



(Des) Construindo Práticas Ativas em Creche

Diana Filipa Bastos Batista

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa
difilipa92@gmail.com

Resumo

O presente estudo partiu da Unidade Curricular de Projeto realizada no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Creche e outros Equipamentos para Crianças dos 0 aos 3 anos, lecionado pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Para esta UC foi-nos pedido que identificássemos uma problemática da creche onde exercemos funções e que realizamos um projeto a partir daí. O estudo partiu, assim, da necessidade, sentida na creche onde me encontro a exercer funções, de reflexão e de avaliação da prática pedagógica. Temos como base do nosso trabalho diário com as crianças o respeito pela escuta e pela própria criança, a partilha de poder, a aprendizagem ativa. Um modelo em que as vozes e vontades da criança sejam ouvidas e valorizadas. Seguimos alguns conceitos e metodologias do Modelo Pedagógico HighScope, mas faltam-nos algumas bases no que concerne à observação, registo, planeamento e avaliação. São, assim, objetivos do presente trabalho: conhecer as práticas pedagógicas das educadoras; refletir acerca da qualidade do trabalho desenvolvido; identificar as potencialidades e as fragilidades; deixar pistas de trabalho para o processo de observação, de registo e de observação. A reflexão realizada ao longo do estudo será sustentada por um quadro conceitual no âmbito da Pedagogia e da Sociologia. Metodologicamente realizou-se uma investigação-ação efetuando-se, numa primeira fase, um focus group e, posteriormente, procurando implementar as práticas daí resultantes. Os resultados sugerem que o envolvimento dos profissionais de educação de infância em momentos de reflexão contribui para um olhar mais crítico da sua ação.

Palavras-chave: Aprendizagem Ativa. HighScope. Creche.

INTRODUÇÃO

O presente projeto enquadra-se no âmbito de uma investigação ação. Surgiu a partir da necessidade, sentida na creche onde me encontro a exercer funções, de reflexão e de avaliação da prática pedagógica. Isto é, a creche está a passar por um processo de reflexão e de aprofundamento teórico, com vista à reorganização da prática pedagógica. Temos como base do nosso trabalho diário com as crianças o respeito pela escuta e pela própria criança, a partilha de poder, a aprendizagem ativa. Um modelo em que as vozes e vontades da criança sejam ouvidas e valorizadas. Seguimos alguns conceitos e metodologias do Modelo Pedagógico High-Scope, mas faltam-nos algumas bases no que concerne à observação, registo, planeamento e avaliação. Temos ainda algumas questões no que diz respeito à nossa prática diária – será que se enquadra nos princípios do modelo pedagógico por nós defendido? Neste sentido, o presente projeto surge como forma de nos esclarecer acerca destas questões e ainda de fazer uma avaliação do trabalho praticado.

São, assim, objetivos do presente trabalho: conhecer as práticas pedagógicas das educadoras; refletir acerca da qualidade do trabalho desenvolvido; identificar as potencialidades e as fragilidades; deixar pistas de trabalho para o processo de observação, de registo e de observação.

A creche onde será feito o estudo é uma Cooperativa de Solidariedade Social (IPSS), que funciona segundo um Acordo de Cooperação assinado com a Segurança Social e um Contrato de Comodato assinado com a Câmara Municipal de Cascais. Encontra-se sediada no concelho e freguesia de Cascais, distrito de Lisboa. A creche engloba três faixas etárias (5-12 meses; 12- 24 meses; 24-36 meses) sendo composta por três salas distintas: Berçário (Sala Amarela), Sala dos 12-24 meses (Sala Verde) e Sala dos 24-36 meses (Sala Vermelha). Toda a instituição será alvo do projeto de investigação.

O processo de reflexão inerente à reconstrução do trabalho pedagógico será feito em articulação com a diretora da instituição (psicóloga de formação base), com as duas Educadoras de Infância da instituição e com as auxiliares de ação educativa – estas auxiliarão na especificação das principais linhas orientadoras do trabalho diário da creche. A diretora e as educadoras poderão igualmente dar um apoio no que respeita à reflexão e avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido, isto é, à delimitação das principais linhas orientadoras. As crianças serão parte central e integral deste projeto, uma vez que o modelo pedagógico que irá ser posto em prática terá como principal base a escuta e o respeito das/pelas vozes das mesmas.

De forma a garantir todos os processos éticos, informei, na reunião geral de creche, toda a equipa do objetivo do meu estudo. No preenchimento do questionário, procurei manter o anonimato das participantes. Segui, igualmente, todos princípios definidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação Portuguesa de Educadores de Infância (APEI). Enquanto investigadora, procurei respeitar as vozes do público envolvido no projeto, não criando juízos de valor e respeitando todas as opiniões e críticas que me foram dadas, bem como as suas práticas.

De forma a dar respostas a todas estas questões, foi realizado um Focus-Group com a equipa de educadoras e com a diretora da instituição e foi entregue um questionário a todas as auxiliares de ação educativa. Após a recolha e a análise destes dados, foi aplicada a escala de observação e de avaliação PQA (HighScope), nas vertentes em que foram identificadas mais fragilidades/dificuldades – Ambiente de Aprendizagem e Planeamento do Currículo.

O artigo encontra-se organizado por 5 capítulos. Numa primeira parte (capítulos 1 e 2), será feito um levantamento teórico acerca da qualidade em creche e do Modelo Pedagógico HighScope. Os capítulos seguintes (3 e 4) dizem respeito à análise dos dados e à respetiva reflexão. No último capítulo (5) será feita uma conclusão.

1. CONTEXTOS DE QUALIDADE EM CRECHE

O direito à Educação vem consagrado no artigo 28º da Convenção sobre os Direitos da Criança. Constituindo-se este como um direito fundamental, a criança deve ter oportunidades de integrar, desde tenra idade, contextos educativos de qualidade. Tal como Agostinho (2015) evidencia,

O desenvolvimento de teorias que percebem as crianças como atores sociais de direitos próprios ... tem impulsionado as discussões acerca da participação das crianças, assumindo que as crianças são sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido, que [as suas formas de comunicação e relação são legítimas], e que contribuem para a renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam (p.75).

A creche, por se tratar de um ambiente que integra crianças dos 0 aos 36 meses, ou seja, o primeiro ambiente fora do contexto familiar do bebé, deve-se reger por princípios em que a qualidade seja o grande pilar e em que a criança seja vista como atora social e detentora de direitos. Seguindo a linha de pensamento de Portugal (1998) a creche trata-se, sobretudo, de um meio educativo, não sendo apenas um lugar de guarda das crianças. Como tal, e citando a mesma autora, “assegurar cuidados educativos de boa qualidade pressupõe que os técnicos sejam capazes e possam aplicar os conhecimentos acumulados, sabedoria e as melhores práticas profissionais” (p.194).

A reforçar esta ideia do trabalho dos profissionais de educação que trabalham em contexto de creche e que devem assegurar contextos de qualidade Goldschmied & Jackson (2006) asseguram que “a boa qualidade no cuidados de crianças depende de o grupo de funcionários trabalhar de forma eficaz como equipe, em uma atmosfera que ofereça estabilidade, satisfação com o trabalho e abertura à flexibilidade e a mudanças planeadas” (p.94).

Mas o que é a qualidade em creche? Quais os critérios que definem a qualidade num ambiente educativo de educação de crianças dos 0 aos 36 meses? De forma a responder a estas questões irei fazer uma busca de alguns autores e estudos que se tenham debruçado sobre esta temática. Irei igualmente recorrer ao Manual “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, dos autores Bertram e Pascal, adaptado, em Portugal, pelo Ministério da Educação, com o apoio de Formosinho, no ano de 2009. Apesar deste manual ter sido feito a pensar na educação pré-escolar, o conceito de qualidade nele mencionado penso que é igualmente abrangente para contextos de creche.

Ora, de acordo com Bertram & Pascal (1996, citado em Formosinho, 2009), “a qualidade é um conceito dinâmico e subjetivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço. . . . [sendo, deste modo], impossível estabelecer uma definição precisa e inalterável do conceito” (p. 35).

Isto significa que definir qualidade é uma tarefa difícil e não concretizável. Contudo, os autores do Projeto DQP optaram por “captar a essência do conceito de qualidade no âmbito da prática e através dos actores envolvidos em cada estabelecimento educativo, incluindo os pais e as crianças, os educadores, os líderes e outros profissionais” (p. 35).

Machado (2014), ao falar do conceito de qualidade em creche, reforça que este trata-se de um conceito polissémico e indo um bocadinho ao encontro do defendido pelos autores do Projeto DQP, afirma que:

A qualidade na educação, assim como o conceito de qualidade de vida, dependem de fatores concretos, mas é necessário não esquecer que se revestem também de carácter subjetivo, girando em torno das pessoas implicadas, dos paradigmas científicos em que elas acreditam, do contexto onde estão inseridas, do tipo de programas seguidos pelo contexto e por elas, das políticas educativas . . . (p. 61).

Neste sentido, um contexto de qualidade deve envolver todos os atores no processo educativo dos bebés e crianças, dando particular ênfase aos pais e à relação estabelecida entre pais, crianças e profissionais de educação (educadores, auxiliares e diretores). Tal dimensão vai ao encontro do que Portugal (1998) defende na sua obra. Esta idealiza que

a avaliação da qualidade de um programa deve incluir características da relação pais- educadores, tendo em conta a perspectiva tanto dos pais como dos educadores. . . os pais . . . [relacionam-se] melhor com os educadores dos seus filhos quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objectivos que os educadores tentam cumprir . . . [e] quando estes desenvolvem relações respeitadas e aceites” (p. 194).

A mesma autora salienta igualmente o ênfase que deve ser dado à criança e ao modo como esta experiencia o contexto, isto é, o contexto deve estar organizado de maneira a satisfazer as necessidades de cada criança, tendo em conta as suas especificidades e temperamentos. Indo ao encontro da mesma linha de pensamento, Goldschmied & Jackson (2006) evidenciam que criar contextos de qualidade para os bebés não é tarefa fácil, salientando que

Para que o cuidado seja efetivamente responsivo às necessidades flu- tuantes, aos ritmos sempre em transformação e às formas de comuni- cação ... variadas dos bebês, é necessário um sistema individualizado de cuidado e atenção, de forma que a cuidadora possa vir a conhecer intimamente suas crianças (p.112).

Sobre este conceito de qualidade e as várias áreas que este acarreta (a criança, o educador, as figuras de referência, os pais, o trabalho em equi- pa), Ramos (2012) reforça a importância que deve ser dada ao ambiente educativo e a todos os aspetos a ele subjacentes - “Ambientes educativos de qualidade irão refletir um ensino de qualidade, ou seja, ao existir uma preocupação com o ambiente em si, compreende-se toda a promoção de desenvolvimento de qualidade no desenvolvimento das crianças” (p.19).

A respeito destas dimensões de qualidade e da forma como estas devem ser promovidas, centrando-se na criança, Cardoso (2012) defende que os bebês estabelecem relações (com adultos e pares) e exploram o espaço e o ambiente através do brincar, devendo este fazer parte integrante da rotina diária da creche. Esta evidência o “... reconhecimento do brincar como a forma privilegiada de intervenção pedagógica nos zero-três anos. O brincar impõe-se assim como um imperativo para a construção de con- textos de qualidade, que promovem o bem-estar e as aprendizagens das crianças” (p. 28).

Voltando aos autores do DQP, de forma a dar continuidade a este con- ceito de qualidade, estes desenvolveram o “Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade”, um referencial que

dá muita importância ao contexto social da aprendizagem e particu- larmente ao que fazem os educadores para organizar esse contexto. Esta perspectiva reflecte a posição de que as crianças só aprendem quando conseguem estabelecer boas relações com as pessoas com quem interagem no âmbito de um contexto educativo estimulante. (Bertram & Pascal, 2009, p. 36).

Este quadro encontra-se organizado em dez dimensões/aspetos de qual- idade – finalidades e objetivos; currículo/experiências de aprendizagem; estratégias de ensino e aprendizagem; planeamento, avaliação e registo; pessoal; espaço educativo; relações e interações; igualdade de oportuni- dades; participação da família e da comunidade; monitorização e aval- iação. Importa salientar que “embora cada dimensão de qualidade seja apresentada separadamente para facilitar a análise, [todas elas] estão inter-relacionadas... [e que] as dez dimensões são todas importantes e

necessárias para construir a qualidade” (Bertram & Pascal, 2009, p.37)¹.

Ainda dentro do conceito de qualidade, Formosinho (2009) salienta que este é um conceito muito polissémico (tal como foi referido até aqui). Neste sentido, a autora propôs dois paradigmas que possibilitam analisar a qualidade na educação de infância: o paradigma tradicional e o paradigma contextual. “No paradigma tradicional, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se em produtos . . . previamente determinados, a partir de conhecimentos estáveis, . . . e . . . universais; feita por agentes externos, de forma não colaborativa” (Formosinho, 2009, p. 10).

Por sua vez, no paradigma contextual

O processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se nos processos e nos produtos reconhecendo-os como contextuais; desenrola-se em colaboração, a partir de actores internos (crianças, profissionais, pais), eventualmente apoiados por actores externo . . . , baseada numa construção contextual, dinâmica e evolutiva (Formosinho, 2009, p. 10).

Neste sentido, pode-se evidenciar que as dimensões de qualidade acima referidas enquadram-se dentro do paradigma contextual². Tal como Machado (2014) conclui “todas . . . [as] características do paradigma contextual contrariam os pressupostos do paradigma tradicional, no qual assentam as pedagogias transmissivas que dão pouco relevo aos direitos das crianças e comprometem a qualidade do processo educativo” (p.61).

Importa reforçar que o conceito de qualidade não é fácil de definir e que acarreta muitas dimensões. Um contexto de qualidade deve integrar todos os envolvidos no processo de aprendizagem. As crianças devem ser o grande foco, em torno do qual deverão girar os profissionais de educação, em estreita relação (de cooperação e de confiança) com os pais/família, sem esquecer o meio onde está inserida a instituição. Para o efeito, o trabalho de equipa, o diálogo, a definição de objetivos e a adoção de estratégias de ensino semelhantes, bem como o espaço educativo contribuirão para a adoção de um clima de prestação de cuidados de qualidade.

¹Para mais informações sobre estas dimensões ver: Bertram & Pascal (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.

²Para mais informações sobre estas dimensões ver: Bertram & Pascal (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Nota Introdutória.

2. PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS – O MODELO CURRICULAR HIGHSCOP

2.1. Aprendizagem pela ação

Desde tenra idade que a criança aprende ativamente. Ao observar o mundo à sua volta, ela vai assimilando e adquirindo competências que mais tarde irá pôr em prática. Tal como Post & Hohmann (2007) mencionam, “através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, [bebés e crianças] descobrem como se hão-de deslocar; como segurar e agir sobre objectos; e como comunicar e interagir” (p. 11).

Para o efeito, bebés e crianças precisam de estar rodeadas por adultos competentes, atentos e sensíveis à sua necessidade de observação e de exploração, com os quais estabeleçam fortes e duradouras relações de confiança. Quando tal acontece, “os bebés e as crianças de tenra idade desenvolvem um sentido de confiança em si próprios e nos outros que lhes permite tornarem-se curiosos e autónomos na sua aprendizagem” (Post & Hohmann, 2007, p. 12).

