

INTRODUÇÃO

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”
(Freire, 1991, p.32)

Este trabalho é realizado no âmbito da unidade curricular de Trabalho de Projeto, integrada no currículo do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Supervisão Pedagógica. O projeto baseia-se, como o próprio título indica, num estudo sobre a qualidade da prática pedagógica desenvolvida numa creche numa perspetiva de auto-supervisão.

Investigação desenvolvida em Portugal tem apresentado uma baixa qualidade dos serviços oferecidos na creche (Araújo, 2011). Também o relatório preparatório apresentado em 2000 sobre a educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal, aponta para a importância do Ministério da Educação considerar a oferta existente para as crianças dos 0 aos 3 anos e de assumir um papel “na monitorização da qualidade da educação e cuidados prestados assim como da qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças.” (Ministério da Educação, 2000, p.232).

Deste modo, este trabalho de projeto começa desde logo por constituir um passo na tomada de consciência da qualidade da creche neste contexto específico, tendo em conta que os estudos anteriormente apontados não revelam resultados animadores. Este processo de consciencialização é apoiado obviamente na literatura e ainda no instrumento de observação e avaliação definido para aferir a qualidade do contexto em causa.

O instrumento de avaliação utilizado, a ITERS-R, que será apresentado no capítulo próprio, incluiu diversos aspetos inerentes à creche, direta ou indiretamente relacionados com as crianças. Este trabalho de projeto irá incidir sobretudo na qualidade da prática pedagógica da educadora, no entanto a primeira observação efetuada com a ITERS-R abrange todos os pontos da

escala, mesmo aqueles que estão indiretamente ligados com as crianças e a prática pedagógica como por exemplo as *condições para as necessidades pessoais do pessoal*. Uma vez que os itens da escala de observação são bastante abrangentes será adotada ao longo deste trabalho de projeto a terminologia “programa”, para definir de um modo geral todos os aspetos relacionados com a creche. Esta opção baseia-se no facto de a terminologia “program” ser amplamente utilizada na versão original da ITERS-R, utilizada neste trabalho. Após esta consciencialização relativa à qualidade, numa primeira fase do trabalho segue-se o desenvolvimento de um plano de ação e a intervenção.

Dada a qualidade do observador, enquanto observador participante e a perspetiva de auto-supervisão que assume neste trabalho de projeto, o mesmo constituiu não só um processo de investigação, mas sobretudo um precioso instrumento de trabalho que incita à reflexão e impele à ação. Este projeto visa portanto a melhoria da prática profissional, tanto no que diz respeito à prática educativa na sala de atividades com o grupo de crianças, como também num contexto de supervisão e mais especificamente de auto-supervisão, numa dimensão auto-reflexiva e auto-formativa de que falam Alarcão e Tavares (2003).

Neste processo de tomada de consciência crítica destacam-se dois pontos da maior relevância. Em primeiro lugar a importância de desenvolver um processo de aprendizagem contínuo baseado na prática e na reflexão mas também em abordagens teóricas e na partilha de experiências, (re)construindo assim o saber e a prática pedagógica de forma contínua. Por outro lado e enquanto coordenadora pedagógica de uma instituição com creche e jardim de infância, surge ainda outra questão da maior importância, que se prende com todo o trabalho desenvolvido para além da sala da qual sou diretamente responsável. Ou seja, levanta-se a questão da supervisão enquanto prática colaborativa no sentido de promover o desenvolvimento e a qualidade, tal como defendem Alarcão e Canha (2013).

Segundo os autores o desenvolvimento institucional e organizacional tem por base o desenvolvimento profissional, bem como a vivência da

organização enquanto projeto, o que significa “assumir uma atitude de corresponsabilização que envolve os intervenientes na conceção e na condução da ação” (Alarcão e Canha, 2013, p.57). Segundo os autores esta vivência das organizações enquanto projeto, tendo em vista o desenvolvimento e a qualidade, requerem um acompanhamento constante, ou seja uma permanente ação supervisiva. Assim, se é com o desenvolvimento profissional das pessoas que trabalham nas instituições que estas se desenvolvem e se é através de uma tomada de consciência crítica com base na prática, na observação, reflexão e partilha de ideias e experiências e também em enquadramento teórico que se desencadeia o desenvolvimento profissional, surge a questão mobilizadora deste projeto. ***Que contributo pode ter um supervisor na promoção da qualidade da prática pedagógica numa instituição particular?***

Esta é logo à partida a preocupação que se molda, ainda vaga e fruto da preocupação em abranger um todo que não pode ser abraçado sem um primeiro olhar às suas diferentes partes. Assim, na perspetiva do profissional que sente a necessidade de conduzir um processo formativo de desenvolvimento profissional tendo em vista o desenvolvimento da organização, este trabalho de projeto é orientado para a avaliação da qualidade numa sala de 1 ano numa creche de uma instituição particular da cidade do Porto que é constituída por três salas de creche e duas de jardim de infância. Assim, este trabalho visa abordar a qualidade do programa numa perspetiva de auto-supervisão. Apesar desta perspetiva intrapessoal de supervisão assumida neste trabalho de projeto, a investigadora tem em mente uma perspetiva mais alargada de supervisão, de caráter horizontal, entre pares e colaborativa tendo em conta a posição defendida por Alarcão e Tavares (2013) quando defendem que na sua conceção de supervisão “não há lugar a hierarquias burocráticas, mas a colaborações e hierarquias aceites com base no reconhecimento da capacidade para perceber, avaliar e apoiar as ações necessárias à melhoria da qualidade da educação” (p. 149). Ora, para se desenvolver uma prática supervisiva com base neste reconhecimento de que falam os autores torna-se necessário criar condições para que tal aconteça. Quem assume a hierarquia

deve procurar exercê-la dando acima de tudo o exemplo, tomando a iniciativa da partilha e da cooperação e exercendo a supervisão “na base do respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um.” (Alarcão e Tavares, 2013, p.149)

Depois de um trabalho neste âmbito, de reflexão sobre a prática educativa à luz de concepções teóricas e com base num instrumento de avaliação, será possível partir para reflexões e ações mais abrangentes, tendo em vista a melhoria da qualidade da instituição. É por esta razão que, sendo responsável direta pela sala de 1 ano, este trabalho irá incidir neste contexto específico.

Definido o principal objetivo deste trabalho, que constituiu portanto uma primeira fase de um processo mais ambicioso que ultrapassa o âmbito deste trabalho e que remete para a organização num sentido mais amplo, surge porém a necessidade de definir etapas para a realização do projeto, que constituem por sua vez os objetivos a alcançar com este trabalho.

Assim sendo, os objetivos deste projeto são:

- Refletir à luz de diferentes perspetivas sobre a qualidade na creche.
- Avaliar a qualidade da sala de 1 ano através da escala ITERS-R.
- Elaborar um plano de melhoria em função das observações realizadas e dos resultados obtidos.
- Aplicar as melhorias previstas à área de intervenção definida.
- Avaliar as melhorias alcançadas na área de intervenção através da escala utilizada.

A pertinência deste trabalho prende-se portanto com o desenvolvimento profissional num contexto específico que tem como meta o desenvolvimento da própria organização. Pretende-se avaliar a qualidade de uma sala de creche numa instituição particular e em função das observações realizadas e os resultados obtidos, elaborar um plano de melhoria. Partindo desse plano de melhoria serão implementadas medidas tendo em vista a concretização desses mesmas melhorias que posteriormente serão

apresentadas através de uma metodologia narrativa. Segue-se uma segunda observação e sequente análise.

Naturalmente, este trabalho de projeto, limitado no tempo, não permite que as etapas de elaboração do plano de melhoria, a sua aplicação e consequente avaliação incidam sobre todas as áreas da escala. Por esta razão, este trabalho de projeto encontra algumas limitações quanto à percepção da possibilidade de desenvolver melhorias na totalidade do programa, o que urge constituir uma preocupação para educadores e direções de creche.

Algumas das áreas da escala serão certamente mais fáceis de melhorar, outras envolverão um maior esforço e maior dinamização de recursos, sendo que este trabalho de projeto deixará somente uma perspetiva das possibilidades de melhoria da qualidade da prática pedagógica da educadora relativamente á área de “Atividades”, num contexto específico e não do em programa em geral.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo procura tecer um enquadramento teórico acerca das temáticas relacionadas com o estudo. Assim, será apresentada uma abordagem aos temas da *qualidade*, da *avaliação*, da *supervisão pedagógica* e também ao próprio instrumento de observação e avaliação do ambiente de creche que será utilizado, a ITERS-R.

Ao longo deste enquadramento teórico estes temas serão abordados não apenas em relação ao contexto de creche mas também em relação à educação pré-escolar uma vez que ambos os contextos dizem respeito aos cuidados prestados à infância. Nomeadamente no que se refere às perspetivas sobre a qualidade em educação pré-escolar, estas constituem uma importante base de reflexão para o contexto de creche.

1.1 Qualidade

O conceito de qualidade é muito mais subjetivo do que possa parecer inicialmente. Desde logo depende de um contexto histórico e cultural e também da perspetiva pela qual essa mesma qualidade é vista, ou experienciada. Bairrão (1998) apresenta as perspetivas de dois autores demonstrando essa mesma subjetividade, ou relatividade. Ao passo que Moss defende que não existe uma definição única de qualidade em Educação pré-escolar pelo facto de esta refletir “valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e poder por parte daqueles que organizam esses serviços” (Moss, 1994, como referido em Bairrão, 1998, p.47), Woodhead por sua vez defende que a abordagem à qualidade é fortemente influenciada pelos “...modelos euro-americanos de qualidade, que dominam a investigação, as políticas e as práticas em educação pré-escolar” (Woodhead, 1996. p.10, citado por Bairrão, 1998, p.47).

Bairrão refere ainda o conceito de *alta qualidade* de Bredekamp (1992), que deverá ter em conta práticas desenvolvimentalmente adequadas quer à

idade quer ao individuo em quatro dimensões, o currículo, as interações adulto-criança, as relações família / jardim de infância e a avaliação do desenvolvimento da criança.

Segundo Katz (1998), a qualidade prende-se com a perspetiva a partir da qual esta é avaliada. A autora descreve várias perspetivas de qualidade em educação pré-escolar e afirma que a utilização dessas múltiplas perspetivas levanta problemas complexos quanto à identificação das causas para a má qualidade e à responsabilização quanto a essa má qualidade. A autora apresenta os critérios de qualidade mediante cada uma das perspetivas e a sua relevância.

A perspetiva orientada de cima para baixo (Top-down) é aquela tida em conta pelos adultos encarregados de executar ou aprovar o programa. Os critérios da perspetiva top-down são: a proporção adultos / criança; as qualificações e a estabilidade dos profissionais; as características das relações entre adultos e crianças; a qualidade e quantidade do espaço por criança; aspetos das condições de trabalho dos profissionais e os cuidados de saúde, higiene e segurança, tal como a prevenção de incêndios. Estes são critérios diretamente observáveis, fáceis de quantificar e com um restrito nível de inferência por parte do avaliador. Entre estes critérios, um estudo editado pela NAEYC e referido por Katz (1998) considera entre estes critérios, quatro como componentes básicos da qualidade. São eles a proporção adulto / crianças, o número de crianças por grupo, a efetiva possibilidade de formação dos profissionais e a sua taxa de mobilidade.

A perspetiva orientada de baixo para cima (bottom-up) incide na forma como as crianças que fazem parte do programa o experienciam. Nesta perspetiva não é possível fazer observações quantificáveis, como na perspetiva anterior, mas sim inferências acerca da forma como as crianças responderiam a determinadas questões relacionadas como bem-estar e o envolvimento das próprias tais como, o sentimento de inclusão no grupo e a interação com este, o relacionamento com os adultos e o respeito e responsividade destes, ou o estímulo, relevância e nível de satisfação com as atividades. Estes critérios baseiam-se no conhecimento sobre as influências significativas no

crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças a longo prazo. A autora resume estes critérios sugerindo que “a qualidade de um programa seja entendida como boa se oferecer às crianças uma experiência intelectual e socialmente motivadora e satisfatória na maior parte dos dias, sem que para isso dependa de atividades especiais esporádicas.” (Katz, 1998, p. 21). Deste modo a autora salienta a importância da continuidade das experiências positivas na determinação da qualidade do programa e, de igual modo, no impacto a longo prazo nas crianças. Ou seja, as experiências podem não ter impacto na vida das crianças se foram pontuais, mas quando se verifica uma continuidade dessas experiências elas revelam um efeito cumulativo, tanto as positivas, como as negativas, pelo que se torna tão importante um continuum de experiências de qualidade.

A perspectiva exterior – interna ao programa (outside – inside) refere-se à perspectiva das famílias abrangidas pelo programa e os critérios que a caracterizam estão diretamente relacionados com a relação entre pais e educadores. No entanto a perspectiva dos pais sobre a receptividade, respeito e disponibilidade dos educadores também é influenciada pela forma como encaram o seu trabalho e o reconhecimento que lhe atribuem.

A perspectiva interior ao programa (inside perspective) é a perspectiva dos profissionais que põem em prática o programa. Esta perspectiva inclui três dimensões: a relação entre colegas, a relação entre educadores e pais e as relações com a instituição promotora do programa.

Estas diferentes perspectivas sobre a qualidade são também de certa forma tidas em consideração por Portugal (2000), num artigo no qual destaca as perspectivas de formação teóricas e práticas dos profissionais que trabalham com bebés e crianças em creches. As perspectivas da sociedade em geral acerca da creche e em particular em relação à qualidade dos serviços que aí são prestados, mas também as perspectivas dos pais e mesmo dos educadores são muitas vezes reduzidas a parâmetros como a higiene, a segurança, a alimentação ou a qualidade das relações afetivas, sendo ainda atribuída alguma importância à estimulação da criança, nomeadamente cognitiva, sendo porém esta estimulação encarada, segundo Portugal (2000), de uma forma que

não é a mais adequada para as crianças pequenas, sendo a sua educação organizada com base num modelo orientado pelo trabalho desenvolvido no jardim de infância, no qual os profissionais tendem a basear as suas práticas. Segundo a autora, habitualmente os profissionais assentam o seu trabalho nesse modelo tradicional assumindo uma postura muito diretiva, decidindo sobre as atividades “e atuam como se fossem capazes de programar e controlar o desenvolvimento individual de cada criança” (Laevens, 1997, como referido em Portugal, 2000, p.87).

No seu artigo a autora faz uma abordagem à qualidade da creche com base em duas importantes premissas. Em primeiro lugar, na importância de alterar as pré-concepções sobre o trabalho na creche e o papel do próprio educador, nomeadamente entre os próprios profissionais. Em segundo lugar a desconstrução da ideia de que a creche é uma antecipação do jardim-de-infância. Portugal (2000) defende que por muito adequadas que sejam as atividades orientadas, o mais importante nesta faixa etária são os momentos de atividade livre e de cuidados prestados à criança. A autora defende que os tempos de aprendizagem por excelência e note-se bem, “aprendizagem”, não “ensino”, portanto algo que parte da criança e não do adulto, são aqueles que se desenvolvem em “contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais.” (Portugal, 2000, p.88) e não aquelas atividades que são marcadamente dirigidas. Na perspetiva da autora um programa educativo de qualidade para a creche, capaz de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças deverá centrar-se nelas mesmo, ou seja, ter em conta aquilo que precisam:

- atenção às suas necessidades físicas e psicológicas;
- uma relação com alguém em quem confiem;
- um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento;
- oportunidades para interagirem com outras crianças;
- liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos.

De modo a fundamentar estas concepções a autora faz uma abordagem aos princípios educativos da creche enunciados por Gonzalez-Mena e Eyer (1989). As autoras enunciam 10 princípios educativos a ter em

conta no trabalho com as crianças pequenas que se baseiam na qualidade das relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos e no respeito pela criança. Este tipo de relação baseada no afeto e no respeito assenta numa “cadeia interativa responsiva” (Portugal, 2000, p.90) na qual se sucedem interações baseadas na reciprocidade, na relação afetiva e no equilíbrio de poder que permitem à criança desenvolver a sua identidade, sentindo-se parte do grupo e não como um objeto que o adulto manipula. Assim, os 10 princípios educativos de Gonzalez-Mena e Eyer (1989) organizam-se do seguinte modo:

Princípio 1: *Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito.* Tendo em conta este princípio os profissionais deverão envolver as crianças nas tarefas que realizam com elas conversando sobre o que se está a passar levando-as a sentirem-se envolvidas, sem distrações que as desviem do que se está a passar com elas. Deste modo as crianças não só constroem um modelo sobre a realidade como também se sentem valorizadas por serem envolvidas e por sentirem que lhes é dada atenção.

Princípio 2: *Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças.* A autora defende que os adultos que trabalham com crianças pequenas deverão gerir o tempo com as crianças garantindo que dedicam parte do mesmo a dar-lhes total atenção, ou seja a não fazer duas coisas em simultâneo envolvendo-se somente na tarefa que estão a desenvolver com a criança, envolvendo-a ou envolvendo-se. Podemos referir o envolvimento nestas duas perspetivas precisamente porque o tempo de qualidade pode ter como objetivo concretizar algo, como no que diz respeito às rotinas de higiene ou alimentação, mas também podem não ter em vista nada de concreto, apenas dando seguimento às iniciativas das próprias crianças. Na primeira situação o adulto presta atenção à criança e pede-lhe que também preste atenção ao próprio adulto e à tarefa em si. Na segunda situação o adulto está presente sem ser diretivo. Portugal refere ainda, a propósito deste princípio o estudo de Gunner *et al.* apresentando dois tipos de postura que o adulto assume no seu relacionamento com a criança e que influencia a qualidade do mesmo, a posição de *caretaker* (cuidador) ou de *playmate* (companheiro). Segundo este estudo a postura de *playmate*, na qual

o adulto não se limita a tomar conta da criança ou a interagir com ela sempre que manifesta algum tipo de desconforto, físico ou emocional, é uma postura que não somente reforça a qualidade da relação afetiva, como também reduz a ansiedade das crianças na separação e na adaptação à creche. Para além dos dois tipos de tempo de qualidade referidos há ainda o tempo de qualidade de atividades partilhadas, em que os adultos e as crianças se envolvem num jogo em que ambos tomam iniciativas. Na perspetiva da autora é muito importante ter em conta a importância destes diferentes tipos de tempo de qualidade no sentido de respeitar as crianças e não as tentar envolver num programa educativo que não tem em conta as suas verdadeiras necessidades. Para além destes tempos de qualidade, baseados na interação, com maior ou menor iniciativa quer do adulto, quer da criança, é ainda necessário ter em conta outro tipo de tempo que é essencial tanto para as crianças, como para os adultos, que é o tempo para estar só. As crianças precisam de momentos a sós, consigo próprias, do mesmo modo que o adulto também precisa de momentos em que não será necessário focalizar-se numa só criança, pois não conseguiria manter-se presente e responsivo ao mesmo nem durante todo o dia.

Princípio 3: *Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas.* A forma de comunicar da criança deverá ser encarada pelo adulto exatamente como tal, que a deve interpretar e retribuir no ato de comunicar, efetivamente. A forma de retribuir e estimular a comunicação da criança será precisamente a passar-lhe um modelo de comunicação que logo à partida vise precisamente isso, o ato de comunicar e não simplesmente de desviar a sua atenção, utilizando um discurso claro e com significado. Neste sentido também é um fator de qualidade a constância na equipa que trabalha com as crianças. Só com uma equipa estável se podem construir relações afetivas intensas, em que a comunicação é mais fácil precisamente pelo conhecimento mútuo que se desenvolve. A rotatividade das equipas, por sua vez, dá origem a “contatos superficiais e impessoais” (Portugal, 200, p.96)

Princípio 4: *Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total”.* Os bebés e as crianças deverão ser encarados como um todo com

características e ritmos próprios. A promoção do desenvolvimento cognitivo é positiva, mas não pode ser separada da promoção do desenvolvimento físico, emocional e social. A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças nunca poderão ser promovidos por um brinquedo didático ou por uma atividade dirigida como o serão com base em relações afetivas e a experiências que permitem à criança explorar o mundo, os outros e a si própria com todos os seus sentidos.

Princípio 5: *Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos.* Ao falarmos de respeito pelas crianças, referimo-nos a dar-lhes a possibilidade de participar no que lhes diz respeito, tal como refere o primeiro princípio, mas também dar-lhes oportunidade de verem reconhecidos os seus sentimentos, aprendendo eles próprios a interpreta-los e a lidar com eles. Para isto é necessário conversar com as crianças enquanto se desenrolam os vários momentos da rotina, sem cair na tendência de as manipular sem estabelecer diálogo. Por outro lado, no que se refere à compreensão dos seus sentimentos, é importante ter uma atitude de calma, permitindo à criança expressar os mesmos sem se colocar em perigo ou a outras crianças, dando-lhe a saber que o compreende e permitindo-lhe sentir-se apoiada e dando-lhe tempo para que reaja à frustração tomando ela própria uma iniciativa, sem que seja o adulto a fazê-lo por si. Neste tipo de situação de lidar com as frustrações é fácil os adultos caírem no erro de tentar distrair ou consolar a criança até que o sentimento se dissipe, no entanto isso não ajuda a criança a resolver o problema por si própria, mas a associar esse tipo de sentimentos, ou a manifestação dos mesmos, à obtenção de atenção por parte do adulto.

Princípio 6: *Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças.* É muito importante que os adultos sejam verdadeiros na expressão dos seus sentimentos perante as crianças até porque estarão a passar-lhes um modelo e a falta de genuinidade nas ações, expressões e sentimentos dos adultos também são percebidos pelas crianças, gerando-lhes dificuldade em interpretar a mensagem do adulto. Por outro lado também deverão estimular as crianças a fazerem o mesmo, não as levando a exprimir ou fingir

algo que não sentem. No entanto é muito importante ter em conta a forma como transmitimos os nossos sentimentos a uma criança, não esquecendo as implicações que isso terá nela. O adulto pode ser verdadeiro na expressão de desagrado sem exagerar na sua reação, sem culpabilizar a criança, julgar ou diminuir.

Princípio 7: *Modelar os comportamentos que se pretende ensinar.* A atitude do adulto na modelação das atitudes das crianças é algo que requer a maior atenção da sua parte e o maior cuidado. No que se refere por exemplo às situações de conflitos entre as crianças, o adulto deverá intervir com calma e não com a agressividade, o que geralmente acontece e não vai contribuir em nada para modelar um comportamento positivo. A criança que agride deve ser controlada com gentileza e a criança que é vítima deve ser tratada com empatia, mas sem demasiada atenção ou estarão a modelar um comportamento que associa a posição de vítima à obtenção de atenção por parte do adulto.

Princípio 8: *Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades.* Desde que assegure a segurança das crianças, o adulto deverá na medida do possível deixa-las tentarem resolver os seus próprios problemas, estimulando assim a sua autonomia, fundamental para o desenvolvimento da auto-estima e da confiança.

Princípio 9: *Construir segurança ensinando confiança.* A honestidade do adulto deve orientar a sua relação com a criança, não só na manifestação de sentimentos, como em todo o seu relacionamento, não devendo enganar a criança. É face ao relacionamento que desenvolve com os adultos que a criança cria o sentimento de confiança, o que também ocorre com a satisfação das suas necessidades básicas de forma atempada, e também desenvolve o sentimento de desconfiança encarando o mundo de uma forma que não é a mais desejável.

Princípio 10: *Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais.* A qualidade da estimulação deve ter por base o “que

acontece pela relação e pelo modo como se vai ao encontro das necessidades das crianças” (Portugal, 2000, p.102), não dependendo, pelo contrário, daquilo que se faz para as crianças, partindo do adulto. Embora a estimulação do meio, dos objetos e fundamentalmente das pessoas com quem se relacionam seja importante, o fundamental para as aprendizagem e desenvolvimento das crianças é possibilidade de influenciar esse mesmo meio e de perceber a implicação da sua própria ação no mesmo e nos outros.

A qualidade da interação adulto-criança e da própria formação dos profissionais que trabalham com os bebés e as crianças pequenas é fundamental para determinar a qualidade do programa educativo da creche, bem como obviamente a qualidade dos espaços e das experiências de aprendizagens proporcionadas. De modo a ser possível disponibilizar às crianças um atendimento de qualidade é sem dúvida importante, como a autora vai salientando ao longo do artigo, que os adultos conheçam verdadeiramente as crianças e as suas necessidades e centrem a sua atenção nisso mesmo, tendo presente que

“o desenvolvimento não pode ser apressado. Cada criança tem um relógio interno que determina o momento de gatinhar, sentar, andar, falar... O modo como os educadores podem ajudar no desenvolvimento é encorajando cada criança a realizar as coisas que lhes interessam. O que conta nesta idade é a aprendizagem e não o ensino. A aprendizagem importante surge quando o bebé está pronto e não quando os adultos o decidem.” (Portugal, 2000, p. 103)

1.1.1 Ambientes de aprendizagem de qualidade

São diversos os princípios pedagógicos identificados por vários autores como a base de referência para a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade. Os princípios educativos da creche, definidos por Gonzalez-Mena e Eyer (1989) e expostos por Portugal (2000) aqui apresentados, constituem uma importante base de reflexão sobre a criação destes contextos. Neste trabalho de projeto, também o próprio instrumento de observação e avaliação utilizado,

a ITERS-R, assume desde logo uma importante referência a ter em conta na organização de ambientes de aprendizagem de qualidade.

Porém, tendo em vista a análise dos dados da observação levada a cabo no decorrer deste trabalho de projeto e a sequente elaboração de um plano de melhorias, importa aqui refletir mais detalhadamente sobre os ambientes de aprendizagem, indissociavelmente ligados à qualidade da prática pedagógica num programa de creche.

Sendo há muito tempo consensual que a creche não se trata exclusivamente de um local de guarda das crianças, mas sim um contexto educativo, importa refletir sobre a qualidade dessa vertente da creche.

O Manual de Processos-Chave para a Creche, da Segurança Social, começa por salientar a vertente social da creche, na sua qualidade de instrumento de apoio às famílias. No entanto, este documento não se limita a exprimir a preocupação de garantir que a creche seja mais do que um contexto de guarda das crianças, mas também um espaço dotado das características que o tornem um “contexto de desenvolvimento que se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa.” (Ministério da Segurança Social, 2010, p.2). Apesar deste documento destacar sobretudo a criação de ambientes seguros física e afetivamente, salientando a importância da colaboração com a família na partilha de cuidados e responsabilidades, define ainda os critérios de qualidade que os prestadores de cuidados deverão ter em conta. Estes critérios passam pela qualidade das relações, quer com adultos, quer entre crianças; o respeito pelas características e pelo ritmo da criança; a criação de um ambiente seguro, protetor, acolhedor e dinamizador de aprendizagem; a observação da criança e o contacto próximo com a família e a compreensão da forma como as crianças aprendem. Esta compreensão deverá ter em conta de uma forma geral três grandes eixos, a aprendizagem ativa, o ambiente flexível e a oportunidade de escolha.

A criação na creche de ambientes de aprendizagem com qualidade e não somente de cuidado, é aliás uma preocupação cada vez mais presente a nível institucional. As próprias novas OCEPE (2016) salientam o carácter

educativo da creche e a importância de encarar a pedagogia para a infância com uma continuidade, alinhando orientações e práticas pedagógicas, orientadas por princípios comuns. (Ministério da Educação, 2016). Não esquecendo que, como afirma Portugal (2000), a creche não deverá ser encarada como uma antecipação do jardim de infância, de facto, na base da prática pedagógica para ambas as valências, são essenciais os três grandes princípios definidos nas OCEPE (2016). São estes princípios a qualidade do *clima relacional*, a *intencionalidade educativa*, da qual fazem parte observar, planear, agir e avaliar e a *organização do ambiente educativo*, que deve ser encarado como “o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e de cada uma das crianças” (Ministério da Educação, 2016, p.5).

Todos estes princípios orientadores para a qualidade de um contexto de creche, enquanto contexto de aprendizagem, apresentam na realidade denominadores comuns. Quer aqueles que são apresentados pela tutela da creche, o Ministério da Segurança Social, quer aqueles que identifica o Ministério da Educação, que, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, começa a encarar a educação antes dos 3 anos de idade como um direito da criança (Ministério da Educação, 2016).

Estes princípios, ou critérios de qualidade, enunciados no Manual de processos-chave para a creche baseiam-se no trabalho de diversos autores, nomeadamente Post e Hohmann (2004). Estas autoras colocam a *Aprendizagem Ativa* no centro da “Roda da Aprendizagem”, esquema representativo dos princípios orientadores dos cuidados na educação de bebés e crianças que definiram. Para além da centralidade da Aprendizagem Ativa, as autoras identificam ainda a Observação da Criança, a Interação Adulto-Criança, os Horários e Rotinas e a Ambiente Físico como elementos estruturantes de um ambiente de aprendizagem com qualidade.

Também a 1ª versão da ITERS-R(2006), a ITERS(1990), foi tida em conta enquanto referencial de qualidade que é, na elaboração do Manual de processos-chave para a creche. Esta escala de observação e avaliação está organizada, como será mais detalhadamente descrito no capítulo próprio, em

39 itens que se enquadram em 7 áreas que também vão ao encontro dos princípios enunciados por Post e Hohmann (2004). Na mesma linha de ação enquadra-se a perspectiva de Portugal (2000), já referida, que de um modo geral, privilegia igualmente a qualidade das interações, quer com crianças, quer com adultos, a qualidade do ambiente físico e a liberdade de iniciativa da criança para explorar o que a rodeia, com todos os sentidos.

Num ambiente cuidadosamente pensado e organizado tendo em conta estes princípios, as crianças “Escolhem objetos e pessoas para brincar e explorar, iniciam ações que os interessam particularmente” (Post e Hohmann, 2004, p.11), de uma forma ativa e auto-motivada. O adulto assume aqui um papel de “facilitador em vez de um diretor das atividades das crianças” (Goldschimed e Jackson, 2007, p.24), respeitando os seus interesses e necessidades próprios, encarando-o sobretudo “como um individuo com os seus próprios impulsos para aprender e crescer, necessitando dos adultos como apoiadores, e não como instrutores.” (Goldschimed e Jackson, 2007, p.23).

