidade no contexto de creche. A educação em

creche ocorre num período crítico do desenvolvimento infantil (os primeiros três anos), deve ser cuidadosamente aproveitada como um bem social.

LEGISLAÇÃO

Despacho Normativo n.º 99/89. Normas Reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos. Diário da República – I Série – N.º 248 de 27 de Outubro de 1989.

Decreto-Lei n.º 119/1983. Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social. Diário da República – I Série – N.º 46 de 25 de Fevereiro de 1983.

Lei n.º 5/97. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República – I Série- A, N.º 34 de 10 de Fevereiro de 1997.

Portaria n.º 262/2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da República – I Série, N.º 167 de 31 de Agosto de 2011.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.

Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A Escola em Portugal. Novos Olhares, outros Cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Assis, M. & Fuertes, M. (2011). *Porque optam os pais pela creche? Estudo acerca das opções e papéis dos pais em contexto de creche*. Comunicação Encontro do CIED.

Assis, M. (2012) *Representações e conceito dos pais sobre a qualidade da creche*. Tese de Mestrado: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.

American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington: APA.

Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V. & Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 27-47.

Bairrão, J. (1992). Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: o caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*, 1, 41-58.

Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. (pp.41-88). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Bairrão, J. (2001). *The impact of pre-school and family socialization settings on child's development*. Comunicação apresentada no Congreso Europeo de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, Santiago de Compostela, Espanha.

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

Barros, S., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2006). A escala de avaliação do ambiente de creche – versão revista. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Coord.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*. Vol. XI. (pp. 689-697). Braga: Psiquilíbrios.

Barros, S. A. (2007). Qualidade em contexto de creche: Ideias e práticas. Tese de Doutoramento: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Beeghly, M., Fuertes, M., Liu, C.H., Delonis, S. & Tronick, E. (2010). *Maternal Sensitivity in Dyadic Context: Mutual Regulation, Meaning-Making, and Reparation*. D.VV. Davis & M.C. Logsdon (Eds). *Maternal sensitivity: A scientific foundation for practice*. Hauppauge (pp. 59-83). NY: Nova Science Publishers, Inc.

Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T., (2007). Are There long-term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78, 2, 681-701.

Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brazelton, T.B. (1998). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Brazelton, T.B. (1999). *How to help parents of young children: the touchpoint model*. *Journal of Perinatology*, 19, (6), s6, s7.

Brazelton, T.B. & Greenspan, S.I. (2002). *A criança e o seu mundo, requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Brazelton, T. B. & Sparrow J. (2003) *The Touchpoints Modelo of Development*. Disponível em: www.Touchpoints.org/. (Acedido a 3 de setembro de 2013).

Brazelton, T.B. (2005). Forças e expressões na família dos nossos dias: preparar o futuro. In Gomes Pedro, J., Nugent, J.K. Young, J.G. e Brazelton, T.B. (2005), *A criança e a família no séc. XXI*. Lisboa: Dinalivro.

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

Brazelton, T.B. & Cramer, B.G. (2007). *A relação mais precoce os pais, os bebés e a interacção precoce*. Lisboa: Terramar.

Brazelton, T. Berry. *Brazelton Touchpoints Approach*. Brazelton Touchpoints center. Disponível em: www.Touchpoints.org/. (Acedido a 28 de agosto de 2013).

Brito Nascimento, A. T. ; Barbosa. M, Justo, J., Silveira Machado, R., Leitão. L., Goldsmith, T., Ferro Menezes, P. Fuertes, M. & Gomes Pedro, J. (2011) *O Impacto do Modelo Touchpoints na formação de profissionais em Intervenção Precoce*. Lisboa. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecologia del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In Damon, W., & Lerner, R.M. (Ed), *Handbook of Child Development* (pp. 993-1028), 5th Edition. New-York: John Wiley.

Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D.M., Clifford, R. (2000) Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4 (3), 149-165.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, E.N. & Bryant, D., (2002). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71, 2, 339-357.

Bryant, D., Maxwell, K., Poe, M., Peisner-Feinberg, E., & Bernier, K., (2003). *Smart Start and preschool child care quality in N C: Change over time and relation to children's readiness*. Disponível em: [/www.fpg.unc.edu/smartsstart/reports/Child_Care_Quality_2003.pdf](http://www.fpg.unc.edu/smartsstart/reports/Child_Care_Quality_2003.pdf). (Acedido a 10 de Outubro de 2013).

Bryant, D.M., Zaslow, M., & Burchinal, M. (2010). Issue in measuring quality programs. In P. Wesley & V Buysee (Eds.). *The quest for quality: Promising innovations for each childhood programs* (pp. 47-68). Baltimore, MD: Brooks Publishing.

Carmo, H. F., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.

Conselho Nacional de Educação. (2010). *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Estudos e seminários*. Conselho Nacional de Educação.

Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, ex. 1, p. 81-110.

Cost, Quality & Child Outcomes Study Team. (1995). *Cost, Quality, and child Outcomes in Child care centers, Public Report* (2ª ed.). Denver: Economics Department, University of Colorado at Denver.

Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho, CIED.

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

Cryer, D., Tietz, W., & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: a cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 259-277.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Routledge Falmer.

Delors, J. (coord.) (1999) - *Educação: Um Tesouro a Descobrir*: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez Editora.

Direção Geral da Ação Social. (1996). *Creche. Guiões Técnicos, nº4*. Lisboa: DGAS, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

Elicker, J., Noppe, I.C., Noppe, L.D., & Fortner-Wood, C. (1997). The Parent-Caregiver Relationship Scale: Rounding out the relationship system in infant child care. *Early Education and Development*, 8, 1, 83-100.

Easterbooks, M. A., & Jacobs, F. (2007). *Touchpoints* early child care and education initiative final evaluation report. Medford, MA: Tufts University.