Os mesmos autores reforçam ainda que “enquanto seres sociais auto-motivados, os bebés desempenham um papel activo na moldagem das relações de confiança de que dependem” (p. 32).

Tais perceções giram em torno do conceito de Aprendizagem Ativa/ Aprendizagem pela Ação defendidos pelo Modelo Curricular HighScope. De acordo com Hohmann & Weikart (2011), “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p.22).

Hohmann & Weikart (2011) destacam ainda que a aprendizagem pela acção/ativa é um dos grandes pilares para a reestruturação cognitiva e, deste modo, para o desenvolvimento. Salientam ainda que bebés e crianças pequenas aprendem através de atividade auto-iniciada.

2.2. Ambiente de aprendizagem

Em pedagogias participativas, o educador deve organizar o espaço com o intuito de fornecer às crianças pequenas conforto e bem-estar, bem como oportunidades de exploração ricas e que promovam o desenvolvimento físico, comunicacional, cognitivo e social.

Um ambiente de aprendizagem ativa para bebês e crianças pequenas

“encoraja a sua necessidade de olhar, ouvir, agitar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar ou roer ou deixar cair coisas, e sujar” (Post & Hohmann, 2007, p.14).

Para o efeito, e segundo os mesmos autores, o espaço físico deve oferecer segurança, ser flexível e estruturado de acordo com as necessidades e especificidades da criança. Deve ainda favorecer estímulos que promovam o desenvolvimento.

Os materiais desempenham aqui um grande papel. Devem ser variados, diversificados e devem conseguir responder às necessidades e interesses de cada elemento do grupo de crianças. Em suma, e de acordo com Machado (2014), “o ambiente deve ser seguro, versátil e convidativo, oferecendo grande variedade de materiais apelativos, fazendo os possíveis para que a sua arrumação seja acessível e personalizada pelas crianças” (p. 28).

Para que todos estes requisitos sejam cumpridos, o educador deve desempenhar aqui um papel de observador, atento às especificidades do seu grupo e às diferentes características aí presentes. No ponto seguinte serão abordadas estas duas temáticas – o trabalho de planeamento e de observação do educador.

2.3. Planeamento do currículo, observação e avaliação das crianças

Na pedagogia participativa HighScope, as experiências-chave são o grande pilar do educador, auxiliando-a na gestão e no planeamento do seu trabalho, de acordo com os interesses e especificidades do grupo.

A respeito da observação, Post & Hohmann (2007) evidenciam que “com base na observação infantil, as experiências chave High/Scope para bebés e crianças pequenas proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muita tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas acções” (p. 36).

Deste modo, e de forma a juntar toda a informação necessária, o educador deve estar atento e fazer observações e registos que, mais tarde, irá interpretar e analisar, permitindo-lhe planear de acordo com as especificidades do seu grupo. “As experiências-chave ajudam quem cuida de crianças a compreender o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, a decidir o que se vai fazer no dia seguinte, com base naquilo que se observou as crianças fazerem naquele dia” (Post & Hohmann, 2007, p. 52).

As experiências-chave constituem, deste modo, um bom instrumento de trabalho para os educadores, ajudando-os “... a perceberem [o crescimento e o desenvolvimento das crianças], a partilharem e interpretar as suas acções com os pais e a trabalharem em conjunto para encontrar estratégias comuns a fim de apoiarem o desenvolvimento das crianças” (Post & Hohmann, 2007, p. 53).

Durante o processo de avaliação, os educadores devem observar e registar estas observações (através de fotografias ou notas de campo), fazendo, de seguida, uma reflexão em equipa, a partir da qual fará um planeamento de acordo com os interesses e especificidades encontradas. Estas observações devem ser registadas no COR – Registo de Observações HighScope para crianças pequenas.

2.4. Interação adulto-criança

... na abordagem High/Scope, a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos. Dado que as crianças aprendem em ritmos diferentes e têm interesses e experiências únicos, possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos (Hohmann & Weikart, 2011, p.20).

Em contextos de aprendizagem ativa, o papel do adulto é fundamental na promoção do conforto e da segurança necessárias para que a criança possa explorar o mundo à sua volta de forma livre e espontânea. Crianças pequenas necessitam de adultos atentos e compreensíveis ao seu lado, que as encorajem e estimulem, proporcionando novos desafios através de uma exploração começada pela criança. Tal só é possível quando são construídas relações de confiança (Post & Hohmann, 2007).

De modo a estabelecer estas relações de confiança, os adultos devem ser capazes de compreender e de se colocar do lado da criança - “quando os pais e educadores comunicam através das suas acções uma crença profundamente enraizada sobre o valor intrínseco da criança, esta desenvolve um poderoso sentido de confiança, interligação humana e vontade ávida de explorar o mundo” (Post & Hohmann, 2007, p. 32).

Quando tal acontece, crianças ganham segurança para explorar e, deste modo, fazer aprendizagens - “as crianças envolvidas em relações de confiança parecem saber a um nível profundo que [os seus cuidadores] as apoiam em novos desafios e empreendimentos . . . e lhes proporcionam conforto e contacto quando surge algo menos agradável” (Post & Hohmann, 2007, p. 33).

Em suma, as relações de confiança com os prestadores de cuidados estimulam e promovem o desenvolvimento físico, bem como o equilíbrio emocional (Post & Hohmann, 2007).

3. METODOLOGIA

Neste ponto serão referidas a metodologia utilizada para elaborar a presente investigação, bem com os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, a sua análise e os participantes envolvidos.

O presente trabalho insere-se numa investigação-ação. De acordo com Coutinho et al. (2009), a investigação ação “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360).

O estudo baseou-se numa reflexão, em grupo, sobre as práticas educativas existentes na creche, a partir da qual se pretenderá encontrar as potencialidades e as fragilidades do programa e deixar pistas para a criação de instrumentos que possibilitem a melhoria da qualidade. Temos, deste modo, um cruzamento entre a reflexão e a prática educacional. A investigação ação auxiliará, uma vez que se trata de uma metodologia capaz “de proporcionar uma acção mais profícua e conseqüente na medida em que se [centra] na reflexão crítica ... e na atitude operacional de práticas” (Coutinho et al., 2009, p. 357).

Cardoso et al. (2009) frisam que quando um profissional de educação necessita de “... responder às novas exigências de uma situação ou fazer a avaliação de um programa em curso ou ainda proceder a alterações num currículo, a Investigação-Ação será, indubitavelmente, o processo mais valioso para a consecução do seu objectivo” (p. 374).

Para se realizar um projeto de investigação-ação, é necessário: “encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (p.79).

Os instrumentos de recolha de dados foram a escala PQA para a creche do HighScope, um FocusGroup (entrevista) com as Educadoras de Infância e com a diretora da instituição e um inquérito por questionário entregue às Auxiliares de Ação Educativa (paradigma qualitativo) A escala PQA para a creche do HighScope (paradigma quantitativo), foi utilizada como forma de avaliar as principais potencialidades e vulnerabilidades do contexto onde foi elaborado o estudo. Deste modo, a população para o presente estudo foi definida: a equipa educativa de creche e todos os elementos da equipa educativa que estão em contacto direto e diário com as crianças participaram no estudo. De acordo com Tuckman (1994), “a população (ou grupo- alvo) utilizada num estudo em que se recorra ao questionário ou à entrevista, é o grupo sobre o qual o investigador tem

interesse em recolher informação e extrair informações” (p. 338).

Seguindo a linha de pensamento de Esteves (2008), o principal objetivo da entrevista passa por conhecer o ponto de vista do outro. O mesmo autor frisa ainda que o FocusGroup trata-se de um recurso muito útil na investigação-ação, uma vez que auxilia o investigador a “conhecer em profundidade as necessidades, os interesses, as preocupações de um determinado grupo de pessoas, . . . [a] compreender o funcionamento do grupo, . . . [a] estudar as interações e as intenções, . . .” (Holstein e Gubriun, 1995, citado em Esteve, 2009, p. 98). Assim, foi com o objetivo de conhecer as práticas educativas da equipa educativa de creche que decidi realizar o FocusGroup.

Relativamente à Escala PQA, esta trata-se de um instrumento de avaliação desenvolvido pela Fundação de Investigação Internacional High Scope e “visa a avaliação da implementação de todos os aspetos do programa, não só nos programas HighScope mas também noutros programas que não utilizem esta abordagem” (Araújo, 2013, P.60)

Esta escala permite avaliar a qualidade do programa em quatro áreas distintas: ambiente físico; horários e rotina; interação adulto-criança; planeamento do currículo e observação. A cada um destes itens, são atribuídos vários indicadores que definem um contínuo de qualidade – nível baixo, médio e alto. Estes níveis são avaliados numa escala de 5 pontos.

Foram utilizadas técnicas e instrumentos de recolha de dados baseadas na observação, na conversação e na análise de documentos (Coutinho et al., 2009).

Os dados recolhidos enquadram-se num paradigma misto uma vez que foi utilizado o paradigma qualitativo, juntamente com o paradigma quantitativo. Para Cupchik (2001, citado em Duarte, 2009), “as duas abordagens estão inter-relacionadas, contribuindo a pesquisa quantitativa para a identificação precisa de processos relevantes, e proporcionando a investigação qualitativa a base da sua descrição” (p.8).

A análise de dados será feita através do cruzamento da análise de conteúdo (FocusGroup e Questionários), com os dados quantitativos da Escala PQA e com algum referencial teórico. Neste sentido, será feita uma triangulação de dados (Denzin, 1989), ou seja, para recolher os dados, recorrerei a diferentes fontes – FocusGroup, Questionário e referencial teórico.

Esteves (2008) salienta a importância desta triangulação de dados, ao evidenciar que, “a triangulação [trata-se de] um processo que confere

qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (p.103).

Indo ao encontro do mencionado por Esteves (2008), Vasconcelos (2016) menciona que, através da triangulação de dados, o investigador torna-se capaz de compreender de forma mais clara e precisa as complexidades do estudo/investigação – “através da triangulação da informação, a investigadora procura clarificar o significado da informação recolhida, sublinhando-a ou questionando-a ... [bem como] identificar significados complementares ou alternativos que irão garantir uma melhor compreensão das complexidades do estudo” (p. 85).

Vasconcelos (2016) frisa ainda que, ao fazer triangulação, o investigador está a utilizar diferentes técnicas de recolha de dados, centrando-se assim numa população abrangente e tendo uma visão de diferentes circunstâncias.

O acima mencionado reforça o que foi feito no presente projeto. Utilizou-se o FocusGroup como forma de conhecer as profissionais de educação do contexto em estudo – as suas perspetivas, os seus modos de trabalhar e de estar.

De forma a garantir todos os processos éticos, informei, na reunião geral de creche, toda a equipa do objetivo do meu estudo. No preenchimento do questionário, procurei manter o anonimato das participantes. Segui, igualmente, todos princípios definidos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da APEI. Enquanto investigadora, procurei respeitar as vozes do público envolvido no projeto, não criando juízos de valor e respeitando todas as opiniões e críticas que me foram dadas, bem como as suas práticas.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As vozes da equipa educativa

Nesta secção será feita uma análise das vozes da equipa educativa, ou seja, os dados recolhidos no FocusGroup e nos Questionários serão apresentadas e devidamente refletidos. Importa salientar que, apesar de terem sido entregues seis questionários, apenas dois elementos entregaram o questionário preenchido. Começemos então por analisar as idades e os anos de experiência profissional dos elementos do grupo envolvido no estudo.

Tabela 1 - Médias, desvio-padrão, máximo e mínimos das idades em anos, dos anos de experiência e dos anos de experiência em Creche por grupo.

Grupo	M	DP	Máx	Min
Idade	38	13	60	24
Anos de Experiência	11	8	24	2
Anos Experiência (Creche)	6	5	15	1

Observando os dados da tabela 1, e analisando a linha das idades (anos), verificamos que a média é de 38, o desvio padrão é 13 e que os valores máximo e o mínimo são de respetivamente 60 e 24. Quanto aos anos de experiência verifica-se uma média de 11, um desvio padrão de 8 e os valores máximo e mínimo são de 24 e de 2 (respetivamente). Por fim e relativamente aos anos de experiência em creche, a média ronda os 6, o desvio padrão o 5, o valor máximo é de 15 e o mínimo é de 1. Pode-se assim concluir que as idades dos elementos da equipa educativa que participaram no estudo variam entre os 60 e os 24 anos e que os anos de serviço variam entre os 15 e o 1 ano, ou seja, existe uma grande variedade de experiência e de conhecimento.

4.1. FocusGroup e Questionários

Após esta breve caracterização, irão ser apresentadas as respostas dos elementos participantes. O guião do FocusGroup (anexo 1), o Questionário (anexo 2), a transcrição da entrevista (anexo 3) e a grelha de análise das respostas obtidas (anexo 4) serão apresentados em anexo. De forma a interpretar estes dados, irão ser apresentadas algumas tabelas, sendo que, para cada uma delas, será feita uma breve reflexão, por vezes, fundamentada.

Tabela 2 - Respostas divididas por tema, categorias, sub categorias e frequência relativas ao Bloco A – Visão Criança

Tema	Categorias	Sub categorias	Frequência
		Dimensão funcional – aprender	3
		Dimensão afetiva/ individualização	4
CONCEÇÃO DO ADULTO SOBRE SER CRIANÇA	Ser criança	Dimensão cultural	2
		Dependência	3
		Expressão verbal ou comunicação	4
		Dimensão social	6

Ao analisar os dados da tabela 2, verifica-se um total de 22 respostas acerca do que é ser criança. Na subcategoria da dimensão funcional – aprender, obtiveram-se 3 respostas, sendo que a seguinte resposta resume todas as outras dadas: a criança é um ser “... competente... com potencial de aprendizagem... com capacidade de se manifestar...”. No que reporta à dimensão afetiva/individualização obteve-se um total de 4 respostas, resumidas nestas duas - “Com as suas individualidades, características que lhe são próprias”; “Precisa de afeto, precisa de segurança”. Na dimensão cultural obtiveram-se 2 respostas - “trás cultura e um background que lhe é dado pela família”. Já na subcategoria definida como dependência, houve um total de 3 respostas - “De figuras de referência, de segurança, de carinho”; “A criança é um ser frágil, que precisa de um adulto para a orientar e proporcionar vários momentos brincadeira/estímulo e ser encaminhada para que cresça e possa ser independente”. Quanto à subcategoria relativa à expressão verbal ou comunicação foram obtidas 4 respostas, e todas giraram em torno da “questão de ter voz. Tem uma forma de comunicar própria”. Por fim, para a dimensão social foram dadas

6 respostas, resumidas na seguinte - “elas são influenciadas e influenciam o meio. Eu associaria aquela questão do serem competentes”.

Ao olhar para todas estas respostas, conclui-se que a equipa educativa vê a criança como um ser capaz, competente, com direitos e individualidades próprias, capaz de influenciar o meio à sua volta, curioso, com capacidade de aprendizagem e com uma cultura própria. Tais pressupostos vão ao encontro do defendido por Agostinho (2015):

As crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido têm voz, são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para se expressar e, ao fazê-lo, contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam, quando existe quem esteja interessado em ouvir suas vozes (p. 83).

Analisemos, de seguida as respostas relativas aos horários e rotinas da Creche.