A criação de um ambiente de aprendizagem potenciador e facilitador da iniciativa da criança, a par de uma tomada de consciência crítica sobre a dimensão e qualidade da intervenção do adulto na interação que as crianças estabelecem com o mundo, são absolutamente essenciais para a criação de condições de aprendizagem adequadas.

Para criar um ambiente de aprendizagem com estas características, o educador deverá ter em conta todas as dimensões identificadas pelos vários autores. Deverá tomar consciência do seu importante papel de facilitador (Goldschimed e Jackson, 2007), assumindo uma postura interventiva sobretudo ao nível da organização do ambiente educativo e na criação das condições para que essa aprendizagem ocorra, considerando, com base na observação que faz da criança, e que é essencial para planificar a ação, sobretudo a *experiência* em vez de se preocupar tanto, como geralmente acontece, com a *estimulação* (Post e Hohmman, 2004). Para que isto aconteça é também importante mudar a perspectiva mais comum de observação da criança, ou seja, a de verificar aquilo que não conseguem ainda fazer. Como referem Post e

Homman (2004), “Os pontos fortes e os interesses das crianças, e não as suas incapacidades, proporcionam aos adultos linhas orientadoras positivas” (p.83). A postura do adulto na organização de um ambiente de aprendizagem estimulante deverá centrar-se não naquilo que à partida o adulto consideraria um estímulo para desenvolver na criança competências que parecem interessantes ou importantes na perspetiva do adulto, mas sim naquilo que interessa à criança e que ela encara, por sua própria iniciativa, como estimulante.

A adoção desta postura por parte do educador, é da maior importância não só para as crianças, mas também para o próprio educador, que assim encarará o seu trabalho de uma forma mais otimista. A postura demasiadamente centrada na preocupação com a oferta de estímulos, nem sempre adequados, leva muitas vezes o educador a sentir-se desapontado (Portugal, 2000) e não traz quaisquer mais-valias à criança. Há que centrar portanto a atenção do educador na experiência e deixar que a aprendizagem aconteça. “Quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas, quanto para os adultos.” (Goldshmiel e Jackson, 2007, p.25).

Outro importante aspeto a ter em conta na organização de um ambiente de aprendizagem de qualidade ter a ver com a seleção de materiais e a gestão eficaz de recursos, sendo esta uma preocupação comum entre os educadores de infância.

A seleção de materiais que proporcionem às crianças experiências de qualidade não precisa de incidir necessariamente e exclusivamente em materiais dispendiosos. Como afirmam Goldschmiel e Jackson (2007), “o brincar não depende da oferta de lugares especiais ou do fornecimento de objetos chamados de “brinquedos” para as crianças” (p.25). Se relativamente a alguns materiais, nomeadamente no que se refere ao mobiliário é importante dotar o espaço de materiais adequados, que constituem certamente um investimento importante, ou ainda em relação a alguns jogos ou livros, também é verdade que outros materiais que utilizamos no nosso dia ou que encontramos na Natureza podem ser utilizados pelas crianças, sob a vigilância do adulto. Os

jogos com água e com areia são um exemplo de atividade na qual podem ser utilizados materiais que não requerem um investimento significativo, tal como Goldschmied e Jackson (2007) e Post e Hohmann (2004) enumeram, mas que no entanto proporcionam às crianças experiências variadas e estimulantes.

Para além da seleção dos materiais, é ainda essencial ter em conta a sua organização que deve desde logo ter em conta a preocupação de potenciar a aprendizagem ativa, a liberdade de escolha e a iniciativa da criança (Post e Hohmann, 2004).

De uma forma global, como será mais à frente exposto, um dos grandes problemas verificados na sala de creche que constituiu o objeto de estudo deste trabalho de projeto reside precisamente numa oposição a estes princípios. Para além de haver uma preocupação centrada sobretudo no estímulo, em detrimento da experiência, há ainda uma sucessão de atividades, que embora tenham como base a observação das crianças e os seus interesses, na realidade não potenciam a sua aprendizagem ativa e auto-motivada, a sua iniciativa e a sua liberdade de escolha.

Muitos materiais estão inacessíveis durante a maior parte do dia e, apesar de existirem, são disponibilizados às crianças, não de forma permanente, criando as importantes condições de aprendizagem acima apontadas, mas sim numa sucessão que parte da iniciativa do adulto. Ou seja, a interação da criança com o meio não é potenciada pela criação de um ambiente de aprendizagem que é pensado de forma a privilegiar a iniciativa e ação da própria criança, assumindo o adulto o papel de facilitador. Este é sobretudo um ambiente de aprendizagem organizado de modo a que, entre algumas oportunidades de livre iniciativa, ocorram sobretudo momentos de interação com os outros e sobretudo com o meio marcadamente dirigidos pelo adulto.

1.2 Avaliação

O processo educativo, seja qual for o contexto educativo ou o nível de ensino, terá de estar sempre associado à avaliação. Esta, no caso do trabalho com crianças pequenas, trata-se de uma avaliação formativa que constitui um importante instrumento de apoio a todo esse processo, nomeadamente ao seu planeamento.

O Perfil de Desempenho Específico do Educador de Infância, nomeadamente, refere que este profissional “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Isto significa que a avaliação é fundamental para assegurar a condução de práticas educativas ajustadas e de qualidade, bem como também, a qualidade de todo o ambiente educativo.

Quando pensamos em avaliação normalmente pensamos em alunos / crianças, porém essa avaliação deve começar desde logo por uma avaliação dos próprios profissionais, que pretende ser também reflexiva e auto-avaliativa, que conduz à ação e à mudança de práticas. Como refere Alarcão, “a reflexão-ação constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de promover alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade.” (Alarcão, 1996, p. 58).

A avaliação do programa de creche a que se propõe este estudo, abrangendo as diversas dimensões do programa definidas na escala ITERS-R, permitirá uma recolha de informação de forma estruturada e sistematizada que, ao ser analisada, conduzirá a essa reflexão-ação de que fala a autora, essencial para promover a qualidade do programa, sustentando decisões fundamentadas e adequadas para promover a mudança.

1.3 A *ITERS-R*

A *ITERS-R* é uma edição revista da *ITERS*, publicada em 1990, tal como é referido na introdução do livro, “The Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition (*ITERS-R*) is a thorough revision of the original Infant/Toddler Environment Rating Scale (*ITERS*, 1990)” (Harms, Cryer & Clifford, 2006) A edição utilizada neste estudo é de 2006, sendo porém idêntica à edição de 2004, data de edição revista. A edição mais atual não é uma revisão ao nível do conteúdo, das escalas, sub-escalas ou itens, tendo apenas folhas de registo mais amplas e com tabelas de apoio ao sistema de pontuação, para além de conter ainda notas adicionais até aqui apenas disponíveis on-line. Este instrumento contém ainda instruções precisas quanto ao seu preenchimento bem como a clarificação dos termos utilizados de forma a garantir um preenchimento rigoroso e a fiabilidade da escala, aliás verificada pelo elevado grau de concordância entre observadores. Assim, este instrumento é considerado um meio abrangente, fiável e válido de quantificar as observações do que acontece numa sala de creche e avaliar a qualidade dos cuidados aí prestados.

Tal como os autores afirmam na introdução ao instrumento, esta escala foi concebida tendo em conta aquilo que consideram ser bom para as crianças, com base em investigações de diversas áreas, saúde, desenvolvimento e educação, e ainda com base nas perspetivas dos profissionais sobre boas práticas e nos constrangimentos práticos da vidas das crianças nestes contextos.

A *ITERS-R* é um instrumento de observação e de avaliação de centros educativos para crianças com menos de 30 meses. Está organizada em 39 itens que se dividem em 7 sub-escalas: *espaço e mobiliário*, *rotinas e cuidados pessoais*, *escuta e conversação*, *atividades*, *interação*, *estrutura do programa e pais e pessoal*. As descrições contidas em cada item das escalas orientam as observações, possibilitando a atribuição de uma pontuação numa escala de 1 a 7 - (1) inadequado, (3) mínimo, (5) bom e (7) excelente. Qualquer uma destas quatro pontuações só pode ser atribuída quando todas as condições descritas

para cada nível de qualidade a que correspondem estiverem presentes, sendo portanto necessário classificar como “verdadeiro” todos os indicadores definidos para um nível de qualidade de modo a que este se verifique”. As pontuações intermédias - 2, 4 e 6 - são utilizadas quando são verificados todos os parâmetros de qualidade relativos ao nível inferior (ou, no caso da pontuação 2, quando não se verifica qualquer indicador de qualidade “inadequada”) e também pelo menos a metade dos indicadores correspondentes ao nível de qualidade superior.

1.4 Supervisão Pedagógica

O conceito de supervisão de um modo geral e o de supervisão pedagógica em particular, têm vindo a evoluir, tal como é demonstrado por Alarcão e Canha (2013) na análise que fazem à evolução do conceito. Esta evolução passa de um caráter mais inspetivo e regulador para um caráter mais formativo e colaborativo. Assim, a supervisão era essencialmente encarada “como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente.” (Alarcão e Canha, 2013, p.19).

Atualmente, ou assim seria desejável, o conceito de supervisão já não se limita apenas ao contexto de formação inicial dos profissionais, sendo encarada como uma importante prática ao longo do desenvolvimento profissional. A própria clarificação do que se entende por supervisão pedagógica e do que se pretende com a sua prática nas escolas é desde logo essencial para que não existam interpretações ambíguas e para que haja uma abertura dos intervenientes em relação à mesma.

A supervisão pedagógica deverá ser encarada pelos profissionais como mais um instrumento de trabalho que visa o seu desenvolvimento profissional, das instituições onde trabalham e que trazem conseqüentemente benefícios para as crianças / alunos. Esta conceção sobre a supervisão poderá

ser de caráter mais introspectivo, numa perspectiva de auto-supervisão, que é, como defendem Alarcão e Roldão (2008), de natureza intrapessoal e deverá estar continuamente presente na prática dos profissionais.

No entanto, a prática supervisiva deverá, para além desta dimensão pessoal, evoluir no sentido da colaboração, ou seja, para uma supervisão horizontal, sem pré-conceitos acerca do papel do supervisor e do supervisando, e adotando, ao contrário do que aconteceria numa perspectiva vertical de supervisão, uma postura “menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção das decisões tomadas”. (Moreira & Bizarro, 2010, p.20). Ou seja, através de um processo que se desenvolve em equipa e que requer a existência e condições relacionais favoráveis.

Para que este ambiente propício se crie, podemos afirmar que a supervisão não pressupõe somente o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal, estando estes inevitavelmente ligados. Sá-Chaves (2014) faz inclusivamente uma referência ao “fazer investigativo, formativo e pedagógico” (p.7), num quadro de novos saberes, destacando a importância nestas práticas da “valorização e a centralidade da pessoa e da sua singularidade e a importância das culturas reflexivas e de colaboração intencional e solidária como fundamento inalienável de uma humanidade mais profundamente humana.” (p.7). A autora refere ainda que a supervisão em educação é “um fator decisivo na regulação da qualidade” (p.275) na medida em que organiza a ação tendo em vista contínuos processos de desenvolvimento.

Para que uma supervisão significativa aconteça, com resultados ao nível da qualidade educativa é fundamental, considera Sá-Chaves (2014), a própria qualidade da relação supervisiva. Segundo a autora é importante criar um ambiente relacional afetuoso e amigável. A estas características apontadas pela autora acrescentaria ainda, o fator da confiança, que propiciará uma partilha e colaboração genuínas, que não receie à partida juízos de valor mas que parta de observações e contributos construtivos.

Também Alarcão e Roldão (2008) remetem para esta importância do ambiente em que decorre a supervisão e da própria ação supervisiva na promoção do desenvolvimento profissional ao afirmarem que a supervisão, “remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p.54).

Ao longo deste trabalho a supervisão não será portanto parte de um processo de ensino-aprendizagem, como era encarada inicialmente, mas sim um processo formativo de auto-supervisão que pretende ser o ponto de partida para uma hétero-supervisão baseada na colaboração e entreajuda tendo em vista o desenvolvimento profissional de cada um e logo, da organização. É refletindo sobre a ação e agindo em função dessa reflexão que os profissionais evoluem e melhoram a sua prática. Se a par desta prática reflexiva existir uma colaboração no sentido de partilhar experiências e conhecimentos, certamente essa reflexão será mais produtiva dando origem a um maior desenvolvimento profissional e organizacional, resultado de uma perspetiva horizontal de supervisão.

Tendo em conta o principal objetivo que está na base deste estudo, mas que ultrapassa o seu âmbito, ou seja, a melhoria da qualidade dos serviços prestados na instituição onde exerço a minha prática pedagógica, esta auto-supervisão, a desenvolver neste trabalho de projeto e uma futura hétero-supervisão, fazem todo o sentido, já que deveremos encarar “as escolas ou outras organizações como entidades orgânicas que se desenvolvem com o desenvolvimento dos profissionais que aí trabalham.” (Alarcão e Canha, 2013, p. 55).

A qualidade é uma preocupação constante e a sua busca chega mesmo a ser apelidada de “santo graal” (Alarcão e Canha 2013, p.66). Os autores associam a noção de qualidade ao desenvolvimento das pessoas e das instituições que, como defendem, estão diretamente interligados. A atividade supervisiva visa precisamente acompanhar o desenvolvimento, encarando-o como um processo e também como um fim, portanto visando também a qualidade. Na sua perspetiva colaborativa e ecodesenvolvimentalista

de supervisão, os autores definem supervisão “como ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissional, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa.” (Alarcão e Canha, 2013, p. 83). Os autores salientam o carácter transformador da ação supervisiva, na medida em que potencia a reflexão e a autonomia que, juntamente com uma atitude colaborativa, conduz ao desenvolvimento e logo, à qualidade.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Abordagem metodológica

A abordagem metodológica deste estudo insere-se no paradigma qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa tem 5 características, nas quais se enquadram o trabalho desenvolvido neste projeto. Segundo os autores, “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente, constituindo o investigador o instrumento principal.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47). A recolha de dados deste estudo decorreu na sala de atividades do grupo de 1 ano, bem como nos outros espaços utilizados pelas crianças, como a casa de banho ou a área de refeições. O método de recolha de dados será a observação participante, que será abordada mais à frente com mais detalhe e na qual o próprio investigador é o principal elemento, utilizando como ferramentas de registo das observações a grelha de observação ITER-R e um bloco de notas.

A segunda característica da investigação qualitativa enunciada pelos autores é o seu carácter descritivo, inserindo-se o estudo nesta característica visto que a análise dos dados terá em conta a descrição rigorosa das observações. A terceira característica referida pelos autores refere-se aos investigadores que, na abordagem qualitativa “interessam-se mais pelo

processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49). Neste estudo, mais do que obter uma pontuação em função do preenchimento de uma escala, importa compreender como foram obtidos esses resultados, ou que condições estão reunidas para que se verifiquem esses resultados e como se poderá melhorar os mesmos depois de feita essa análise e de desencadeadas as ações de melhoria identificadas em função dessa mesma análise.

Como quarta característica da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen definem a forma indutiva de analisar os dados. Isto significa que os investigadores qualitativos não pretendem validar, ou não, hipóteses definidas previamente. À medida que vão analisando os dados vão construindo as suas teorias e o conhecimento sobre o objeto de estudo. Por último, os autores consideram que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50). Isto significa que nas suas observações o investigador tem em conta as perspetivas dos vários intervenientes e dos significados que estes atribuem às situações, a forma como as experienciam ou interpretam. Embora a escala de observação e avaliação utilizada neste estudo seja dotada de instruções precisas no seu preenchimento, existe uma ligeira margem para a interpretação, não só na perspetiva do próprio investigador, mas também na forma como este interpreta as perspetivas por exemplo de pais e pessoal. Segundo os autores, o investigador qualitativo tem inclusivamente consciência de possíveis enviesamentos inerentes à sua própria observação, sendo logo à partida este reconhecimento uma forma de lidar com esta situação.

Bogdan e Biklen afirmam ainda acerca da investigação qualitativa que esta preenche os requisitos da investigação científica na medida em que a “atitude científica (...) passa por uma mente aberta no respeitante ao método e às provas.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 64.).

Tratando-se este estudo de um processo que combina a auto-supervisão, a auto-reflexão e mesmo uma auto-avaliação tendo em vista a transformação, esta “mente aberta” que os autores determinam como essencial na investigação torna-se crucial para a condução deste estudo, que se

enquadra na metodologia de investigação-ação. Os autores fazem aliás uma abordagem à investigação qualitativa como instrumento de desenvolvimento profissional na medida em que incide na compreensão dos factos e potencia a reflexão e a ação levando as pessoas a modificarem-se a elas próprias e ao meio onde trabalham tornando-se assim observadores mais atentos, profissionais mais eficazes e agentes de mudança. Bogdan e Biklen dirigem-se diretamente aos professores que utilizam a abordagem qualitativa, afirmando que “Adotar esta perspetiva quer dizer que começará a ter menos certeza sobre si próprio e a ver-se mais como um objeto de estudo. Tornar-se-á mais reflexivo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 285).

2.2 Método de investigação

Na mesma linha do que afirmam acerca da utilização da abordagem qualitativa no desenvolvimento profissional, “melhorar a eficácia enquanto professor” p. 285, Bogdan e Biklen também encaram a investigação-ação como uma atitude. Afirmam que esta metodologia é utilizada mediante um objeto de estudo pelo qual o investigador nutre interesse, envolvendo-se ativamente na causa da investigação e que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 292). A investigação-ação é portanto um método de investigação em que está presente uma forte componente prática e transformadora. Este estudo aproxima-se desta perspetiva uma vez que se trata de uma investigação no contexto profissional, logo de todo o interesse para o investigador e através da qual se pretende recolher dados que fundamentem orientações para a mudança, neste caso para a melhoria da qualidade do programa de creche e consequentemente, dos serviços prestados.

Embora a procura de informação nos estudos produzidos por outros investigadores seja de extrema importância, sendo esta base teórica fundamental na construção de conhecimento e na fundamentação de práticas, segundo Elliott (2005) o docente não deve limitar-se a aplicar os fundamentos

de pesquisas teóricas, dissociados de uma reflexão sobre o contexto concreto em que exerce a sua prática. É fundamental que construa um conhecimento profundo do seu próprio contexto em vez de fazer generalizações partindo de outras situações semelhantes ou utilizando conhecimentos construídos com estudos baseados em amostras, sem antes os confrontar com a sua compreensão do caso. A fundamentação teórica relacionada com as questões que os docentes se deparam no seu contexto profissional contribui para uma melhor compreensão dessas mesmas situações, mas não se refere às mesmas em concreto pelo que só com uma postura reflexiva e investigativa poderão gerar a verdadeira compreensão da situação e logo, conduzir à mudança. Segundo Alarcão “a investigação-ação constituiu uma forma de reflexão que pode ser levada a cabo pelo próprio professor, abrindo a uma forma de autoformação” (Alarcão, 1996,p.117). Também Vieira e Moreira (2011) salientam o caráter formativo e de desenvolvimento profissional da investigação-ação, referindo a metodologia em espiral de Carr e Kemmis (1986), que envolve a planificação, a ação, a observação e a reflexão sobre a ação.

2.3 Método de recolha de dados

2.3.1 Observação participante

A observação é um elemento fundamental na construção de qualquer conhecimento, sendo aliás um processo básico da ciência. Isto é válido tanto em investigações de âmbito quantitativo, como de âmbito qualitativo. No entanto, embora a presença do elemento observação seja indissociável da investigação seja ela qual for, já o tipo de observação difere bastante mediante o tipo de investigação ou os objetivos do estudo. Enquanto numa pesquisa de caráter mais quantitativo, com recurso ao método experimental, a observação tende a ser mais estruturada e controlada, quer no que diz respeito aos instrumentos de observação quer em relação às condições de observação, numa pesquisa de caráter qualitativo as preocupações que norteiam a

observação são diferentes. Neste tipo de investigação a observação é naturalista, decorrendo no próprio contexto. A observação levada a cabo neste estudo trata-se precisamente de uma observação no contexto e a investigadora tem uma intervenção na situação, pelo que o tipo de observação que conduz é designado por *observação participante*, sendo que o observador tem “por objetivo da sua observação a compreensão dos significados, dos processos, e das relações sociais que os sujeitos que estão a ser observados desenvolvem.” (Parente, 2002, p.176). Através da observação participante, direta, descritiva e sistematizada, o observador não se limita a obter uma descrição detalhada dos acontecimentos ou das interações, mas é também capaz de compreender todo o contexto por trás desses acontecimentos ou interações.

Tal como já foi referido, a observação que é desenvolvida neste estudo teve por base uma escala, a ITER-R, que está organizada em 7 sub-escalas e em 39 itens. Assim sendo, podemos classificar esta escala, segundo Everston e Green (1988, como referido em Parente, 2002, p.178), como um sistema de observação de tipo categorial, mas também descritivo, visto que para além de a observação resultar na atribuição de determinada pontuação a cada um dos itens, pontuação essa baseada em detalhadas instruções, existe ainda espaço para a descrição de vários aspetos relacionados com algumas das sub-escalas. Embora a observação seja orientada por categorias, sendo o investigador o principal instrumento de observação e estando este diretamente relacionado com o objeto da observação, será importante ter presente diversos constrangimentos que se podem colocar à observação, nomeadamente eventuais enviesamentos, resultado de interpretações pessoais ou até mesmo distorções. Porém, para além de obstáculos relacionados com a equação do observador, referidos por Parente (2002, p.171-173), com base no trabalho de outros autores (Mucchielli, 1975 e Anguera, 1982), existem outros obstáculos à observação que o observador deve ter em conta, até mesmo para poder neutralizar o melhor possível o seu efeito. São estes obstáculos ligados à perceção como operação humana, tal como a fadiga ou a imprecisão dos sentidos, obstáculos ligados ao quadro de referência teórico e às expectativas do observador, que podem leva-lo a conduzir a observação, o registo dos

dados e a conduzir o resultado em função dessas leituras ou dessas expectativas. Por fim a autora refere os obstáculos que se prendem com a modificação dos sujeitos e das situações devidas à própria observação, visto que pode ocorrer uma modificação da situação pela presença do observador ou até mesmo por uma nova postura deste em função dos objetivos da observação.

2.3.2 Os Diários de aula

Nas primeiras fases deste trabalho foi utilizada a observação participante que acompanhou o registo da escala de observação e avaliação utilizada e que deu origem a descrições da realidade observada. No entanto, na fase de registo das melhorias foi utilizado outro método, também descritivo, mas que vai além da exposição de observações. Este método corresponde a uma fase do trabalho em que o investigador, como afirma Zabalza (2004) está de certa forma a travar uma espécie de diálogo consigo mesmo. Trata-se do método de elaboração de diários de aula.

A opção pelo método dos diários de aula foi tida em consideração face a diferentes necessidades. Em primeiro lugar à necessidade de descrever as melhorias implementadas e as atividades que corresponderam a essa implementação de melhorias. Em segundo lugar, à necessidade de refletir sobre todos os aspetos inerentes a essas mudanças, tal como o impacto das mudanças, as reações das crianças, a perceção da educadora / investigadora face aos resultados, a pertinência ou não das opções tomadas ou as dificuldades encontradas.

Depois do tratamento dos dados da observação procedeu-se à elaboração de um plano de melhoria, à implementação das mesmas e à elaboração do registo breve de aspetos decorrentes das atividades que visaram a implementação dessas melhorias. Depois desta fase de intervenção mais direta é importante dar lugar à reflexão.

O processo de reflexão sobre a prática profissional é aliás essencial ao próprio desenvolvimento dos profissionais e conseqüentemente da escola e

dos serviços por esta prestados. Tal como referem Alarcão e Canha, devemos encarar “as escolas ou outras organizações como entidades orgânicas que se desenvolvem com o desenvolvimento dos profissionais que nelas trabalham” (Alarcão e Canha, 2013, p. 55). A reflexão sobre a prática, que deve ser sistematizada, faz naturalmente parte deste processo de desenvolvimento profissional e conseqüentemente, organizacional. Como referem Alarcão e Tavares, “Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 137).

A elaboração de diários de aula é uma importante ferramenta deste processo reflexivo, “que atribui aos profissionais a capacidade de pensar a sua prática e de construírem e reconstruírem o seu conhecimento a partir do seu campo de ação” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 132). Naturalmente podemos refletir sobre a realidade e sobre o que observamos de uma forma espontânea, mas o próprio processo de escrita traz ao processo de reflexão um potencial que não pode ser ignorado. Escrevendo, os profissionais desencadeiam um processo de conscientização, que é inclusivamente favorecido pelo distanciamento que a própria escrita exige. Enquanto estão envolvidos nas ações, os profissionais não percebem elementos que esse distanciamento lhes permite rever.

Neste sentido, este método de recolha de dados, mostra-se o mais adequado a uma fase do trabalho de investigação em que não é suficiente expor o observado, mas sim refletir sobre todas as dimensões que lhe estão inerentes, tendo com objetivo final, a melhoria da qualidade da creche. Tal como afirma Zabalza, “os diários se tornam recursos de reflexão sobre a própria prática profissional e portanto, instrumento de desenvolvimento e melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce” (Zabalza, 2004, p. 10), considerando o autor os diários de aula como um instrumento de investigação-ação. Neste tipo de investigação há uma preocupação em compreender uma realidade concreta, sem pretensão de generalizações, pelo que o uso deste tipo de documento pessoal, em que o próprio que escreve fá-lo para si mesmo, não cria obstáculos ao tipo de investigação em causa. O profissional que escreve um diário de aula assume o triplo papel de ator,

narrador e investigador, pelo que Zabalza considera estes instrumentos “muito úteis para provocar a reflexão e o melhor conhecimento de nós mesmos e de nossas ações” (2004, p. 26)

Segundo Zabalza a elaboração dos diários de aula passa por diversas fases, sendo a primeira o desenvolvimento da consciência, que se segue à obtenção de informação analítica. Estes dois primeiros passos dão origem às seguintes fases, que passam pela previsão da necessidade de mudanças, a experimentação de mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação.

Para além da definição destas fases, o autor define ainda, por outro lado, aquelas que considera serem as etapas do processo de aprendizagem através dos diários, que se articulam com as primeiras:

- 1º tornamo-nos observadores mais atentos para poder escrever mais tarde.
- 2º adotamos uma aproximação mais analítica dos factos.
- 3º aprofundamos a compreensão e o significado (para nós, para o grupo, para a instituição).
- 4º permitem-nos tomar decisões e iniciativas de melhoria com base no novo conhecimento adquirido.
- 5º dotam-nos de uma nova atuação profissional com base na melhor compreensão do sentido das ações e conseqüente planeamento e consolidação da mudança.

De acordo com o autor, os diários podem ter diversas modalidades tais como jornalística, etnográfica, terapêutica, introspetiva ou até mesmo criativa e poética. No âmbito deste trabalho, estas narrativas, para além de assumirem uma dimensão reflexiva, são também de carácter analítico na medida em que o observador procura analisar aspetos específicos daquilo que está a observar e também de carácter avaliativo uma vez que a realidade é descrita de um modo em que o observador lhe atribui um valor.

“Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo, permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional, é a prática

reflexiva.(...) Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente. Por isso, é tão importante a documentação.” (Zabalza, 2004, p.137)

2.4 Procedimentos

A realização deste estudo seguiu determinadas etapas que se poderão dividir em 6 grandes fases:

- o estudo do enquadramento teórico e da escala de observação e avaliação utilizada, a ITERS-R;
- a primeira observação;
- o tratamento dos dados;
- a intervenção, da qual fizeram parte a elaboração do plano de melhoria e o registo das mesmas;
- a segunda observação e por fim
- novo tratamento de dados.

O estudo da escala, tendo em consideração as instruções de preenchimento, foi muito importante de modo a garantir um registo fiável da observação, à qual esteve sempre aliada a leitura das notas de clarificação, igualmente fundamentais para a elaboração de um registo de observação criterioso. Ainda antes de iniciar o registo de observação, a direção da creche em estudo, que já estava a par da realização do mestrado em supervisão pedagógica por parte da educadora / investigadora, foi informada do tema deste trabalho de projeto e da utilização da escala de observação cuja consulta prescindiu, dando o seu consentimento para o desenvolvimento do trabalho.

Depois de concluída a observação e o preenchimento da escala foi elaborada uma descrição dos resultados para cada item, salientando aspetos negativos e positivos observados e fundamentando opções. Com base na observação do registo das pontuações de cada sub-escala, obtido pela média das pontuações do conjunto dos itens que as compõem foi determinada, com base na pontuação mais baixa, a área de intervenção e elaborado um plano de melhoria. De modo a otimizar o tempo disponível para a realização deste

trabalho foi delineada uma calendarização para aplicação das melhorias que foi articulada com as outras atividades realizadas na sala. Durante as atividades foram pontualmente registadas algumas notas breves posteriormente utilizadas na elaboração dos diários de aula.

Estas narrativas foram elaboradas de modo a descrever as melhorias implementadas, constituindo também uma oportunidade de reflexão sobre as mesmas e sobre todo o processo, tanto a montante como o jusante da melhoria implementada, uma vez que este processo não é visto como inacabado, mas sim como parte de um ciclo. Depois de concluídas as narrativas, foi solicitada junto dos encarregados de educação das crianças uma autorização para a utilização de fotografias das mesmas que ilustrassem as atividades e as melhorias implementadas. Deste modo, os encarregados de educação que autorizaram a utilização das fotografias assinaram uma declaração, cujo documento em branco se encontra em anexo. Dada a autorização, as fotografias foram selecionadas, legendadas e inseridas nos diários de aula de modo a ilustrarem as narrativas.

Após este processo foi realizada uma segunda observação sobre a área de intervenção com recurso ao mesmo instrumento utilizado na 1ª observação, a ITERS-R. Seguiu-se a esta 2ª observação uma análise dos resultados entretanto obtidos.