European Child Care and Education Study Group. (1997). *Quality in childcare services: Report on an EC childcare network technical seminar*. Recuperado em 15 fevereiro, 2008, de <http://www.childcarecanada.org/pubs/other/quality/index.html>.

Folque, M. A., & Siraj-Blatchford, I. (1996). Parents' view of quality in early childhood services in Portugal. *International Journal of Early Childhood*, 28, 2, 37-48.

Formosinho, J. (2010). Educação das crianças até aos três anos – Algumas lições da investigação. *Estudos e seminários*, 61-91.

Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. In *Estudos Educacionais: Da Investigação à Formação – CIED*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.

Fuertes, M. (2011). A outra face da investigação: Histórias de vida e práticas de intervenção precoce. *Da Investigação às Práticas*, 1, 1, 89-109.

ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Fuertes, M. (2012) Mapa de rotinas não publicado. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Fundação Brazelton/Gomes-Pedro para as Ciências do Bebê e da Família. Disponível em: www.fundacaobgp.com. (Acedido a 10 de Janeiro de 2013).

Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 280-295.

Gomes, A.L., Correia, M., Oom P., & Gomes Pedro, J. (2001). *Crianças*. Lisboa. Liboa: ACSM Editores, Clínica Universitária de Pediatria, HSM.

Gomes-Pedro, J. (2005). *Para um sentido coerência na criança*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R.M. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale: Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Instituto da Segurança Social (2005). *Manual de processos-chave: Creche*. Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Instituto da Segurança Social (2005). *Modelo de avaliação da qualidade: Creche*. Ministério do Trabalho e da Segurança Social.

Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In *Ministério da Educação (Ed.). Qualidade e projecto na educação pré-escolar (15-39)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lester, Barry M., and Joshua D. Sparrow (2010). *Nurturing Children and Families: Building on the Legacy of T. Berry Brazelton*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Maccoby, E. E., & Maccoby, N. (1954). The interview: A tool of social science. *Handbook of social psychology*, 1, 449-487.

Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa. Edições Sílabo.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais. Ensinar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: D.E.B., Ministério da Educação.

Ministério do Trabalho e da Segurança Social; Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade; União das Misericórdias Portuguesas e União das Mutualidades

Portuguesas. (2003). *Modelo de Avaliação da Qualidade – Creche*. Lisboa: Ministério do Trabalho.

NAEYC. (2006). “NAEYC Develops 10 Standards of High-Quality Early Childhood Education”. Washington D.C. Disponível em www.naeyc.org. (Acedido a 27 de Setembro de 2013).

NICHD Early Child Care Research Network (2003). Does Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment During the Transition to Kindergartens?. *Child Development*, 74, 4, 976-1005.

NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development: Results of the NICHD study of early child care and youth development*. NY: Guilford Press.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*. *Análise Psicológica*, 1, (XXII), 81-93.

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

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

Pardal, L., & Correia, S. (1995). *Técnicas de pesquisa em Ciências Sociais*. Porto: Areal Editores.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, 72(5), 1534-1553.

Pessanha, M.; Aguiar, C., & Bairrão J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 204-214. Phillips, D., McCartney, K. & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. *Development Psychology*, 23, 4, 537-543.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais a complementaridade do SPSS*. Lisboa. Edições Sílabo.

Pimentel, J. S., (2010). Atendimento e intervenção precoce a crianças em risco dos 0 aos 3 anos: Em busca da qualidade. *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos: Estudos e seminários*, 121-128.

Pinto, A.I., Grande, C., Novais, I., & Bairrão, J. (2005). Interações educador-criança em contexto de creche. Uma abordagem qualitativa. In J. Bairrão (Coord.), *Desenvolvimento: contextos familiares e Educativos: Resumo de Projetos*. Porto: Livpsic.

Portugal, G., (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Post J. e Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rocha, M. B. P., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. R. (1996). *Guiões Técnicos. Creche – Condições de implementação, localização, instalação e funcionamento*. Lisboa: Direção Geral da Ação Social.

Sameroff, A., & Fiese, B. (2000). Transactional regulation and early intervention. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press

Santos, J.(1983) *Ensaio sobre Educação II. O falar das letras*. Lisboa. Livros Horizonte..

Singer, J., & Hornstein, J. (2010). The *Touchpoints* Approach for Early Childhood Care and Education Providers. In B. M. Lester & J. D. (Eds.). *Nurturing Children and Families: Building on the Legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 288-299). Blackwell.

Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tadeu, B. (2012) *A Qualidade das Salas de Berçários do Concelho de Setúbal e de Palmela*. Tese de Mestrado: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa

Tietze, W. (1986).The pre-primary project: An overview. *Paper present at the poster workshop Pre-Primary Education: European Perspectives*. Rome, Second European Conference on Developmental Psychology

UNICEF (2008). A Transição dos Cuidados na Primeira Infância. *Innocenti Report Card, 8*. Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF. Florença

Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* (Full Report). Washington: Institute for Research on Poverty. University of Wisconsin-Madison.

Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In relatório do estudo: “A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”. (pp. 141-175). Conselho Nacional de Educação.

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

Vasconcelos, T. (2012) “Recomendações do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos – propostas da para a “criança futura”. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 7-13.

Agradecimentos:

Agradecemos as oportunidades de aprendizagem que nos proporcionaram ao longo da formação Touchpoints os professores:

João Gomes Pedro (Professor Jubilado da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa)

Anabela Faria (Hospital Santo Espírito, Ilha Terceira)

João Justo (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa)

Marina Fuertes (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

Margarida Santos (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Instituto Politécnico de Lisboa)

Miguel Barbosa (Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa)

Teresa Brito (Centro de Investigação da Universidade Nova de L