Tabela 3 - Respostas divididas por tema, categorias, sub categorias e frequência relativas ao Bloco B – Horários e Rotinas

Tema	Categorias	Sub categorias	Frequência
		Dimensão integrativa/individualizada	1
		Dimensão participativa	6
		Flexibilidade	5
ROTINA	Dinamização	Previsibilidade	6
		Negociação/conflitos	6
		Momentos da rotina	2
		Papel do adulto	2
		Dimensão lúdica	1

Observando os dados da tabela 3 pode-se constatar que a categoria Dinamização foi dividida por sete subcategorias: dimensão integrativa/individualizada; dimensão participativa; flexibilidade; previsibilidade; negociação/conflitos; momentos da rotina; papel do adulto e dimensão lúdica. No que respeita à dimensão integrativa/individualizada obteve-se apenas uma resposta: “Nós [educadores e auxiliares] adequamo-nos em função da criança ...”. Quanto à dimensão participativa obteve-se um total de 6 respostas, sendo as mais pertinentes as seguintes - “... acho que nós tentamos dar resposta à voz ativa”; “ Numa Verde [12-24 meses] .. já senti, agora mais para o final do ano letivo ... que consegui dinamizar momentos que surgiram deles”. Relativamente à flexibilidade há um total de 5 respostas, que se resumem na seguinte resposta - “Porque alguma atividade espontânea surgiu e em vez de irmos primeiro cantar o bom dia, vamos fazer outra coisa e eles percebem esta mudança. ...”. No que concerne à previsibilidade da rotina obtiveram-se 6 respostas resumidas na seguinte frase - “Eles já sabem, eles já conseguem prever o que vem a seguir ...”.

A sub categoria respeitante à negociação/conflitos teve um total de 6 respostas - “Tentar negociar com a criança ...”; “... quando há alguma situação que precisa de ser resolvida, como os conflitos. Que nem sempre nós intervimos, portanto se sentirmos que eles já têm estratégias a nossa intervenção é quase que verbal e não chegamos a intervir na situação”. Na subcategoria momentos de rotina não se obtiveram respostas pertinentes. Por sua vez, na subcategoria papel do adulto houve um total de 2 respostas, sendo a mais pertinente a seguinte - “E o adulto não fez nada a não ser, ser convidado a participar também ... eu acho que, numa sala vermelha [24 – 36 meses], o adulto intervém quando é solicitado, e eles solicitam várias vezes, porque querem brincar connosco”. Por fim, houve apenas uma resposta associada à dimensão lúdica - “No berçário .. têm vários brinquedos que lhe proporcionam várias estimulações e em que eles são livres de puder escolher o que é que querem”.

Ao analisar todas estas questões conclui-se que todos os momentos da rotina foram e são organizados em função das crianças e do grupo. Denota-se a grande evidência que as educadoras dão à voz ativa da criança, sobretudo na dinamização de momentos que partem dos interesses do grupo. Reforça-se ainda a valorização do brincar e do proporcionar de explorações livres, em que o adulto é convidado a participar, não adotando um papel intrusivo. Para que tal aconteça, é necessário que haja uma relação de confiança entre adultos e bebés/crianças, relação esta que foi sendo construída desde o início do ano letivo. Tal vai ao encontro do conceito de Aprendizagem pela Ação, mencionado num dos primeiros capítulos. A este respeito, Hohmann & Weikart (2011) evidenciam que “através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportuni-

dades para aprendizagem activa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidades” (p.8).

Reforça-se igualmente o facto de a rotina ser previsível (organizada e consistente) e, ao mesmo tempo, flexível (acomoda as necessidades e interesses de cada criança). Em relação a esta ideia Post & Hohmann (2007) mencionam que “... ao passo que a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, ..., [numa Creche], ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança” (p. 197).

Relativamente aos conflitos entre pares que possam surgir no decorrer dos momentos da rotina, e focalizando-nos no papel do adulto, importa referir que as educadoras mostraram ter uma postura neutra, apoiando quando necessário e promovendo a autonomia, no sentido de não resolver o conflito pelas crianças envolvidos. Tal vai ao encontro do mencionado por Machado (2014):

“Quando [crianças] se envolvem em agressões físicas ou choram, o educador tem o papel fundamental de apoiar a resolução de conflitos sociais, mas não de resolvê-los por elas. É importante que ... o educador consiga mediar a situação de forma tranquila e carinhosa, transmitindo serenidade, mostrando-se neutro e incentivando a crescente autonomia das crianças na resolução de conflitos” (p. 27).

Centremo-nos, agora, nos dados relativos às interações.

Tabela 4 - Respostas divididas por tema, categorias, sub categorias e frequência relativas ao Bloco C – Interação adulto-criança

Tema	Categoria	Subcategoria	Frequência
		Relações com os pares	6
RELAÇÕES SOCIAIS	Desenvolvimento social, Emocional e Moral	Papel do Adulto	18
		Vinculação	4
		Comunicação	2

Observando os dados da tabela 4 relativos à interação adulto-criança, verifica-se que este bloco foi categorizado como Desenvolvimento social, emocional e moral. Dentro desta categoria, encontraram-se 4 subcategorias: relação com os pares, papel do adulto, vinculação e comunicação. No que respeita à primeira subcategoria – relação com os pares – obteve-se um total de 6 respostas, sendo que as mais pertinentes realçam a importância e a valorização destas relações: “... em termos de berçário, são muito valorizadas, sempre que há esta interação”; “... existe ali o partilhar dos brinquedos entre eles e o fazerem brincadeiras entre eles...”. A subcategoria denominada papel do adulto foi a que obteve mais respostas, com um total de 18; destacam-se as mais pertinentes - “... eu acho que procuro ser disponível, procuro estar ao nível deles ... tento-lhes explicar quando tenho que os frustrar, portanto, tenho de lhes dizer porquê”; “serenas...faladoras QB (educadoras)”; “pacientes”; “... sermos verdadeiras com eles...”; “não se cria expectativas, não se mente”; “Diria consistentes... Há aqui uma coerência. Uma forma de estar”; “mais observação do que intervenção...”; “Se é necessário um bocadinho mais de disciplina, damos um bocadinho mais de disciplina ... portanto existem muitos momentos em que é preciso ser assertivo e outros ser mimosa... eu acho que tem de ser um equilíbrio entre os dois...”.

Quanto à categoria da vinculação (4 respostas), destaca-se a importância que a equipa dá ao individual e ao respeito por cada criança - “toda a nossa forma de estar e de trabalhar com elas é em função de cada... para dar resposta a cada um”. Por fim, na subcategoria comunicação houve um total de 2 respostas e destaca-se a necessidade que as crianças têm de comunicar com um adulto competente, capaz de interpretar as suas verbalizações e manter um diálogo - “... muitas verbalizações precisam... de ser interpretadas. E precisam de quem responda, eles querem uma conversa, não querem só uma resposta e está...”.

Analisando estes dados podemos realçar novamente a importância que é dada à autonomia das crianças. As relações entre pares são estimuladas e reforçadas. Os adultos caracterizam-se como sendo disponíveis, consistentes, capazes de proporcionar relações de confiança, condições indispensáveis para a vivência de experiências ativas por parte das crianças. Salienta-se a necessidade que as crianças têm de comunicar e de terem um adulto disponível ao seu lado. Tais aspetos são igualmente mencionados por Machado (2014):

“Para que as crianças se sintam valorizadas e sintonizadas, os adultos devem proporcionar o carinho, conforto, respeito e equilíbrio emocional que as crianças necessitam e a que têm direito... O desenvolvimento das crianças torna-se equilibrado e harmonioso, promovido por um contexto social rico, onde por elas é vivida a aprendizagem ativa”

(p. 16).

Na tabela 5 estão presentes os dados relativos ao planeamento e ao currículo.

Tabela 5 - espostas divididas por tema, categorias, sub categorias e frequência relativas ao Bloco D – Planeamento do Currículo

Tema	Categoria	Subcategoria	Frequência
		Iniciativa (crianças)	4
ABORDAGENS À APRENDIZAGEM	Planeamento do currículo	Modelo de currículo – ensino e aprendizagem ou pedagogia	4
		Observações	3
		Dificuldades das educadoras	5

Analisando os dados patentes na tabela 5 verifica-se que a categoria relativa ao Planeamento do Currículo foi subdividida em 4 subcategorias – iniciativa (crianças); modelo de currículo – ensino e aprendizagem; observações e dificuldades das educadoras. Para a primeira subcategoria – iniciativa (crianças) – foram encontradas 4 respostas distintas; tais refletem a importância e a voz que é dada às crianças no planeamento das atividades: “. . . normalmente são sempre ideias, estratégias, em que é possível eles [grupo, crianças] . . . serem agentes, portanto, serem ouvidos, poderem escolher, poderem de alguma forma, delinear o caminho daquela experiência.”. Na segunda subcategoria - Modelo de currículo – ensino e aprendizagem ou pedagogia – foram igualmente enquadradas 4 respostas; tais respostas reportam-nos para a inexistência de um modelo de currículo e para a adoção de estratégias e de ideais que fazem sentido para o grupo: “Eu acho que não me guio pelo modelo A B ou C. Eu acho que interiozei ao longo dos anos ideias com as quais fui tendo contacto . . . Eu acho que adotei algumas ideias com as quais eu me sinto bem, sinto-me confortável a implementar”; “Eu não sigo nenhum modelo. O que acontece, dos conhecimentos e dos vários anos de trabalho, vai-se buscando aqueles que melhor se adaptam, se enquadram, criam uma forma de estar que dá resposta aquilo que estamos a fazer”.

Olhando agora para a terceira subcategoria – observações – verifica-se um total de 3 respostas. Destaca-se que as educadoras utilizam as fotografias e o registo escrito para completar as observações: “Normalmente o que nós conseguimos fazer é um registo fotográfico que tentamos

que passe a mensagem daquilo que nós estamos a ver . . . Muitas vezes, fazemos o registo escrito da situação e também podemos conversar entre nós”. Na quarta e última subcategoria – dificuldades das educadoras – foi possível enquadrar 5 respostas, sendo que todas elas giram em torno da falta de tempo para fazer registo, observações, pesquisas e da inexistência de um plano de avaliação e de observação: “. . . a dificuldade que eu sinto... é tempo, de planeamento, de planeamento fundamentado”.

Ao analisar estes dados salienta-se a inexistência de um modelo de currículo coerente a toda a creche, o que leva à inexistência de um modelo de avaliação. Destaca-se ainda a dificuldade que as educadoras sentem em fazer registos das observações, quer seja por falta de tempo, ou por falta de meios.

Na tabela 6 serão apresentadas as respostas relativas à organização espacial

Tabela 6 - Respostas divididas por tema, categorias, sub categorias e frequência relativas ao Bloco E – Ambiente de Aprendizagem

Tema	Categoria	Subcategoria	Frequência
		Exposição das produções das crianças	5
ESPAÇO	Organização espacial	Crítérios	1

Na tabela 6 verifica-se a existência de duas subcategorias – exposição das produções das crianças e organização – relativas ao ambiente de aprendizagem, isto é, à organização do espaço. Para a subcategoria referente à exposição das produções das crianças foram encontradas 5 respostas. Tais realçam a perspectiva que a creche tem acerca destas produções, a importância é dada ao processo e não tanto à exposição do produto final: “Acho que nós, é mais importante como é que a criança faz”; “. . . é pela experiência, eles estão a brincar no cavalete pela experiência, portanto a mim não me interessa estar a guardar os desenhos finais para nada. . .”; “. . . é mais o processo e não tanto o produto final. A questão de toda a gente ter de fazer igual não existe”. Quanto à subcategoria da organização do espaço evidencia-se a utilização do modelo HighScope como auxiliador da estruturação do mesmo: “À nível do espaço, confesso que é um bocadinho mais do Modelo HighScope”.

Conclui-se, assim, que a Creche dá um grande destaque às relações, à rotina e aos tempos de exploração livre, que surjam das crianças e que

tenham significado para as mesmas, o que nos reporta, mais uma vez, para o conceito de aprendizagem ativa. Tal vai ao encontro do defendido por Portugal, (2000):

“... na creche há que pensar que o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de atividades livres ... As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes ‘escolarizados’, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais” (s.p.)

Por fim, serão apresentados, na tabela 7, os dados relativos ao trabalho de equipa.

Tabela 7 - Respostas divididas por tema, categorias, sub categorias e frequência relativas ao Bloco F – Trabalho de Equipa

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência
		Planeamento	2
EQUIPA	Trabalho de Equipa	Papel do Educador	6
		Diálogo	3

Os dados presentes na tabela 7 dizem respeito ao trabalho de equipa. Para esta categoria foram encontradas três subcategorias – planeamento, papel do educador, diálogo. Na primeira subcategoria (planeamento) foram enquadradas duas respostas que explicam como este é feito: “Normalmente a educadora apresenta o plano de atividades e nós auxiliares partilhamos a nossa opinião . . .”. Por sua vez, na segunda subcategoria – Papel do Educador – foi possível enquadrar 6 respostas; estas evidenciam a importância que a equipa de educadoras dá ao trabalho em parceria e ao envolvimento das auxiliares em todos os aspetos do programa, bem como ao proporcionar momentos de qualidade e justificados: “Nós temos uma equipa connosco. Portanto, nós somos motor de muita coisa, somos exemplo, somos fundamentação. . .”; “É proporcionar, mas com qualidade.”; “tudo aquilo que faço, justifico”. Para a última subcategoria – diálogo – foram encontradas três respostas distintas; tais salientam a existência de uma boa comunicação entre toda a equipa e alertam para a dificuldade que as educadoras sentem em conseguir passar informações mais estruturadas e fundamentadas à equipa de auxiliares: “. . . eu acho que nós comunicamos até, bastante entre nós . . . Aquilo que eu sinto é

que ... fazem falta momentos ... quase formativos, de passagem das nossas ideias, das nossas intenções, elas [auxiliares de ação educativa] virem perguntar e nós podemos explicar um bocadinho qual é a nossa lógica, o que é que está por trás das nossas decisões ...”.

Tal como acima evidencia, denota-se a inexistência de modelo de currículo que auxilie as educadoras na planificação.

4.2. PQA

Após apresentados os dados conseguidos com o FocusGroup e o preenchimento dos questionários, serão apresentados os resultados obtidos com a aplicação da Escala de Observação e de Avaliação da qualidade do ambiente PQA. Após o FocusGroup foram identificadas as principais dificuldades e fragilidades das educadoras e da creche – a falta de tempo para planificação e registo das observações, bem como a inexistência de um modelo de currículo congruente e que auxilie nas diferentes dimensões do programa. Foi ainda identificada a utilização de alguns princípios (sobretudo na organização do espaço) do Modelo Curricular HighScope. Como tal, as três salas foram avaliadas nos seguintes itens - 1.Ambiente de Aprendizagem; IV. Planeamento do Currículo e Observação das Crianças.

Tabela 8 - Médias, máximo e mínimos relativos ao item I. e IV. por salas

Sala	M	Máx	Min
Amarela	2,9	4	2
Verde	3	4	2
Vermelho	2,8	4	2

Interpretando os dados da tabela 8, conclui-se que a sala que apresenta uma média mais baixa é a Vermelha (2,8), seguida da Verde (3) e da Amarela (2,9). Relativamente aos valores máximos e mínimos estes são iguais em ambas as salas – valor máximo: 4; valor mínimo: 2.

Nas tabelas 9 e 10 estão presentes as médias e os valores máximos e mínimos para cada um dos itens avaliados. Ao analisar essas tabelas, far-se-á uma reflexão acerca das fragilidades e potencialidades encontradas.