3. ANÁLISE DOS DADOS DA 1ª OBSERVAÇÃO

A aplicação do instrumento de avaliação selecionado para este estudo, a ITERS-R, revela um resultado preocupante. Isto acontece, desde logo porque não era esperado por parte da investigadora antes do início deste trabalho, o que revela a grande necessidade de consciencialização dos profissionais sobre a realidade em que trabalham diariamente. Os resultados obtidos suscitam portanto uma reflexão cuidada sobre uma ampla diversidade de parâmetros.

A pontuação média total obtida na primeira observação é bastante baixa, de 3.13, ultrapassando ligeiramente o nível de qualidade mínimo e mantendo-se longe de um nível de qualidade médio. Porém é importante proceder a uma análise mais detalhada dos dados obtidos pois a aplicação rigorosa desta escala acaba por salientar sobretudo aspetos negativos que vão determinar a pontuação final, sem que seja possível destacar alguns aspetos positivos.

De certa forma são tidos em conta alguns critérios como prioritários ou cruciais para que seja conferido um grau mínimo de qualidade ao programa em relação a cada item. Quando, por exemplo, não é possível atribuir um nível de qualidade mínima a um programa, porque não se verificam todos os critérios sob o nível 3 – “mínimo”, verificam-se porém outros indicadores sob “bom” e eventualmente sob “excelente” que acabam por não ter qualquer relevância na pontuação atribuída, embora apontem para alguns fatores de qualidade. Passemos então a analisar detalhadamente os resultados obtidos em cada item.

Espaço e mobiliário

1. Espaço interior

Em relação a este item a pontuação atribuída é de 4, ou seja, correspondente a um nível de qualidade entre o “mínimo” e o “bom”. Isto deve-se ao facto de ser imperativo pontuar com este grau da escala se o espaço não estiver preparado para pessoas com mobilidade reduzida, mesmo que não haja pessoas nestas condições, quer sejam adultos, quer sejam crianças, a frequentar o programa. A sala de 1 ano localiza-se no 1º andar do edificio e é acessível através de escadas, não existindo rampa ou elevador para aceder a este piso. Existe uma rampa, que é utilizada para aceder ao edifício com carrinhos de bebé, mas apenas na entrada principal, com acesso ao rés-do-chão, sendo que este piso do edifício se encontra desnivelado em relação ao pátio exterior e o acesso ao mesmo é feito através de escadas ou da referida rampa. Deste modo, os carrinhos de bebé ficam sempre no patamar da

entrada, podendo porém entrar no rés-de-chão, ficando impedidos de aceder ao piso ocupado pela creche, o que aconteceria também num eventual caso de cadeira de rodas. Para além do acesso ao 1º andar estar assim condicionado, a mobilidade na área de refeições, ao contrário do que acontece na sala de atividades, também é limitada, não sendo de todo possível a circulação por pessoas com mobilidade reduzida.

2. Mobiliário para rotinas de cuidados de rotina e jogo

Este item foi pontuado com 7, ou seja, “excelente”, porém é de salientar que embora existam cadeiras para os adultos utilizarem nas rotinas de cuidados, estas não são utilizadas na sala de 1 ano, que é objeto deste estudo. Estas cadeiras são diariamente utilizadas no berçário (onde as crianças não almoçam todas ao mesmo tempo) mas não na sala de 1 ano, onde as crianças almoçam em simultâneo, o que exige mais mobilidade por parte dos adultos. Para além de esta utilização não ser feita por este motivo, também é importante referir que o espaço disponível para os adultos colocarem estas cadeiras seria muito reduzido e em alguns pontos mesmo inviável, visto que a área de circulação na área utilizada para as refeições é limitada. Apesar destes constrangimentos de espaço, se eventualmente um adulto que apoia a sala de 1 ano tiver a necessidade de utilizar uma cadeira na hora do almoço, estas existem e estão disponíveis na copa de leites, mesmo ao lado da área de refeições da sala de 1 ano.

3. Condições para relaxamento e conforto

Este item é pontuado com 2, entre “inadequado” e “mínimo” uma vez que os materiais macios disponíveis na sala são francamente reduzidos, sendo necessário colocar este tipo de material na sala e ao acesso das crianças. Para além disso é importante criar uma área na qual possam descansar protegidas da agitação da restante área da sala, o que também é inexistente.

4. Organização da sala

Este item foi pontuado com 4, entre “mínimo” e “bom”, sendo o primeiro ponto negativo identificado com a aplicação desta escala relativamente a este item, a inexistência de uma separação entre áreas para atividades calmas e atividades mais dinâmicas. A totalidade da sala é visível pelos adultos, de qualquer ponto onde se encontrem, não sendo aplicável neste caso a impossibilidade de ver as crianças durante a realização de tarefas relacionadas com a alimentação visto que estas tarefas são realizadas no exterior da sala. No que se refere à higiene, esta também é feita maioritariamente no exterior da sala, mas quando pontualmente são realizadas mudas de fralda na sala, a visibilidade sobre a totalidade do espaço continua a ser possível. Existem materiais na sala e condições para se realizarem diferentes tipos de experiências, tal como é referido no 7.1 deste item (Ex. large open space for active play; small cozy space for books or quiet play; easily cleaned surfaces for art and messy play), no entanto não existe uma separação dos mesmos de modo a que diferentes atividades, em diferentes ritmos, possam ser realizadas em simultâneo pelas crianças.

5. Imagens expostas para as crianças

Em relação a este item, a pontuação determinada foi de 4, ou seja, novamente uma pontuação entre “mínimo” e “bom”, apesar da maioria dos critérios sob “bom” (3 em 4 possíveis) e “excelente” (3 em 4 possíveis) serem atendidos. Existem diversas imagens expostas na sala, entre imagens relacionadas com os temas que estão a ser trabalhados com o grupo, trabalhos das crianças, fotografias dos familiares e outras imagens que decoram a sala e que aí permanecem o ano todo. Apesar de haver rotatividade de imagens, como é indicado no 7.3 (New materials added or display changed at least monthly.) essa rotatividade nem sempre é mensal, para além de, como já foi referido, algumas imagens não serem modificadas o ano todo. Em relação à boa visibilidade e acesso das imagens por parte das crianças (5.3), não se pode considerar o critério atingido pois a maioria das imagens está fora do alcance físico das crianças. As imagens que estão ao seu alcance são apenas

as fotografias dos familiares, que foram previamente plastificadas de modo a se tornarem resistentes à manipulação das crianças.

Rotinas de cuidados pessoais

6. Recepção / despedida

No que diz respeito à recepção e despedida das crianças, apenas um critério, tido em conta para a classificação de “excelente”, não é verificado. Este critério está relacionado com o encorajamento da presença dos pais na sala à chegada e à saída. A presença dos pais na sala contribuiu para que se sintam integrados e confiantes em relação ao bem-estar dos seus filhos na creche, porém esta presença nem sempre contribui para uma atmosfera calma e tranquila, pelo contrário. Em algumas situações as crianças choram com a presença dos pais e uma presença muito prolongada também dificulta mais a despedida. Também existem situações em que as crianças chegam mais tarde ou saem mais cedo e nesse caso a presença dos pais acabaria por interferir com as atividades que estão a decorrer. No entanto quando as crianças já ultrapassaram a fase de adaptação os pais são estimulados a participar através de convites para virem à sala e dinamizarem uma atividade com as crianças, que pode passar pela simples narração de uma história ou qualquer outra atividade que vá de encontro aos interesses das crianças e com a qual os pais se sintam à vontade.

7. Refeições / lanches

A pontuação determinada para este item é de 4 uma vez que apenas metade dos critérios correspondentes a “bom” são satisfeitos. As crianças fazem as refeições em simultâneo e não separadamente ou em pequenos grupos (5.1) e as mesmas nem sempre são tão calmas quanto seria desejável (5.2). Para além disso os critérios sob a categoria de “excelente” (7.1- “Staff sit with child(dren) and use feeding time to encourage learning (...)” e 7.2 – “Staff cooperate with parents to establish good food habits (...)”) foram classificados

como não sendo verificados tendo em conta o necessário rigor da aplicação da escala, uma vez que, embora ocorram, não são constantes.

8. Sesta

Em relação à sesta a pontuação determinada é baixa, correspondendo a 2, entre “inadequado” e “mínimo” uma vez que um dos indicadores definidos para um nível mínimo de qualidade aponta para a existência de uma distância de 36 polegadas, cerca de 92 cm, de distância entre as camas das crianças. Esta distância não existe, sendo os catres em que as crianças fazem a sesta dispostos numa sala de atividades, utilizada como dormitório durante a hora da sesta e que não é a mesma onde as crianças passam o dia, sendo todos encostados lateralmente. A forma de dispor as camas é feita de modo a que permaneça um corredor entre as filas de camas. Desta forma as crianças e os adultos podem circular pela sala e aceder sem dificuldade a todas as camas, apesar de estarem lateralmente encostadas.

O indicador expresso no ponto 3.1(nap is scheduled appropriately for each child) foi considerado como verificado embora todas as crianças façam a sesta ao mesmo tempo. Ocorrem situações em que algumas crianças, pouco tempo antes da hora da sesta já manifestam sono e o seu descanso acaba por ser adiado de forma a que o dormitório seja preparado para esse momento. No entanto, para além destas situações, ocorrem outras em que as crianças manifestam sono mais cedo e aí é-lhes proporcionado o descanso que necessitam, fazendo uma pequena sesta no dormitório do berçário. Por esta razão o horário da sesta foi considerado apropriado a cada criança. Já o indicador do ponto 5.2, mais específico quanto à existência de um espaço tranquilo para que as crianças mais cansadas iniciem a sesta mais cedo, é necessariamente classificado como falso, ou seja, não é verificada, uma vez que na sala não é possível uma criança obter a tranquilidade necessária para iniciar a sesta, tendo de esperar o momento do grupo se dirigir para o dormitório. O mesmo acontece relativamente ao indicador do ponto 7.2, uma vez que não existem atividades alternativas para as crianças que acordam

mais cedo, sendo estas incentivadas a permanecer tranquilamente na sua cama até que todos acordem.

9. Muda de fralda / uso da sanita

Este item é igualmente classificado com um 2, ou seja, entre “inadequado” e “mínimo”. Dois dos critérios sob a classificação de qualidade mínima não são atendidos, sendo estes o 3.3, visto que apesar de os adultos lavarem sempre as mãos depois de mudarem a fralda a uma criança ou de a apoiarem no uso da sanita, em relação às crianças este hábito não se verifica. As crianças são educadas a lavar as mãos quando utilizam o papel higiénico ou noutras circunstâncias em que seja considerado necessário tal como acontece antes das refeições, mas não quando lhes é mudada a fralda, uma vez que as suas mãos não entram em contacto com a mesma. Já em relação ao indicador expresso em 3.4, que também não se verifica, este corresponde ao facto de a supervisão nem sempre ser adequada tendo em conta a idade e as capacidades de cada criança. Por vezes uma ou mais crianças estão sentadas no pote ou na sanita enquanto o adulto muda a fralda a outra criança. Habitualmente estas rotinas decorrem sem problemas e as crianças não são mantidas demasiado tempo nessa situação porém, por vezes, ocorrem situações em que uma criança coloca a mão no interior do pote ou da sanita, o que o adulto não consegue evitar atempadamente se estiver a mudar a fralda a outra criança.

O indicador definido no ponto 5.4 refere-se a uma interação agradável entre os adultos e as crianças neste momento da rotina, porém na realidade a maioria das interações durante este período são de carácter neutro. No que se refere aos níveis de excelência preconizados no indicador 7.1, em relação à manutenção das condições sanitárias e tendo em conta todos os aspetos referidos nas notas de clarificação, não se pode afirmar que estas sejam totalmente respeitadas. Segundo os critérios desta escala, a higienização da área de muda de fraldas deve ser feita com uma solução de sabão e só depois com uma solução desinfetante. Nas circunstâncias observadas, a área é limpa com toalhetes no caso de estar visivelmente suja e só depois desinfetada ou, o

que acontece na maioria das situações, é pulverizada com um desinfetante logo depois de cada muda, mas este não fica a secar por 2 minutos, tal como é indicado nas referidas notas, sendo logo depois da pulverização, seco com um papel descartável. O caixote do lixo utilizado para as fraldas é aberto com a mão, o que acaba por potenciar a contaminação dessa superfície.

10. Práticas de saúde

O item relativo a práticas de saúde apresenta um nível de qualidade que é considerado inadequado pois embora todos os critérios sob a classificação de “mínimo” sejam atendidos e metade sob a classificação de “bom” também, existe um critério em relação à classificação de “inadequado” que é verificado. Este critério corresponde à separação de crianças com doenças contagiosas, como por exemplo diarreia, do restante grupo. Quando ocorrem situações como a deste exemplo ou outras, os pais são alertados e é-lhes solicitado que vão buscar a criança à creche, mas até que isso aconteça, as crianças permanecem na presença do restante grupo. Em relação aos critérios sob a classificação de “bom”, aquele que se refere à limpeza da areia, 5.4, não se aplica uma vez que este material não está disponível. O ponto 5.2 também não se verifica, uma vez que as mãos das crianças e dos adultos não são lavadas constantemente mas sobretudo antes das refeições, depois da higiene ou quando são terminadas atividades que impliquem sujar as mãos.

No que se refere aos níveis de excelência, apenas um é verificado, ou seja o que se refere ao uso individual de escovas de dentes uma vez por dia. O uso da pasta de dentes é igualmente individual sendo utilizada em cada escova sempre a mesma pasta, de cada criança. No que se refere ao ponto 7.1, que diz respeito ao encorajamento das crianças para a realização das práticas de higiene, bem como à transmissão de técnicas ou utilização de livros que potenciem essa aprendizagem, esta prática não é conduzida com o rigor e o detalhe que a descrição do indicador pressupõe. As crianças são familiarizadas com as práticas de higiene e em algumas situações estimuladas a fazerem-no corretamente, como por exemplo no que se refere à correta movimentação da escova de dentes na higiene oral, mas somente em relação a algumas crianças

que começam a corresponder às instruções dos adultos, ou por exemplo no uso autônomo do papel higiênico, no caso das crianças que começam a utilizar a sanita. Já no que se refere à lavagem das mãos por exemplo, as indicações dos adultos nesta fase dirigem-se sobretudo para outro tipo de cuidados que as crianças deverão ter como o de puxar as mangas para não molhar a roupa, a utilização regrada de sabonete ou de água, encarregando-se o adulto que apoiar a criança na eficaz lavagem das mãos. Já no que se refere ao 7.3, relativo à divulgação de informação sobre doenças junto dos pais, esta é feita, mas não da forma indicada na escala. Segundo este indicador, devem ser disponibilizadas panfletos de organizações de saúde reconhecidas, como o exemplo da American, Academy of Pediatrics. Sempre que é detetada uma doença entre as crianças da creche os pais são alertados para essa ocorrência e é disponibilizada informação sobre os sintomas da mesma. Esta informação é afixada na entrada da creche e disponibilizada também no caderno diário online, ao qual os pais têm acesso através de um utilizador e palavra passe. Estas informações são portanto contextualizadas, em situações de doenças contagiosas, tendo sobretudo como objetivo alertar os pais para os sintomas, podendo estes assim agir prontamente aos primeiros sinais de contágio. Esta passagem de informação tem também o objetivo de precisamente evitar esse contágio ao sensibilizar os pais para não trazerem as crianças para a creche caso apresentem os mesmos sintomas. A informação de caráter relacionada com saúde e nutrição preconizada neste indicador da escala efetivamente não se verifica.

11. Práticas de segurança.

Em relação às práticas de segurança a pontuação corresponde a um nível de qualidade “excelente”, sendo este um dos 4 itens, entre a totalidade de 39 que obtêm esta classificação.

Escuta e conversação

12. Ajudando as crianças na compreensão da linguagem

Este item foi classificado com uma pontuação de 2, portanto entre “inadequado” e “mínimo”, o que acontece frequentemente ao longo da aplicação da escala, mas que neste caso foi um resultado bastante surpreendente e, no ponto de vista do observador que conhece bem a realidade, pouco demonstrativo das reais circunstâncias. No âmbito deste trabalho a exigência e o rigor deverão ser sempre uma prioridade e são elementos fundamentais na condução da reflexão sobre a realidade em causa. E é precisamente esse rigor na aplicação da escala que traduz no seu preenchimento numa pontuação tão baixa.

No que diz respeito aos critérios necessários para que seja verificado um nível de excelência, dois destes referem-se a práticas por parte do adulto que ocorrem na realidade mas não de forma sistemática e por essa razão foram considerados não verificados, sendo eles os indicadores do ponto 7.1 (Staff use a wide range of simple, exact words in communicating with children, ex. Name many diferente objects and actions; use descriptive words) e 7.3 (Staff talk about many different topics with the children ex. Talk about feelings; express child's intentions with words in addition to naming objects and actions). Em relação ao ponto 7.2 (Staff take part in verbal play with children, ex. Repeat infant's sounds; rhyme words in a playful way), a ação dos adultos é consistente sendo por esta razão classificado como verificado. Para além destes dois indicadores que foram classificados como não verificados uma vez que não ocorrem de forma sistemática, apenas um item sob a classificação de mínimo não é verificado, o que resulta numa classificação final de 2, ou seja, inferior a “mínimo”. Este item refere-se ao facto de não possível afirmar que a linguagem utilizada com as crianças é na generalidade encorajadora e positiva em vez de desencorajadora e negativa. Na realidade, embora o reforço positivo e o incentivo sejam estratégias utilizadas pelos adultos, as situações do dia-a-dia na sala de atividades levam o adulto a utilizar muito frequentemente uma linguagem deste tipo uma vez que refere muitas vezes ao longo do dia o que

as crianças “não devem fazer”, embora de seguida sejam apresentadas alternativas. Alguns destes exemplos são: *não* bater com objetos de madeira no vidro da janela; *não* empurrar / bater / morder... os amigos, *não* atirar os brinquedos, entre outras situações. Deste modo, não se pode afirmar que a linguagem utilizada é sempre encorajadora e positiva. Todos os indicadores sob a classificação de “bom” são verificados.

13. Ajudando as crianças a utilizar a linguagem

Em relação a este item, acontece um pouco o mesmo que já foi referido em relação ao item anterior, ou seja, o resultado da pontuação, um 4, entre “mínimo” e “bom”, acaba por não ser, na opinião do observador, representativo da realidade. Todos os indicadores observados são verificados, exceto o indicador do ponto 5.2 (Staff add words to the actions they take in responding to children throughout the day, ex. “I’m changing your diaper. Now you are all dry! Doesn’t that feel better?”), que embora se verifique em diversas situações do dia-a-dia nesta sala, não acontece de forma sistemática, nomeadamente nas rotinas de higiene como é demonstrado no exemplo. Todos os outros indicadores, nomeadamente os quatro que se referem ao nível de qualidade “excelente”, encontram correspondência com a realidade observada.

14. Utilização de livros

O item relativo à utilização de livros é classificado com um 2, entre “inadequado” e “mínimo”, sendo bastantes os critérios que não são verificados, desde logo os que correspondem ao nível de excelência e a maioria dos que correspondem a um nível de boa qualidade. Em relação ao ponto 1.2 (Books generally in poor repair), este foi classificado como falso uma vez, que segundo as notas de clarificação, este apenas deve ser classificado como verdadeiro, ou seja com um “sim” no caso de serem mais de 50% os livros em mau estado. Embora esta situação não se verifique, aproxima-se bastante desta percentagem, pelo que, apesar se não ser pontuado negativamente, é um fator que merece alguma preocupação. Entre os critérios de qualidade mínima há dois que não são atingidos. Um destes pontos é o 3.3, uma vez que os adultos

não se envolvem diariamente na utilização de livros com as crianças, quer seja pela sua iniciativa ou da iniciativa das próprias crianças. O outro indicador que não é atingido é o que corresponde ao ponto 3.4, uma vez que quando as crianças já não estão interessadas no livro, são de certa forma “forçadas” a participar, isto quando se trata de uma atividade orientada e na qual todas as crianças se reúnem em círculo com o adulto para ouvir uma história ou observar as imagens de um livro. Isto acontece pois se algumas crianças começarem a afastar-se do grupo, rapidamente todas se irão distrair e aí não será possível concluir a narrativa da história. Quando o adulto está a ver com / mostrar um livro às crianças em momentos de atividades espontâneas, tal não acontece. Nestas situações, quando as crianças já não estão interessadas e deviam a sua atenção para outra atividade, o adulto não força a continuidade da atividade em torno do livro, permitindo às crianças fazer as suas opções.

Atividades

15. Motricidade fina

Em relação à motricidade fina a qualidade do programa é definida como mínima. Apenas se verificam os critérios de qualidade indicados sob o nível “mínimo” não sendo observado qualquer um dos indicadores de qualidade “inadequada”. Todos os critérios sob “bom” e “excelente” não se verificam nesta observação. Os problemas constatados a este nível, prendem-se com várias questões, passando pela quantidade, diversidade, rotatividade e diferenças no grau de dificuldade dos materiais, sendo que estas diferenças se verificam apenas num tipo de material, as caixas para introdução de peças de diferente formas, sendo que para atribuir crédito ao indicador correspondente seria necessário existir pelo menos 2 tipos diferentes de materiais com diferentes graus de dificuldade.

16. Atividade física

A qualidade relativa à atividade física é classificada nesta escala como inadequada, uma vez que, apesar de todos os indicadores de qualidade

inadequada não se verificarem, sendo classificados como “falso”, a maioria dos indicadores sob “mínimo”, 2 em 3 possíveis, não se verificam, o que faz com que a classificação corresponda a inadequado.

Esta pontuação, tal como acontece noutras situações, também cria uma perspetiva relativamente à qualidade do programa que dá mais destaque a aspetos negativos. Embora se verifiquem óbvias limitações quanto a esta área, também existem alguns aspetos positivos que não se destacam face a uma classificação de “inadequado”. O indicador expresso no ponto 3.2 por exemplo, exige que o espaço exterior seja utilizado pelo menos três vezes por semana ao longo de todo o ano, o que não é praticável durante a maior parte do inverno. No verão, por sua vez, as crianças utilizam o espaço exterior diariamente, tanto no período da manhã, como no período da tarde. O indicador do ponto 3.3 pressupõe que algum material apropriado para a atividade física seja utilizado diariamente, o que, também não acontece, especialmente no inverno. Durante o verão, acedendo ao espaço exterior, as crianças têm acesso a algum deste material, embora seja em quantidade e diversidade reduzida, porém no inverno, apenas o fazem uma vez por semana, no espaço polivalente que dispõe de diverso material para atividade física.

No que diz respeito aos critérios sob “bom”, três deles verificam-se, embora no que diz respeito aos pontos 5.3 e 5.4, que estão relacionados com a quantidade e diversidade de material, tenha sido considerado o espaço polivalente. Este espaço, que cumpre os critérios, foi considerado uma vez que não há nestes pontos uma referência concreta ao espaço a que o critério se refere, ou seja, se este se trata de espaço interior ou exterior, nem à frequência de utilização desses espaços, diária ou não nem mesmo em relação à duração dessa utilização, maioritária ou não. Se fosse considerado o espaço exterior ou a sala de atividades, a classificação destes itens não poderia ser a mesma.

O ponto 5.1 não se verifica, visto que a área exterior não pode ser considerada de fácil acesso uma vez que as crianças e os adultos têm de descer escadas para aceder a este espaço. Tratando-se de um grupo de crianças com 1 ano, entre as quais algumas não andam e outras não são

autónomas na utilização das escadas, não se pode considerar este um fácil acesso.

Relativamente ao ponto 5.2 (Large active play area that is not crowded or cluttered.), este refere especificamente nas notas de clarificação que deve ser considerado o espaço que as crianças utilizam maioritariamente, logo, não pode ser considerado o espaço exterior, que atende a este critério, mas sim a sala de atividades, na qual não se verifica o critério. O ponto 7.1 refere-se a diferentes tipos de superfície na área exterior, o que existe, mas por outro lado também exige o seu uso diário, o que não se verifica no inverno, tal como já foi referido, embora se verifique no verão. Já o ponto 7.3 incide sobre a variedade de competências motoras que podem ser estimuladas com os materiais utilizados diariamente, o que, tal como já foi referido, não se verifica.

17. Arte

A classificação da qualidade deste item corresponde ao nível “mínimo”, sendo que todos os indicadores sob “inadequado” e “mínimo” obtêm uma classificação positiva, enquanto que a maioria dos indicadores sob “bom” e “excelente” não se verificam. Não são proporcionadas às crianças atividades de expressão plástica diariamente (5.1) e nem sempre estas encorajam a sua expressividade (5.2). Em todas as situações as crianças têm oportunidade de explorar os materiais livremente e em alguns casos o produto final é exclusivamente fruto dessa mesma exploração que a criança faz e da sua expressividade. No entanto na maioria das situações, depois de explorarem os materiais, as crianças são “ajudadas” pelo adulto a realizar um produto que tem portanto essa influência. Assim sendo, não seria possível dar crédito ao ponto 5.2.

No que se refere ao indicador do ponto 7.1, que aponta para a variedade dos materiais de expressão plástica utilizados pelas crianças, este também não se verifica. Embora os materiais vão sendo variados ao longo do ano e os adultos tenham a preocupação de introduzir elementos novos nestas atividades, o mesmo não acontece ao ritmo exigido por estes parâmetro de qualidade, ou seja de pelo menos 3 diferentes materiais de expressão artística

por semana disponíveis para as crianças entre os 12 e os 23 meses e mais de 3 diferentes materiais disponíveis para as crianças entre os 24 e os 30 meses, pelo que não se verifica o indicador.

18. *Música e movimento*

O item música e movimento obtém nesta observação uma classificação de “inadequado” ou seja, correspondente a 1. Apesar de nenhum dos indicadores de qualidade inadequada se verificar, sendo ambos (1.1 e 1.2) classificados com “falso”, uma vez que entre 3 indicadores definidos para um nível de qualidade “mínima”, apenas um deles é verificado, não se reúnem o mínimo de metade de indicadores sob o nível 3 necessário para considerar a qualidade como “mínima”. Não existem brinquedos com música e / ou instrumentos musicais disponíveis e acessíveis às crianças diariamente, o que é contrário ao critério do ponto 3.1.

Uma vez que não existem instrumentos ou brinquedos musicais disponíveis diariamente, este tipo de atividades não é realizada espontaneamente pelas crianças ou entre estas e adultos, fora do contexto das aulas de música, que se realizam uma vez por semana e que são dinamizadas por uma professora de música. Estas aulas têm a participação da educadora da sala, mas são planificadas pela professora de música. Noutros momentos da rotina semanal ou diária os adultos realizam atividades de música e movimento com as crianças, mas sem recurso a instrumentos musicais. Nas referidas aulas, as crianças são incentivadas a participar e permanecer na atividade até ao fim, um pouco à semelhança do que acontece durante a narração de histórias, caso contrário todas as outras crianças acabariam por se distrair e dispersar se houver atividades alternativas. Assim sendo o ponto 3.3 é classificado como “falso”, ou seja, não se verifica, pois as crianças nunca têm uma atividade alternativa enquanto decorre a aula de música semanal. Nas diversas outras atividades relacionadas com música que decorrem ao longo da semana utilizam-se como recurso música ou outros sons gravados, bem como a voz ou outros sons produzidos com o corpo. Ainda no que se refere à música gravada, referida no ponto 5.4 (recorded music is used at limited times and with

a positive purpose ex. quiet music at nap; put on for dancing or singing), esta é efetivamente utilizada com os objetivos mencionados nos exemplos e noutras situações ainda como em atividades de expressão motora e mímica ou acompanhando atividades de expressão plástica, no entanto também é utilizada como música de fundo por mais de 20 minutos, o que está indicado como um fator negativo nas notas de clarificação.

Entre os 3 critérios de excelência um deles também não se verifica sendo este relacionado com a rotatividade de brinquedos e instrumentos de forma a garantir a variedade. Os outros critérios de excelência, que se verificam, estão relacionados com a variedade de música utilizada (7.2) e ainda com a dinâmica desenvolvida pelos adultos com as crianças nestas atividades, encorajando-as a participar e interagindo com elas.

19. Blocos

O item dedicado aos blocos é classificado com um nível de qualidade “mínimo”, sendo que nenhum dos critérios sob “bom” se verifica e apenas um critério sob “excelente” é observado. Os blocos existem na sala e estão acessíveis durante a maior parte do dia mas em pouca quantidade, variedade e sem acessórios. Não se encontram arrumados por tipos, estando misturados e também não existe uma área onde as crianças os possam utilizar sem serem perturbados pela movimentação das outras crianças.

Verifica-se inclusivamente na maioria do tempo da observação uma certa indiferença das crianças perante este material, pelo que será importante intervir na dinamização do seu uso.

20. Jogo simbólico

Este item, de qualidade “inadequada”, é o segundo com menos critérios positivamente verificados, que se resumem apenas a um. Não existem materiais para o jogo simbólico disponíveis na sala à exceção de 3 bonecas bebés e dois animais de peluche. O único critério que é verificado (7.3) corresponde à dramatização de situações por parte dos adultos com as crianças, embora isto não aconteça de forma muito variada dada a inexistência

de materiais. Estas situações ocorrem com os bonecos bebés e ainda atribuindo outras funções a diversos objetos disponíveis na sala.

21. Jogo com água e areia

Um pouco à semelhança do que acontece no item anterior, mas ainda de forma mais evidente, este item é praticamente omissa no programa. Não há um único indicador verificado durante a observação, a não ser o indicador (existe apenas 1) de qualidade “inadequada”.

As atividades com água e areia são totalmente inexistentes salvo em algumas situações pontuais ao longo do ano, que ocorrem, mas não decorreram durante o período desta observação.

22. Natureza / Ciência

Em relação ao item sobre Natureza e Ciência a pontuação é igualmente baixa, entre “inadequado” e “mínimo”, ou seja, um 2, especialmente porque o contacto das crianças com a natureza ou com imagens realisticamente representativas da mesma não é diário, especialmente durante o inverno. A creche dispõe de um vasto jardim que é composto por várias plantas e no qual as crianças contactam, entre os diversos insetos que aí se encontram, com um coelho que vive em liberdade no mesmo jardim.