Tabela 9 - Médias, máximo e mínimos relativos ao item 1.Ambiente de Aprendizagem por salas

Sala	M	Máx	Min
Amarela	3,1	4	2
Verde	3,3	4	2
Vermelho	2,8	4	2

Observando a tabela 9, relativos ao item 1.Ambiente de Aprendizagem, e analisando a linha da sala amarela, constata-se que nesta sala a média foi de 3,1, que o valor máximo encontrado foi 4 e o mínimo 2 (escala de 1 a 5). O resultado mais baixo (2) deveu-se à atribuição do nível 1 a alguns indicadores. Dois dos indicadores a que foram atribuídos este resultado enquadram-se na secção dos materiais e reportam para a existência de muitos materiais de plástico, bem como para a inexistência de materiais para exploração e brincadeira que reflitam as culturas de casa ou da comunidade. Os níveis mais altos (4) foram atribuídos devido à existência de um ambiente seguro e saudável – espaços separados e com condições para dormir, comer e explorar – e à exposição das fotografias das crianças – todos os trabalhos expostos/feitos pelos adultos são baseados nos interesses e experiências das crianças.

Analisando os dados da sala verde, constata-se que a média é de 3,3 e que os valores máximos e mínimos são de 4 e 2. Tal como na sala amarela, o nível mais baixo atribuído (indicador de nível 1) enquadra-se na secção dos materiais e reporta para a existência de muitos materiais feitos de plástico. Os níveis mais altos atribuídos reportam para a existência de almofadas e de materiais confortáveis, bem como para a exposição das fotografias das crianças – todos os trabalhos expostos/feitos pelos adultos são baseados nos interesses e experiências das crianças.

Interpretando agora os dados relativos à sala vermelha, conclui-se que a média para esta sala foi de 2,8. Os valores máximos e mínimos foram de 4 e 2, respetivamente. O resultado mais baixo deveu-se à atribuição do nível 1 a alguns indicadores, sobretudo no que concerna à organização do espaço para brincar e para o movimento. Um destes indicadores prende-se com a inexistência de materiais para empurrar e puxar, montar, saltar de e para, baloiçar, sair e entrar. Outro indicador de nível 1 atribuído enquadra-se na existência de materiais sensoriais e prende-se com a inexistência de instrumentos musicais simples disponíveis para as crianças. Os níveis mais altos atribuídos (4), e tal como na sala amarela, foram atribuídos devido à classificação de alguns indicadores de nível 5; tais indicadores correspondem à exposição dos trabalhos e das fotofifi-

as das crianças – estão ao alcance da vista das crianças; baseiam-se nas experiências, nos interesses e nas ideias das mesmas.

Em ambas as salas, os itens relativos ao Espaço Exterior Seguro e Acessível foram os que obtiveram os resultados mais elevados. Tal acontece devido ao fácil acesso a este espaço; ao espaço abundante para exploração; à existência de relva e de sombras e ao facto deste espaço ter sido especialmente desenhado para bebés mais pequenos e mais velhos.

Em suma, os resultados mais baixos prendem-se com os materiais existentes e com a organização espacial. Por sua vez, os mais altos revelam que é dado um grande ênfase à participação e aos interesses das crianças no que respeita à planificação e à exposição de trabalhos.

Tabela 10 - Médias, máximo e mínimos relativos ao item IV. Planeamento do Currículo e observação das crianças por salas

Sala	M	Máx	Min
Amarela	2,5	3	2
Verde	2,5	3	2
Vermelho	2,7	3	2

Analisando agora os dados da tabela 10, relativos ao item IV. Planeamento do Currículo e observação das crianças por salas, verifica-se que as médias para a sala amarela, verde e vermelha são de 2,5; 2,5 e 2,7 (respetivamente) e que os valores máximos e mínimos são iguais para todas as salas – 3 e 2. Nota-se que as médias atribuídas às três salas são muito semelhantes, o que significa que a prática das três educadoras no que concerna a esta área são congruentes. Deste modo, para as três salas, conclui-se que os valores mais baixos atribuídos devem-se ao facto de não existir o registo frequente das observações que são feitas das crianças, bem como de notas que ajudem o educador a lembrar-se do que ouviu e viu. Os valores mais altos atribuídos têm a ver com o apoio que o educador dá relativamente aos pontos fortes e interesses das crianças. Importa ainda salientar o facto de o planeamento semanal ser feito tendo em conta as competências e os interesses das crianças. Apesar de não existir o registo diário destes últimos, há uma discussão em equipa sobre os mesmos e, trimestralmente, o educador faz uma reflexão sobre todo o grupo, especificando as áreas que necessitam de mais trabalho e exploração.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande conclusão que se pode tirar no final deste estudo é que, apesar de não haver um modelo de currículo específico na creche onde foi elaborado o mesmo, todas as ações são pensadas tendo em conta as individualidades e especificidades de cada criança. Chega-se ainda à conclusão de que a participação ativa das crianças em todos os momentos da rotina e do planeamento constituem o grande pilar da prática pedagógica da equipa de Creche. É igualmente de referir que os educadores baseiam-se no modelo curricular HighScope para resolver algumas questões relativas, sobretudo, à organização do ambiente de aprendizagem, à rotina e à interação adulto-criança.

Ficaram algumas questões por responder e por resolver. A questão da observação, registo e avaliação foi um dos pontos que gostaria de ver respondido. Contudo faltou-me espaço para o efeito. Deixo, deste modo, pistas para a possibilidade da construção de um modelo de avaliação que seja congruente e que respeite, por um lado, as práticas pedagógicas das educadoras e, por outro, a participação ativa das crianças. Tal modelo deve-se enquadrar no projeto pedagógico da Creche e cumprir os requisitos mínimos que a Segurança Social exige. Tal como Agostinho (2015) evidencia - “Respeitar e proteger a ação humana nas suas singularidades de geração, gênero, etnia, social e cultural é fortalecer o caráter positivo das diferenças de grupo, com um projeto educativo inclusivo e democrático” (p. 83).

REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. A. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões, *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69-86.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. O. Formosinho (Coord.), *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Bertrand, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Cardoso, M. G. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho – Instituto de Educação), Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19748>.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Viera, S. (2009). *Investigação- acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*.

Psicologia Educação e Cultura, XIII(2), 455-479.

- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2009). A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na Educação de Infância. In: Bertrand, T. & Pascal, C., *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (pp. 9 - 29). Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche* (M. Xavier, Trad.), (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Machado, I. S. (2014). *Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho – Instituto de Educação, Minho). Consultada em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30211/4/Disserta%C3%A7%C3%A3o_In%C3%AAs%20Machado_2-14.pdf.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas, Infância e Educação. *Investigação e Práticas*. /Revista do GEDEI, 1, 85-106.
- Post, J. & Hohmann (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, V. M. (2012). *O currículo na valência de creche* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2253/1/TeseVeraRamos.pdf>.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. M. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Anexo 1 – FocusGroup

FOCUS GROUP

Temática: (Des)construindo Práticas Educativas em Creche – promoção da escuta e do respeito pela criança.

Objetivo: Conhecer as práticas educativas da equipa de Creche - educadoras de infância e auxiliares de ação educativa.

BLOCOS	QUESTÕES
BLOCO A Visão de Criança	Qual a visão que têm de crianças?
BLOCO B Horários e Rotinas	De que forma a rotina definida no início do ano letivo integra os ritmos das crianças? O horário é flexível e previsível? A rotina é cumprida? Como promovem os momentos de escolha livre e de iniciativa? Como promovem a participação das crianças nos diferentes momentos da rotina? Como são dinamizados os momentos de transição? Como são dinamizados os tempos de grande grupo? Como são dinamizados os tempos de pequeno grupo?
BLOCO C Interação adulto-criança	As interações sociais entre crianças são valorizadas e estimuladas? Qual o vosso papel perante um conflito entre crianças? Como descreveriam a vossa relação com as crianças? As comunicações entre crianças são interpretadas? De que forma integram os interesses das crianças no planeamento? Utilizam um modelo ou modelos de currículo? Se sim, qual o(s) modelo(s) utilizados?
BLOCO D Planeamento do currículo	O currículo é utilizado para tomar decisões sobre o ensino e a aprendizagem das crianças? Se sim, como? Como interpreta o que viu e ouviu as crianças a fazer e a dizer? Regista as observações que faz das crianças? Se sim, como e com que frequência?
BLOCO E Ambiente de Aprendizagem	Existem expostas, e ao nível de visão das crianças, fotografias das crianças e/ou de alguns membros da família, bem como fotografias reais de objetos e/ou animais? As produções das crianças são afixadas ao nível de visão das mesmas? As crianças têm livre acesso a todos os brinquedos/materiais? Os brinquedos são feitos de que materiais (plástico, madeira,)
BLOCO F Trabalho de Equipa	O planeamento é feito em conjunto (equipa de sala)? De que forma é promovido o diálogo?

Anexo 2 – Questionário auxiliares de ação educativa
QUESTIONÁRIO AUXILIARES DE AÇÃO EDUCATIVA

Temática: (Des)construindo Práticas Educativas em Creche – promoção da escuta e do respeito pela criança.

Objetivo: Conhecer as práticas educativas/opinião das auxiliares de ação educativa sobre: a visão de criança, as interações e o trabalho de equipa.

Este questionário é anónimo e será utilizado apenas para fins de estudo. Os dados recolhidos serão tratados por mim e serão apenas divulgados para fins educacionais.

Sexo: F:___ M:___

Tempo de Experiência como Auxiliar de Ação Educativa:_____

Tempo de Experiência em Creche:_____

Data: __/__/__

BLOCO A – VISÃO DE CRIANÇA

1- Como descreveria a criança?

BLOCO B – RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

2- Como descreveria a sua relação/interação com as crianças, tanto em momentos de brincadeiras como em momentos de prestação de cuidados?

3- Qual o seu papel perante um conflito entre crianças? Isto é, perante uma briga/disputa entre crianças, o que faz?

BLOCO C – TRABALHO DE EQUIPA

4- Qual a sua opinião acerca do trabalho de equipa? Existe diálogo (entre salas e na própria sala)?

5- Sente que a sua opinião é tida em conta?

Sim: ____ Não: ____

6 - De que forma participa no planeamento de atividades?

Anexo 3 - Transcrição FocusGroup

Transcrição FocusGroup

Diana – O FocusGroup está organizado por vários blocos, 6 ao todo. O guião que trouxe é para ter algo para orientar, é mais um género de uma conversa do que uma entrevista. É uma conversa entre nós todas sobre a nossa prática aqui da creche. o primeiro bloco é sobre a criança. A visão da criança, quem é que para nós é a criança? Como é que vemos a criança... Não sei quem quer começar...

Ana – Como é que vemos... competente... com potencial de aprendizagem... com capacidade de se manifestar...

Soraia – Com as suas individualidades, características que lhe são próprias. Teresa – a fase do crescimento é toda individual...

A – trás cultura e um background que lhe é dado pela família D – Cultura familiar digamos assim...

A – Sim. Tem plasticidade para aprender, fazer mudanças, fazer aquisições. Precisa de afeto, precisa de segurança.

S – Exatamente. Eu estava a pensar dependente, mas não queria dizer a palavra dependente. De figuras de referência, de segurança, de carinho. Apesar de capaz, e etc, por outro lado dependente. É ao nível das necessidades, independentemente dos graus de autonomia, ainda depende de adultos competentes.

T – são recetoras de tudo aquilo que lhe damos.

D – não sei se querem acrescentar mais alguma coisa.

A – Eu estava a pensar um bocadinho, na questão de ter voz. Tem uma forma de comunicar própria.

D – sim, e cabe-nos a nós conseguir interpretar da melhor forma. A – Sim, sim.

D – o que se torna complicado. Elas transmitem-nos e nós interpretamos de um modo.

A – mas não transmitem verbalmente.

D – sim, sim. A comunicação não verbal. Temos de estar atentas para tentar perceber.

S – sim e mesmo havendo comunicação verbal, muitas vezes a mensagem não é bem passada. A – e não nos entendemos (risos)

S – Exato.

D – mas por exemplo eu estou a pensar mais em crianças do berçário, da sala amarela, é mais comunicação não verbal e temos de estar atentos. Quando acabamos por conhecer as crianças é-nos mais fácil interpretar o que nos tentam transmitir, pelo choro, pelas verbalizações.

A – pelo tónus, pela entoação. T – a forma de estar, a postura.

A – estava a pensar também um bocadinho naquilo que o Dr pedroi Caldeira dizia... que elas precisam de ter possibilidade de ter impacto à sua volta.

S – sim, de ser passivos. A – precisam de...

S – vivenciar o meio...

A – perceber que influenciam!

S – elas são influenciadas e influenciam o meio. Eu associaria aquela questão do serem competentes. Quando disse isto eu pensei também neste...

T – nós temos este lado... ativos, participativos.

S – Exatamente e com a influência do meio... não é só o meio que as influencia a eles, também são eles que influenciam o meio.

T – sim, porque também toda a nossa forma de estar e de trabalhar com elas é em função de cada... para dar resposta a cada um.

D – exatamente. O bloco B é sobre os horários e as rotinas... a primeira questão tem a ver com a rotina, que foi definida inicialmente...se esta enquadrar os ritmos do grupo, de cada criança do grupo, e se é flexível, ou seja, se os horários são flexíveis e previsíveis ao mesmo tempo. Ou seja, flexíveis – sujeitos a mudança quando é necessário e previsíveis no sentido da criança saber o que vai acontecer a seguir, o que é que vai acontecer a seguir... Portanto como é que isto foi feito.

T – sim, portanto o que eu posso dizer em termos de um berçário, de uma Sala Amarela, é que realmente acho que é flexível possível, nós adequa-

mo-nos em função da criança. A rotina do berçário, principalmente dos bebês mais pequeninos, é feita em função das necessidades de cada um. À medida que vão crescendo, vamos tentando estabelecer uma rotina, que seja mais idêntica à da Sala Verde [sala dos 12 aos 24 meses], para que haja depois uma transição mais tranquila para a outra sala.

A – Diria que há alguma flexibilidade depois, mas é muito minuta.

D – Sim

A – é mais previsibilidade do que flexibilidade. É flexibilidade, sei lá, por exemplo se uma criança não quer dormir o tempo todo ou aquela agora...é uma possibilidade.

D – Se não quer comer aquela hora...

A – ai já não sei se é muito fácil porque... comer mais tarde?

S – Eu acho que há flexibilidade dentro do... do... eu via a rotina quase que, em vez de ser: 11h30 casa de banho, 12h almoço – são espaços de tempo e esses espaços de tempo permitem uma determinada flexibilidade em função de cada criança. E se calhar não precisa de ser a primeira a vir para casa de banho, porque está a acabar a pintura, então vai ser a última das últimas. Portanto, há flexibilidade neste sentido. Não tem de ser porque o adulto quer que a criança vem. Por exemplo, até ai há, chega a uma determinada altura que já não é possível ser mais flexível. Estamos todos no salão, vamos todos para o salão, não pode haver ninguém a pintar.

D – sim, e há horários a serem cumpridos.

A – Hum hum, tem a ver com a gestão do grupo.

S – depois acho que, depois da rotina estar interiorizada, e estou a pensar nos mais crescidos [sala dos 24 aos 36 meses], se calhar conseguem se fazer algumas alterações à rotina que não os destabilizem...