Nos meses de verão este contacto é diário, mas nos meses de inverno não, ocorrendo apenas quando não está muito frio e quando há ausência de chuva durante o tempo suficiente de modo a que a relva não se encontre molhada.

Segundo os critérios desta escala, o contacto com a Natureza deverá ser diário, podendo ocorrer no exterior ou no interior através de plantas em vasos ou de um aquário por exemplo, o que é inexistente. No que se refere ao ponto 7.1, que não foi considerado como verdadeiro, (Staff show interest in and respect for nature Ex. are caring with pets; help children handle natural things carefully; take children outside in different kinds of weather), os adultos adotam esta postura junto das crianças, mas não relativamente a todos os exemplos, visto que as crianças apenas utilizam o exterior com bom tempo e ainda porque

quando demonstram respeito e cuidado com a Natureza, isto ocorre em situações muito específicas e pouco variadas. Estas oportunidades de transmissão de interesse e respeito pela natureza baseia-se sobretudo em sensibilizar as crianças a não colher flores ou folhas e a acariciar gentilmente o coelho.

23. Uso da televisão, vídeo e/ou computador

A qualidade do programa relativamente a este item é classificada como “inadequada”, ou seja, com 1. Isto acontece pois, embora haja critérios correspondentes a “bom” e a “excelente” que se verificam, existe um critério que corresponde a inadequado que também se verifica, o que é suficiente para que esta classificação prevaleça. Este critério, definido no ponto 1.2 (No alternative activity is allowed while TV/video/computer being used EX. all children must watch video at same time) é classificado com “verdadeiro” pois não é possível afirmar que estas situações não ocorrem por completo. Se tivermos em conta o tempo que as crianças passam na sala de atividades, este critério não seria considerado “verdadeiro” uma vez que neste caso o computador é utilizado somente para a utilização de música, narração de histórias ou observação de imagens relacionadas com temas que estão a ser trabalhados com o grupo. Porém, no período de prolongamento, entre as 18h00 e as 19h00, durante o qual algumas das crianças do grupo observado neste trabalho ainda permanecem na creche, juntamente com as crianças do jardim de infância, esta situação ocorre. As circunstâncias não são exatamente como é descrito no indicador, pois ao fim de algum tempo em que as crianças manifestam impaciência e desinteresse no que está a ver visionado, é-lhes permitido brincar com outro elemento do seu interesse. Porém até aí, são incentivadas a permanecer junto do grupo, mesmo depois de começarem a manifestar desinteresse, de modo a que a sua deslocação para outra área da sala não desvie a atenção das outras crianças. Esporadicamente são visualizados filmes de animação a pedido das crianças e trazidos por elas, mas na grande maioria das situações o computador é utilizado para trabalhar a língua inglesa através de canções, nas quais o adulto participa com as

crianças. Naturalmente as crianças mais pequenas acabam por perder o interesse nesta atividade mais rapidamente do que as crianças mais velhas.

As mesmas circunstâncias são tidas em consideração para classificar indicador referente ao ponto 3.2, que refere a existência de pelo menos uma atividade alterativa e o indicador do ponto 5.2 que por sua vez refere a existência de muitas atividades alternativas. No que diz respeito ao ponto 7.1, que também não se verifica (Most of the materials encourage active involvement Ex. children can dance, sing, or exercise to video; computer software interests children), isto acontece pois o interesse das crianças não é permanente durante o decurso da utilização deste recurso e também porque o envolvimento ativo das crianças é sobretudo baseado em cantar, o que a grande maioria do grupo ainda não faz, e esporadicamente em dançar.

24. Promoção da aceitação da diversidade

Tal como tem sido possível verificar em relação a outros itens, também a promoção da aceitação da diversidade tem sido negligenciada neste programa, começando logo pela inexistência de materiais na sala que demonstrem diversidade racial ou cultural, tal como é referido no critério 1.1. Deste modo, a qualidade do programa quanto a este item é classificada como “inadequada” sendo que para além de se observar um dos indicadores sob “inadequado”, nenhum dos critérios sob “bom” ou “excelente” são atendidos e apenas um critério sob “mínimo” é observado, sendo que este que se prende com a não demonstração de preconceitos por parte dos adultos. De um modo geral todos os critérios que não se verificam exigem que a diversidade e a igualdade estejam patentes em diversos materiais, como livros ou brinquedos ou noutro tipo de recurso como música ou imagens, o que não acontece. Por outro lado, estes indicadores apontam para a inexistência de comportamentos do adulto que sejam contrários à promoção da diversidade e da igualdade (3.3). A existência destes comportamentos negativos não se verifica bem como, tal como já foi referido, por outro lado também não se verifica a existência de elementos que promovam estes princípios. Os adultos têm uma constante preocupação em estimular valores como o respeito pelo outro e pelo

seu espaço, pela partilha e pela promoção do afeto mas não têm tido qualquer preocupação até aqui em promover os princípios inerentes a este item.

Interação

25. Supervisão do jogo e da aprendizagem

Para além do item 2, referente ao mobiliário para rotinas de cuidados pessoais e para brinquedos, do item 11, sobre práticas de segurança e o item 31, relacionado com as atividades em grupo, este é o único a obter uma classificação de “excelente” sendo todos os critérios atendidos. No entanto é de salientar que embora o adulto implemente diariamente as práticas que constam destes indicadores, também é verdade que nem sempre isso é possível ou exequível. Por exemplo, em relação ao ponto 5.2 (Staff react quickly to solve problems in a comforting and supportive way) podemos considerar como exemplo uma situação que ocorre com alguma frequência entre as crianças, os comportamentos agressivos entre elas como o bater com um objeto, empurrar ou morder. Inicialmente o adulto intervém rapidamente e em algumas situações mesmo antes dos problemas ocorrerem, prevendo-os, conversando com as crianças, explicando-lhes a perspetiva do outro e oferecendo-lhe alternativas. Contudo, quando o comportamento persiste, por vezes o adulto sente a necessidade de adotar uma postura de firmeza que salienta no tom de voz e no olhar procurando passar à criança já não uma mensagem reconfortante mas de determinação. O mesmo acontece no que se refere ao ponto 7.1 (Staff watch carefully and usually act to avoid problems before they occur Ex. Bring out duplicate toys; move active play before it disrupts quiet play). O adulto toma efetivamente estas medidas, no entanto a resposta das crianças às alternativas que o adulto lhe coloca nem sempre vai no mesmo sentido. As crianças nesta idade estão a construir a sua personalidade e faz parte deste processo o desafiar de limites e testar as reações dos outros, pelo que o adulto por vezes tem de mudar de atitude de forma a ser mais assertivo.

26. *Interação entre pares*

Este item é avaliado como “inadequado”. Embora todos os critérios correspondentes aos níveis de qualidade “mínimo”, “bom” ou “excelente” sejam atendidos, existe um indicador de qualidade inadequada que também se verifica o que traduz o resultado final neste nível. Este indicador corresponde ao 1.2 (Negative peer interaction either ignore or handled harshly). A atitude dos adultos na resolução de problemas entre as crianças, tal como já foi referido anteriormente começa um diálogo que demonstra tranquilidade e afeto, procurando chamar a sua atenção para a perspectiva do outro e dirigindo a atenção das crianças para outras escolhas. No entanto, na maioria das vezes, dada a repetição dos comportamentos, a forma do adulto se dirigir à criança não é assim tão tranquila, adotando um tom mais firme. Já relativamente ao ponto 5.2, que descreve as atitudes do adulto de forma mais pormenorizada (Staff model positive social interaction Ex. warm and affectionate; use gentle touching; polite to children and not “bossy”), este é considerado como verdadeiro pois os adultos têm efetivamente esta postura como uma prioridade embora, tal como já foi descrito, as circunstâncias por vezes exijam uma mudança de atitude para um tom mais assertivo e menos gentil. Para além deste aspeto negativo pode-se afirmar que os adultos demonstram uma grande preocupação em estimular a interação entre pares e um ambiente harmonioso, não só incentivando a interação em diversas situações ao longo do dia, mas também brincando com várias crianças em simultâneo e explicando-lhes, sempre que há oportunidade, os sentimentos dos outros, tanto das crianças como dos adultos, tanto quando estão tristes ou cansados por exemplo como quando estão alegres ou entusiasmados.

27. *Interação adulto-criança*

Este item, relativo à interação adulto-criança foi classificado com um 2, ou seja entre “inadequado” e “mínimo”, desde logo porque não se verificam a totalidade dos indicadores sob “mínimo”. Para além disso também não se verificam os indicadores sob “bom”, 3 no total. Um dos critérios mínimos de qualidade que não é atendido é o 3.2 (Staff usually respond sympathetically to

help children who are hurt, andry or upset.), o que acontece pois, embora os adultos adotem esta postura em muitas situações, isto não acontece sempre, em alguns problemas menores o adulto não mostra preocupação em demonstrar compreensão pelos sentimentos da criança, tentando desviar a sua atenção para outra questão e afastando-a assim do problema.

Em relação ao ponto 3.3 (No harsh verbal or physical ataff-child interaction.), também não é possível afirmar que tal nunca ocorra pois, como já foi referido anteriormente, em algumas situações quando comportamentos negativos persistem, o adulto sente a necessidade de adotar um tom mais assertivo e menos gentil. No que diz respeito aos indicadores sob “bom”, todos são considerados como não observados neste programa O primeiro corresponde ao brincar partilhado entre criança e adulto, tanto iniciado pela criança como pelo adulto e que deve ocorrer durante as rotinas de cuidado e da jogo (5.1), sendo que esta situação ocorre mas não com elevada frequência. O segundo indicador prende-se com a vivência de um ambiente tranquilo e relaxante ao longo do dia (5.2), ou a frequência de interações físicas de afeto como o abraço ou o colo (5.3). Ora é possível afirmar que estas situações ocorrem e que existe uma relação afetuosa entre os adultos e as crianças, no entanto as notas de clarificação relativas a estes indicadores apontam para uma frequência e uma consistência ao longo do dia, tanto em rotinas de cuidados pessoais como nos momentos de atividades, que efetivamente não pode ser considerada como verdadeira.

Já no que se refere aos indicadores sob “excelente”, estes foram considerados verdadeiros uma vez que os adultos adequam a sua interação às necessidades e ao modo como as crianças se sentem, como por exemplo quando estão cansadas ou com sono (7.1) e também mostram sensíveis aos seus sentimentos e reações (7.2), explicando-lhes o que vão fazer, como por exemplo quando é necessário utilizar um termómetro, o que geralmente não é muito do seu agrado, ou ainda prevenindo-os para a aproximação de um novo momento da rotina e para o término da atividade que estão a realizar.

28. *Disciplina*

O item relativo à disciplina, à semelhança de tantos outros, também foi classificado com um 2, ou seja, entre “inadequado” e “mínimo”. Entre os três indicadores para uma qualidade mínima há um que não foi considerado verdadeiro nesta observação, o 3.3 (Expectations are generally realistic and based on age and ability of children Ex. sharing is not forced although it may be talked about; children not expected to wait for long periods). Isto acontece pois é frequente as crianças terem momentos de espera para além do que são capazes de esperar, especialmente em momentos de transição, pelo que estes momentos da rotina diária deverão ser reestruturados. Relativamente aos indicadores sob “bom”, entre 4 possíveis, 2 são atendidos e outros 2 não o são. No que diz respeito ao ponto 5.1 (program is set up to avoid conflict and promote appropriate interaction Ex, duplicate toys accessible; child with favourite toy protected from others; children not crowded; staff respond quickly to problems; smooth transitions), este não se verifica por diversas razões. Existem poucos brinquedos duplicados, as transições nem sempre são suaves e frequentemente as crianças veem o seu espaço invadido por outras crianças. Embora os adultos atuem de forma a intervir rapidamente na resolução dos problemas eles persistem muitas vezes por estas mesmas razões. O indicador expresso no ponto 5.2 (Positive methods of discipline used effectively Ex. redirecting child from negative situation to other activity; time-out rarely used, and never with children under 2 years of age) também é classificado como falso, não porque estes métodos não sejam utilizados da forma positiva que é descrita, mas sim porque não se verifica eficácia nos resultados da sua aplicação, sendo que o indicador refere claramente a utilização eficaz dos métodos.

Os restantes 2 indicadores sob “bom”, bem como os indicadores sob “excelente” são verificados nesta observação. De um modo geral estes indicadores prendem-se com a forma como os adultos se relacionam com as crianças na gestão dos conflitos e na modelação dos comportamentos, bem como na sua preocupação em procurar, junto de outros profissionais, conselhos relacionados com problemas de comportamento. Entre os

indicadores que se verificam, estão fatores como a atenção e o reforço positivo dado pelos adultos às crianças quando têm um comportamento adequado, a consistência das reações dos adultos perante comportamentos das crianças, ou ainda a forma como apoiam as crianças a compreender o efeito das suas ações e as perspectivas dos outros ou ainda como os apoiam a recorrer à comunicação em detrimento da agressão para resolver os problemas.

Estrutura do Programa

29. Horário

Relativamente à rotina diária e ao horário praticados, a classificação atribuída é de 3, correspondendo a um nível de qualidade “mínimo”. Entre 4 indicadores para “bom”, apenas 1 é atendido (5.3), que corresponde à alternância entre atividades calmas e dinâmicas de forma a corresponder às necessidades das crianças. Os restantes indicadores, não se verificam, estando o primeiro deles (5.1) relacionado com a falta de rotinas flexíveis e individualizadas. Embora geralmente as crianças não façam uma sesta a meio da manhã ou não tomem o pequeno-almoço, isto poderá acontecer, procurando-se adequar a rotina às necessidades individuais das crianças, no entanto esta situação nem sempre é possível, logo, também não é possível classificar o indicador de forma afirmativa. Se por exemplo uma criança manifestar sono na hora da sesta das crianças do berçário, poderá também fazê-lo, nesse espaço. No entanto, se manifestar sono antes da habitual hora da sesta do restante grupo, não o poderá fazer uma vez que o dormitório ainda está a ser preparado. Do mesmo modo, se uma criança acordar mais cedo, também deverá permanecer na cama até à hora em que a sesta termina para todos uma vez que não haveria uma sala e cuidadores disponíveis durante esse período de tempo. Outro indicador que não se verifica (5.2) está relacionado com o desequilíbrio entre atividades de interior e exterior, equilíbrio este que se verifica quando está bom tempo, especialmente nos meses de primavera e de verão, mas não durante o inverno. Uma vez que esta escala define critérios de utilização do espaço exterior mediante as condições

climatéricas que são bem mais abrangentes do que aqueles que são tidos em conta na prática deste programa e inclusivamente, aceites pelos pais das crianças, não se verifica este equilíbrio na utilização de interior e exterior durante o inverno.

O último critério sob “bom” que também não é atendido (5.4) está relacionado com os longos períodos de espera durante transições. Entendendo-se “longo” como um período de tempo que gera impaciência nas crianças, embora os adultos se esforcem para minimizar este sentimento, o mesmo é observado em vários momentos de transição ao longo do dia. Entre os 2 indicadores para um nível de qualidade “excelente”, um deles também não se verifica estando este mais uma vez relacionado com os momentos de transição. Em relação ao ponto 7.1, que está relacionado com a adequação da rotação e duração das atividades, este foi classificado como verdadeiro pois existe efetivamente uma preocupação nesse sentido e os adultos procuram fazê-lo ao longo do dia atendendo ao retorno que lhes é dado pelas crianças, porém existem situações pontuais em que este princípio não se verifica. Estas situações ocorrem por exemplo quando é narrada uma história em grande grupo e uma criança que entretanto tenta sair é posicionada de novo no seu lugar ou no colo de um adulto de modo a não dar origem à distração das restantes crianças que ainda estão atentas e interessadas na atividade.

30. Jogo livre

Este item é classificado como “inadequado” sendo vários os indicadores que não se verificam. Estes indicadores, cuja especificidade e exigência aumenta tendo em conta níveis de qualidade a que se referem, estão relacionados com 2 aspetos. Um deles é a pouca quantidade e variedade de brinquedos e o outro aspeto está relacionado com a utilização diária do espaço exterior que, como já foi referido é efetivamente diária apenas quando está bom tempo.

31. Atividades de grupo

O item relativo às atividades de grupo suscitou algumas dúvidas durante a observação visto que inicialmente e de acordo com a leitura que foi sendo feita dos primeiros indicadores, o observador teve em consideração as atividades de grande grupo, ou seja, aquelas em que a educadora envolve todo o grupo simultaneamente. Porém, a partir do ponto 5.2 (Size of groupn is appropriate for age and ability of children ex. 2-3 infants; 2-5 toddlers; 4-6 two-year-olds) a interpretação do item foi clarificada e foram consideradas nesta observação as atividades de pequenos grupos. Assim sendo, a classificação obtida é de 7, ou seja, o equivalente a “excelente”.

Os aspetos que se destacam nos indicadores relativos a este item são a flexibilidade da participação das crianças, que são encorajadas mas não forçadas a participar, bem como a adequação das atividades e a atenção dada individualmente a cada uma, através do encorajamento e do reforço positivo.

32. Condições para crianças com necessidades educativas especiais

Este item foi classificado como não aplicável pois não existem crianças com necessidades educativas especiais a frequentar o programa.

Pais e pessoal

33. Iniciativas para envolver os pais

Este item tem uma classificação de 6, ou seja, entre “bom” e “excelente”, sendo observadas diversas iniciativas para envolver o pais, quer na tomada de conhecimento do dia-a-dia das crianças na creche, quer na sua própria participação. As formas de contacto e de troca de informação são diversificadas e os pais são consultados, quer de modo informal e regular, quer de modo formal, neste caso anualmente, sobre a qualidade do programa. O único indicador que não é verificado e que se encontra sob “excelente”, refere-se à representação dos pais na direção e na tomada de decisões, o que não acontece, embora a satisfação dos pais seja uma preocupação na tomada da generalidade das decisões.

34. *Condições para necessidades pessoais do pessoal*

As condições para satisfazer as necessidades pessoais do pessoal obtêm uma classificação de 2, ou seja, entre “inadequado” e “mínimo”. Sob os critérios para uma qualidade mínima existe um indicador que é não aplicável e outro, 3.2, que não é verificado, uma vez que não existe mobiliário de adulto fora da área de atividades das crianças, exceto no escritório, que não é considerado nesta observação visto que esta área não se destina à utilização do pessoal nos períodos de descanso. Para além deste indicador que não é verificado, existem ainda outros 3 nas mesmas condições dentro dos critérios de “bom” e que estão relacionados com a inexistência da área de descanso com mobiliário de adulto (5.1), com a existência de pausa diárias a meio da manhã, da tarde e para almoço (5.2) e com a existência de áreas adequadas a adultos com mobilidade reduzida, mesmo que ninguém nestas condições trabalhe atualmente no programa (5.3). Ainda em relação ao ponto 5.2, as pausas existem a meio da manhã e da tarde, para além da pausa para o almoço, mas não de uma forma sistemática, sendo a sua gestão feita pelo próprio pessoal. Por vezes não é possível fazer essa pausa, ou pelo menos fazê-la deixando o grupo a cargo de outro adulto, sendo que nomeadamente no período da tarde, os adultos fazem a sua pausa para o lanche na companhia das crianças enquanto estas fazem o seu próprio lanche.

Em relação aos critérios sob “excelente”, nenhum destes é atendido, estando estes novamente relacionados com a área de descanso, confortável (7.2) e totalmente separada da área de trabalho (7.1) e ainda com a flexibilidade na realização das pausas de trabalho (7.3 Staff have some flexibility in deciding when to take breaks).

É importante referir que apesar deste resultado, de acordo com os inquéritos de avaliação da satisfação de colaboradores, estes manifestam-se satisfeitos em relação às condições do seu local de trabalho. Em janeiro de 2016 foram distribuídos e respondidos 12 inquéritos que incidiam sobre diversas áreas e cujas respostas se distribuem por uma escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (plenamente satisfeito), tendo a apreciação global do grau de satisfação obtido um resultado de 4,83. Para além disto, o pessoal, na sua

grande maioria, não utiliza as instalações durante a maioria do período de pausa, deslocando-se ao exterior das instalações. O almoço propriamente dito realiza-se nas instalações, no mesmo espaço utilizado pelas crianças, sendo que não em simultâneo, ou seja, utilizando mobiliário de tamanho infantil.

35. Condições para necessidades profissionais do pessoal

Relativamente às condições para satisfazer as necessidades profissionais do pessoal é feita uma observação que se traduz numa classificação de 4, entre um nível de qualidade “mínimo” e “bom”. De acordo com o observado, existem 2 indicadores que não são atendidos, um deles sob “bom”, o 5.3, (Space for conferences and adult group meetings is satisfactory), uma vez que por vezes é difícil encontrar um espaço para realizar reuniões entre os membros da equipa ou com pais, dependendo do horário das mesmas uma vez que não existe um espaço destinado exclusivamente para o efeito. Esta situação irá no entanto alterar-se visto que está prevista a construção de uma sala de reuniões a quando da construção da valência de 1º ciclo do ensino básico que irá acontecer a médio prazo, sendo que a abertura do 1º ciclo está prevista para setembro de 2017. O outro indicador que não é atendido encontra-se sob o nível de qualidade “excelente” e refere-se igualmente à inexistência de um espaço para reuniões, neste caso com critérios mais exigentes do que os referidos no ponto 5.3.

36. Interação e cooperação entre o pessoal

O item relativo à interação e cooperação entre o pessoal obtém uma classificação de 6 nesta observação, isto é, entre “bom” e “excelente”. Todos os indicadores de qualidade são atendidos à exceção do 7.1, que refere a planificação regular de pelo menos de duas em duas semanas feita em conjunto pelos adultos que trabalham com o mesmo grupo. Com o grupo de 1 ano trabalham 1 educadora, uma auxiliar a tempo inteiro e outra em alguns momentos da rotina e embora os membros desta equipa troquem impressões regulares sobre as atividades e sobre observações que fazem do grupo, sendo esta partilha de informação e de opiniões pertinente e tida em consideração na

planificação de atividades, esta é da responsabilidade da educadora, que acaba por a desenvolver individualmente. Todos os outros indicadores, relativos à comunicação, interação e partilha de tarefas entre o pessoal são atendidos.

37. Continuidade do pessoal

Relativamente à continuidade do pessoal a classificação corresponde a um nível de qualidade entre o “mínimo” e o “bom”, expressa num 4. Entre os vários indicadores considerados existem 2 que não são atendidos, sendo um deles o 5.3, que se refere a uma adaptação gradual das crianças a novos membros da equipa ou a um novo grupo com a presença de adultos familiares. A introdução de novos membros na equipa e a sua integração no grupo de crianças exige um acompanhamento muito próximo por parte de outros membros da equipa que conhecem bem o grupo e que este tem como referência logo, neste caso, verifica-se a presença de um adulto familiar. Contudo, e tendo em conta uma interpretação rigorosa da descrição do indicador, o mesmo não acontece quando, no início do ano letivo, o grupo muda de sala, o que nesta instituição, equivale a mudar também de educador. Esta prática é aliás oposta ao outro indicador que não é atendido, o 7.2. No entanto, e ainda em relação ao indicador expresso no ponto 5.3, embora os adultos que foram até à mudança de sala uma referência não estejam presentes na sala, esta transição foi feita anteriormente de modo gradual pois antes de mudarem de educadora as crianças já conhecem a nova educadora e interagiram com ela em diversas circunstâncias no ano letivo anterior, especialmente no últimos meses durante os quais as crianças passam mais tempo no jardim, acompanhados por todos os membros da equipa e em atividades conjuntas como por exemplo a frequência da praia. Quando há crianças novas a integrarem um grupo os pais acompanham-nas à sala e é-lhes permitido aí permanecerem algum tempo se assim o desejarem, porém os pais são incentivados a despedirem-se das crianças e a deixa-las na sala, fazendo-o com honestidade, ou seja não saindo sem a criança ver e

lembrando-lhe que regressa para a vir buscar e sem prolongar demasiado a despedida.

38. Supervisão e avaliação do pessoal

A supervisão e avaliação do pessoal são referidas ao longo dos indicadores definidos com um crescente de formalidade. Isto significa que, enquanto em relação aos níveis de qualidade inferiores, poderá ser considerada uma supervisão e uma avaliação informais, de acordo com critérios de qualidade mais elevados essas práticas deverão ser formais e portanto expressas por escrito.

O que acontece no contexto observado é uma efetiva preocupação com a supervisão e a avaliação de toda a equipa, docente e não docente, bem como com a sua própria participação na avaliação de tudo o que envolve a instituição sendo todas as colaboradoras incentivadas a partilhar as suas opiniões e sugestões. Semanalmente ocorrem reuniões de auxiliares com a direção, de educadoras também com a direção e ainda entre a equipa de educadoras. Nestas reuniões é dado um feedback às colaboradoras, salientando os aspetos positivos que se destacaram no seu trabalho quando isso é oportuno e também apontando aspetos a melhorar de forma a apoiar as profissionais a melhorarem a sua prática e se necessário definindo com elas estratégias, mas sem deixar de as sensibilizar para as suas responsabilidades.

Tendo em conta que este trabalho é feito efetivamente, mas não de modo formal, ou seja, por escrito, nesta observação foi tido em conta o resultado concreto e verificado das práticas daquilo a que se refere cada indicador. Existem no entanto 3 indicadores em que está claramente referido ou implícito o carácter formal da avaliação, sendo eles o 5.2 (Written evaluation of performance shared with staff at least yearly) o 7.1 (Staff members participate in self-evaluation* Give credit if staff participate in self-evaluation at least annually) e o 7.2 (Frequent observations and feedback given to staff in addition to annual observation). No caso destes indicadores foi considerada uma avaliação formal, por escrito, na atribuição da classificação. Posto isto, a

classificação global do item relativo à supervisão e avaliação do pessoal é de 4, ou seja, entre “mínimo” e “bom”.

39. Oportunidades para desenvolvimento profissional

Este último item da escala, relativo às oportunidades para desenvolvimento profissional obteve uma classificação de 2, portanto, entre “inadequado” e “mínimo”. Entre os 3 indicadores para um nível de qualidade “mínimo”, 1 deles não é atendido, sendo relativo à orientação dos profissionais relativamente a práticas de segurança, emergência e saúde antes destes iniciarem o seu trabalho com as crianças. Decorrem formações na instituição relacionadas com estas temáticas mas não cada vez que um novo colaborador é admitido.

Entre os indicadores sob “bom” não são atendidos o 5.3 que aponta para a existência de reuniões mensais que incluam atividades de desenvolvimento profissional e o 5.4, referente à disponibilização de recursos tais como livros ou revistas que possam ser emprestados aos profissionais. Este indicador foi classificado como não sendo verificado na observação uma vez que estes materiais existem mas não na quantidade que é especificada nas notas de clarificação, que referem um mínimo de 25 livros. Apesar destes materiais existirem e estarem disponíveis para os profissionais, não são muito utilizados, sendo que atualmente os profissionais recorrem sobretudo a recursos e informações disponíveis na internet. Por estas razões também não é atendido o ponto 7.2, que aponta para a existência de uma boa biblioteca com livros atuais e em abundância. Ainda relativamente ao ponto 5.3, embora não existam atividades propriamente ditas em reuniões mensais visando o desenvolvimento profissional, na realidade todas as reuniões semanais que decorrem, quer com a direção, quer entre a equipa de educadoras, constituem uma oportunidade de desenvolvimento profissional uma vez que nestes momentos os profissionais partilham dificuldades, sucessos e diferentes experiências desencadeando-se uma reflexão coletiva que necessariamente propicia o desenvolvimento profissional da equipa e de cada um dos seus membros. Para além das formações que a instituição disponibiliza, quando os

profissionais sentem a necessidade de complementar a sua formação os custos das mesmas ficam a seu cargo e as ações devem decorrer preferencialmente fora do horário laboral, embora a direção seja flexível neste ponto desde que sejam asseguradas todas as tarefas que garantam o bom funcionamento da instituição. Por esta razão não é atendido o ponto 7.1 que aponta para o apoio por parte da instituição para a frequência de formações que não disponibiliza suportando custos de frequência e de viagem, bem como disponibilizando tempo dentro do horário laboral.

Os indicadores que são verificados neste programa quando a este item referem-se à existência de formações na instituição, que são disponibilizadas anualmente, à realização de reuniões para tratar de questões administrativas com uma frequência mínima bianual e com a orientação que é prestada aos colaboradores em relação a aspetos práticos e diários do seu trabalho, tais como a interação com crianças e pais, métodos de disciplina entre outras questões.

Analisando as médias obtidas em cada uma das sub-escalas, estas situam-se entre os 1.7 pontos, referente à sub-escala “Atividades” que é aquela que obtém uma pontuação mais baixa e os 4.2 pontos, atribuídos à sub-escala “Espaço e mobiliário”, que é aquela que atinge a classificação mais alta.

No quadro 1 podem ser observados os resultados da observação de cada um dos indicadores definidos para os 39 itens bem como a pontuação atribuída a cada um desses itens e a média das pontuações atingidas em cada sub-escala.

Quadro 1 – Avaliação de cada indicador, pontuação de cada item e classificação média de cada sub-escala na 1ª observação.