D – e justificadas perante eles

S – sim... ou porque alguma atividade espontânea surgiu e em vez de irmos primeiro cantar o bom dia, vamos fazer outra coisa e eles percebem esta mudança. Mas, normalmente, eu entendo sempre isto numa fase muita mais à frente do ano letivo. Mnão tanto no início, porque pode desorganizar. Mas depois de interiorizada eu entendo que é mais flexível neste sentido.

D – pronto, acabam por responder aqui também à segunda questão, se ela cumprida, se não era... as questão a seguir têm a ver com a dinamização de alguns momentos do dia... um dos primeiros momentos é sobre os momentos de escolha livre e de iniciativa. Os de brincadeira como são dinamizados, as crianças exploram livremente, autonomamente, se têm ali a intervenção do adulto, quando e porque e que tem, pronto, como são dinamizados estes momentos.

T – é assim, no berçário, o que acontece, têm... não têm os cantinhos/ as áreas, mas têm vários brinquedos que lhe proporcionam várias estimulações e em que eles são livres de poder escolher o que é que querem. Normalmente, às vezes daí, até pode nascer realmente uma interação de grupo, da exploração de um que chamou a atenção e que depois vai buscar. Antes de ir embora [educadora esteve duas semanas de baixa] levei as maracas para a sala, as maracas continuam lá, porque é assim, eu não posso começar a cantar, sem eles irem buscar as maracas e vem sentar ao pé de mim com as maracas. Isto faz-lhes sentido, não é? Portanto, tive aquela iniciativa de fazer com eles, e eles aderiram e reproduzem muito facilmente. Portanto, quando querem vão buscar uma coisa e já sabem perfeitamente e pedem para haver ali uma interação com o adulto. O comer, quer dizer, o comer não é o comer, eles sabem que, em termos da movimentação e das rotinas e de proporcionar a escolha, nós temos uma menina que quando tem fome, vai-nos chamar e quer-nos levar para ir lavar as mãos. Não sendo aqui nenhuma atividade livre, mas ela tem escolha própria

A – ela expressa-se

T – exatamente. Portanto, e eles livremente conseguem manifestar-se e têm uma palavra. Podemos conversar, ainda é cedo, vamos brincar mais um bocadinho aqui ou ali

D – Tentar negociar com a criança

T – Exatamente. Negoceia-se ali um bocadinho. Mas acho que nós tentamos dar resposta à voz ativa... e quanto mais bebês ainda mais, porque começam com o choro, porque têm fome ou alguma outra necessidade, respondemos, é mesmo ali...

S – nos mais crescidos, e estamos a pensar numa sala Vermelha [24 aos 36 meses] eu acho que existem tempos para todos os tempos. Tanto o tempo de grande grupo, como de pequeno grupo

D – sim, já estamos a responder às seguintes...

S – como os momentos individuais, e também vejo que qualquer um deles, pode surgir, já acontecer surgirem, quer por iniciativa dos adultos, de uma forma estruturada e orientada, quer por iniciativa deles. Portanto, depende um bocadinho da nossa sensibilidade e permitir que isso aconteça.

D – sim, numa Verde (12 – 24 meses), desculpe interromper, também já senti, agora mais para o final do ano letivo, mais para o 3º período, consegui dinamizar momentos que surgiram deles

S – portanto alguma coisa que eles iniciaram...

D – sim, que eles iniciaram e que depois eu levei para a canção do Bom Dia e continuei a dinamizar porque vi que partiu deles e que vai ter ali algum sentido para o grupo.

S – Mas mesmo, e estou a pensar numa vermelha, mesmo momentos de grande grupo que às vezes começam numa brincadeira de dois ou três e quando reparamos temos o grupo todo a fazer aquela brincadeira. E o adulto não fez nada a não ser, ser convidado a participar também...isto leva também um bocadinho à questão qual é a intervenção do adulto, e etc... eu acho que, numa sala vermelha, o adulto intervém quando é solicitado, e eles solicitam várias vezes, porque querem brincar conosco, por quererem que nós façamos parte da brincadeira, ou quando há alguma situação que precisa de ser resolvida, como os conflitos. Que nem sempre nós intervimos, portanto se sentirmos que eles já têm estratégias a nossa intervenção é quase que verbal e não chegamos a intervir na situação. E quanto mais o ano letivo avança mais sentimos que é desnecessária a nossa intervenção física.

D – sim, eu estou a sentir, também com o avançar do ano letivo, numa sala verde, também já começo a sentir. No início havia algum conflito, pela disputa de um objeto, ou pela disputa pelo espaço, que era necessário muito a intervenção do adulto, agora já estou a conseguir, já estamos a conseguir ver que eles já conseguem resolver entre eles. Já vão...como nós lhes ensinamos a fazer, eles já conseguem, e já conseguem gerir melhor este tipo de conflitos.

S – como é que são dinamizados os momentos... numa sala vermelha, as transições, eles já conseguem perceber muito bem quando nós dizemos o que é que vai acontecer a seguir.

D – já conseguem prever o que vem aí..

S – Eles já antecipam...muitas vezes não temos de dizer ou basta acontecer um determinado momento...

D – eles já sabem o que vem aí.

S – por exemplo, se nós estamos a dar água, é porque a seguir vai acontecer isto... e portanto acho que não é assim uma grande preocupação a estruturação destes momentos, porque isso já acontece...foi mais no início do ano...

D – mas pronto, lá está, foi sendo estruturado desde o início do ano, no início do ano isto...

S – sim, no início do ano precisas de mais indicações, de mais vezes, todos os dias, fazeres o discurso da sequência do que vai acontecer em vários momentos “e a seguir vamos, e a seguir...”

D – a Soraia está a falar dos meninos mais velhos. Eu numa sala verde, ainda sinto, em alguns dias, ainda sinto muito a necessidade de dar a instrução verbal. Eles já sabem, eles já conseguem prever o que vem a seguir,mas ainda precisam ali um bocadinho da instrução verbal para não se perderem no meio. Mas sinto cada vez mais que eles estão a conseguir prever o que vem a seguir. Ainda hoje um menino, eu disse “vamos mudar a fralda”, estava lá foram, fui chamar os outros meninos, e quando cheguei à casa de banho, ao fraldário, ele estava sentada a olhar para a porta à minha espera. Já conseguiu prever que era isso que ia acontecer e que era ali que tinha de esperar pelo adulto. Não sei se a Teresa quer falar um bocadinho sobre estes momentos...

T – Na amarela o que eu estou a sentir... os meninos mais crescidos, já têm, é claro que ainda precisam ali de uma instrução verbal porque a noção de tempo ainda não está, eles ainda estão muito à quem, mas têm perfeitamente noção e já têm... assim que haja a indicação verbal – vamos arrumar os brinquedos, vamos comer a fruta, vamos almoçar, vamos lavar as mãos – é uma coisa logo... neste momentos até já estão a arrumar os brinquedos, não saímos da sala sem a sala estar arrumada, e vão imediatamente para a cancela para ir lavar as mãos e a seguir sentam-se ao pé do móvelzinho para calçar os sapatos, cada um já vais buscar os sapatos seus e já estão ali uma... acho que já está bem implementada. Agora veio um menino que começou esta semana a vir para fora que ainda não... mas isto, mas é assim, acredito que até agora vá ser muito mais fácil, porque vai de rasto..

D – Vê os outros a fazer, que acabam por ser um modelo...

T – Sim...

D – Este bloco já está. Agora o Bloco C, que é sobre as interações adulto-criança. Nas interações entre as crianças, os momentos de brincadeira, como é que são valorizadas como é que estimulam estes momentos de interação, sobretudo num berçário e numa sala verde que ainda... como é feita a valorização destes momentos?

T – Hum... posso falar? Em termos de berçário, são muito valorizadas, sempre que há esta interação, hum... inicialmente, se calhar, porque eles são muito mais dependentes do adultos não é? E em relação aqui ao outro par nem sempre é fácil porque depois existe aqui a disputa do brinquedo e outras coisas. Mas é assim, tenho sentido que isto é um grupo que se dá muito bem, tem uma cumpricoidade engraçada, e os miúdos entre eles nota-se que há ali um... eles chegam de manhã e vão-se agarrar uns aos outros... hum... também, acho que nós, adulto, temos incentivado ali... nós com eles e isso eles depois também conseguem reproduzir no outro, não é? Hum... é um grupo afetivo, tentamos, quando há assim alguma “dentaducha”, também tem havido, e que também cria aqui alguma situação, que eles tentem resolver... a seguir fomentadas que haja depois o chegar e o dizer que o amigo não gosta e resolver, tentar minimizar ali a situação. Agora há um tempo para cá que não está a acontecer e existe ali o partilhar dos brinquedos entre eles e o fazerem brincadeiras entre eles, já se nota muito, além de serem tão pequenino, mas existe isto que a Soraia está a dizer, há um que está a fazer e eles já sabem, olham uns para os outros e vão fazer já os quatro mais crescidos ao mesmo tempo. É mesmo engraçado.

D – pronto, a Soraia já acabou por falar um bocadinho, não sei se quer acrescentar mais alguma coisa.

S – Acho que... sim, normalmente as salas dos mais crescidos têm mais meninos.... Portanto o rácio adulto-criança fica mais comprometido, é verdade que eles verbalizam melhor... mas muitas verbalizações precisam disto mesmo que tinha aqui, são interpretadas, precisam de ser interpretadas. E precisam de quem responda, eles querem uma conversa, não querem só uma resposta e está. As vezes sente-se que tem de ficar por aí, porque as solicitações aos adultos são muitas... não só pela rotina, mas também por eles. Exige muito às vezes. Esta gestão nem sempre é fácil de ser feita e principalmente quando estão pais também. Os pais solicitam, e portanto... eles são elementos muito ativos, nesta idade o que eu noto, eles são muito ativos, eles solocitam muito e apesar de eles serem mais competentes do ponto de vista da linguagem também são mais competentes do ponto de vista físico, no sentido de, tentam resolver muita coisa fisicamente – porque já conseguem ir tirar, porque já conseguem

uem empurrar com impacto porque já conseguem dar uma estalada que têm impacto, já conseguem usar a força..

D - para conseguirem aquilo que querem

S – não é experimentar como acontece com os bebês...que estão ainda a ver... eles sabem o impacto que tem, já usam isso como estratégia.

D – Também sinto isso numa sala Verde, as duas coisas que a S estava a frisar eles já usam a força física como estratégia para conseguirem aquilo que querem. E a nível verbal eles também estão agora a adquirir a linguagem e sinto que, os mais velhos, que já têm a linguagem bastante emergente, precisam mesmo, vem para perto de nós (adultos) e repentem muitas vezes a mesma palavras para nós descrevermos aquilo que aconteceu. Por exemplo: quando um menino... cai, vem para o pé de nós, fica a apontar para a criança que caiu, diz o nome e estamos ali a explicar “sim o... caiu, m ficou triste”. Já precisam deste tempo para nós estarmos ali ao lado e a explicar exatamente tudo o que aconteceu, e não desistem ... se for preciso ficamos ali 5/10 minutos...

T – eu acho que aqui... o que é comum, a nossa disponibilidade, a disponibilidade do adulto para dar esta atenção. Eles têm essa necessidade.

D – Agora queria que se pusessem assim um bocadinho de fora, e olhassem para vocês na interação com os meninos, como é que descreveriam a vossa interação... como é que vocês são como educadoras... fazer assim uma auto crítica, auto reflexão sobre vocês... é pedir um bocadinho...

S – eu tenho noção que oiço e que vejo muito mais do que aquilo que interajo com ele ou que posso discutir com os adultos. Ou seja, há muita coisa que eu ouvi e que vi, e que não foi alvo, porque assim não aconteceu, e fica para mim e que as vezes retomo noutros momentos com eles, se perceber que foi uma coisa pertinente. E percebo que na altura que caiu ou que até era uma coisa interessante mas que o momento não permitiu que se puxasse por aquela conversa. Outra vezes ficam só, considero-me atenta, nesse sentido. Sinto que consigo, mesmo no meio da agitação, perceber algumas movimentações que estão a acontecer ou coisas que poderiam passar despercebidas e que estão a acontecer. Nem sempre são alvo de discussão, porque nem sempre se justifica, mas tenho noção que consigo perceber que isso acontece.

D – e quando vê que faz sentido partilha

S - sim e quando é possível. Quando é pertinente discutir com as colegas sim, e urgente, e na intervenção com eles se for pertinente. Se não, aju-

da-me a ir enquadrando e a ir conhecendo cada um e o grupo. Mais... em relação à forma como...

A – mais observação do que intervenção... D – Neste aspecto que a Soraia falou?

S – Sim, sim, porque nem sempre é possível intervenção. eu preciso de muita informação e quanto mais eu tiver mais eu consigo fazer uma leitura da realidade, na minha opinião, cada vez mais correta, mais próxima da verdade, mas nem tudo tem de ser alvo de discussão, de intervenção, de... pronto de conversa com eles, enfim. Na relação com eles eu acho que procura ser disponível, procuro estar ao nível deles, portanto o baixar-me, se estou a conversar com eles baixo-me, se... sinto-me disponível nesse sentido... quando me procuram porque me querem mostra qualquer coisa também... tento-lhes explicar quando tenho que os frustrar, portanto, tenho de lhes dizer porquê. E a razão normalmente é uma coisa que eles conseguem perceber. Não é nem porque sim nem porque não. É alguma coisa que eles entendem. Ou porque tem fome, ou porque o outro amigo chamou primeiro e portanto eu vou lá e a seguir volto cá.

D – e até nos momentos em que temos de dar um ralhete, como eu costumava dizer, temos de explicar o porquê de nós termos ficado triste com aquela situação não é? Não é só porque sim...

S – Sim... eu qacho que tem a ver um bocadinho com a forma como olhamos para eles... ninguém gosta de uma resposta “porque sim” e eles também não gostam e ficam insatisfeitos com isso. Eu acho-me disponível nas interações, se é necessário dar um bocadinho mais de mimo, damos um bocadinho mais de mimo. Se é necessário um bocadinho mais de disciplina, damos um bocadinho mais de disciplina. Portanto, gerir um grupo, apesar das individualidades e um grupo de muitos meninos, implica disciplina, não pode ser a anarquia se não... portanto existem muitos momentos em que é preciso ser assertivo e ser... eu acho que tem de ser um equilíbrio entre os dois... é isso que eu tento ser.

D – Não sei se a Teresa quer partilhar... T – Posso partilhar... como é que eu sou?

D – é um bocadinho difícil esta questão não é?

T – É assim, às vezes faz-nos pensar e é, assim, com, os anos todos de experiência e de estar no direto com as crianças é assim, eu acho que sou... acho que sou muito disponível, sou disponível, sou muito prática, que é, tento... se calhar... é claro que penso nas coisas e tento observar e tento perceber... como a Soraia diz... a Soraia... se calhar, se tivéssemos as duas

numa só... eu sinto que ela precisa mesmo de fundamentar e de saber, e porque é que está a acontecer, e eu é logo ali. É o... mas lá está, se calhar também pela minha formação inicial», por aquilo que a vida, os anos que foram passando... são formas de estar e de ser. E eu tento sempre... não é sempre, mas como é que hei-de dizer... as situações que vão acontecendo com as crianças e as reações delas, eu tento sempre vê-las do ponto de vista, ou entendê-las do ponto de vista mais prático. E... dar ali sempre, se calhar, o meu lado mais de mãe, como vocês de chamam... mas eu acho que, lá está, isto é mais pela experiência,, não é o fundamentado no papel. E falta-me a parte do papel, que eu sinto que falta, mas pronto, é mais pela prática e não pelo conhecimento. Se calhar acho que também tenho conhecimento, mas não é tão aprofundado.