	Indicadores	Observação				Pontuação	Média da sub-escala
Espaço e mobiliário	1. <i>Espaço interior</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F 1.4 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V 3.4 V 3.5 NA	5.1 V 5.2 V 5.3 F	7.1 V 7.2 V 7.3 V	4	4.2
	2. <i>Mobiliário para rotinas de cuidados de rotina e jogo</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V 3.4 V	5.1 V 5.2 V 5.3 V 5.4 V 5.5 V	7.1 V 7.2 V 7.3 V 7.4 V	7	
	3. <i>Condições para relaxamento e conforto</i>	1.1 F	3.1 V 3.2 F	5.1 F 5.2 F 5.3 F	7.1 F 7.2 NA 7.3 F	2	
	4. <i>Organização da sala</i>	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 V 3.3 NA	5.1 V 5.2 V 5.3 F 5.4 V	7.1 V 7.2 F 7.3 V	4	
	5. <i>Imagens expostas para as crianças</i>	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 V	5.1 F 5.2 V 5.3 V 5.4 V	7.1 V 7.2 V 7.3 F 7.4 V	4	
Rotinas de cuidados pessoais	6. <i>Receção / despedida</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V 3.4 V	5.1 V 5.2 V 5.3 V	7.1 F 7.2 V 7.3 V	6	3.7
	7. <i>Refeições / lanches</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F 1.4 F 1.5 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V 3.4 V 3.5 V	5.1 F 5.2 F 5.3 V 5.4 V 5.5 V	7.1 F 7.2 F	4	
	8. <i>Sesta</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 F 3.3 V 3.4 V	5.1 V 5.2 F 5.3 V	7.1 V 7.2 F	2	
	9. <i>Muda de fralda / uso da sanita</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F 1.4 F	3.1 V 3.2 V 3.3 F 3.4 F	5.1 V 5.2 V 5.3 V 5.4 F	7.1 F 7.2 V 7.3 V	2	
	10. <i>Práticas de saúde</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 V	3.1 V 3.2 V 3.3 V 3.4 V	5.1 V 5.2 F 5.3 V 5.4 NA	7.1 F 7.2 V 7.3 F	1	
	11. <i>Práticas de segurança.</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 V 5.2 V	7.1 V 7.2 V	7	

Escuta e conversação	12. <i>Ajudando as crianças na compreensão da linguagem</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V 3.4 F	5.1 V 5.2 V 5.3 V 5.4 V	7.1 F 7.2 V 7.3 F	2	2.7
	13. <i>Ajudando as crianças a utilizar a linguagem</i>	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 V	5.1 F 5.2 V 5.3 F	7.1 F 7.2 F	4	
	14. <i>Utilização de livros</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 V 3.3 F 3.4 F	5.1 F 5.2 F 5.3 F 5.4 V	7.1 F 7.2 F 7.3 F	2	
Atividades	15. <i>Motricidade fina</i>	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 F 5.2 F	7.1 F 7.2 F	3	1.7
	16. <i>Atividade física</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 F 3.3 F	5.1 F 5.2 F 5.3 V 5.4 V 5.5 V	7.1 F 7.2 V 7.3 F	1	
	17. <i>Arte</i>	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 F 5.2 F 5.3 V	7.1 F 7.2 V	3	
	18. <i>Música e movimento</i>	1.1 F 1.2 F	3.1 F 3.2 V 3.3 F	5.1 F 5.2 V 5.3 V 5.4 F	7.1 F 7.2 V 7.3 V	1	
	19. <i>Blocos</i>	1.1 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 F 5.2 F 5.3 F	7.1 F 7.2 F 7.3 V	3	
	20. <i>Jogo simbólico</i>	1.1 V	3.1 F 3.2 F	5.1 F 5.2 F 5.3 F 5.4 F	7.1 F 7.2 F 7.3 V	1	
	21. <i>Jogo com água e areia</i>	1.1 V	3.1 F 3.2 F 3.3 F	5.1 F 5.2 F 5.3 F	7.1 F 7.2 F	1	
	22. <i>Natureza / Ciência</i>	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 F 3.3 F	5.1 F 5.2 F 5.3 V	7.1 F 7.2 F	2	
	23. <i>Uso da televisão, vídeo e/ou computador</i>	1.1 F 1.2 V 1.3 F	3.1 V 3.2 F 3.3 V	5.1 V 5.2 F 5.3 V	7.1 F 7.2 V	1	
	24. <i>Promoção da aceitação da diversidade</i>	1.1 V 1.2 F 1.3 F	3.1 F 3.2 F 3.3 V	5.1 F 5.2 F	7.1 F 7.2 F	1	
Interação	25. <i>Supervisão do jogo e da aprendizagem</i>	1.1 F	3.1 V 3.2 V	5.1 V 5.2 V 5.3 V 5.4 V	7.1 V 7.2 V 7.3 V	7	3

	26. <i>Interação entre pares</i>	1.1 F 1.2 V	3.1 V 3.2 V	5.1 V 5.2 V	7.1 V 7.2 V	1	
	27. <i>Interação adulto-criança</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 F 3.3 F 3.4 V	5.1 F 5.2 F 5.3 F	7.1 V 7.2 V	2	
	28. <i>Disciplina</i>	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 V 3.3 F	5.1 F 5.2 F 5.3 V 5.4 V	7.1 V 7.2 V 7.3 V	2	
Estrutura do Programa	29. <i>Horário</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 V	5.1 F 5.2 F 5.3 V 5.4 F	7.1 V 7.2 F	3	3.7
	30. <i>Jogo livre</i>	1.1 F 1.2 V	3.1 F 3.2 V 3.3 V	5.1 F 5.2 V 5.3 F	7.1 V 7.2 F	1	
	31. <i>Atividades de grupo</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 V 5.2 V 5.3 V	7.1 V 7.2 V	7	
	32. <i>Condições para crianças com necessidades educativas especiais</i>					NA	
Pais e pessoal	33. <i>Iniciativas para envolver os pais</i>	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V 3.4 V	5.1 V 5.2 V 5.3 V 5.4 V	7.1 V 7.2 V 7.3 F	6	4
	34. <i>Condições para necessidades pessoais do pessoal</i>	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 F 3.3 V 3.4 V 3.5 NA	5.1 F 5.2 V 5.3 F 5.4 V 5.5 F	7.1 F 7.2 F 7.3 F	2	
	35. <i>Condições para necessidades profissionais do pessoal</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 V 5.2 V 5.3 F	7.1 V 7.2 F	4	
	36. <i>Interação e cooperação entre o pessoal</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 V 5.2 V 5.3 V	7.1 F 7.2 V 7.3 V	6	
	37. <i>Continuidade do pessoal</i>	1.1 F 1.2 F 1.3 F 1.4 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V 3.4 V	5.1 V 5.2 V 5.3 F 5.4 V	7.1 V 7.2 F 7.3 V	4	
	38. <i>Supervisão e avaliação do pessoal</i>	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 V	5.1 V 5.2 F 5.3 V 5.4 V	7.1 F 7.2 F 7.3 V	4	
	39. <i>Oportunidades para desenvolvimento profissional</i>	1.1 F 1.2 F	3.1 F 3.2 V 3.3 V	5.1 V 5.2 V 5.3 F 5.4 F	7.1 F 7.2 F 7.3 NA	2	
Média total:							3.13

Não sendo possível realizar uma intervenção em todas as áreas do programa no âmbito deste trabalho devido a constrangimentos de tempo, a intervenção neste âmbito irá centrar-se na área que obteve a pontuação mais baixa, correspondente a 1.7, ou seja, a que se refere à sub-escala dedicada às atividades.

A análise completa dos resultados obtidos através da aplicação desta escala é de grande importância tendo em vista a melhoria da qualidade do programa na sua globalidade. O simples facto de ter sido realizado este trabalho de observação e registo já contribuiu por si mesmo para uma reflexão sobre a prática profissional e sobre todos os aspetos inerentes aos indicadores definidos, em especial no que se refere àqueles que não são atendidos, ou seja, os que relativamente a um nível de qualidade “inadequado” foram considerados verdadeiros e os que relativamente aos restantes níveis de qualidade, “mínimo”, “bom” e “excelente” foram considerados falsos. No entanto e não obstante a atenção dada a todas as áreas ou sub-escalas, este trabalho foi direcionado tendo em conta a referida área de intervenção, para a qual será apresentado o respetivo plano de melhoria.

4. PLANO DE MELHORIA

Este plano de melhoria visa consolidar a reflexão iniciada através da observação com base na escala utilizada e desenvolvida durante a análise efetuada aos dados obtidos, conduzindo essa mesma reflexão à prática e a um processo de mudança. Serão aqui descritas as medidas previstas a levar a cabo tendo em vista a melhoria de cada um dos 10 itens que integram a sub-escala “Atividades” que será a área de intervenção, tal como já foi referido, por ser aquela que obteve a pontuação mais baixa.

15. Motricidade fina

Em relação à motricidade fina uma das primeiras medidas será a introdução de novos brinquedos na sala que permitam o exercício das competências desta área, tais como puzzles e outros jogos de encaixe e empilhamento e contas de enfiar grandes. Alguns destes materiais já existem, à exceção das contas de enfiar, mas em pouca quantidade e não estão acessíveis durante todo o dia. Para além da introdução de brinquedos propriamente ditos serão ainda realizadas outras atividades com recurso a diversos materiais tendo em conta a estimulação da motricidade fina, tais como a introdução de palhinhas em garrafas de plástico, a rasgagem e colagem de papel com a estimulação do movimento de pinça ou a utilização de lápis e marcadores de diferentes tipos para desenhar.

Os materiais introduzidos não estarão disponíveis todos os dias, sendo substituídos pelos que já existem e assim sucessivamente, de modo a providenciar rotatividade. Será ainda considerada nesta intervenção a etiquetagem das caixas de armazenamento dos materiais, potenciando assim uma boa organização dos mesmos. Outro aspeto a ter em conta na diversidade de materiais são os diferentes desafios que as crianças têm oportunidade de experienciar pelo que será tido em consideração a existência de materiais com diferentes graus de dificuldade, nomeadamente no que se refere aos puzzles.

16. *Atividade física*

No que se refere à atividade física um dos fatores que determina uma pontuação tão baixa atribuída ao item está relacionado com o facto do uso do espaço exterior não ser diário. Esta situação verifica-se durante os meses de inverno, durante os quais as crianças utilizam o espaço exterior apenas se não estiver demasiado frio e ainda se a relva não estiver molhada. Durante os meses de verão as circunstâncias alteram-se e as crianças passam a utilizar o espaço exterior tanto durante a manhã, como também durante o período da tarde. No que se refere à utilização do espaço exterior durante o inverno, não é possível fazer alterações significativas, a não ser utilizar o espaço com mais frequência quando não chover, mesmo que isso implique mudar as roupas das crianças que irão ficar molhadas em contacto com a relva. No entanto é necessário contar com a oposição dos pais que frequentemente, nos dias de inverno em que o espaço exterior é utilizado solicitam que os seus filhos fiquem no interior com receio que estes se constipem ou que agravem uma constipação que já tenham.

Outro aspeto a ter em conta no que diz respeito à atividade física é a disponibilização de materiais no espaço interior que permitam o exercício dos grandes músculos, de modo a que este tipo de atividade possa ocorrer diariamente. Nesta fase do ano letivo não está prevista a aquisição de materiais significativos, no entanto iremos transferir do polivalente para a sala alguns dos materiais que as crianças dos outros grupos não utilizam habitualmente na sua sessão semanal de psicomotricidade, tais como um triciclo, o tapete musical (que exige coordenação oculo-pedal e também a aplicação de força no movimento com o pé, ou um burrinho de borracha para saltar. No final do ano letivo a instituição adquire algum material novo para cada sala pelo que será tida em conta nessa altura a necessidade de dotar a sala de material que estimule a atividade física e a motricidade global.

17. *Arte*

Depois de analisados os resultados da observação conclui-se que as melhorias necessárias nesta área prendem-se com 3 aspetos: a periodicidade

diária das experiências de expressão artística, a obrigatoriedade de todas as atividades de expressão plástica encorajarem a expressão individual e ainda a rotatividade de técnicas e materiais permitindo às crianças realizar experiências de expressão artística de pelo menos 3 tipos diferentes todas as semanas, no caso das crianças entre os 12 e os 23 meses e de mais do que 3 tipos diferentes no caso das crianças entre os 24 e os 30 meses. Deste modo, estes critérios serão tidos em conta em cada planificação semanal, passando a estar previstas atividades artísticas com a periodicidade e diversidades preconizadas na escala.

No que se refere ao encorajamento da expressão individual, o respetivo indicador, 5.2 (Individual expression encouraged) foi considerado como não sendo verificado, de forma a responder com rigor às notas de clarificação. Nestas notas pode-se verificar que só poderá ser atribuído crédito ao indicador se todas as atividades de arte encorajarem a expressão individual. Na realidade isto não ocorre durante a totalidade do decurso das atividades. Tal como já foi apontado na análise dos dados, as crianças têm oportunidade de explorar livremente os materiais e assim expressar-se individualmente de forma livre, no entanto depois de ser dado espaço a esta exploração há, com frequência, um momento em que o adulto interfere de algum modo no trabalho da criança. Assim sendo, e contrariando esta situação, as atividades de expressão artística passarão a ter apenas a intervenção da criança, sendo a participação do adulto tão somente a disponibilização dos materiais e a eventual demonstração de formas de o utilizar como um meio de encorajar a criança a iniciar a ação.

18. Música e movimento

Um dos aspetos mais importantes a ter em conta nas melhorias a desenvolver nesta área é a disponibilização de instrumentos musicais na sala que devem estar disponíveis diariamente e também sofrer alguma rotatividade de modo a proporcionar alguma variedade e a manter o interesse do grupo nos mesmos. Assim, serão adquiridos instrumentos musicais novos e robustos de modo a poderem ser manipulados pelas crianças assegurando-se a sua

durabilidade. Para além disso serão ainda construir alguns instrumentos musicais com materiais de desperdício que, sendo menos resistentes certamente terão uma duração menor e serão substituídos por outros, obtidos através do mesmo processo.

As aulas de música são habitualmente muito diversificadas e em todas as aulas são apresentadas novidades ao grupo, novidades estas que são alternadas com outros momentos que, sendo rotineiros, as crianças antecipam, e nos quais gostam de participar. Nestas aulas as crianças mostram-se geralmente muito atentas, entusiasmadas e participativas, mas também é verdade que por vezes, alguma criança manifesta interesse em sair do grupo e abandonar a atividade procurando deslocar-se para outra área da sala. O que os adultos faziam até aqui era impedir que a criança o fizesse, por exemplo pegando-a ao colo e tentando logo salientar alguma aspeto no decorrer da atividade procurando assim captar a sua atenção novamente. A partir da observação e da respetiva análise, abre-se uma nova perspetiva relativamente a esta prática e a uma alternativa à mesma. Assim, pretende-se a partir da elaboração deste plano evitar essa interferência “física” nas escolhas das crianças, continuando contudo a procurar captar a sua atenção verbalmente e recorrendo aos materiais que estão a ser utilizados na própria atividade permitindo-lhes porém manifestar a sua escolha. Quando nestas situações a ação de uma criança que opta por não continuar a participar na atividade, seguindo uma motivação diferente, acabar por ter uma influência determinante na atenção que todos os outros meninos estão a dar à atividade, desviando-a, aí o adulto continuará a optar por pegar na criança ao colo e trazê-la de volta à atividade dando-lhe logo que possível liberdade de escolha. Assim, pretende-se investir mais na dinamização das atividades, na captação da atenção das crianças e no estímulo da sua motivação, reduzindo ao mínimo possível um interferência autoritária por parte do adulto nas de escolhas por parte das crianças.

Outro aspeto a ter em conta passa por reduzir a utilização da música gravada enquanto música ambiente. Esta prática já é utilizada na instituição, existindo sempre música clássica que é possível ouvir nos corredores, o que

será mantido, no entanto o uso de música na sala de atividades será restrito a fins específicos, para os quais aliás, a música já é utilizada como por exemplo para dançar, para relaxar antes da sesta ou como recurso em atividades de diversos tipos, como expressão motora, expressão musical ou até mesmo expressão plástica.

19. *Blocos*

No que se refere aos blocos, apenas se verificam os critérios necessários para atribuir ao programa um nível de qualidade mínimo, sendo necessárias algumas melhorias para que se possa atingir um nível de qualidade mais elevado. Não está disponível na sala um mínimo de 2 conjuntos de blocos, o que é exigido para atribuir um nível de qualidade “bom” ao programa, sendo que para lhe atribuir um nível de qualidade “excelente”, entre outros critérios, seria necessária a existência de pelo menos 3 conjuntos de blocos de diferentes tipos. Para além disso os blocos existentes não estão separados por tipos, encontrando-se todos misturados. Uma das primeiras medidas para melhorar esta área passa necessariamente pela aquisição de material novo. Serão comprados blocos de madeira coloridos e será realizada uma seleção entre os que já existem, já que estes estão na sua maioria bastante desgastados e embora seja possível aproveitar alguns, outros serão forçosamente excluídos.

Os legos grandes também existem, mas em pouca quantidade, pelo que também serão adquiridos novos legos idênticos aos que já existem e que estão em bom estado. De modo a dinamizar o uso destes materiais os adultos, que, tal como foi observado de acordo com o ponto 7.3 (Staff do simple block play with children), brincam com as crianças utilizando os mesmos, irão introduzi-los na sala precisamente brincando com as crianças e fazendo com elas jogos de classificação de modo a ajuda-las na tarefa de arrumar os materiais, dando também assim resposta a um dos aspetos a melhorar, que consiste na separação dos blocos por tipos. As caixas serão identificadas com fotografias dos próprios blocos e as crianças serão estimuladas a arrumar os materiais nos respetivos lugares. Tal como referem Goldschmid e Jackson

(2006) a aparência caótica da sala deve ser evitada e a reordenação constante dos materiais não pode ser substituída por uma grande arrumação a decorrer 2 ou 3 vezes por dia. Embora o processo possa ser mais demorado, não deve, na opinião das autoras, excluir a participação das crianças. Os adultos poderão utilizar diversas estratégias para estimular a participação das crianças nesta ordenação, como por exemplo através de uma canção, elogiando-as com recurso a palavras afetuosas e com palminhas, o que geralmente funciona muito bem como reforço positivo ou ainda fazendo pedidos diferentes como por exemplo, pedindo num dia as peças de acordo com a sua cor, que as crianças vão apanhar e depois o adulto ajuda a colocar nas respetivas caixas. Noutro dia pode pedir as peças pequenas e depois as grandes. Por último será também criada uma área na qual as crianças possam brincar com os blocos de forma a que seja menos provável que outras crianças perturbem esse jogo com a sua passagem. Esta área será criada através da colocação de uma divisória perto do armários onde são armazenadas as caixas com os blocos.

20. Jogo simbólico

Este é um dos itens com pontuação mais baixa pois praticamente não existem acessórios para o jogo dramático, à exceção de 3 bebés e 2 animais de peluche e muito menos em variedade (5.1) ou representativos de diversidade (7.1). De acordo com os critérios da escala utilizada, os materiais que permitem o jogo simbólico deverão estar disponíveis tanto no interior como no exterior. No exterior estas matérias são praticamente inexistentes, estando à disposição das crianças unicamente uma casinha de plástico que não contem quaisquer acessórios e ainda um barco. No interior, à data da observação, tal como já foi referido não existiam igualmente materiais acessíveis. Os materiais de jogo simbólico, para além dos disponíveis, assim como a cozinha de tamanho infantil e os diversos acessórios que a compõem geralmente não são disponibilizados logo no início do ano letivo sendo-o mais tarde. Na realidade não há qualquer motivo válido para adiar a colocação deste equipamento na sala disponibilizando-o ao acesso das crianças. Assim, para além de a sala ser dotada de uma cozinha de tamanho infantil, bem como de diversos acessórios,

serão selecionados alguns materiais para o exterior tais como alguns acessórios de cozinha, que as crianças poderão utilizar inclusivamente com elementos vegetais do jardim, carrinhos de bebé e os próprios bebés de plástico e não os acolchoados, de modo a ser mais fácil a sua manutenção no caso de serem expostos à chuva.

21. *Jogo com água e areia*

À semelhança do que acontece relativamente à área do jogo simbólico, o item relativo ao jogo com água e areia tem a pontuação mais baixa. Ao passo que no item anterior se verifica um único indicador, relativo à participação dos adultos em brincadeiras de faz-de-conta, neste item não se verificam quaisquer indicadores, sendo o jogo com água e areia totalmente omitido, salvo algumas exceções de jogos com água que habitualmente são realizados no verão (excluindo o período de época balnear) e que não foram observados durante a realização deste trabalho. Deste modo dada a total inexistência destes recursos e das atividades que lhes estão associadas, pretende-se numa fase inicial de implementação de melhorias estabelecer um nível de qualidade mínimo, que exige a existência de água ou areia para brincar, no interior ou no exterior pelo menos de 2 em 2 semanas, bem como uma supervisão cuidada e alguns brinquedos para utilizar com a areia e a água. Assim, será disponibilizada uma caixa com areia e alguns dos brinquedos que as crianças utilizam na praia, bem como copos de plástico de diferentes dimensões de modo a que as crianças possam brincar com este material tanto no exterior como, no caso de chover durante diversos dias consecutivos, no interior. A regularidade da inclusão da água na atividade dependerá sobretudo do bom tempo, sendo que quando estas condições se verificarem, o jogo com areia poderá incluir a água no exterior. Esta pode ser disponibilizada às crianças através de um balde com copos plásticos, esponjas, bonecos de borracha que retêm a água e a libertam mediante pressão exercida com a mão ou ainda através de garrafas plásticas que podem ser furadas na tampa. As crianças poderão neste caso aceder à água inclinando a garrafa e fazendo-a verter através de gotas ou então pressionando a garrafa de forma a fazer a água sair

em forma de esguicho. Os brinquedos colocados no balde poderão também incluir alguns materiais que não flutuem de modo a proporcionar às crianças a experiência de verificarem que alguns materiais flutuam e outros não.

22. *Natureza / Ciência*

Neste programa as crianças têm algum contacto com a Natureza, mas este não é diário. Sobretudo nos meses de verão este contacto intensifica-se pois as crianças vão todos os dias ao jardim onde estão em contacto com a relva, a terra, plantas diversas, árvores e onde observam alguns animais como pássaros, formigas e outros insetos, caracóis e um coelho que percorre o jardim e ao qual dão comida e acariciam o pelo. Tendo em vista a melhoria da qualidade do programa relativamente a este item em primeiro lugar serão disponibilizados às crianças, no interior da sala, mais livros e brinquedos que representem elementos naturais realisticamente, tais como animais e plantas. Nas outras salas da instituição existem diversos animais de plástico realistas. Será feita uma seleção daqueles que são mais seguros para as crianças desta faixa etária e os mesmos serão partilhados com o grupo de forma rotativa. Uma vez que na instituição se realizam algumas atividades ao longo do ano procurando promover o contacto das crianças das diferentes idades, para além daquele contacto diário que já existe por exemplo nos momentos de recreio, esta é mais uma oportunidade de estabelecer essa proximidade e fomentar a partilha entre os grupos. Assim sendo, depois de uma seleção feita aos animais de plástico, em conjunto com as educadoras das outras salas, estas irão conversar com as crianças dos seus grupos sobre este “empréstimo” e depois planificaremos uma visita dos meninos da sala de 1 ano às outras salas de modo a que eles próprios se dirijam aos meninos mais velhos pedindo-lhes os seus brinquedos emprestados. Estes animais de plástico depois podem ser entregues noutra sala e assim trocados por outros, isto depois de permanecerem algum tempo na sala ao acesso das crianças. Deste modo poder-se-á assegurar alguma rotatividade dos materiais. No final do ano e dependendo da forma como decorrer esta experiência de partilha, poderemos

incluir este tipo de material na lista de material novo a adquirir para o próximo ano letivo.

No que se refere a livros com imagens realistas de animais, plantas ou outros elementos naturais, estes terão de ser adquiridos, pois embora existam muitos livros na instituição com estas características, os mesmos são sempre utilizados com a supervisão do adulto por não serem adequados ao manuseamento de crianças desta idade. Assim é necessário adquirir novos livros de modo a que as crianças os possam escolher autonomamente e manuseá-los sem o risco de os rasgar com facilidade. Serão ainda plantadas alfaces com as crianças na sala e as mesmas serão colocadas na janela. Para além disto também iremos receber a visita de um peixe e do respetivo aquário. A introdução do aquário com o peixinho será realizada através de uma atividade com uma canção sobre peixinhos, com a apresentação de cartões com imagens de peixes e com a dinamização da canção através da respetiva coreografia. O grupo mostra grande interesse por música e também por dançar, o que faz antever uma forma divertida de introdução do peixe na sala.

23. Uso da televisão, vídeo e/ou computador

Em relação ao uso do computador, as melhorias começaram logo a ser implementadas depois da observação uma vez que a própria equipa, em conjunto com a direção da instituição já vinha há algum tempo a considerar a mudança de estratégia para ocupar as crianças no final do dia. É neste período do dia que é utilizado o computador dentro dos moldes que fazem com que a classificação atribuída a este item seja de “inadequado”. Assim sendo, não será aqui apresentado um plano de melhoria, mas sim uma descrição das ações já implementadas tendo em vista a melhoria. Posteriormente será elaborada uma descrição dos efeitos dessas medidas bem como a análise dos resultados das mesmas através das evidências apresentadas. As educadoras reuniram-se tendo em vista a elaboração de uma planificação que define as atividades que serão dinamizadas neste período do dia. A orientação está a cargo de uma educadora (que muda todos os dias da semana), sendo que esta acompanha as crianças de todas as salas que permanecem na instituição neste horário

(18h00-19h00) exceto as crianças do berçário. Esta planificação define um primeiro momento de narração de história, que poderá ser dirigido de diversas formas, um segundo momento que alterna diariamente entre desenho, jogos, construções, modelagem e rasgagem / recorte e por fim um terceiro momento de expressão musical ou motora. Estas atividades deverão decorrer nos dias em que estiver mau tempo, sendo que nos dias de bom tempo será privilegiado o uso do jardim. É importante ainda ter em conta que esta planificação se refere a um momento do dia em que as crianças já passaram muitas horas na creche e estão cansadas, pelo que deverá haver sempre uma grande flexibilidade. Era precisamente a falta de flexibilidade na atividade, para além desta ser muito repetitiva, que levou a equipa a desencadear o processo de mudança.

24. Promoção da aceitação da diversidade

A pontuação relativa a este item é, tal como nos anteriores, muito baixa, correspondendo a um nível de qualidade “inadequado”. Não existem exemplos de diferenças culturais ou raciais na sala e muito menos com diversidade de materiais ou apresentando a diversidade de forma positiva, tal como estão definidos os requisitos para um nível de qualidade “bom”. Para além das imagens de diferenças culturais e raciais também não existem imagens não sexistas ao acesso das crianças. Assim, entre as melhorias a desenvolver, pretende-se incluir, juntamente com o material de jogo simbólico que foi referido relativamente ao item 20, ainda bebés que representem diferenças raciais. Na semana que antecede o dia mãe será aproveitada esta temática para introduzir na sala imagens de meninos e das suas mães que representem diferenças raciais e étnicas bem como sendo representativas de pessoas com mobilidade reduzida.

Até à realização desta observação a equipa pedagógica não estava sensibilizada para a importância de imagens e mesmo abordagens não sexistas em variados momentos. Os próprios contos que narramos às crianças estão repletos de estereótipos sexistas. A partir de agora os adultos estarão inevitavelmente mais alerta em relação a esta questão procurando evitar esses

mesmos estereótipos que vão necessariamente exercer influência na perspetiva que as crianças pequenas estão a construir sobre o mundo. Para além disso, sempre que tiverem oportunidade irão utilizar recursos que precisamente contrariem essa visão sexista do género feminino e do género masculino.

Numa primeira fase, uma vez que as crianças gostam muito de canções, de dança e de imitar os gestos dos adultos, serão introduzidas diversas imagens deste teor ligadas precisamente a uma canção. O grupo ainda não conhece a canção “Senhora Dona Anica”, que aborda as profissões e a mesma será apresentada com recurso a imagens de homens e mulheres a exercerem as mesmas funções em diversas profissões diferentes.

5. REGISTO DE MELHORIAS

O processo de desenvolvimento deste trabalho, sendo este um estudo sobre a qualidade de um programa de creche e um projeto que tem por referência uma perspetiva de investigação-ação, não se baseia apenas na mera constatação de factos ou no registo de observações.

O estudo da qualidade terá sempre de ter em vista a melhoria e logo, a mudança e sendo este um processo de avaliação da qualidade numa perspetiva de auto-supervisão, a mudança inevitavelmente começa logo durante a observação. Isto significa que logo durante a fase de observação se desencadeia um processo reflexivo que é o primeiro passo para a tomada de consciência sobre a realidade que por sua vez conduz à elaboração de um plano de melhoria e por fim, ou talvez não, à ação. Talvez não, ou certamente não, por fim, pois não se pretende com as ações de melhoria implementadas concluir um trabalho, mas sim uma fase de um ciclo que se quer continuo.

No presente ponto deste trabalho estão registadas as ações de melhoria implementadas no contexto, tendo em vista a concretização do plano

de melhoria elaborado previamente para aquela que foi definida como a área de intervenção, ou seja a área de *Atividades*.

De seguida é apresentada uma grelha, o quadro 2 – Grelha de Registo de Melhorias, onde estão registadas relativamente a cada item as observações que revelam menor qualidade e às quais correspondem alterações. Estas alterações estão indicadas nessa mesma grelha através de uma data de alteração e respetiva numeração da evidência que por sua vez descreve essa mesma alteração.

Posteriormente a esta grelha de registo encontram-se as referidas evidências, datadas e numeradas. Estas evidências baseiam-se em narrativas elaboradas com base na vivência e observação das atividades, que correspondem ao que Zabalza (2004) refere como “recursos de reflexão sobre a própria prática profissional e, portanto, instrumento de desenvolvimento e melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce.” (p.10). Assim, com estas narrativas, tal como foi referido nos primeiros parágrafos deste ponto, não se chega ao fim de um percurso, mas sim de um ciclo que se quer permanentemente renovado.

5.1 Grelha de Registo de Melhorias

No sentido de auxiliar a leitura desta grelha, segue-se a lista dos itens que compõem a sub-escala “Atividades”, que constitui a área de intervenção deste trabalho e sobre a qual foi elaborado o plano de melhoria.

15. Motricidade fina

16. Atividade física

17. Arte

18. Música e movimento

19. Blocos

20. Jogo simbólico

21. Atividades com água e areia

22. Natureza / Ciência

23. Uso da televisão, vídeo e/ou computador

24. Promoção da aceitação da diversidade

Quadro 2 – Grelha de registo de melhorias

Item	1ª Observação	Data da alteração	Evidência
15	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de etiquetagem e organização do material. • Existência de poucos puzzles e sem diferenças significativas ao nível do grau de dificuldade. • Poucos jogos de encaixe e empilhamento que não estão acessíveis durante todo o dia. 	14/03/2016	Nº 1
		14/03/2016	Nº 2
		15/03/2016	Nº 3
		16/03/2016	Nº 4
		17/03/2016	Nº 5
		24/03/2016	Nº 6
		18/04/2016	Nº 7
16	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do espaço exterior exclusivamente em dias secos. • Falta de material para atividade física no interior acessível diariamente. 	14/08/2016	Nº 8
		21/03/2016	Nº 9
17	<ul style="list-style-type: none"> • Poucas atividades de expressão artística e reduzida rotatividade do tipo de atividade durante a semana. • Interferência do adulto na expressividade da criança. 	21/03/2016	Nº 10
		25/03/2016	Nº 11
18	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de instrumentos musicais disponíveis diariamente. • Inexistência de atividades alternativas durante as aulas de música. 	23/03/2016	Nº 12
		22/03/2016	Nº 13
		31/03/2016	Nº 14
19	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca quantidade e variedade de blocos. 	28/03/2016	Nº 15

	<ul style="list-style-type: none"> • Blocos e legos arrumados sem critério • Ausência de uma área destinada às construções afastada da intervenção das outras crianças. • Desinteresse das crianças nos blocos. 	29/03/2016 29/03/2016 30/03/2016	Nº 16 Nº 17 Nº 18
20	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de mobiliário de tamanho infantil e respetivos acessórios. • Poucas bonecas e não variadas. • Material de jogo simbólico no exterior praticamente inexistente. 	04/04/2016 07/04/2016	Nº 19 Nº 19 Nº 20
21	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de jogos com água e/ou areia durante a observação. 	11/04/2016 03/05/2016 16/05/2016	Nº 21 Nº 22 Nº 23
22	<ul style="list-style-type: none"> • O contacto com a Natureza não é diário. • Inexistência de livros adequados à faixa etária com imagens realistas da natureza. • Inexistência de brinquedos representativos de animais realisticamente. • Inexistência de animais e plantas na sala. 	19/04/2016 20/04/2016 21/04/2016 09/05/2016	Nº 24 Nº 25 Nº 26 Nº 27 Nº 28
23	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do computador sem atividades alternativas durante o período de prolongamento (18:00-19:00). • Os recursos utilizados durante o período de prolongamento nem sempre encorajam um envolvimento ativo das crianças. 	07/03/2016	Nº 29
24	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de exemplos de diferenças culturais ou raciais. • Ausência de imagens não sexistas. 	25/04/2016 12/05/2016	Nº30 Nº31

5.2 Diários de aula

Seguidamente serão apresentadas as evidências das melhorias registadas no quadro 2 – Grelha de registo de melhorias. Estas evidências seguem-se, de modo a melhor contextualizar a leitura, a uma primeira referência aos dados da primeira observação relativamente a cada item. Cada ação de melhoria encontra-se datada sendo descrita através de uma narrativa que descreve e analisa essas mesmas ações que, em alguns casos, é acompanhada de registo fotográfico.

Melhorias relativas ao item 15, *Motricidade Fina*.

Dados da 1ª observação: Falta de etiquetagem e organização do material.

Data da alteração: 14/03/2016

Evidência Nº1

Narrativa:

Alguns dos materiais relativos a este item estavam posicionados fora do alcance das crianças sendo o adulto a sugerir a sua utilização. Por vezes as crianças também os pediam, nomeadamente referindo a palavra “desenho”, ou “animais”, referindo-se ao puzzle dos animais quando viam os adultos a pegar nestes materiais, mas não o faziam quando estes se encontravam fora do alcance da sua visão. De modo a permitir às crianças a expressão de escolhas, torna-se imperativo que tenham estes materiais ao seu alcance de modo a que o leque de opções seja efetivo e não estejam apenas sujeitos às opções que os adultos fazem por si, mesmo quando a intenção do adulto é diversificar as opções das crianças.

Depois desta observação desencadeou-se um processo de reflexão que evidenciou a grande preocupação, talvez excessiva, que havia até aqui em proporcionar às crianças oportunidades diferentes em diversas áreas e com recurso a diferentes materiais, enquanto o espaço à escolha livre da criança não era suficientemente valorizado. Isto acontecia desde logo pela falta de organização nos materiais que dessa forma não potenciam essa livre escolha e

a autonomia do uso dos materiais. O mesmo se verifica inclusivamente noutros itens cujas melhorias de que foram alvo serão descritas noutras narrativas. Assim, as caixas de lápis de cera e de lápis de cor foram identificadas com imagens dos mesmos e posicionadas ao alcance das crianças, bem como as folhas de papel. As crianças não se revelaram totalmente autónomas no seu uso, sendo necessário o apoio do adulto nomeadamente para retirar as folhas do tabuleiro sem que estas caíssem todas ao chão e também para indicar às crianças o uso adequado dos materiais, sendo que desde logo algumas das crianças mais pequenas do grupo mostraram logo um interesse em despejar as caixas de lápis no chão. Estas circunstâncias fazem parte de um processo de aprendizagem que não pode ter lugar se as crianças não se confrontarem com as situações, com as oportunidades. É bastante mais interessante para uma criança fazer um desenho porque reparou nos materiais e estes lhe despertaram o interesse, quer os tenha visto na estante, quer tenha observado um amiguinho a utiliza-los, do que fazê-lo quando o adulto resolve proporcionar-lhe essa experiência chamando-a para a mesa e colocando os materiais necessários à sua frente.



Figura 1 - Caixas de lápis identificadas



Figura 2 – Folhas de papel e lápis ao acesso das crianças

Para além da identificação das caixas dos lápis de modo a que as crianças possam identificar o seu conteúdo e escolher o que querem utilizar, também foi identificada uma prateleira com imagens de vários puzzles bem como dos anéis empilháveis e do jogo de deslizar contas de madeira por

arames de várias formas, que foram introduzidos na sala e que vão sendo trocados de forma regular, ou seja ao fim de alguns dias, de modo a manter o interesse das crianças por este material. Deste modo as crianças sabem que aquele é o local específico onde devem encontrar e também arrumar os puzzles.



Figura 3 - Etiquetagem das prateleiras com imagens com dos materiais

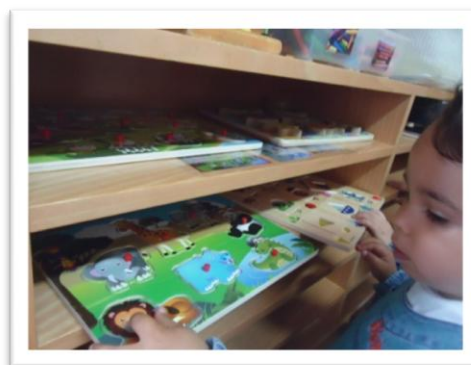


Figura 4 - Puzzles ao acesso das crianças

Estas alterações na organização destes materiais requerem um grande investimento por parte do adulto no sentido de apoiar as crianças a colaborarem nesta organização, o que pode ser bastante desgastante e até, a certa altura, causar alguma resistência por parte de alguns dos adultos que fazem parte da equipa. No entanto os benefícios para o grupo são evidentes pois ao fim de poucos dias, com uma insistência e colaboração ativa por parte dos adultos as crianças, sobretudo as mais velhas, acabam por colaborar e embora não o façam sempre, já demonstram competências de expressão de escolha e de organização dos materiais que não tinham até aqui demonstrado por falta de oportunidade.

Assim é muito importante também este processo de consciencialização pessoal e de sensibilização dos membros da equipa para a importância desta postura mais proactiva no apoio prestado às crianças nas suas escolhas e na organização da sala e dos materiais.

Embora a ação de melhoria que está na base desta reflexão tenha sido desencadeada a partir do item referente à motricidade fina é de destacar a

forma como a interação entre os adultos e as crianças e o modo como são tidas em conta as suas necessidades é relevante e transversal a tudo o que se passa na creche.

Dados da 1ª observação: Existência de poucos puzzles e sem diferenças significativas ao nível do grau de dificuldade.

Data da alteração: 14/03/2016

Evidência Nº2

Narrativa:

A par da organização e etiquetagem do material de acordo com os pressupostos de qualidade da escala de observação e avaliação utilizada neste trabalho, também foi tida em consideração a aquisição de algum material novo. Na seleção deste material foi considerada a existência de diferentes graus de dificuldade, pelo que foram adquiridos dois puzzles com um grau de dificuldade mais elevado do que aqueles que já existiam, sendo que entre estes o nível de dificuldade é relativamente semelhante, bem como o tipo de encaixe que a criança terá de fazer, sobretudo baseado na sobreposição de imagens, apesar de os puzzles apresentarem algumas diferenças entre si. Por esta razão, os puzzles adquiridos são de tipos diferentes entre si e relativamente aos que já existiam.

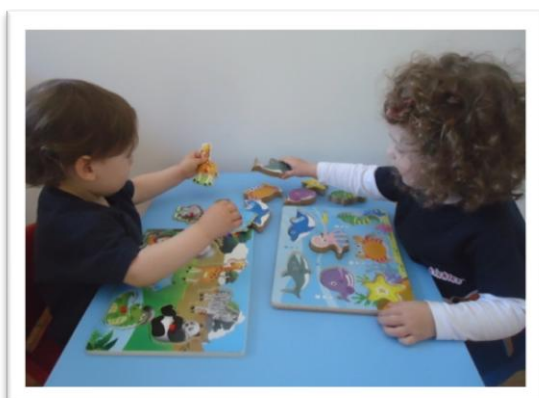


Figura 5 - Puzzles que já existiam na sala

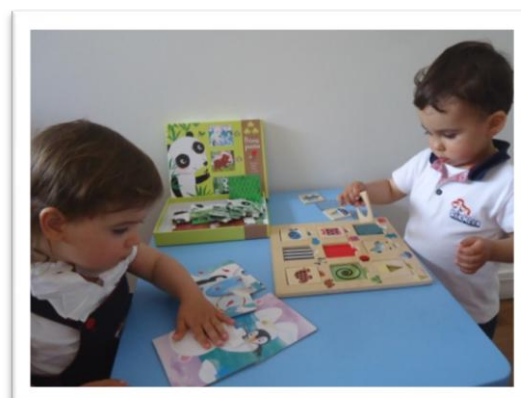


Figura 6 - Puzzles novos, mais desafiantes

Nestes não é feita a simples sobreposição de imagens, mas sim a composição de uma imagem com 4, 6 ou 8 peças, num dos casos e a sobreposição de peças com transparência sobre padrões, formando assim uma nova imagem. Nesta fase inicial não foi disponibilizado o puzzle de 8 peças, uma vez que o desafio que coloca às crianças não é adequado ao seu nível de desenvolvimento. Os puzzles não estão disponíveis na sua totalidade, sendo colocados numa prateleira da estante identificada com imagens dos mesmos. Ao fim de alguns dias estes puzzles, mantendo-se pelo menos uma semana, são substituídos por outros de modo a manter alguma rotatividade e dessa forma manter o interesse das crianças.

Como é natural e como acontece sempre que é apresentada uma novidade ao grupo, as crianças mostram-se muito curiosas e isto não foi exceção quando os novos puzzles foram introduzidos na sala. No entanto as crianças não revelaram apenas curiosidade em relação aos puzzles novos, mas também aqueles que já conheciam, mas que, tal como acontecia com os lápis, apenas lhes eram disponibilizados por iniciativa dos adultos ou quando, por alguma razão reparavam neles e os pediam.

O facto de passarem a ter os puzzles ao seu alcance também exigiu por parte da equipa um maior apoio ao grupo no correto uso dos materiais, estimulando as crianças a não atirarem os tabuleiros e as peças ao chão ou pelo ar, ou a baterem com estes nas outras crianças. Este é um trabalho contínuo, que não tem resultados plenos a curto nem mesmo a médio prazo, até porque existem crianças com níveis de desenvolvimento e maturidade diferentes na sala, mas mesmo assim, com uma intervenção persistente dos adultos junto das crianças, vai sendo possível observar alguns resultados de cooperação na organização da sala pela sua parte. Quanto ao uso dos puzzles concretamente, esta utilização mais regular que se desencadeou depois da implementação desta ação de melhoria permitiu verificar como era efetivamente importante a disponibilização de puzzles de diferentes tipos e com diferentes níveis de dificuldade. Depois de passarem a utilizar este material com mais regularidade e pela sua própria iniciativa, algumas das crianças demonstraram alguma facilidade em resolver os puzzles que já existiam na

sala há mais tempo, de grau de dificuldade menor, pelo que era absolutamente pertinente a inclusão neste leque de materiais de outros que implicassem diferentes desafios. Nem todas as crianças são capazes de resolver os puzzles mais complexos, no entanto não lhes é vedado o acesso aos mesmos. Os puzzles, mais e menos complexos, são disponibilizados rotativamente tendo em conta a existência permanente de diferentes níveis de dificuldade. Estando os materiais acessíveis não faria sentido impedir ou condicionar o acesso aos mesmos por parte de algumas crianças, pelo que quando os mais pequeninos mostram interesse em pegar num puzzle mais complexo, são ajudados a levá-lo para a mesa e manipulam-no livremente. A dado momento, e dependendo da restante dinâmica na sala com as outras crianças, o adulto brinca com a essa criança montando o puzzle, ou parte dele com ela.

O que se destaca mais nestes momentos, tal como em outros quando os adultos brincam com as crianças, é o enorme prazer que as crianças mostram na própria interação e na atenção que sentem recair sobre si durante aquele momento.

Dados da 1ª observação: Poucos jogos de encaixe e empilhamento que não estão acessíveis durante todo o dia.

Data da alteração: 15/03/2016

Evidência Nº3

Narrativa:

De modo a complementar a oferta de materiais disponíveis relativamente a esta área, foram introduzidos dois materiais que não são novos pois já existiam na instituição, tendo estado na sala no início do ano letivo, mas que durante a observação não estavam à disposição das crianças. Estes materiais são os anéis empilháveis de madeira e ainda as contas de deslizar por arames de várias formas cuja estrutura tem uma base de madeira. Estes materiais foram retirados da sala no início do ano uma vez que as crianças se magoavam mutuamente com alguma frequência utilizando estes objetos. Porém esta opção foi reavaliada no decorrer da observação e da análise de

dados pois o facto de as crianças terem determinadas atitudes agressivas umas perante as outras usando nessas ações determinados brinquedos, não deve levar a que lhes seja retirado o acesso a esses mesmos objetos, sendo estes considerados adequados a crianças desta faixa etária.

A opção mais correta é a de manter uma supervisão cuidada do jogo das crianças procurando prevenir tanto quanto possível essas situações e, no caso destas ocorrerem, intervir junto das crianças chamando a sua atenção para o efeito que a sua ação teve na outra criança.

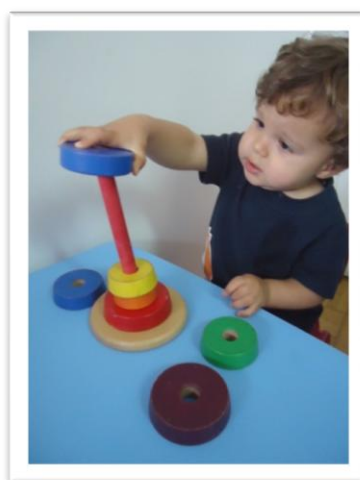


Figura 7 – Jogo com os anéis empilháveis

A reação das crianças perante os “novos” brinquedos foi a de natural curiosidade e como era previsível ocorreram alguns conflitos, tal como acontece com outros brinquedos já existentes na sala. No entanto a atitude dos adultos nesta fase foi de um maior investimento na interação com as crianças, mantendo uma participação ativa junto do seu jogo tentando antecipar quaisquer movimentações menos cordiais. As crianças que pretendem brincar com estes brinquedos, tal como acontece em relação a quaisquer outros, são incentivadas a brincar com outro brinquedo até que a criança que está a brincar desvie o seu interesse para outra tarefa. Esta estratégia nem sempre foi bem sucedida à primeira tentativa e por vezes o resultado acabou por inverter de tal modo a situação ao ponto de se gerar outro ponto de interesse no qual subitamente todos reparam.

Mas mais uma vez e como acontece diariamente na creche, o trabalho com estas crianças pequenas reveste-se de uma sucessiva réplica de ações que embora nem sempre desencadeiem os resultados esperados a curto/médio prazo, certamente deixarão a sua marca, tal como as experiências que proporcionamos às crianças diariamente, não só através de atividades planeadas e dirigidas pelo adulto tendo em vista a realização de novas e estimulantes experiências por parte das crianças, mas também as atividades que estas podem fazer diariamente, partindo da sua própria iniciativa e interagindo com o outro. Tal como afirma Katz (1998) a propósito da perspetiva orientada de baixo para cima relativamente à qualidade dos programas, “Do mesmo modo, as atividades que se consideram ajustadas ao desenvolvimento – tais como brincar com blocos, fazer trabalho de projeto e outras – podem não favorecer o desenvolvimento da criança a longo prazo se forem raras ou esporádicas, mas poderão ter resultados opostos se forem frequentes.” (p.22). É com esta perspetiva em mente e com uma atitude positiva e perseverante, mas não obsessiva, que os profissionais devem encarar o seu relacionamento com as crianças e a gestão de tantos problemas do dia-a-dia na creche.



Figura 8 – Jogo com porcas e parafusos



Figura 9 – Caixa etiquetada com imagem do material

Para além do material reintroduzido na sala foi ainda adquirido um jogo de porcas e parafusos de plástico que permitem o uso de competências que até aqui nenhum dos outros materiais disponíveis na sala permitia, proporcionando assim ao grupo um pouco mais de diversidade de materiais

destinados ao exercício da motricidade fina. Este material foi colocado numa caixa ao alcance das crianças, sendo esta identificada com uma imagem das peças, de modo a que as crianças possam aceder às mesmas identificando o conteúdo através da etiquetagem. Para além disso, esta identificação dos materiais também permite às crianças classificar os objetos no momento de arrumar, colaborando assim nesta tarefa.

Este material foi apresentado às crianças logo pela manhã, durante o acolhimento. Foram distribuídas algumas peças pelas crianças, que logo se mostraram curiosas em relação a esta novidade. Foi dado algum tempo para que explorassem livremente o material e de seguida o adulto, sentado em círculo com as crianças começou também a brincar com as peças de modo a que observassem o tipo de ação que poderiam realizar com elas. As primeiras ações das crianças foram de colocar as porcas nos dedos ou introduzir os dedos na parte oca dos parafusos. Algumas das crianças bateram com as peças no chão e / ou exploraram-nas com a boca. Outras crianças também procuraram introduzir os parafusos nas porcas sem porém realizar o movimento de enroscar, que só começou a surgir depois e observarem o adulto a fazê-lo.

Data da alteração: 16/03/2016

Evidência Nº4

Narrativa:

Para além dos materiais disponibilizados na sala, ao acesso das crianças diariamente, a análise dos dados da observação também permitiu concluir que seria importante realizar mais atividades que visem o exercício da motricidade fina, que podem passar pelo uso de materiais bastante acessíveis que têm igualmente a potencialidade de despertar grande interesse nas crianças. Foi o que aconteceu com a atividade realizada neste dia pela primeira vez e que as crianças solicitaram muitas vezes desde então. As crianças dispunham de várias garrafas de plástico, nas quais existia uma banda de uma cor, sendo estas cores diferentes em cada garrafa.

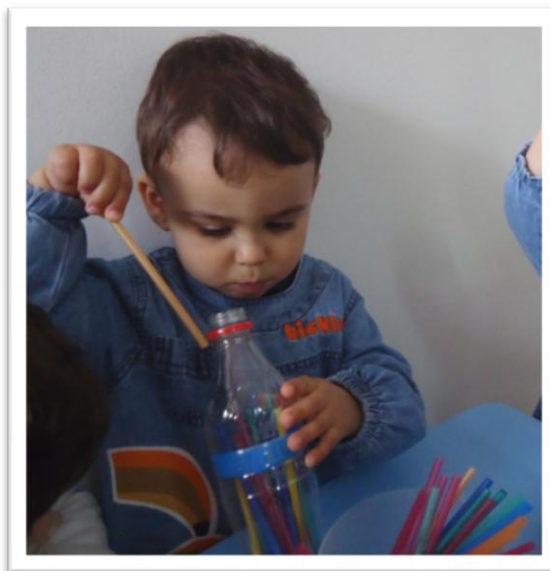


Figura 10 – Jogo de introdução de palhinhas em garrafas

Os adultos referem as cores das bandas e também das palhinhas em que as crianças vão pegando, fazendo comparações entre elas, mas não de uma forma exaustiva. O objetivo desta referência às cores é de familiarizar naturalmente as crianças com a designação das cores bem como despertar a sua atenção para a observação das diferenças de cor nos objetos, mas o principal objetivo é o de trabalhar a motricidade fina, bem como noções matemáticas ao encher e esvaziar as garrafas. As crianças mostraram grande interesse nesta atividade selecionando aleatoriamente as palhinhas e introduzindo-as nas garrafas, agitando-as com as palhinhas lá dentro tanto com o gargalo para cima, como para baixo, fazendo-as cair, introduzindo os dedos no gargalo para tentar retirar as palhinhas, igualmente tanto com o gargalo para cima, como para baixo. Estas experiências permitiram-lhes ainda experienciar noções de espaço e de volume bem como observar o comportamento dos objetos mediante as suas próprias ações.

Ficou bem patente com esta atividade que as crianças se podem envolver numa atividade demonstrando interesse e motivação, vivenciando diferentes experiências, com o mais variado tipo de recursos, pelo que se torna imperativo que estes sejam disponibilizados com maior regularidade e com a necessária rotatividade de forma a manter o interesse que as crianças têm por eles.

Data da alteração: 17/03/2016

Evidência Nº5

Narrativa:

Ao longo desta semana foram sendo introduzidas algumas medidas tendo em vista a melhoria da área da motricidade fina, entre elas a etiquetagem do material no qual se incluem os lápis de cera e os lápis de pau. O facto de estes materiais estarem agora acessíveis às crianças, como pode ser verificado na evidência nº1, fez com mostrassem um maior interesse nesse material solicitando a sua utilização com maior regularidade. O uso dos lápis para desenhar passou a ser diário, o que não acontecia até aqui, sendo que a sua utilização tinha uma frequência por vezes inferior a uma vez por semana. Esta utilização mais frequente cuja implementação estava prevista no plano de melhoria acaba por não partir diretamente da intenção do adulto, mas sim de forma indireta, através da criação de condições para que tal aconteça. Foi o interesse das próprias crianças, despertado pela acessibilidade do material que tornou o uso dos lápis para desenhar mais frequente, o que também constitui uma atividade, não só de expressão mas também de motricidade fina pela destreza que implica no manuseamento dos lápis e no desenho de garatujas progressivamente mais ordenadas.

Certamente que as crianças não irão manter este interesse nos desenhos com o mesmo vigor durante muito tempo. Continuarão porém a ser curiosas e interessadas por tudo o que for novo, mostrando-se aptas para a descoberta. Tal como foram criadas as condições para que as atividades e as experiências descritas nas evidências anteriores ocorressem, outras diferentes serão criadas. E a rotatividade de experiências deverá ser mantida enquanto estas constituírem um desafio e um motivo de interessa para as crianças.

Existia por parte da equipa uma preocupação efetiva em proporcionar experiências diferentes ao grupo, mas tal preocupação não pode ser baseada numa lógica de “check-list” que coloca de parte o que já foi experimentado, mesmo quando os resultados foram satisfatórios, dando depois lugar a outra experiência numa sucessão insuficientemente frequente. Poderemos até utilizar aqui o conceito de “check-list”, ou lista de verificação, mas numa

perspetiva diferente. Como um instrumento de trabalho que o adulto utiliza de apoio à sua prática e que, a par de uma reflexão sobre a mesma, o ajudam a refletir sobre o efeito do seu trabalho junto das crianças.

O recurso a esta lista de verificação não terá como objetivo dar o que quer que seja por concluído, mas sim dar a certeza de que nada é deixado ao acaso e que tudo está em evolução. A utilização de uma escala como a ITERS-R, aplicada neste trabalho, tem naturalmente um início, e terá certamente um meio que se deseja longo e um fim que não se quer “à vista”.

Data da alteração: 24/03/2016

Evidência Nº6

Narrativa:

Cerca de uma semana e meia depois de serem colocados ao acesso das crianças os lápis e as folhas de papel as crianças tiveram a oportunidade de desenhar com marcadores sobre tecido. Esta foi uma atividade preparada com a colaboração da mãe de uma das crianças. Habitualmente os pais são convidados a participar em várias atividades ao longo do ano e nomeadamente a prepararem eles próprios, uma atividade com a qual se sintam à vontade e que vá ao encontro dos interesses das crianças.



Figura 11 – Pintura com marcadores sobre t-shirts

Neste caso, a mãe gostaria de pintar t-shirts com os meninos, partilhando essa tarefa com eles. Depois de concluída a pintura as crianças ficam com uma recordação do amigo e da sua mãe para levar para casa como recordação deste dia. Foi então feita a opção de utilizar marcadores, material que não foi colocado ao acesso do grupo e que por essa razão é utilizado muito pontualmente.

O facto da utilização deste material ser pontual está relacionado com diversos fatores, nomeadamente porque as crianças acabam por pintar muito as mãos e mesmo o vestuário, sendo difícil de remover essas marcas. Outro fator, prende-se com o modo como as crianças utilizam o material de desenho. Para além das garatujas, habitualmente batem vigorosamente com os bicos sobre a mesa, o que no caso dos lápis de pau, que são bastante grossos e resistentes e também no caso dos lápis de cera não constitui problema, não se passando o mesmo com os marcadores, cujo bico fica estragado com este gesto. Para além disso várias das crianças do grupo ainda levam os lápis à boca, o que não é adequado no caso dos marcadores. Deste modo, o uso dos marcadores acaba por ser difícil enquanto atividade livre e exploratória sendo necessária uma supervisão atenta do adulto e frequentemente uma intervenção para evitar ações menos adequadas.

O primeiro material a ser apresentado nesta atividade foram as t-shirts. As crianças já sabem que a presença de uma mãe na sala significa que vai acontecer algo de interessante e nestas situações mostram-se, para além de excitadas, expectantes. As t-shirts propriamente ditas não geraram grande alvoroço, mantendo-se porém a expectativa. No entanto, assim que viram os marcadores as crianças ficaram muito entusiasmadas e reuniram-se em volta da mesa, ansiosas pela sua vez de participar.

De modo a que todas as crianças tivessem oportunidade de experimentar o desenho com marcador sobre a t-shirts confortavelmente, ou seja, sem serem constantemente “apertadas” pelos amiguinhos que tentavam conquistar o seu espaço à volta da mesa e assim alcançar o tão desejado marcador, foi necessária a intervenção do adulto para desviar temporariamente a atenção de algumas das crianças para outras atividades, a par de uma

explicação sobre o que se estava a passar, ou seja, que nesse momento estava outro menino a desenhar, mas que entretanto todos teriam a sua oportunidade. Este processo suscitou naturalmente alguma resistência mas foi necessário para que fossem criadas as condições necessárias para que cada um usufruísse da experiência. Não seria possível que todos realizassem a atividade ao mesmo tempo, apesar de haver mesa e cadeiras para todos, precisamente pelas razões acima referidas, visto que não seria possível os adultos manterem a necessária proximidade a todos simultaneamente para uma adequada supervisão.

O facto da utilização dos marcadores ter sido feita sobre tecido e não sobre o papel, como é habitual, permitiu às crianças uma nova experiência visto que o tecido não se mantém plano como o papel, assumindo as formas que os nossos movimentos lhe conferem.

Data da alteração: 18/04/2016

Evidência Nº7

Narrativa:

A presente narrativa pretende descrever e refletir sobre uma atividade realizada algumas semanas depois das primeiras ações de melhoria relativas ao item de motricidade fina. Esta atividade inseriu-se nas várias etapas de elaboração de um presente para o dia da mãe. Primeiro a educadora começou a brincar com algumas crianças cantando uma lenga-lenga, “pico-pico, maçarico...” ao mesmo tempo que executada um movimento de pinça, como indicador e o polegar na palma da mão das crianças. A pouco e pouco as outras crianças foram reparando no que se estava a passar e foram-se aproximando do adulto e estendendo a mão de modo a pedir ao adulto que brincasse também com elas. Depois, estando as crianças envolvidas neste jogo, o adulto sugeriu que brincassem ao “pico-pico” com o papel de jornal que colocou sobre a mesa e começou a rasgar as folhas com os dedos em pinça. As crianças começaram logo a pegar nas folhas de papel de jornal e a imitar o adulto, embora nem sempre utilizando os dedos em pinça.

A exploração desta atividade continuou enquanto cada um manteve o interesse em rasgar o papel, bem como continuou a lenga-lenga, repetida numa frequência quase contínua, que o adulto foi intercalando com movimentos no papel e também na palma da mão das crianças, mantendo-as assim mais envolvidas no jogo. Algumas crianças mostraram grande dificuldade em executar este movimento, agarrando o papel com todos os dedos, ou seja, fazendo preensão palmar e puxando-o com força, o que não trazia o resultado desejado, que era rasgar a folha, com a mesma facilidade com que eram capazes de o fazer ao aplicar o movimento de pinça.