A – mas são serenas...faladoras QB D – pacientes

S – ai está alguém que consegue ver de fora...

D – lá está agora vamos pedir a opinião de alguém que nos vê mesmo de fora

A – Também ao fim de ser ver 10 ou 15 ou 20, consegue-se perceber... pronto, que há pessoas que são mais agitadas, que são mais ansiosas, que falam muito. Pronto, ou que tentam sobrepor-se às crianças...portanto acho que nem a T nem a S têm essa característica.

S – o que está a dizer acho que é importante. A questão do espaço não é? Elas terem tempo e espaço para serem, para dizerem, para estarem...

A – sim... não são atabafantes, não é? Nem do ponto de vista verbal, nem do ponto de vista físico não é? Sei lá, muitos miminhos, muito colo, muita coisa desnecessária.

T – é necessário QD

S – Sim, mas não é uma necessidade nossa.

D – por exemplo, quando é necessidade deles... A – não é estar sempre ali em cima, sufocante.

S – não criar essa dependência neles... A – sim...

T – eu acho que, considero-me e acho que a S também, quando é necessário sermos firmes, somos firmes e é bom para eles. E eles sabem perfeitamente com o que podem contar.

S – isso leva-me para outra questão que eu acho que é um bocadinho transversal aqui que é sermos verdadeiras com eles...

D – e autênticas

S – não se cria expectativas, não se mente. Nós não dizemos a seguir vamos e depois não vamos. Até pode acontecer o não irmos, mas damos uma explicação. Não vamos por aí na nossa relação com eles.

A – Diria consistentes, portanto há uma linha que é permanente, que não muda porque se está bem disposto hoje e amanhã já não se está. Há aqui uma coerência. Uma forma de estar. Não sei, não me lembro de mais (risos)

S – Sim, porque isto é um bocadinho à medida que a gente se vai lembrando.

D – pronto agora vamos ali à parte que a teresa estava a mencionar, que falta algum papel, registar.. as questões têm a ver com a existência ou não de um modelo de currículo, se utilizam algum modelo ou autoer que justifiquem um bocadinho a vossa prática. Se utilizam essas indicações para decidir sobre o ensino e a aprendizagem não tanto, mas sobre o planeamento e a forma de estar com. Se têm algumas bases, que fundamentem e que orientem a vossa prática.

S – eu acho que não me guio pelo modelo A B ou C. Eu acho que interiozem ao longo dos anos ideias com o qual fui tendo contacto

INTERRUPÇÃO

S – eu não me sigo por um modelo. Eu acho que adotei algumas ideias com as quais eu me sinto bem, sinto-me confortável a implementar... e sinto que tem impacto neles. E normalmente são sempre ideias, estratégias, em que é possível eles terem,,hum... serem agentes, portanto, serem ouvidos, poderem escolher, poderem de lagfumas forma, delinear o caminho daquela experiência...

D – o foco é na criança, a partir daí...

S – sim, não quer dizer que não haja uma orientação do adulto, mas normalmente são estratégias que permitem a participação deles. Alguns vêm do Movimento da Escola Moderna, e numa sala de meninos mais crescidos algumas conseguem-se implementar algumas estratégias, como alguns mapas, os mais simples, claro. As vezes, não é uma questão de implementar todos os dias, de vez em quando fazemos daquela maneira. De vez em quando cada um escolhe e verbaliza o sítio para onde vai brincar, para eles irem começando a estar sensíveis a esta questão de

escolha, e que escolheram. Não +e para sermos rígidos a seguir, é para termos assunto para termos discutidos com eles – “Escolheste isto, mas agora estás a brincar aqui”... fazê-los refletir. A nível do espaço, confesso que é um bocadinho mais do Modelo HighScope. Acho que eles têm ideias muito engraçadas. O Movimento da Escola Moderna também, mas eu identifico-me mais com as estratégias e com os mapas do que propriamente com a questão da organização do espaço.

D – e a nível das observações... faz observações? S – das crianças?

D – Sim... e como faz o registo? Observamos, mas nem sempre registamos. Se faz o registo e como é que faz e com que frequência?

S – eu acho que nós, se pudéssemos, estaríamos sempre a registar, porque nós temos 17 crianças e cada uma tem sempre qualquer coisa engraçada. Normalmente o que nós conseguimos fazer é um registo fotográfico que tentamos que passe a mensagem daquilo que nós estamos a ver... porque depois as fotografias vão para as famílias ou são expostas no placard. Portanto que se perceba, e nem sempre através da fotografia se percebe, fica a faltar.. mas tentamos que a fotografia capte isso. Muitas vezes, fazemos o registo escrito da situação e também podemos conversar entre nós.

D – esse registo é feito pelo adulto?

S – sim... outra vezes fazemos com eles. Por exemplo, se fazem um desenho e à volta do desenho até há ali uma conversa engraçada...então nós quase que pedimos permissão ou perguntamos “queres que eu escreva aqui aquilo que disseste”. Ou seu, sei lá, estamos na área dos livros e algum diz alguma coisa engraçada e dali sai uma conversa interessante, ou que até está a contar uma história que é reinventada e etc... se virmos que há a oportunidade de fazer o registo escrito, normalmente pedimos que eles alinhem connosco - “podemos escrever a história que tu estás a contar, porque depois mais tarde depois ler esta história?” – porque depois nos parece um bocado estranho estar com eles na interação e estar a escrever. Se eles alinharem nisto, normalmente eles até nos dão aquele timing – “já escrevi isto que tu dizeste queres que eu leia?” – mas o registo escrito, nos momentos em que acontece a situação, eu acho que é muito difícil. Acontecem depois... e os vídeos. Quanto Às filmagens, eu acho que são úteis, mas poderiam ter mais utilidade se tivéssemos tempo de olhar para elas. e muitas vezes, nós fazemos as filmagens porque queremos captar aquele momento, porque achamos que +e importante e na alytira damos essa importância, mas depois nem sempre temos tempm, de ver as imagens, estufar as imagens. Esse eu acho que é o calcanhar de aquiles ou a dificuldade que eu sinto... é tempo, de plane-

amento, de planejamento fundamentado, porque aconteceu isto, eu vou propor isto, eu vou desafiar para isto. Ou seja, é um bocadinho aquilo que a Teresa dizia, eu preciso de ter sempre uma justificação para dizer porque e que é assim. Não quer que digam que não possam acontecer coisas espontâneas, que acontecem, mas que aquilo que seja proposto, seja com alguma fundamentação. E às vezes, o tempo não permite ir aí, não permite ir à pesquisa. E os vídeos são um instrumento que eu acho que podiam ter muito mais impacto do que aquilo que nós lhes estamos a dar. Porque ver imagens demora muito tempo, porque pesquisar num livro demora muito tempo... acho que podia haver vantagem se houvesse mais... sei lá, às vezes há questões simples, que os pais das crianças nos colocam e sobre as quais precisamos de ir perceber, ou precisamos de ir vê-los ao longo do tempo para poder dar uma opinião à família porque é uma coisa demasiado específica, ou até precisávamos de ir ler e de reavivar para podermos partilhar algumas estratégias e etc. sei lá, uma questão simples, que pode acontecer na sala e que já aconteceu. Começam os desenhos, a questão da estimulação para a figura humana. Se calhar é importante para nós sabermos o que é que eles começam a fazer primeira. Porque nós muitas vezes fazemos modelos do desenho. E se calhar é importante para nós sabermos que o normal era fazer-se a cabeça, com os braços a saírem da cabeça, em vez de fazermos logo um desenho com um adulto... às vezes nós precisamos de ir buscar essa informação, na altura em que estamos a planear, nós precisamos de saber, como é que nós vamos agir. Tirando a parte teórica da coisa, eu acho que é preciso um bocadinho de investimento. É aquilo que nós falamos. Passam-se os anos e nós vamos ficando com aquilo que vamos tendo ao longo dos anos e que trouxemos dos nossos cursos. E... e no olhar, se calhar de quem gere, e mesmo do nosso, temos de ser se calhar exigentes com esse lado, falta esta parte. Porque isto não é só ir para a sala com os meninos e estar ali a estimulá-los. Como? Com base em quê?

T – Nós vamos fazendo formações, e vamos adequando coisas mais modernas e coisas que se vai... ao longo do tempo foram evoluindo de outra forma. E que, pronto, é bom, mas o que acontece, e em que momentos?

S – era o que eu estava a dizer à Diana. Eu sinto que é a minha maior lacuna. A gente depois no dia a dia acaba por não priorizar isto, apesar de eu achar que isto tem um impacto imenso. Se conseguíssemos, por exemplo, ver as filmagens, seria um instrumento de trabalho muito importante e depois... há aqui outra questão que não sei se vai surgir mais à frente ou não. Nós temos uma equipa conosco. Portanto, nós somos motor de muita coisa, somos exemplo, somos fundamentação, somos muita coisa. E voltando à questão do desenho, se o meu objetivo é começar a estimulá-los nesta área, porque +e a fase de desenvolvimento em que isto começa a acontecer e o nosso papel é isto, é estar alerta e propor-

cionar. Então eu deveria capacitar quem está comigo para fazer tão bem ou melhor do que aquilo que eu consigo fazer quando estou com eles, porque não sou só eu que faço com eles desenhos. e falta tempo, falta considerar esta parte do trabalho no dia a dia. a gente vai fazendo nos corredores, entre uma rotina e outra, dá-se uma indicação... mas falta, falta podermos partilhar alguma bibliografia com elas, eu acho... se eu tivesse conseguido ir pesquisar as fases do desenho, nem que seja só durante este ano, e lhes pudesse ter dado, eu só estaria a contribuir, tanto para o crescimento delas, em segundo lugar, e em primeiro lugar para aquilo que elas estão ali a fazer que é o trabalho delas, com qualidade. É proporcionar, mas com qualidade.

D – Lá está... podemos passar aqui um bocadinho para a parte da equipa. Sente-se que... o bloco F. sente-se que há necessidade de mais tempo para estar em equipa de sala, por exemplo? Para conversar, sem ser num momento do dia a dia certo? Para serem passadas estas informações... Ok, mas são feitas reuniões...

S – Sim, eu acho que nós comunicamos até, bastante entre nós, entre as salas... agora acho que até já conseguimos comunicar um bocadinho mais entre as salas... mas nas salas eu acho que até comunicamos bastante. Aquilo que eu sinto é que são precisos momentos desses que a Diana estava a dizer, mas estruturados... não é só ter os tempos. Não me interessa ter as reuniões com elas, se eu não tiver feito o meu trabalho e o levar feito para a reunião. Se não vou para lá dizer-lhes aquilo que eu gostava de fazer, e não fiz e, portanto, não acrescentei nada. Portanto, isto é um bocadinho bola de neve. Eu sinto que fazem falta momentos desses, com elas, quase formativos, de passagem das nossas ideias, das nossas intenções, elas virem perguntar e nós podemos explicar um bocadinho qual é a nossa lógica, o que é que está por trás das nossas decisões, como é que nós nos sentimos bem ou não a desenvolver... eu tento fazer isso, quando às vezes lhes digo “Estou a pensar levar três em vez de levar dez minutos, estou a pensar isto e aquilo, o que é que vocês acham?”. Mas é assim, é tudo no correr do tempo.

T – pois... e é assim, eu também tenho a forma de estyiar é sempre, tudo aquilo que faço, justifico... não é justifico digo qual é que é a intenção, porque é que é feito? Qual é que é a intencionalidade daquela atividade? qual a ação perante as crianças, qual é que é a resposta delas, para que elas percebam também a influenciam que é dada Às crianças e o nosso papel para com elas. pronto, lá está... vamos fazer também para que haja algum trabalho, não é só o estar.. qual é que é o nosso papel aqui enquanto agentes?

S – eu acho que a ideia não é nós mandarmos fazer

T - claro

S – não é assim que funciona uma equipa. Muitas vezes nem funcionar porque depois há sabotagem. A ideia não é, nós mandarmos “ah, quando eles caem temos de fazer assim” – não é isso. É dar-lhes as estratégias para que elas também sejam capazes de fazer.

D – e também envolve-las “o que é que acham?”

S – sim, sim, sim. Mas é que muitas vezes, às vezes o que eu sinto é. Também porque ao longo de muitos anos foi esta ideia não é? As educadoras é que sabem e executam. E há muitas auxiliares que se põem nesse papel. Que não questionam – porque a educadora é que sabe, porque a educadora é que fez... eu sou quase a executante, estou cá para os alimentar, para lhes tirar as fraldas, para...só estou ali, mesmo que tenha uma opinião, não me manifesto porque não me pagam para isto e.. há muitas auxiliares que se põem nesse papel, e às vezes temos que ser nós quase que a dizer – saiam daí e perguntem, porque é que está a acontecer assim? Preciso que isso a deixou desconfortável, quer falar sobre isso?

T – Eu senti este ano com a vinda da M, que era uma pessoa que não estava ali, habituada a estar, e ali estava, passiva, à espera que se lhe dissesse...ou então, tudo aquilo que eu dizia era sim, eu dizia “oh menina, sff” (risos). Manifeste-se! Se não quer diga, diga qualquer coisa, se não concordar, não pode dizer que sim a tudo!

S – este sentido crítico que nós fomentamos nas crianças também temos de fomentar nas equipas onde estamos não é? É um bocado o nosso papel.... E isso tudo, é trabalho que tem de ser feito nesses tempos todos, nos tempos que estamos com os meninos mas também nos outros. portanto, eu sinto também isto um bocadinho que a Teresa estava a dizer. Eu gosto imenso de ir saber e de... se vou estimular para o desenho faz sentido estar a dizer para fazer um boneco com esses detalhes quando eles só fazem dois? É normal só fazerem dois... assim como outras coisas não é? Não sei se respondemos aquilo que pretendia...

D – agora aqui só sobre o ambiente de aprendizagem. A Soraia já falou aqui um bocadinho sobre a organização do espaço, quando estava a falar sobre as conceções. Mas a nível das produções e das fotografias e se existem fotografias das crianças, famílias, se são expostas.

S – eu já fui muito mais capaz, capaz no sentido de aparecer feito, do que agora. E acho que isso é uma lacuna, porque eles já muito crescidos já querem ver, já falam sobre tudo e acho que era uma mais vantagem num grupo de meninos mais crescidos. A verdade +e que o tempo não da para

tuido. Eu sinto que este ano as produções deles não estão tão valorizadas como em anos anteriores. Embora estejam na sala, sejam valorizadas no momento em que acontece, muitas vezes são mostradas no grande grupo ou nós incentivamos “queres mostrar ao outros que fizeste isso” isso sim. Mas nas paredes eu acho que podia ser muito mais rico. Mas isso exige muito tempo também. Exige tempo, junto com as outras coisas que também exigem tempo.