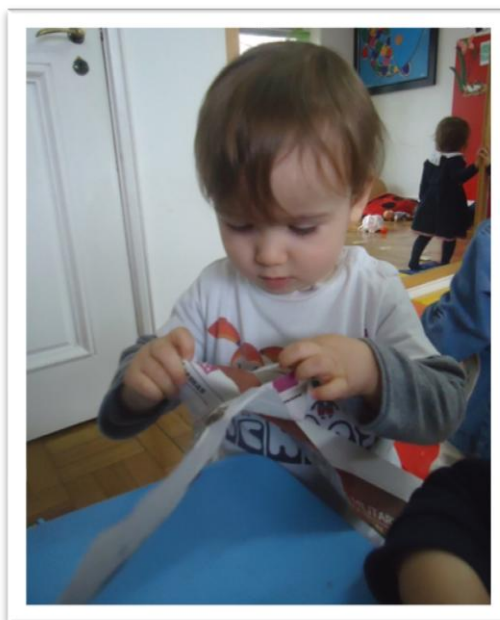


Figura 12 – Rasgagem de papel

As crianças já tinham feito ao longo do ano letivo diversas atividades de colagem de papeis de vários tipos, bem como de outros materiais, mas não de rasgagem. A preocupação que surgiu com a diversificação de atividades ao nível de motricidade fina ao longo do desenrolar deste trabalho está na base da planificação desta atividade. O movimento de pinça é uma *skills* referidas nas notas de clarificação da escala relativamente ao item da motricidade fina, “using thumb and forefinger together” (Harms, Cryer & Clifford, 2006, p.35) e as crianças utilizam-no com facilidade diariamente e em diversas situações mas

não o tinham feito ainda para rasgar, coordenando esse movimento de pinça com o movimento do pulso e do próprio braço.

De certa forma, por ter sido verificado que as crianças são capazes de realizar este movimento de pinça com o indicador e o polegar, o exercício desta competência foi negligenciado pelo adulto, que se preocupou inicialmente por proporcionar às crianças oportunidades totalmente novas, como aconteceu por exemplo ao introduzir o jogo de porcas e parafusos que permitia enroscar. Mais uma vez surge nesta reflexão o conceito de *check-list*, como algo usado erradamente, que põs de lado algo dado como adquirido ou como terminado. A verificação não deve excluir o que já foi vivenciado, mas servir como um instrumento que assegurar que as vivências se repetem enquanto mantiverem o interesse das crianças e responderem às suas necessidades.

Nesta situação específica, veio a verificar-se que o facto de o adulto refletir numa forma diferente de abordar, ou trabalhar com os meninos, uma determinada competência que se julgava dominada ou seja utilizar o movimento de pinça não para pegar em objetos mas para rasgar, levou as crianças a deparar-se com novos desafios e a trabalhar essa mesma competência, à qual o adulto não estava a dar a devida atenção, numa nova perspectiva.

Melhorias relativas ao item 16, *Atividade física*

Dados da 1ª observação: Utilização do espaço exterior exclusivamente em dias secos

Data da alteração: 14/03/2016

Evidência Nº8

Narrativa:

Os critérios de qualidade da escala relativamente ao uso do espaço exterior são muito claros, especificando que, de acordo com um nível mínimo de qualidade, as crianças deverão utilizar o espaço exterior para atividade física pelo menos 3 vezes por semana, ao longo de todo o ano, exceto em condições de mau tempo, sendo que os dias em que estas condições se

verificam são, segundo os critérios da escala, muito poucos. Tal como referem os autores, lembrando uma expressão, segundo eles frequentemente utilizada, “There is no bad weather; only bad clothes” (Harms et al., 2006, p.8).

Na realidade, apesar de este programa dispor de uma ampla área exterior na qual as crianças podem ter contacto com a natureza correndo e brincando em segurança, a sua utilização tem sido restrita aos dias de bom tempo. No inverno o uso do espaço exterior pelas crianças da creche é raro, sendo que o fazem apenas nos dias em que não está demasiado frio, usando os agasalhos, e em que a relva não está molhada. Portanto, quando não chove há vários dias e não há orvalho significativo pela manhã. As crianças abrangidas pelo programa alvo deste estudo são crianças do grupo de 1 ano, portanto, crianças que ainda caem com bastante frequência a brincar e a correr no jardim, o que significa que molham bastante a roupa em contacto com a relva molhada. A reunião destas condições reduz bastante os dias disponíveis para o uso do jardim, que apenas nos meses de primavera e sobretudo, de verão, passa a ser diário, cumprindo assim os critérios de qualidade da escala. Para além disto, mesmo nestes dias em que o espaço exterior é utilizado no inverno, acaba por haver uma certa resistência de alguns pais nesse sentido, pedindo que os seus filhos não vão ao jardim de modo a evitar que se constipem ou para não piorarem a sua condição, caso já estejam constipados.



Figura 13 – Uso do jardim num dia soalheiro de inverno

Na imagem é possível ver um dos poucos dias que reúne as condições referidas e que neste caso coincidiu com o Carnaval. Esta contextualização da situação que se verificava até à observação tem como objetivo justificar as opções tomadas em relação a esta questão. Estas opções nunca tinham sido questionadas até aqui, bem pelo contrário, pois às vezes o uso do espaço exterior promovido pela creche, mesmo que possa ser considerado insuficiente, ainda assim era rejeitado por vários pais.

No entanto, embora na nossa cultura, em que as pessoas gostam de aproveitar os dias soalheiros para passeios e atividades ao ar livre mas que se refugiam em espaços fechados cada vez que o tempo se apresenta mais cinzento, não há razão para que as circunstâncias de utilização do espaço exterior na creche não sejam reavaliadas, sem fundamentalismos. Não pretendemos certamente utilizar o jardim em dias de chuva com galochas e capa de chuva, o que até nem parece de todo desapropriado se pensarmos nas crianças mais velhas da escola, mas é necessário considerar o seu uso naqueles dias em que apesar de não chover e não estar demasiado frio, a relva se encontra molhada. Se assim for, aumentaremos consideravelmente os dias de utilização do jardim.

Foi o que aconteceu neste dia. O dia estava soalheiro, mas a brisa era fresca, o que implicou que todas as crianças vestissem os seus casacos. A relva não estava ensopada, mas suficientemente molhada para até aqui nos inibir de sair lá para fora. Não nos inibimos e fomos, com todos os meninos, num dia em que provavelmente os pais não esperavam que o fizéssemos, esperando que ninguém se constipe.

A nossa incursão pela relva húmida não foi muito prolongada pois logo começaram a surgir os primeiros joelhos molhados e algumas biqueiras de sapatilhas suficientemente escuras para fazer adivinhar uma meia igualmente molhada. Antes de almoçar ainda era necessário mudar algumas roupas e assim fomos para dentro mais cedo. Afinal foi bom ir ao jardim mesmo assim. Nenhuma criança se mostrou descontente por molhar as mãos cada vez que caía para a frente sobre a relva e como sempre acontece quando vamos ao jardim, há sempre uma última corrida para dar quando se chama os meninos

para dentro. Há sempre vontade de ficar mais um bocadinho e de fazer o que não se pode fazer na sala, correr, gritar, brincar na casinha, no cavalinho de balançar ou acariciar o coelho se entretanto ele não fugir. As crianças usufruem muito do jardim e é notório que nos dias em que o utilizam se mostram mais tranquilas e bem-dispostas. E ninguém se constipou.

A utilização do jardim nestas condições implicou que algumas roupas tivessem de ser mudadas, mas isso não deve ser impedimento para que isto aconteça mais vezes. As crianças molham-se, mas se não permanecerem com a roupa molhada muito tempo, isto não constituirá certamente um risco. Para além do facto de que de brincar e correr ao ar livre traz muitas vantagens também é necessário ter em conta que, caso não o façam, as crianças praticamente não têm outras oportunidade para realizar atividade física, a não ser uma vez por semana no polivalente durante a sessão de psicomotricidade, pelo que se torna ainda mais importante ponderar o verdadeiro peso dos impedimentos ao uso do espaço exterior, que afinal podem ser contornados em dias como o de hoje.

Dados da 1ª observação: Falta de material para atividade física no interior acessível diariamente.

Data da alteração: 21/03/2016

Evidência Nº9

Narrativa:

A análise que um profissional faz da sua prática deve ter obviamente um grande investimento pessoal que começa na observação e se desenvolve por um processo de reflexão analítica e também avaliativa das práticas, processo esse aqui em curso.

No entanto há uma questão que tem suscitado grande reflexão: o início do processo, o ponto de partida. Para além de todo o contexto que antecede, e em que se insere, este trabalho, ou seja a realização de um mestrado em supervisão pedagógica, este trabalho em concreto teve um início, que foi a tomada de conhecimento da ITERS-R e a sua aplicação.

Nesta instituição as educadoras, quer da creche, quer do jardim de infância, elaboram registos diários das atividades que desenvolvem com os seus grupos e também dos acontecimentos mais relevantes relativamente às crianças. No entanto, embora este processo tenha como objetivo, para além de registar as aprendizagens das crianças, levar as educadoras a refletirem sobre o que correu bem e sobre o que pode ser melhorado em cada atividade que desenvolvem, corre o risco de se tornar mecanizado e desprovido de significado. De modo a não cair numa rotina de registo que tem pouco de analítico e avaliativo mas sobretudo de descritivo, o profissional tem de se confrontar e às suas ideias e práticas, não podendo fazer essa análise e essa avaliação sempre sozinho. Esta confrontação pode ser feita com a equipa, mas também pode e deve feita com a literatura e ainda com instrumentos de avaliação amplamente utilizados e validados, como é o caso da ITERS-R.

É em resultado desta confrontação, ou se quisermos, da utilização de novos instrumentos de apoio ao trabalho que surgem melhorias na prática relativamente a coisas tão simples como aquela a seguir descrita, mas que no entanto não tinha até aqui sido posta em prática.

Se é consensual que as crianças precisam de realizar atividade física de forma ativa, se não o fazem com regularidade no exterior durante o inverno e se não existe material na sala para este tipo de atividade mas existe num espaço coberto destinado à atividade física e que é utilizado 1 vez por semana por cada uma das salas da instituição, então porque é que não é transferido algum desse material para a sala de atividades? A resposta parece óbvia e foi muito simples de responder assim que foi colocada a questão. O problema aqui está em efetivamente colocarmos as questões. E como as podemos colocar? Saindo da zona de conforto e confrontando a nossa prática com o que está ali mesmo ao nosso acesso, basta procurar.

Foram levados para a sala dois dos materiais do polivalente, o tapete musical, que tem desenhos de pegadas de várias cores e que emite sons à medida que as crianças pisam essas marcas e também um triciclo. Na próxima semana um destes materiais será substituído pelo burrinho de borracha para saltar e assim sucessivamente. A reação das crianças perante os materiais foi

obviamente de tentarem utiliza-lo de imediato, o que gerou logo alguns sentimentos de frustração que os adultos procuraram ajudar as crianças a controlar gerindo a utilização destes materiais por todos aqueles que os queriam utilizar. Este medida foi muito importante na medida em que aumentou significativamente as oportunidades para realizar atividade física, embora ainda com pouca variedade de movimentos diferentes.

Melhorias relativas ao item 17, *Arte*

Dados da 1ª observação: Poucas atividades de expressão artística e reduzida rotatividade do tipo de atividade durante a semana.

Data da alteração: 21/03/2016

Evidência Nº10

Narrativa:

A análise dos dados chamou a atenção para a necessidade de proporcionar às crianças atividades de expressão artística com uma frequência maior do que aquela que ocorria até aqui. Assim, para esta semana, com início a dia 21/03, foi elaborada uma planificação que teve precisamente este princípio em conta, tal como acontecerá nas planificações elaboradas daqui em diante.

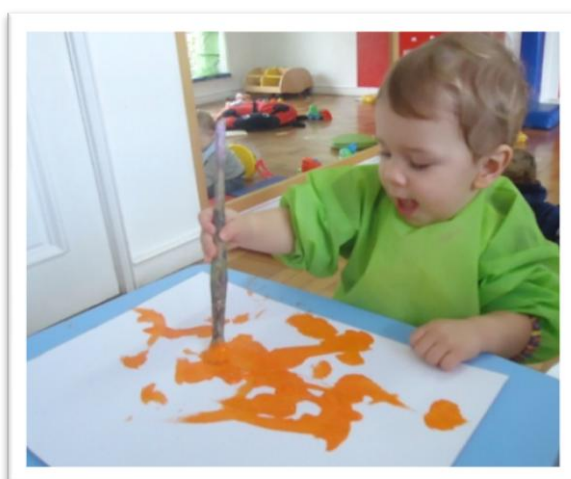


Figura 14 – Pintura com pincel e tinta

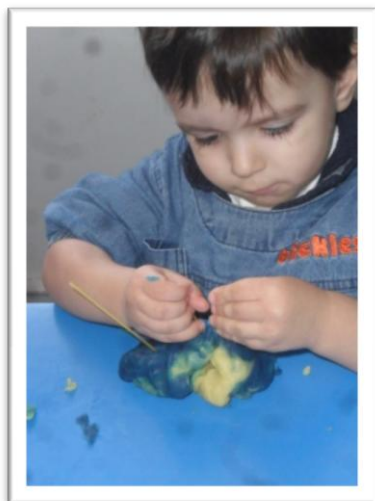


Figura 15 – Modelagem com pasta de farinha e esparguete

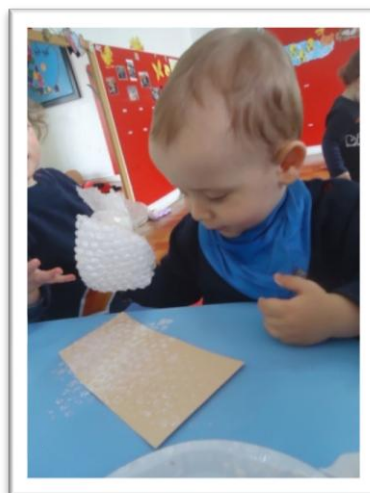


Figura 16 – Carimbagem com plástico de bolhas

Assim serão incluídos em cada planificação, para além dos desenhos com lápis que ocorrem praticamente todos os dias e normalmente a pedido das crianças, pelo menos 3 momentos de expressão artística, sempre diferentes, que, juntamente com o desenho, constituem o mínimo de 4 experiências de expressão artística diferentes durante uma semana para crianças entre os 23 e os 30 meses, tal como é preconizado na escala, sendo que todos os dias estão disponíveis experiências de expressão artística.

Esta semana, tal como está registado nas imagens, as crianças tiveram oportunidade de pintar com tinta utilizando um pincel, de fazer modelagem com pasta de farinha e de pintar com um “carimbo” feito a partir de plástico de bolhas, que é um material que já foi utilizado com este grupo por diversas vezes e que desperta bastante o seu interesse. A pintura com a tinta e o pincel passou a ser em diversos casos pintura com as mãos, tendo as crianças oportunidade de explorar os materiais à sua disposição de acordo com a sua motivação. A modelagem com pasta de farinha foi realizada com pasta de duas cores, nas quais foi utilizado corante alimentar. Deste modo, para além de modelarem um material seguro e com uma textura macia e temperatura morna, também puderam observar o efeito da mistura das duas cores ao miturar ambas as pastas. Depois de as crianças estarem há algum tempo a manipular este material livremente foi colocado sobre a mesa algum esparguete cru que

logo as crianças pegaram para brincar partindo-o, provando-o também, tal como fizeram com a pasta de farinha e espetando-o na própria pasta. Espetaram paus de esparguete pequenos e longos, alguns partiam-se ao espetar, outros não e assim se mantiveram motivados explorando estes materiais com interesse.

Algumas das crianças do grupo, ao contrário da grande maioria, não mostra muito interesse por estas atividades, revelando inclusivamente alguma repulsa por alguns materiais e em sujar as mãos. Estas situações têm vindo a atenuar-se ao longo do ano letivo e uma dessas crianças, que tinha reações de rejeição bastante vigorosas, hoje gosta de participar nestas atividades e embora não revele o entusiasmo de outros meninos, mostra interesse e vontade de experimentar tudo o que é proposto, mas desde que seja respeitado o seu ritmo, ou seja, precisa de tempo e de espaço à sua própria iniciativa. Este respeito pela vontade da criança é muito importante, pois não faz sentido exercer sobre ela qualquer pressão para participar numa atividade quando não o deseja e especialmente se isso lhe causa algum tipo de desconforto.

As atividades de expressão artística propostas estiveram à disposição de todas as crianças e no caso da pintura com pincel, esta foi retomada no dia seguinte de modo a que todos tivessem oportunidade de participar já que algumas crianças manifestaram vontade de continuar a atividade por mais algum tempo, o que impossibilitou que todos participassem no mesmo dia. Já em relação à modelagem, não houve este problema pois, embora algumas crianças também manifestassem interesse em continuar por mais tempo a atividade, isso não interferiu com a participação dos outros pois todos realizaram a atividade ao mesmo tempo, já que a modelagem com pasta de farinha não exige a mesma supervisão e proximidade do adulto que é exigida numa atividade de pintura com pincel e tinta. A pintura com o carimbo foi realizada sobre um pedaço de cartolina, que seria posteriormente recortado em forma de ovelha pelos adultos.

Centrando a atenção na intervenção da criança e na sua oportunidade de expressão, conclui-se que esta ficou bastante comprometida nesta atividade

visto que para além deste pedaço de cartolina que tinha um propósito específico, deveria ter sido dada às crinaças a oportunidade de continuarem a pintura com o carimbo numa folha bastante maior, de cor contrastante à cor da tinta utilizada de modo a que não sentissem qualquer tipo de limitação à sua expressividade.

Dados da 1ª observação: Interferência do adulto na expressividade da criança.

Data da alteração: 25/03/2016

Evidência Nº11

Narrativa:

Ao longo desta semana foi, tal como já foi expresso na evidência anterior, foi dada uma maior atenção às atividades de expressão artística, com o cuidado de proporcionar às crianças 3 tipos de atividades diferentes nesta área. No entanto era ainda necessário ter em conta mais um indicador de qualidade que não foi plenamente verificado. Os dados da observação chamaram a atenção para um aspeto que se prende com o facto de que todas as atividades de expressão artística, sem exceção, deverem encorajar a expressão individual da criança, ou seja, entre outros fatores, não deverão ter a interferência do adulto.

No contexto da observação verifica-se precisamente esse encorajamento, porém não foi possível dar crédito ao indicador em causa porque é frequente, depois de as crianças terem tempo e liberdade para utilizarem os materiais de acordo com a sua motivação e expressividade, o adulto ter algum tipo de interferência no seu trabalho. Deste modo, passou a haver uma preocupação para que a ação dos adultos se centre apenas na disponibilização do material, num eventual uso paralelo do mesmo caso sintam a necessidade de familiarizar as crianças com alguma forma de o utilizar, apresentando-lhe assim novas perspetivas ou, como no caso da atividade com o plástico de bolhas, transformando o produto final resultante do trabalho da criança, ao atribuir-lhe uma forma que ela conhece e envolvendo-a nesse

processo. Este envolvimento passa por explicar à criança o que vai ser elaborado, logo a partir do momento em que termina a sua própria participação e também mostrando-lhe o processo e por fim o produto final.

Em relação à experiência das crianças não se verificaram com esta medida mudanças significativas, pois as crianças já estavam habituadas a explorar livremente os materiais sendo a sua expressão individual encorajada. Contudo passou a haver uma maior autenticidade no produto final do trabalho de cada criança sendo, para quem não esteve presente na sala e observa os trabalhos expostos de todas as crianças, mais perceptível a expressão de cada uma delas. Mesmo quando se trata de trabalhos nos quais o adulto teve uma intervenção posterior à da criança, como no caso da transformação da pintura com o carimbo de bolinhas numa ovelha. É mais perceptível onde termina o trabalho da criança e começa a intervenção do adulto.

Melhorias relativas ao item *18, Música e movimento*

Dados da 1ª observação: Inexistência de instrumentos musicais disponíveis diariamente.

Data da alteração: 23/03/2016

Evidência Nº12

Narrativa:

Até aqui os únicos instrumentos musicais aos quais as crianças tinham acesso eram os instrumentos utilizados na aula de música, que visitam a nossa sala durante 40 minutos por semana e de seguida vão embora com a professora de música, tal como aconteceu ontem. Para além destas experiências semanais as atividades de expressão musical utilizavam como recurso música gravada, a voz e outros sons produzidos com o próprio corpo e ainda alguns instrumentos construídos com as crianças, mas que ao momento da observação já não estavam disponíveis. Estes instrumentos deterioraram-se e não foram substituídos por outros.

A análise dos dados da observação tornou clara importância da inclusão destes materiais na sala de forma a que estejam acessíveis

diariamente. As próprias crianças recorrem a todo o tipo de recursos para os explorar do ponto de vista sonoro. Batem com os objetos em diferentes superfícies, deslizam os carrinhos igualmente sobre diferentes superfícies apercebendo-se que para além de sentirem diferentes atritos, também ouvem sons diferentes e fazem-no tanto individualmente como a pares ou pequenos grupos, espontaneamente. Assim, faz de facto todo o sentido que sejam proporcionadas experiências diárias com instrumentos musicais. Deste modo foram adquiridos alguns instrumentos musicais de precursão que foram apresentados às crianças dentro de uma caixa. Todos se reuniram em volta da caixa, curiosos por saber qual a surpresa que os aguardava lá dentro. A surpresa não foi algo totalmente novo, pois já tinham experimentado todo o tipo de instrumentos que ali se encontrava, entre tantos outros, mas o facto de estes estarem ali ao seu alcance e os poderem escolher, pegando e tocando, não esmoreceu o entusiasmo. Estes instrumentos são “nossos”, não do “Beethoven”, a mascote que acompanha a professora de música a cada aula, e esse facto pareceu perceptível para as crianças.



Figura 17 – Primeiro contacto com os novos instrumentos musicais

Deste conjunto de instrumentos fazem parte 2 maracas, 2 pandeiretas, 2 clavas, um jogo de guizos, um reco-reco e um *shaker*. O novo material na sala criou logo um grande entusiasmo no grupo, que se mostrou ávido de o experimentar, como é natural, e foram surgindo alguns conflitos em consequência disso, o que exigiu a intervenção do adulto, como acontece em tantas outras situações de modo a ajudar as crianças a gerirem a partilha do material entre si.

Dados da 1ª observação: Inexistência de atividades alternativas durante as aulas de música.

Data da alteração: 22/03/2016

Evidência Nº13

Narrativa:

Um dos aspetos negativos registados na observação é a ausência de atividades alternativas durante as atividades de música em grupo. Isto verifica-se nas aulas de música, embora esporadicamente visto que as crianças demonstram um grande interesse nas atividades dinamizadas nestas aulas.

A principal razão para isto acontecer prende-se com o efeito que traz sobre o grupo as movimentações externas ao mesmo. Isto significa que se uma criança sair do grupo para realizar outras atividade vai, muito provavelmente, atrair a atenção das outras crianças sobre si e assim comprometer o desenrolar da atividade que está a ser realizada com o grupo. Isto passa-se nas aulas de música, mas também por exemplo quando está a ser narrada uma história também em grande grupo. O tipo de atividade que a criança opta por fazer também pode ter efeitos diferentes sendo que nem sempre atrai a atenção do grupo sobre si, que continua focado na atividade do próprio grupo.

Nestas situações o adulto pegava na criança ao colo adotando desde logo uma interferência física na sua escolha. Depois procurava de imediato chamar a sua atenção para o que estava a decorrer procurando motiva-la novamente para a atividade. Embora estas situações sejam pouco frequentes,

de facto acontecem e a análise dos dados da observação não deixa o observador indiferente a esta circunstância.

Assim sendo, na aula de música desta manhã, os adultos procuraram levar à prática medidas que vão de encontro a este processo de consciencialização da sua interferência nas escolhas das crianças. Em duas situações em que uma mesma criança procurou sair do grupo em direção à janela o adulto chamou o seu nome chamando a sua atenção para o que estava a acontecer e procurando demonstrar uma expressão entusiasta e de expectativa. De facto esta estratégia resultou e a criança direcionou logo a sua atenção para a atividade, mas a atenção das outras crianças, concentradas na apresentação que a professora estava a fazer do instrumento, um chocalho primitivo, também se desviou para a educadora e para a intervenção que esta teve naquele momento. De modo a dar continuidade ao incentivo à participação da criança em causa, a própria professora de música tomou a iniciativa de lhe dar um instrumento em primeiro lugar, uma vez que manifestou menos capacidade de esperar do que outros meninos. Estes, entretanto, também direcionaram a sua atenção para o chocalho e para a música gravada que a professora fez soar de seguida através do *tablet*.

Embora esta estratégia tenha sido um pouco mais exigente na medida em que envolveu a atenção de mais pessoas, acabou por ter um efeito muito positivo pois foi dada à criança que procurou uma atividade alternativa a oportunidade de escolher o que queria fazer, influenciada pelo adulto é certo, mas ainda assim sem que este exercesse uma postura autoritária como, apesar de o fazer de forma atenuada, exercia até aqui.

Data da alteração: 31/03/2016

Evidência Nº14

Narrativa:

Uma semana depois de introduzidos os instrumentos novos da sala, foram, de acordo com o previsto no plano de melhoria, construídos novos instrumentos musicais com algum material de desperdício.



Figura 18 – Construção de instrumentos musicais

Entres estes, tal como se pode ver na imagem, foram utilizados rolos de cartão com pauzinhos de comida chinesa cujas extremidades foram tapadas com fita-cola, frascos de vidro com tampa metálica nos quais foram introduzidos massas ou arroz, latas com lentilhas e caixas de cartão (caixas de papas) com massas no interior. Deste modo foi possível manter alguma rotatividade entre os instrumentos disponíveis o que proporcionada mais alguma variedade. Os instrumentos adquiridos, referidos na evidência nº 12, estão sempre disponíveis, não havendo rotatividade entre eles, uma vez que não são em grande número. A forma encontrada para garantir alguma rotatividade foi através deste processo de construção de instrumentos, o que contribuiu para que as crianças explorassem as potencialidades sonoras de diversos materiais que assim adquiriram uma nova função.

Alguns dos instrumentos não terão certamente muita durabilidade, especialmente aqueles que são compostos por cartão, mas depois serão substituídos por outros. Outra estratégia para manter esta rotatividade de materiais poderá passar ainda por pedir a colaboração dos pais no sentido de elaborarem em casa com os seus filhos instrumentos para estes trazerem para a escola e partilharem com os amigos.

O interesse manifestado pelas crianças em relação a estes instrumentos foi inicialmente grande mas, exceto no caso das latas, que produzem um som mais intenso, a sua preferência recai sobretudo nos

instrumentos novos, especialmente as pandeiretas que são o instrumento de eleição da maioria, seguidas pelas maracas. Esta observação é importante na medida em que vai permitir ao adulto fazer uma seleção mais criteriosa dos materiais a utilizar na construção dos próximos instrumentos, indo assim de encontro aos interesses do grupo.

Melhorias relativas ao item 19, *Blocos*

Dados da 1ª observação: Pouca quantidade e variedade de blocos.

Blocos e legos arrumados sem critério.

Data da alteração: 28/03/2016

Evidência Nº15

Narrativa:

Uma das primeiras medidas para dar resposta aos problemas apontados nesta observação passou pela seleção dos blocos que existem na sala uma vez que alguns deles estavam bastante deteriorados. Para além desta seleção foram ainda adquiridos novos blocos coloridos de madeira tornando assim o material disponível mais numeroso e globalmente em melhores condições. Foram ainda adquiridos novos legos grandes, idênticos aos que já existiam por forma a proporcionar às crianças mais opções de utilização, visto que a reduzida quantidade de que dispunham não permitia a utilização por várias crianças em simultâneo, sob pena de disporem de peças insuficientes para qualquer construção mais criativa ou desafiante.



Figura 19 – Legos, blocos e outros brinquedos misturados



Figura 20 – Legos, blocos e parafusos separados em caixas identificadas

Para além da aquisição do material, o mesmo foi etiquetado através de imagens do próprio, coladas no exterior das caixas onde são armazenados. Até aqui os blocos e os legos encontravam-se todos misturados, juntamente com outros brinquedos, nomeadamente os carrinhos, mas a partir de agora a sua devida organização será promovida junto do grupo tendo como meio auxiliar desta organização essa mesma etiquetagem.

Os novos materiais, bem como as caixas devidamente etiquetadas foram apresentados às crianças durante o acolhimento, tendo-lhes sido explicada a função das imagens no exterior das mesmas. À medida que as crianças foram brincando ao longo do dia com estes materiais, foi-lhes sendo recordado o método de organização sempre que abandonavam o jogo procurando outra atividade, procurando assim evitar que estes fossem novamente misturados para além de também evitar a aparência caótica do espaço.

Data da alteração: 29/03/2016

Evidência Nº16

Narrativa:

No plano de melhoria foram previstas relativamente a esta área algumas estratégias de modo a mobilizar as crianças para a organização do material da área dos blocos. A existência de caixas separadas e etiquetadas para a organização dos materiais é importante, mas não é suficiente. Os adultos têm de participar com as crianças nessa organização e envolve-las na mesma sempre que possível. Assim, para além de, tal como foi apontado na evidência anterior, os adultos irem lembrando as crianças ao longo do dia da importância de arrumar e manter a sala organizada, também foram criados alguns momentos ao longo do dia, antes das refeições e ainda antes da sesta ou da saída para o exterior, destinados a envolver o máximo possível de crianças nesta tarefa de organização dos materiais.

Assim, nesses momentos, o adulto posicionou-se junto das caixas pedindo as peças às crianças. Nestes pedidos o adulto chama a atenção das

crianças para a imagem mas refere ainda outras características das peças, como por exemplo dizendo, “- Agora só quero os legos azuis”, mostrando às crianças um lego azul. As crianças foram sendo continuamente incentivadas a participar e o adulto recebe os legos azuis colocando-os na caixa enquanto rejeita, o que acontece na maioria das vezes, as peças que lhe entregam, explicando, tal como por exemplo “Obrigada, mas esse lego é vermelho, eu queria um azul, podes procurar um azul? Como este.” A par deste diálogo também é importante o reforço positivo que contribui em grande medida para motivar as crianças à participação. Este reforço passa por palavras de incentivo, por palminhas, que adoram e se apressam a reproduzir e também por manifestações físicas de carinho como abraços e beijinhos.

Embora o adulto tentasse envolver todas as crianças, nem todas participaram, algumas continuam a brincar não respondendo aos apelos e outras ainda resolvem avançar à fase seguinte, ou seja dirigindo-se para o seu *spot*, designação utilizada para o lugar específico em que cada um se senta quando nos reunimos em círculo. O tipo de solicitação feita pelo adulto não foi sempre a mesma, enquanto numa ocasião se referiu às cores das peças, noutra momento referiu-se ao tamanho das mesmas.