T – Mas é assim... não sei...e...mas vai também um bocadinho da linha da nossa atuação aqui... como encaramos estes momentos. Porque é assim, para nós, é importante, na fotografia aparecer os meninos a fazer é uma coisa, o trabalho na parede é outra. Acho que nós, é mais importante como é que a criança faz

S – o processo

T – do que o produto. Não é, como em outras escolas que se vai e está tudo nas paredes e é quase tudo igual, todos os meninos fazem a mesma coisa. Não. nós, o que é importante, o como se faz, e não o produto final

S – Conosco também, e ainda hoje eu explicava isso à ama que está a fazer formação, ela ficou a olhar porque as folhas que estavam no cavalete era – faziam e virávamos e voltavam a fazer do outro ladoe depois – é pela experiencia, eles estão a brincar no cavalete pela experiencia, portanto a mim não me interessa estar a guardar os desenhos finais para nada. A não ser que algum deles manifeste um sentimento muito significativo em relação aquele desenho. E era mais em relação a esse que em dizia que em anos anteriores sinto que eles se sentiam mais valorizados, porque agora já fazem mãe já fazem pai já fazem uma torre com legos que dizem que para eles aquilo é uima coisa muito significativa e que depois quando arrumam não querem desmanchar e ai a gente consegue perceber se eles estão ligados aquilo ou se não estão assim tão ligados. E estes mais crescidos já valorizam muito estas coisas. E era mais por ai... embora para nós também seja um bocadinho como a Teresa estava a dizer, é mais o processo e não tanto o produto final. A questão de toda a gente ter de fazer igual não existe.

D – mas tem a ver conosco, com a nossa forma de estar sim. Não sei se a Teresa quer falar um bocadinho sobre a parte do modelo, se segue algum modelo...

T – eu não sigho nenhum modelo. O que acontece, dos conhecimentos e dos vários anos de trabalho, vai-se buscando aqueles que melhor se adaptam, se enquadram, criam uma forma de estar que dá resposta aquilo que estamos a fazer. Se calhar, em termos de estruturas, às vezes pode

ajudar nós termos ali alguns modelos que nos possam orientar. Mas lá está, vamos adaptando à nossa realidade e aquiulo que vamos fazendo. Agora não sigo taxativamente de maneira alguma, nenhum modelo à risca.

D – pronto, não sei se tem mais alguma coisa a acrescentar, que queiram partilhar e que eu não tenha questionado e que acham que seja pertinente.

S – a questão dos modelos é interessante, mas como em tudo tem os dois lados. Podem vir dar alguma estrutura, como a T dizia, o problema é quando nós nos deixamos dominar pela estrutura. E aí perdemos. Se outros valores, com os quais nós nos identificamos muito. Se se conseguir esse equilíbrio, eu acho que é a combinação perfeita. Quando nós nos tornamos escravos dos modelos, seja ele qual for, tendemos a estar menos disponíveis, menos flexíveis, apesar dos próprios modelos se dizerem flexíveis.

D – acabamos por estar também menos abertas à mudança e às opiniões externas, e ao que vem de fora.

S – ficar mais escravas digamos assim... “nós seguimos este modelo e este modelo protagoniza isto então é isto que eu implemento todos os dias na minha prática se eu fujo a isto estou a fugir ao modelo e eu não posso fugir ao modelo”... ou porque mais para cima não permite. E muitas educadoras trabalham com os modelos com os quais não se identificam. E por isso os modelos as vezes cortam um bocadinho as pernas, acho que é preciso saber, é modelo, não tem carácter obrigatório, é mais uma reflexão do que propriamente outra coisa.

D – pronto, obrigada, não sei se querem acrescentar... A – não apanhei a parte final não sei se...

D – na parte final estivemos a falar um bocadinho sobre a questão dos modelos, como orientam a prática e sobre as produções das crianças e sobre o trabalho em equipa. E o planeamento e o currículo. Acho que a Soraia e a T acabaram aqui por,...

A – pois não sei se valorizaram aqui a questão da equipa de sala D – sim, obrigada!

Anexo 4 – Análise de Conteúdo

Tema	Categorias	Sub categorias	Unidades de análise	Unidades de registo (UR)	Frequência
CONCEÇÃO DO ADULTO SOBRE SER CRIANÇA	<i>Ser criança</i>	Dimensão funcional – aprender	Focus-Group e Questionários	“... competente... com potencial de aprendizagem... com capacidade de se manifestar...” “Tem plasticidade para aprender, fazer mudanças, fazer aquisições.” “... capaz ...” “são recetoras de tudo aquilo que lhe damos.”	3
		Dimensão afetiva/ indivi dualização		“Com as suas individualidades, características que lhe são próprias”... a fase do crescimento é toda individual...” “Precisa de afeto, precisa de segurança.” “O melhor do mundo é alegria, é sorrir, é chorar, é aventura, é o desafio.”	4
		Dimensão cultura		“trás cultura e um background que lhe é dado pela família” “... Cultura familiar”	2
		Dependência		“E ao nível das necessidades, independentemente dos graus de autonomia, ainda depende de adultos competentes.” “Eu estava a pensar dependente ... De figuras de referência, de segurança, de carinho” “A criança é um ser frágil, que precisa de um adulto para a orientar e proporcionar vários momentos brincadeira/estímulo e ser encaminhada para que cresça e possa ser independente”	3
		Expressão verbal ou comunicação		“questão de ter voz. Tem uma forma de comunicar própria” “eu estou a pensar mais em crianças do berçário, da sala amarela, é mais comunicação não verbal e temos de estar atentos. Quando acabamos por conhecer as crianças é-nos mais fácil interpretar o que nos tentam transmitir, pelo choro, pelas verbalizações” “pelo tónus, pela entoação” “a forma de estar, a postura”	4
		Dimensão social		“elas precisam de ter possibilidade de ter impacto à sua volta” “de ser passivos” “precisam de... vivenciar o meio...” “perceber que influenciam!” “elas são influenciadas e influenciam o meio. Eu associaria aquela questão do serem competentes” “e com a influência do meio... não é só o meio que as influencia a eles, também são eles que influenciam o meio”	6
			Dimensão integrativa/individualizada		“Nós adequamo-nos em função da criança. A rotina do berçário, principalmente dos bebés mais pequeninos, é feita em função das necessidades de cada um”
ROTINA	Dinamização	Dimensão participativa	Focus-Group	“... Tive aquela iniciativa de fazer com eles, e eles aderiram e reproduzem muito facilmente... Não sendo aqui nenhuma atividade livre, mas ela tem escolha própria” “... ela expressa-se” “Portanto, e eles livremente conseguem manifestar-se e têm uma palavra” “Mas acho que nós tentamos dar resposta à voz ativa” “Numa Verde [12-24 meses] ...já senti, agora mais para o final do ano letivo ... que consegui dinamizar momentos que surgiram deles” “Portanto alguma coisa que eles iniciaram...”	6

		Flexibilidade	<p>“Em termos de um berçário ... Acho que é o mais flexível possível”</p> <p>“É flexibilidade, sei lá, por exemplo se uma criança não quer dormir o tempo todo ou aquela hora...é uma possibilidade”</p> <p>“Eu acho que há flexibilidade dentro do... do... eu via a rotina quase que, em vez de ser: 11h30 casa de banho, 12h almoço – são espaços de tempo e esses espaços de tempo permitem uma determinada flexibilidade em função de cada criança”</p> <p>“... depois da rotina estar interiorizada, e estou a pensar nos mais crescidos [sala dos 24 aos 36 meses], se calhar conseguem-se fazer algumas alterações à rotina que não os destabilizem...”</p> <p>“Porque alguma atividade espontânea surgiu e em vez de irmos primeiro cantar o bom dia, vamos fazer outra coisa e eles percebem esta mudança. Mas, normalmente, eu entendo sempre isto numa fase muita mais à frente do ano letivo. Não tanto no início, porque pode desorganizar. Mas depois de interiorizada eu entendo que é mais flexível neste sentido”</p>	5
		Previsibilidade	<p>“É mais previsibilidade do que flexibilidade”</p> <p>“Numa sala vermelha [24-36 meses], as transições, eles já conseguem perceber muito bem quando nós dizemos o que é que vai acontecer a seguir. Eles já antecipam... e portanto acho que não é assim uma grande preocupação a estruturação destes momentos, porque isso já acontece...foi mais no início do ano...”</p> <p>“... No início do ano precisas de mais indicações, de mais vezes, todos os dias, fazeres o discurso da sequência do que vai acontecer em vários momentos”</p> <p>“Foi sendo estruturada desde o início do ano”</p> <p>“Eles já sabem, eles já conseguem prever o que vem a seguir, Mas ainda precisam ali um bocadinho da instrução verbal para não se perderem no meio. Mas sinto cada vez mais que eles estão a conseguir prever o que vem a seguir”</p> <p>“Na amarela [berçário] ... assim que haja a indicação verbal ... acho que já está bem implementada”</p>	6
		Negociação/ conflitos	<p>“Podemos conversar, ainda é cedo, vamos brincar mais um bocadinho aqui ou ali”</p> <p>“Tentar negociar com a criança... e quanto mais bebés ainda mais, porque começam com o choro, porque têm fome ou alguma outra necessidade, respondemos, é mesmo ali...”</p> <p>“Porque querem que nós façamos parte da brincadeira, ou quando há alguma situação que precisa de ser resolvida, como os conflitos. Que nem sempre nós intervimos, portanto se sentirmos que eles já têm estratégias a nossa intervenção é quase que verbal e não chegamos a intervir na situação. E quanto mais o ano letivo avança mais sentimos que é desnecessária a nossa intervenção física”</p> <p>“No início havia algum conflito, pela disputa de um objeto, ou pela disputa pelo espaço, que era necessário muito a intervenção do adulto, agora já estou a conseguir, já estamos a conseguir ver que eles já conseguem resolver entre eles. Já vão...como nós lhes ensinamos a fazer, eles já conseguem, e já conseguem gerir melhor este tipo de conflitos”</p> <p>“Perante uma briga/disputa entre crianças tento ver quem é que tinha o brinquedo, se for o caso, e devolver a quem tinha o brinquedo primeiro e perceber a outra criança perceber, falando com ela.”</p> <p>“O meu papel é de apaziguar a situação, depois perguntar o que aconteceu para entender de que lado está a razão, tentando fazer ver que não é preciso brigar e que as coisas servem para os dois.”</p>	6
		Momentos da rotina	<p>“Nos mais crescidos, e estamos a pensar numa sala Vermelha [24 aos 36 meses] eu acho que existem tempos para todos os tempos. Tanto o tempo de grande grupo, como de pequeno grupo, como os momentos individuais, e também vejo que qualquer um deles, pode surgir, já acontecer surgirem, quer por iniciativa dos adultos, de uma forma estruturada e orientada, quer por iniciativa deles. Portanto, depende um bocadinho da nossa sensibilidade e permitir que isso aconteça”</p> <p>“... os momentos de grande grupo que às vezes começam numa brincadeira de dois ou três e quando reparamos temos o grupo todo a fazer aquela brincadeira”</p>	2

		Papel do adulto		<p>"E o adulto não fez nada a não ser, ser convidado a participar também...isto leva também um bocadinho à questão qual é a intervenção do adulto... eu acho que, numa sala vermelha [24 – 36 meses], o adulto intervém quando é solicitado, e eles solicitam várias vezes, porque querem brincar connosco"</p> <p>"Portanto, quando querem vão buscar uma coisa e já sabem perfeitamente e pedem para haver ali uma interação com o adulto... nós temos uma menina que quando tem fome, vai-nos chamar e queremos levar para ir lavar as mãos."</p>	2
		Dimensão lúdica		<p>"No berçário .. têm vários brinquedos que lhe proporcionam várias estimulações e em que eles são livres de puder escolher o que é que querem. Normalmente, às vezes daí, até pode nascer realmente uma interação de grupo, da exploração de um que chamou a atenção e que depois vai buscar"</p>	1
RELAÇÕES SOCIAIS	Desenvolvimento social, Emocional e Moral	Relações com os pares	Focus-Group e Questionários	<p>"... em termos de berçário,são muito valorizadas, sempre que há esta interação .. E em relação aqui ao outro par nem sempre é fácil porque depois existe aqui a disputa do brinquedo e outras coisas. Mas é assim, tenho sentido que isto é um grupo que se dá muito bem, tem uma cumplicidade engraçada, e os miúdos entre eles nota-se que há ali um... eles chegam de manhã e vão-se agarrar uns aos outros.."</p> <p>"Agora há um tempo para cá que não está a acontecer e existe ali o partilhar dos brinquedos entre eles e o fazerem brincadeiras entre eles, já se nota muito, além de serem tão pequeninos, mas existe isto que a Soraia está a dizer, há um que está a fazer e eles já sabem, olham uns para os outros e vão fazer já os quatro mais crescidos ao mesmo tempo. É mesmo engraçado"</p> <p>"... eles sabem o impacto que tem, já usam isso como estratégia" tentamos, quando há assim alguma "dentaducha", também tem havido, e que também cria aqui alguma situação, que eles tentem resolver... a seguir fomentadas que haja depois o chegar e o dizer que o amigo não gosta e resolver, tentar minimizar ali a situação"</p> <p>"eles são elementos muito ativos, nesta idade o que eu noto, eles são muito ativos, eles solicitam muito e apesar de eles serem mais competentes do ponto de vista da linguagem também são mais competentes do ponto de vista físico, no sentido de, tentam resolver muita coisa fisicamente – porque já conseguem ir tirar, porque já conseguem empurrar com impacto porque já conseguem dar uma estalada que têm impacto, já conseguem usar a força.."</p> <p>"... numa sala Verde .. eles já usam a força física como estratégia para conseguirem aquilo que querem"</p>	3

		Papel do Adulto	<p>“... eu acho que procuro ser disponível, procuro estar ao nível deles, portanto o baixar-me, se estou a conversar com eles baixo-me . . . quando me procuram porque me querem mostra qualquer coisa também... tento-lhes explicar quando tenho que os frustrar, portanto, tenho de lhes dizer porquê. E a razão normalmente é uma coisa que eles conseguem perceber. Não é nem porque sim nem porque não. É alguma coisa que eles entendem.”</p> <p>“... eu acho que tem a ver um bocadinho com a forma como olhamos para eles... ninguém gosta de uma resposta “porque sim” e eles também não gostam e ficam insatisfeitos com isso. Eu acho-me disponível nas interações, se é necessário dar um bocadinho mais de mimo, damos um bocadinho mais de mimo”</p> <p>“serenas...faladoras QB (educadoras)” “pacientes”</p> <p>“Não são atabafantes, não é? Nem do ponto de vista verbal, nem do ponto de vista físico não é? Sei lá’, muitos miminhos, muito colo, muita coisa desnecessária”</p> <p>“não criar essa dependência (do adulto) neles...” “... sermos verdadeiras com eles...”</p> <p>“... autênticas”</p> <p>“não se cria expectativas, não se mente. Nós não dizemos a seguir vamos e depois não vamos. Até pode acontecer o não irmos, mas damos uma explicação. Não vamos por aí na nossa relação com eles.”</p> <p>“Diria consistentes, portanto há uma linha que é permanente, que não muda porque se está bem disposto hoje e amanhã já não se está. Há aqui uma coerência. Uma forma de estar”</p> <p>“eu tenho noção que oiço e que vejo muito mais do que aquilo que interajo com eles ou que posso discutir com os adultos. Ou seja, há muita coisa que eu ouvi e que vi, e que não foi alvo, porque assim não aconteceu, e fica para mim e que as vezes retomo noutros momentos com eles, se perceber que foi uma coisa pertinente. E percebo que na altura que caiu ou que até era uma coisa interessante mas que o momento não permitiu que se puxasse por aquela conversa. Outra vez ficam só, considero-me atenta, nesse sentido. Sinto que consigo, mesmo no meio da agitação, perceber algumas movimentações que estão a acontecer ou coisas que poderiam passar despercebidas e que estão a acontecer. Nem sempre são alvo de discussão, porque nem sempre se justifica, mas tenho noção que consigo perceber que isso acontece”. “mais observação do que intervenção...”</p> <p>“Sim, sim, porque nem sempre é possível intervenção. eu preciso de muita informação e quanto mais eu tiver mais eu consigo fazer uma leitura da realidade, na minha opinião, cada vez mais correta, mais próxima da verdade, mas nem tudo tem de ser alvo de discussão, de intervenção, de... pronto de conversa com eles, enfim”.</p> <p>“Se é necessário um bocadinho mais de disciplina, damos um bocadinho mais de disciplina. Portanto, gerir um grupo, apesar das individualidades e um grupo de muitos meninos, implica disciplina, não pode ser a anarquia se não... portanto existem muitos momentos em que é preciso ser assertivo e outros ser “mimosa”... eu acho que tem de ser um equilíbrio entre os dois...”</p> <p>“Eu acho que, considero-me e acho que a S também, quando é necessário sermos firmes, somos firmes e é bom para eles. E eles sabem perfeitamente com o que podem contar”</p> <p>“e até nos momentos em que temos de dar um ralhete, como eu costumo dizer, temos de explicar o porquê de nós termos ficado triste com aquela situação não é? Não é só porque sim...”</p> <p>“... eles percebem quando é o momento de brincadeira e os momentos em que temos de ser mais firmes.”</p> <p>“... é entrar um pouco no mundo deles que é a fantasia, isso faz-nos felizes, a nós adultos e a eles”</p>	18
--	--	-----------------	--	----

		Vinculação		<p>“toda a nossa forma de estar e de trabalhar com elas é em função de cada... para dar resposta a cada um”</p> <p>“eu acho que aqui... o que é comum, a nossa disponibilidade, a disponibilidade do adulto para dar esta atenção. Eles têm essa necessidade”</p> <p>“sou muito disponível . . . , sou muito prática. . . as situações que vão acontecendo com as crianças e as reações delas, eu tento sempre vê-las do ponto de vista, ou entendê-las do ponto de vista mais prático. E... dar ali sempre, se calhar, o meu lado mais de mãe . . .”</p> <p>“Os momentos de cuidados não têm de ser só cuidados, pode ser também um momento de afeto e proximidade”</p>	4
		Comunicação		<p>“... normalmente as salas dos mais crescidos têm mais meninos.... Portanto o rácio adulto-criança fica mais comprometido, é verdade que eles verbalizam melhor... mas muitas verbalizações precisam de ser interpretadas. E precisam de quem responda, eles querem uma conversa, não querem só uma resposta e está. As vezes sente-se que tem de ficar por aí, porque as solicitações aos adultos são muitas... não só pela rotina, mas também por eles. Exige muito às vezes. Esta gestão nem sempre é fácil de ser feita e principalmente quando estão pais também”</p> <p>“E a nível verbal eles também estão agora a adquirir a linguagem e sinto que, os mais velhos, que já têm a linguagem bastante emergente, precisam mesmo, vem para perto de nós (adultos) e repetem muitas vezes a mesma palavras para nós descrevermos aquilo que aconteceu. ... se for preciso ficamos ali 5/10 minutos...”</p>	2
ABORD-AGENS À APRENDIZAGEM	Planeamento do currículo	Iniciativa (crianças)	Focus-Group	<p>“E normalmente são sempre ideias, estratégias, em que é possível eles terem,,,hum... serem agentes, portanto, serem ouvidos, poderem escolher, poderem de alguma forma, delinear o caminho daquela experiência...”</p> <p>“o foco é na criança, a partir daí...”</p> <p>“Sim, não quer dizer que não haja uma orientação do adulto, mas normalmente são estratégias que permitem a participação deles.”</p> <p>“De vez em quando cada um escolhe e verbaliza o sítio para onde vai brincar, para eles irem começando a estar sensíveis a esta questão de escolha, e que escolheram. Não é para termos rígidos a seguir, é para termos assunto para termos discutidos com eles. . .”</p>	4
		Modelo de currículo – ensino e aprendizagem ou pedagogia		<p>“Eu acho que não me guio pelo modelo A B ou C. Eu acho que interiorizei ao longo dos anos ideias com as quais fui tendo contacto Eu acho que adotei algumas ideias com as quais eu me sinto bem, sinto-me confortável a implementar... e sinto que tem impacto neles . . . Alguns vem do Movimento da Escola Moderna, e numa sala de meninos mais crescidos algumas conseguem-se implementar algumas estratégias, como alguns mapas, os mais simples, claro. As vezes, não é uma questão de implementar todos os dias, de vez em quando fazemos daquela maneira”</p> <p>“Eu não sigo nenhum modelo. O que acontece, dos conhecimentos e dos vários anos de trabalho, vai-se buscando aqueles que melhor se adaptam, se enquadram, criam uma forma de estar que dá resposta aquilo que estamos a fazer. Se calhar, em termos de estruturas, às vezes pode ajudar nós termos ali alguns modelos que nos possam orientar. Mas lá está, vamos adaptando à nossa realidade e aquilo que vamos fazendo. Agora não sigo taxativamente de maneira alguma, nenhum modelo à risca”</p> <p>“A questão dos modelos é interessante, mas como em tudo tem os dois lados. Podem vir dar alguma estrutura, como a T dizia, o problema é quando nós nos deixamos dominar pela estrutura. E aí perdemos outros valores, com os quais nós nos identificamos muito. Se se conseguir esse equilíbrio, eu acho que é a combinação perfeita. Quando nós nos tornamos escravos dos modelos, seja ele qual for, tendemos a estar menos disponíveis, menos flexíveis, apesar dos próprios modelos se dizerem flexíveis. . . E pronto, os modelos, às vezes cortam um bocadinho as pernas, acho que é preciso saber, é modelo, não tem carácter obrigatório. . .”</p> <p>“E muitas educadoras trabalham com os modelos com os quais não se identificam”</p>	4

		Observações	<p>“Normalmente o que nós conseguimos fazer é um registo fotográfico que tentamos que passe a mensagem daquilo que nós estamos a ver... porque depois as fotografias vão para as famílias ou são expostas no placard. Portanto que se perceba, e nem sempre através da fotografia se percebe, fica a faltar.. mas tentamos que a fotografia capte isso. Muitas vezes, fazemos o registo escrito da situação e também podemos conversar entre nós”</p> <p>“... outras vezes fazemos com eles (crianças). Por exemplo, se fazem um desenho e à volta do desenho até há ali uma conversa engraçada...então nós quase que pedimos permissão ou perguntamos “queres que eu escreva aqui aquilo que disseste” ... se virmos que há a oportunidade de fazer o registo escrito, normalmente pedimos que eles alinhem connosco - “podemos escrever a história que tu estás a contar, porque depois mais tarde depois ler esta história?” – porque depois nos parece um bocado estranho estar com eles na interação e estar a escrever.”</p> <p>“Quanto às filmagens, eu acho que são úteis, mas poderiam ter mais utilidade se tivéssemos tempo de olhar para elas. e muitas vezes, nós fazemos as filmagens porque queremos captar aquele momento, porque achamos que é importante e na altura damos essa importância, mas depois nem sempre temos tempo, de ver as imagens, estudar as imagens ... E os vídeos são um instrumento que eu acho que podiam ter muito mais impacto do que aquilo que nós lhes estamos a dar”</p>	3
		Dificuldades das educadoras	<p>“Esse eu acho que é o calcanhar de aquiles ou a dificuldade que eu sinto... é tempo, de planeamento, de planeamento fundamentado, porque aconteceu isto, eu vou propôr isto, eu vou desafiá-los para isto”. “Porque ver imagens demora muito tempo, porque pesquisar num livro demora muito tempo...acho que podia haver vantagem se houvesse mais... sei lá, às vezes há questão simples, que os pais das crianças nos colocam e sobre as quais precisamos de ir perceber, ou precisamos de ir vê-los ao longo do tempo para poder dar uma opinião à família porque é uma coisa demasiado específica, ou até precisávamos de ir ler e de reavivar para podermos partilhar algumas estratégias e etc. . . É aquilo que nós falamos. Passam-se os anos e nós vamos ficando com aquilo que vamos tendo ao longo dos anos e que trouxemos dos nossos cursos. E... e no oihar, se calhar de quem gere, e mesmo do nosso, temos de ser se calhar exigentes com esse lado, falta esta parte. Porque isto não é só ir para a sala com os meninos e estar ali a estimulá-los. Como? Com base em quê?”</p> <p>“Nós vamos fazendo formações, e vamos adequando coisas mais modernas e coisas que se vai... ao longo do tempo foram evoluindo de outra forma. E que , pronto, é bom, mas o que acontece, e em que momentos?”</p> <p>“Eu sinto que é a minha maior lacuna. A gente depois no dia a dia acaba por não priorizar isto, apesar de eu achar que isto tem um impacto imenso. Se conseguíssemos, por exemplo, ver as filomagens, seria um instrumento de trabalho muito importante”</p> <p>“... e falta tempo, falta considerar esta parte do trabalho no dia a dia. a gente vai fazendo nos corredores, entre uma rotina e outra, dá-se uma indicação... mas falta, falta podermos partilhar alguma bibliografia com elas, eu acho...”</p>	5

ESPAÇO	Ambiente de aprendizagem	Exposição das produções das crianças	Focus-Group	<p>“Eu sinto que este ano as produções deles não estão tão valorizadas como em anos anteriores. Embora estejam na sala, sejam valorizadas no momento em que acontece, muitas vezes são mostradas no grande grupo ou nós incentivamos “queres mostrar ao outros que fizeste isso” isso sim. Mas nas paredes eu acho que podia ser muito mais rico. Mas isso exige muito tempo também. Exige tempo, junto com as outras coisas que também exigem tempo”</p> <p>“...mas vai também um bocadinho da linha da nossa atuação aqui... como encaramos estes momentos. Porque é assim, para nós, é importante, na fotografia aparecer os meninos a fazer é uma coisa, o trabalho na parede é outra. Acho que nós, é mais importante como é que a criança faz”</p> <p>“O processo”</p> <p>“Do que o produto. Não é, como em outras escolas que se vai e está tudo nas paredes e é quase tudo igual, todos os meninos fazem a mesma coisa. Não, nós, o que é importante, o como se faz, e não o produto final”</p> <p>“... é pela experiência, eles estão a brincar no cavalete pela experiência, portanto a mim não me interessa estar a guardar os desenhos finais para nada. A não ser que algum deles manifeste um sentimento muito significativo em relação aquele desenho.</p> <p>E era mais por ai.. embora para nós também seja um bocadinho como a Teresa estava a dizer, é mais o processo e não tanto o produto final. A questão de toda a gente ter de fazer igual não existe”</p>	5
		Organização		<p>“A nível do espaço, confesso que é um bocadinho mais do Modelo HighScope. Acho que eles têm ideias muito engraçadas. O Movimento da Escola Moderna também, mas eu identifico-me mais com as estratégias e com os mapas do que propriamente com a questão da organização do espaço.”</p>	1
EQUIPA	Trabalho de Equipa	Planeamento	Focus-Group e Questionários	<p>“Normalmente a educadora da sala planeia as atividades e depois pede a nossa opinião, se concordamos ou não e se é preciso modificar alguma coisa.”</p> <p>“Normalmente a educadora apresenta o plano de atividades e nós auxiliares partilhamos a nossa opinião, por norma concordamos.”</p>	2

		Papel do Educador	<p>“Nós temos uma equipa connosco. Portanto, nós somos motor de muita coisa, somos exemplo, somos fundamentação, somos muita coisa. E voltando à questão do desenho, se o meu objetivo é começar a estimulá-los nesta área, porque +e a fase de desenvolvimento em que isto começa a acontecer e o nosso papel é isto, é estar alerta e proporcionar. Então eu deveria capacitar quem está comigo para fazer tão bem ou melhor do que aquilo que eu consigo fazer quando estou com eles, porque não sou só eu que faço com eles desenhos.”</p> <p>“... se eu tivesse conseguido ir pesquisar as fases do desenho, nem que seja só durante este ano, e lhes pudesse ter dado, eu só estaria a contribuir, tanto para o crescimento delas, em segundo lugar, e em primeiro lugar para aquilo que elas estão ali a fazer que é o trabalho delas, com qualidade. É proporcionar, mas com qualidade.”</p> <p>“... é assim, eu também tenho a forma de estyar é sempre, tudo aquilo que faço, justifico... não é justifico digo qual é que é a intenção, porque é que é feito? Qual é que é a intencionalidade daquela atividade? qual a ação perante as crianças, qual é que é a resposta delas, para que elas percebem também a influenciam que é dada Às crianças e o nosso papel para com elas. pronto, lá está... vamos fazer também para que haja algum trabalho, não é só o estar..qual é que é o nosso papel aqui enquanto agentes?”</p> <p>“... eu acho que a ideia não é nós mandarmos fazer”</p> <p>“... não é assim que funciona uma equipa. Muitas vezes nem funcionar porque depois há sabotagem. A ideia não é, nós mandarmos “ah, quando eles caem temos de fazer assim” – não é isso. É dar-lhes as estratégias para que elas também sejam capazes de fazer. Também porque ao longo de muitos anos foi esta ideianão é? As educadoras é que sabem e executam. E há muitas auxiliares que se põem nesse papel. Que não questionam – porque a educadora é que sabe, porque a educadora é que fez... eu sou quase a executante, estou cá para os alimentar, para lhes tirar as fraldas, para...só estou ali, mesmo que tenha uma opinião, não me manifesto porque não me pagam para isto e.. há muitas auxiliares que se põem nesse papel, e às vezes temos que ser nós quase que a dizer – saiam daí e perguntem, porque é que está a acontecer assim? Preciso que isso a deixou desconfortável, quer falar sobre isso?”</p> <p>“Este sentido critico que nós fomentamos nas crianças também temos de fomentar nas equipas onde estamos não é? É um bocado o nosso papel...”</p>	6
		Diálogo	<p>“Sim, eu acho que nós comunicamos até, bastante entre nós, entre as salas... agora acho que até já conseguimos comunicar um bocadinho mais entre as salas... mas nas salas eu acho que até comunicamos bastante. Aquilo que eu sinto é que são precisos momentos desses que a Diana estava a dizer, mas estruturados... não é só ter os tempos. Não me interessa ter as reuniões com elas, se eu não tiver feito o meu trabalho e o levar feito para a reunião. Se não vou para lá dizer-lhes aquilo que eu gostava de fazer, e não fiz e, portanto, não acrescentei nada. Portanto, isto é um bocadinho bola de neve. Eu sinto que fazem falta momentos desses, com elas, quase formatuivos, de passagem das nossas ideias, das nossas intenções, elas virem perguntar e nós podemos explicar um bocadinho qual é a nossa lógica, o que é que está por trás das nossas decisões, como é que nós nos sentimos bem ou não a desenvolver... eu tento fazer isso, quando às vezes lhes digo “Estou a pensar levar três em vez de levar dez meninos , estou a pensar isto e aquilo, o que é que vocês acham?”. Mas é assim, é tudo no correr do tempo.”</p> <p>“Na própria sala sinto que tem havido muita comunicação a tentar passar tudo umas às outras.”</p> <p>“Na própria sala existe diálogo, respeito. Fazemos o melhor pelas crianças.”</p>	3