A implicação dos adultos neste processo de envolvimento das crianças na arrumação dos materiais não deve ser no entanto obsessiva. As características da faixa etária são um elemento incontornável e que não pode ser esquecido. Podemos tentar inculcar alguns hábitos nas crianças mas não devemos esperar que façam aquilo que ainda não são capazes de fazer em pleno. Como lembram Goldschmied e Jackson (2006), “Elas brincarão com os materiais por toda a sala, sem focarem sua atividade como as crianças mais velhas fazem. Temos de aceitar que grande parte dos esforços das educadoras será dedicada a reordenar silenciosamente os brinquedos e a manter a sala com uma aparência razoavelmente atraente” (p.44). Isto significa que para além das oportunidades em que os adultos procuram envolver as crianças, que nem sempre estarão disponíveis, já que a sua receptividade pode ser muito variável, existirão sempre outros momentos em que o próprio adulto tem de manter a organização da sala sem envolver as crianças e sem perturbar as

ações que estiverem a desenvolver. Por outro lado, nos momentos em que esse envolvimento for possível, como aconteceu hoje, estes “proporcionam experiências genuínas de colaboração que não precisa de nenhuma forma ser opressiva” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.44). Como aliás referem ainda as autoras, estas oportunidades de colaboração, quando forem possíveis e ocorrerem com sucesso, ou seja, numa efetiva colaboração, constituem um momento que ambos, crianças e adultos, apreciam e que os fazem sentir-se realizados.

Dados da 1ª observação: Ausência de uma área destinada às construções afastada da intervenção das outras crianças.

Data da alteração: 29/03/2016

Evidência Nº17

Narrativa:

Outro aspeto negativo relacionado com a área dos blocos e que foi salientado na análise dos dados da observação prende-se com a inexistência de uma área destinada ao jogo com blocos, afastada da movimentação das outras crianças. Assim, foi colocada na sala, junto ao armário onde estão guardadas as caixas que contêm os legos e os blocos uma cerca cujos módulos fazem parte de uma cerca maior, existente no jardim e que é utilizada para delimitar o espaço que os bebés utilizam quando estão no jardim, sem que no entanto a sua retirada prejudique significativamente esta função inicial.

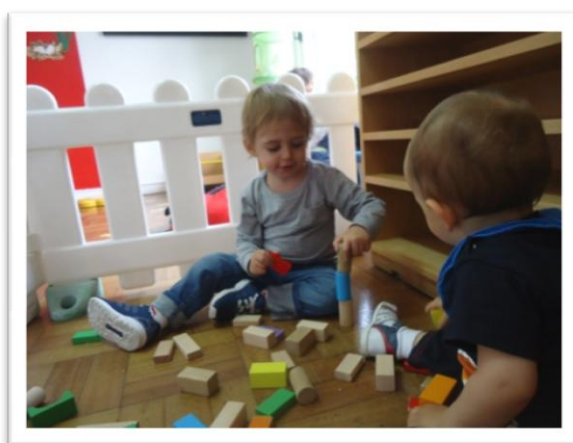


Figura 21 – Área de blocos delimitada por cerca

A própria colocação desta cerca na sala causou desde logo grande excitação nas crianças que de imediato tiveram a iniciativa de a deslocar pela sala. Isto exigiu da parte do adulto uma permanente intervenção de modo a manter a cerca no seu devido lugar para que cumprisse a função para a qual foi instalada. Os adultos continuarão a explicar às crianças ao longo dos próximos dias que a cerca deve permanecer no lugar para não corrermos o risco de acidentalmente estragar as construções dos nossos amigos, esperando que as crianças acabem por desinteressar-se pela cerca enquanto algo para transportar pela sala, contudo esta tarefa adivinha-se difícil, se não mesmo inglória.

Se entretanto não for possível utilizar eficazmente esta cerca será ponderada, junto da direção, a aquisição de uma nova cerca, semelhante a outras existentes nas outras salas e que não deslocadas tão facilmente.

Dados da 1ª observação: Desinteresse das crianças pelos blocos.

Data da alteração: 30/03/2016

Evidência Nº18

Narrativa:

Durante a análise dos dados da observação foi detetado um problema, para além dos que já foram referidos e para os quais foram implementadas as medidas referidas nas evidências anteriores, que chamou a atenção do observador. Trata-se de um manifesto desinteresse das crianças por este tipo de material, quer os blocos de madeira, quer os legos, pelo menos de acordo coma a função a que se destinam. As crianças utilizavam os legos e, sobretudo os blocos, batendo com eles em diversas superfícies, atribuindo-lhes funções de outros objetos, como por exemplo quando simulam que estão a falar ao telefone ou atirando-os, mas muito pouco elaborando construções.

Embora a introdução dos materiais novos (evidência nº15) e a sua nova organização tenha atraído a atenção das crianças sobre os blocos e os legos, renovando o seu interesse nas atividades com estes materiais, foi sentida a necessidade de dinamizar outras atividades que potenciem ainda

mais esse interesse. Assim, neste dia foi introduzido um elemento novo na sala, um espelho (para além daquele que existe fixo na parede). Primeiro as crianças tiveram oportunidade de o explorar livremente, colocando as mãos sobre o mesmo e observando-se divertidamente a si próprias e aos amigos numa perspetiva que até aí ainda não tinham experimentado, especialmente no que se refere às meninas com cabelos compridos ou franjas que acharam muita graça a esta nova visão de si próprias.



Figura 22 – Observação da própria imagem num espelho em posição horizontal

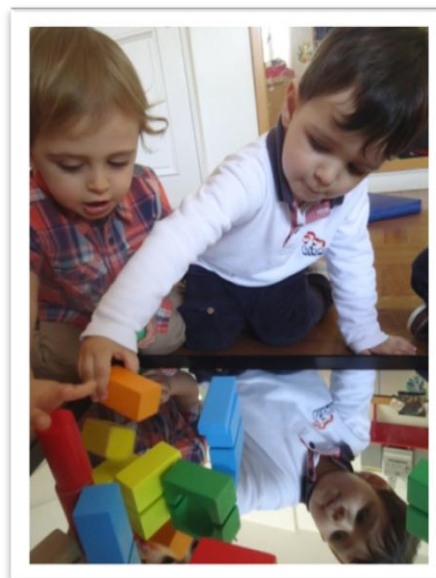


Figura 23 – Exploração dos blocos sobre o espelho

Depois deste momento de exploração do espelho foram colocados sobre o mesmo alguns blocos, sendo os restantes colocados à sua volta. As crianças começaram logo a empilhar os blocos com muito interesse, sendo que o espelho cria a ilusão de ótica de uma torre de blocos com o dobro do tamanho do que realmente tem, sendo que a dimensão que atingem as construções é algo que os entusiasma bastante. Para além disso, sempre que uma torre de blocos caia o efeito visual também assumia uma dimensão muito mais interessante. As diferentes construções que se foram formando sobre o espelho permitiram às crianças a experiência de observar as peças e a relação entre as mesmas de diferentes perspetivas.

Esta atividade prolongou-se durante bastante tempo, proporcionou novas experiências e todas as crianças se mostraram muito entusiasmadas, no entanto, no que se refere ao objetivo inicial de dinamizar o uso dos blocos, talvez não venha a surtir um efeito significativo já que este elemento novo, o espelho, não poderá estar disponível na área dos blocos para utilização espontânea, uma vez que as crianças não o poderão utilizar livremente e sem a proximidade e supervisão permanente de um adulto.

Melhorias relativas ao item 20, *Jogo simbólico*

Dados da 1ª observação: Inexistência de mobiliário de tamanho infantil e respetivos acessórios. Poucas bonecas e não variadas.

Data da alteração: 04/04/2016

Evidência Nº19

Narrativa:

A sala de 1 ano recebe as crianças no início do ano letivo sem a cozinha de tamanho infantil, sendo que nessa fase do ano o material de jogo simbólico disponível se resume a apenas algumas bonecas bebés, muito semelhantes entre si. Isto acontece sobretudo pelo facto de muito facilmente se instalar uma significativa desorganização em pouco tempo e que, mediante todos acessórios que fazem parte dessa mesma cozinha juntamente com os outros brinquedos da sala, se torna difícil de gerir. Para além deste aspeto, no início do ano a grande maioria das crianças ainda não se mostra suficientemente cooperante na organização da sala e nem mesmo numa utilização dos materiais que não passe sobretudo por espalhar o conteúdo de caixas e cestos pelo chão, o que até aqui foi encarado como algo em que não valeria muito a pena investir esforço em contrariar.

À medida que as crianças vão crescendo, vão criando diversas situações de jogo simbólico, nomeadamente atribuindo novas funções a diversos objetos que estão ao seu alcance. Nesta fase, a cozinha é montada e este jogo ganha novas possibilidades. Na realidade este ano letivo, sendo o grupo constituído na sua maioria por crianças bastantes mais pequenas do que

as que geralmente compõem o grupo de 1 ano, visto que a maioria completa 2 anos a partir de julho, levou a que esta área fosse negligenciada.

Na realidade, apesar de se prever uma dificuldade acrescida na manutenção da organização da sala, esta fator não pode constituir uma razão para adiar mais a disponibilização do material de jogo de simbólico às crianças. Inclusivamente, algumas das crianças do grupo já demonstram essa necessidade recriando com os reduzidos recursos de que dispõem situações de jogo simbólico com alguma complexidade.



Figura 24 – Jogo simbólico na cozinha



Figura 25 – Jogo simbólico com bebé

Assim, no início desta semana as crianças tiveram uma surpresa à sua espera na sala que, como era de esperar, criou grande entusiasmo. De imediato a cozinha, todos os acessórios de loiças no seu interior e os brinquedos representativos de alimentos disponibilizados no cesto de rodinhas passaram a ser a primeira escolha da grande maioria das crianças. Como também era previsível algumas crianças recorreram a alguns objetos, nomeadamente às colheres e aos pratos para os associar aos bebés e assim desenvolver com mais possibilidades o jogo simbólico.

Em relação às bonecas, sendo que estas eram pouco variadas e este é um aspeto salientado no item 24 relativo à promoção da aceitação da diversidade, foram incluídas na sala outras bonecas. Não foram adquiridas bonecas novas para já, embora esta aquisição esteja, em resultado deste processo, prevista entre o material novo a adquirir para o início do próximo ano letivo. Estas bonecas foram cedidas pelas outras salas que dispõem de uma

maior quantidade e diversidade deste material, de modo a obter-se assim uma distribuição de recursos mais equilibrada.



Figura 26 – Bebés representativos de diferentes raças

As bonecas em questão apresentam características de bebês africanos e asiáticos. Até agora a equipa não se tinha mostrado sensível para esta questão, não refletindo sobre a importância de disponibilizar logo junto das crianças mais pequenas bonecas que apresentassem características representativas de diferenças raciais e culturais, fator para o qual esta observação foi determinante.

Dados da 1ª observação: Material de jogo simbólico no exterior praticamente inexistente.

Data da alteração: 07/04/2016

Evidência Nº20

Narrativa:

Outra questão para a qual a equipa pedagógica nunca tinha direcionado a sua atenção foi a disponibilização de material para jogo simbólico no espaço exterior. Este foi mais um aspeto da observação com base nesta escala que contribuiu para alargar horizontes e considerar novas possibilidades que até aqui não tinham sido consideradas.

Na realidade as crianças criam situações imaginárias a todo o instante e recorrem à sua fantasia e aos objetos que estão ao seu alcance para criar jogos nos quais se envolvem quer em grupo, quer individualmente. O jardim, onde já se desenrolam tantas fugas do Lobo Mau e outras quantas aventuras, também pode perfeitamente ser um complemento da casinha que existe no interior de cada sala onde as crianças assumem tantas vezes papéis com os quais convivem no seu dia-a-dia. Assim sendo, faz todo o sentido colocar algum deste material no exterior, que servirá aliás de complemento ao barco e à casinha que já lá existem, bem como às mesas e bancos onde já decorriam alguns “almoços” e “lanches” de folhas e pedrinhas.



Figura 27 – Utilização de bebé e respetivo carrinho no espaço exterior



Figura 28 – Utilização de material de jogo simbólico no espaço exterior

Assim foram colocados, não somente para uso das crianças desta sala, mas de todas as crianças da instituição, alguns brinquedos tais como um carrinho de bebé, 2 bebés de plástico e diversos utensílios de cozinha e respetivo cesto.

Quando chegaram ao jardim esta manhã as crianças encontraram-no vazio visto que as outras crianças ainda estavam nas suas salas e como é habitual dirigiram-se à casinha onde gostam muito de se colocar à janela abrindo e fechando consecutivamente a mesma enquanto chamam pelos amigos. Assim que se depararam com os brinquedos que ali se encontravam mostraram o habitual entusiasmo e saíram para o exterior da casinha

transportando-os. O adulto dirigiu-se para junto das crianças envolvendo-se no jogo com elas.

Para além dos brinquedos em si é de salientar que a própria interação dos adultos no jogo é muito gratificante para as crianças que não se cansam de servir mais um cafezinho, um atrás do outro e um sem número de fatias de bolo. Para além de potenciar o jogo simbólico e de abrir às crianças novas possibilidades, visto que há sempre experiências que podem fazer no exterior diferentes das que podem fazer no interior, a inclusão deste material neste espaço teve também a vantagem de potenciar este envolvimento entre crianças e adultos e, como entretanto se veio a verificar, entre as crianças de diferentes idades.

Melhorias relativas ao item 21, *Atividades com água e areia*

Dados da 1ª observação: Inexistência de jogos com água e/ou areia durante a observação.

Data da alteração: 11/04/2016

Evidência Nº21

Narrativa:

Embora as atividades com água e areia não fossem totalmente ignoradas, estas eram encaradas como atividades esporádicas e, no que se refere em concreto à água, certamente típicas dos dias de bom tempo. Porém, também em relação a este tipo de atividade a observação com base na ITERS-R teve um papel preponderante. Quando estas atividades são realizadas as crianças mostram um grande interesse nas mesmas envolvendo-se bastante.

Reavaliando a situação existente, à luz destes critérios de qualidade, não é possível encontrar razões para que as atividades com água e areia, em especial a areia, não sejam mais frequentes. Assim, foi montada uma piscina insuflável com areia no interior da sala. Dentro da piscina foram colocados, para além da areia, copos de plástico de diferentes tamanhos, alguns deles com um orifício no fundo e alguns brinquedos utilizados na praia como formas, pás e peneiras. Todas as crianças mostraram um grande interesse em explorar

estes materiais e divertiram-se sobretudo a encher os copos com areia utilizando as próprias mãos para o fazer e de seguida esvaziando-os. Também passaram areia de uns copos para outros ou com as pás e agitaram os copos com a areia no seu interior. Observaram ainda a areia a cair através das peneiras.

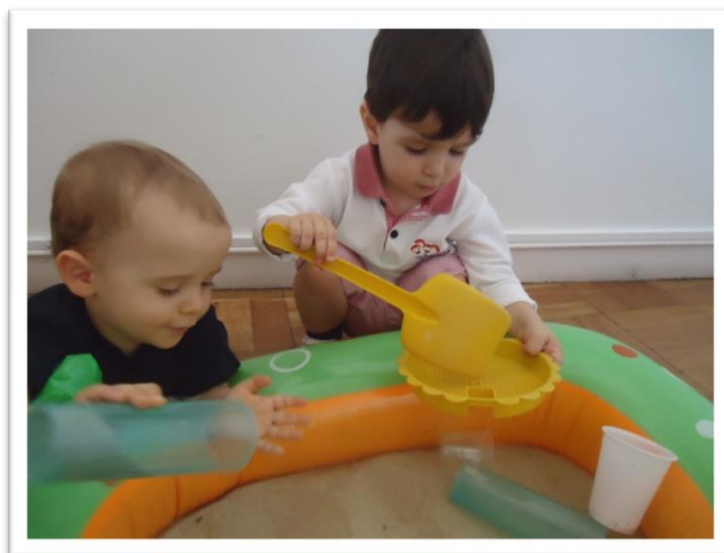


Figura 29 – Jogo com piscina de areia na sala

De modo a que todas as crianças pudessem participar na atividade foi no entanto necessário gerir o tempo durante o qual cada criança usufruiu da mesma. No fim da atividade o material foi arrumado e será montado novamente daqui a 2 semanas, de preferência no jardim ou, no caso de não ser possível, novamente na sala.

Durante a época balnear, que ocupa as manhãs de duas semanas do mês de julho, as crianças terão a oportunidade de brincar com areia na própria praia, caminhando sobre ela e brincando com todos estes brinquedos e outros ainda que estarão à sua disposição para além de lhe associarem a água sempre que possível, ou seja, quando não estiver frio.

Data da alteração: 03/05/2016

Evidência Nº22

Narrativa:

Estando o dia bastante convidativo para brincar ao ar livre, esta foi uma boa oportunidade para promover uma atividade com água. Assim, tal como estava previsto no plano de melhoria, foi disponibilizada uma bacia com água, supervisionada por perto pelos adultos de modo a evitar que as crianças a entornassem, podendo molhar-se significativamente. Nesta bacia foram colocados alguns objetos tais como copos de plástico, copos de vidro, que não flutuam, ao contrário dos de plástico, esponjas, animais de borracha que retêm a água e a expõem quando comprimidos e garrafas de plástico com a tampa furada.



Figura 30 – Jogo com bacia de água no exterior

Esta atividade foi apresentada às crianças com o intuito de regar as plantas do jardim. O adulto pegou inicialmente num copo e atirou um pouco de água para um arbusto, de seguida pegou numa esponja e apertou-a sobre outras plantas que existem no jardim fazendo a água escorrer. Como é obvio as crianças ficaram logo muito entusiasmadas com esta nova possibilidade e começaram a selecionar alguns dos objetos da bacia, sendo que em alguns casos não mostraram qualquer interesse em contribuir para o bem-estar das

plantas mantendo-se a brincar junto da própria bacia. O adulto foi incentivando a ação proposta inicialmente de modo a as crianças se vão afastando e regressando, fazendo com que todos tenham oportunidade de se aproximar da bacia e selecionar objetos.

Também houve a preocupação de estabelecer alguma rotatividade entre os copos, os animais de borracha e os restantes materiais, para que todos pudessem usufruir das várias experiências. A certa altura o adulto utilizou uma das garrafas para surpreender as crianças com esguichos de água que as atingiam. Em alguns casos as crianças mostraram-se descontentes e aí foi-lhes dado tempo para que eventualmente manifestassem interesse em participar na brincadeira, noutros casos porém, as crianças ficaram muito excitadas com o jogo e corriam num vai e vem em direção ao adulto, ora fugindo do esguicho de água, ora esperando ser atingidas.

Esta foi uma atividade bastante divertida, vivenciada de diferentes formas pelas diferentes crianças, que exigiu novamente da parte dos adultos o cuidado de mudar roupas molhadas, mas que inegavelmente constituiu uma oportunidade que não pode ser mais menosprezada por tanto tempo consecutivo. As atividades com água e areia foram até à observação muito esporádicas e não está previsto que se tornem diárias, mas deverão ser, pelo menos, relativamente frequentes, ou seja, com uma frequência mínima de 1 atividade a cada 2 semanas.

Data da alteração: 16/05/2016

Evidência Nº23

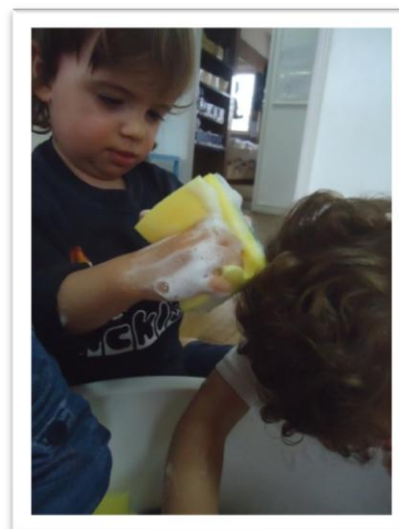
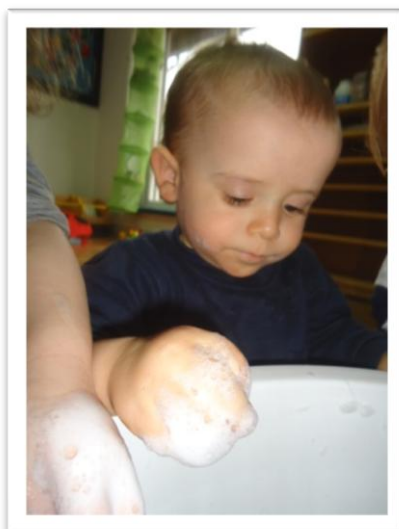
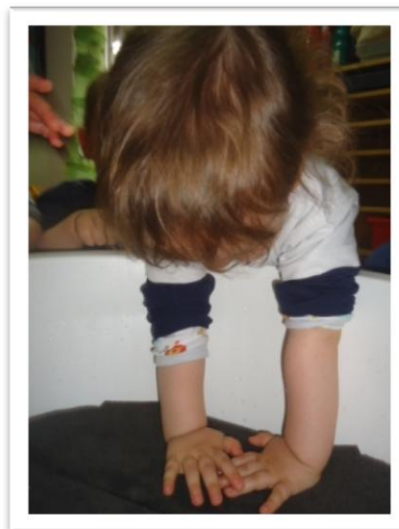
Narrativa:

Duas semanas depois da primeira atividade com água dentro do âmbito da implementação do plano de melhoria, foi realizada outra atividade com água, mas desta vez dentro da sala. Esta foi um atividade que recorreu a uma menor quantidade de água, comparativamente com a atividade descrita na evidência anterior e que foi realizada no exterior, mas ainda assim motivou

bastante as crianças, tendo incluído um elemento novo relativamente à atividade do dia 3/05.

O ponto de partida para esta atividade foi uma canção que as crianças gostam particularmente e que refere um sapo que ao passar por uma ponte esta tremeu, fazendo-o cair e sendo comido por um jacaré. Assim, partindo deste interesse das crianças, foi criada uma espécie de encenação em torno da temática da canção. Utilizando uma bacia, foi colocada no seu interior, cobrindo todo o fundo, uma esponja espessa. Sobre a bacia foi colocada outra esponja que seria a “ponte”. O jacaré claro está, foi posicionado à espera da sua presa, sobre as esponjas que cobrem o fundo e que entretanto foram ensopadas com água. O pobre sapo também não podia faltar e lá foi percorrendo a ponte enquanto os adultos cantavam a canção. No momento certo, a ponte treme e o sapo cai, sendo “devorado” pelo jacaré. As crianças acharam logo todo este cenário criado divertido e foram participando rotativamente nas sucessivas reproduções da canção e respetiva encenação.

Esta participação foi alternando entre fazer a ponte tremer ou em fazer o jacaré “comer” o sapo. Depois chegou o momento do “banho” do jacaré e aí foi adicionado sabonete líquido à água, por baixo das esponjas. Foi sugerido às crianças que pressionassem as esponjas e logo começou a subir não só a água, como também a espuma que entretanto se formou. Entretanto foram adicionadas à bacia mais esponjas, entre elas algumas esponjas com face macia e rugosa, utilizadas para lavar a loiça, tendo assim as crianças a oportunidade, não só de brincar com a água e a espuma, mas também de sentir diferentes texturas nas esponjas.



Figuras 31 a 34 – Jogo com água e esponjas na sala

Esta atividade constituiu uma oportunidade de as crianças brincarem com água mesmo no interior. A quantidade de água disponibilizada não foi muito grande de modo a não corrermos o risco de as crianças se molharem muito ou molharem a sala mas ainda assim constituiu uma oportunidade interessante de brincar com este recurso.

Melhorias relativas ao item 22, *Natureza / Ciência*

Dados da 1ª observação: O contacto com a Natureza não é diário.

Evidência Nº24

Narrativa:

Tal como já foi referido na evidência nº 8, apesar de disporem de um jardim amplo as crianças não usufruem desse espaço diariamente durante o inverno logo, durante esta época do ano o contacto com a natureza não é diário. Porém, desde o início da implementação do plano de melhoria que a utilização do espaço exterior passou a ser mais frequente. Isto não se deve somente ao facto de serem mais frequentes os dias de bom tempo, o que também é uma realidade, mas também porque passamos a utilizar o jardim em dias com características que anteriormente seriam um impedimento para o fazer, tal como são os dias em que a relva se encontra molhada.

O uso mais regular do jardim traz efetivamente muitas vantagens, o que na realidade não constitui novidade já que as crianças se mostram menos aborrecidas e mais descontraídas quando têm oportunidade de correr e brincar ao ar livre. Se assim é, então deverão ser avaliados tendo em conta este fator os prós e os contras da utilização do espaço exterior. Os pais têm-se mostrado colaborantes e nesta altura do ano já estão mais recetivos ao uso do jardim, mesmo quando está um pouco fresco, desde que sejam devidamente agasalhados. Quanto ao facto das roupas ficarem um pouco molhadas este problema é facilmente contornado com a muda das mesmas, que não deve ser adiada muito tempo de modo a que as crianças não permaneçam molhadas, o que acaba por diminuir um pouco o período disponível para brincar no jardim, que contudo traz mais benefícios às crianças do que se não o fizéssemos.

Sendo esta utilização do exterior mais regular, também o é o contacto com a natureza visto que assim as crianças podem correr na relva, tocar nas plantas, nas árvores, observar os pássaros e os insetos, acariciar o coelho ou correr atrás dele.

Dados da 1ª observação: Inexistência de livros adequados à faixa etária com imagens realistas da natureza.

Data da alteração: 19/04/2016

Evidência Nº25

Narrativa:

Ao longo do ano são mostrados às crianças diversos livros com imagens realistas de elementos da Natureza, nomeadamente de animais, tema de que gostam bastante, mas estes livros são sempre manuseados pelos adultos e não pelas crianças, não estando inclusivamente ao seu alcance.

As crianças têm vários livros de páginas grossas ao seu alcance, que manuseiam livremente de acordo com a sua própria iniciativa, porém durante a observação, nenhum destes livros tinha imagens realistas de elementos naturais. Assim, foram adquiridos e colocados na sala, ao alcance das crianças, para que possam utilizá-los sempre que pretenderem, vários livros com imagens de animais, quer animais domésticos, como animais da quinta ou selvagens.



Figura 35 – Observação de livros com imagens realistas da natureza controlada pelo adulto



Figura 36 – Acesso livre a livros com imagens realistas da natureza

Como era expectável assim que viram os livros novos as crianças apressaram-se a procurá-los, sentando-se nas almofadas e desfolhando os mesmos com uma atenção renovada, que já não davam aos livros de que

dispunham. Durante a observação destes livros, chamaram com frequência a atenção do adulto referindo o nome do animal que estavam a observar, em alguns casos e noutros casos referindo-se aos mesmos através de onomatopeias como por exemplo “mu” ou “miau” e ainda através de palavras associadas a gestos que habitualmente utilizamos para mimar canções que referem esses mesmos animais. O adulto sentou-se perto do grupo pois, dado o facto de os livros serem novos e suscitarem grande interesse, também despoletaram alguns conflitos, que foi necessário ajudar as crianças a gerir.

Apesar de todos os livros terem sido colocados em simultâneo ao dispor das crianças, esta opção foi de seguida reavaliada tendo sido retirados alguns desses mesmos livros no final do dia de modo a substituí-los mais tarde sendo assim possível garantir alguma rotatividade.

Dados da 1ª observação: Inexistência de brinquedos representativos de animais realisticamente.

Data da alteração: 20/04/2016

Evidência Nº26

Narrativa:

Uma vez que durante a implementação do plano de melhoria foi necessário proceder à aquisição de material novo, este tipo de medida foi gerido de modo a otimizar os recursos existentes de forma a centrar os custos no mais importante ou, de outro modo, no que não poderia ser solucionado de outra forma.

Assim, a inclusão de brinquedos realisticamente representativos de animais foi planeada com as educadoras das outras salas, encontram-se uma solução de partilha de materiais. Nas outras salas da instituição, em especial na sala dos 3 anos e na sala dos 4 e 5 anos existe material deste tipo em bastante número e variedade. Deste modo, a equipa pedagógica fez uma seleção dos brinquedos que poderiam ser utilizados pelas crianças mais pequenas, sem constituírem qualquer tipo de risco e depois cada educadora conversou com o seu grupo sobre esta partilha. Esta foi aliás mais uma

oportunidade de interação entre outras que normalmente são promovidas ao longo do ano.

Assim, depois de preparado este “empréstimo” de brinquedos, começamos por explicar durante o acolhimento, observando um livro de animais de modo a introduzir o tema, que não temos na nossa sala animais para brincar, ao contrário dos *Turtles*, designação do grupo dos 3 anos, que têm muitos e que com certeza não se importariam de nos emprestar alguns. Assim, o grupo dirigiu-se à sala dos 3 anos, cujo grupo aguardava a nossa visita.



Figura 37 – Partilha de brinquedos representativos de animais com outras salas

O diálogo foi introduzido pela educadora da sala de 1 ano, que foi incentivando algumas crianças a participar dirigindo-lhes algumas questões diretas como por exemplo “ O que é que nós vimos pedir às *Turtles* para nos emprestar?” ou “Não temos na nossa sala animais de brincar, pois não?”. A educadora da sala dos 3 anos também estimulou a participação dos meninos desse grupo no diálogo e, tendo a seleção dos objetos sido previamente explicada às crianças do grupo, alguns representantes das *Turtles* foram

buscar os animais e entregaram-nos aos *Duckies*, os meninos da sala de 1 ano.

De volta à sala, só faltava encontrar um local para guardar os animais, que passaram a ter o seu lugar dentro de um dos compartimentos do cesto suspenso. Combinado o local para guardar os animais na hora de arrumar, a educadora sugeriu aos meninos que colocassem todos os animais no chão, bem juntinhos, para lhes tirar uma fotografia e assim marcar o lugar de arrumação, tal como acontece com os lápis, os legos ou os parafusos por exemplo. Entretanto esta etiquetagem foi completa no final do dia sendo a imagem plastificada e agrafada ao cesto.

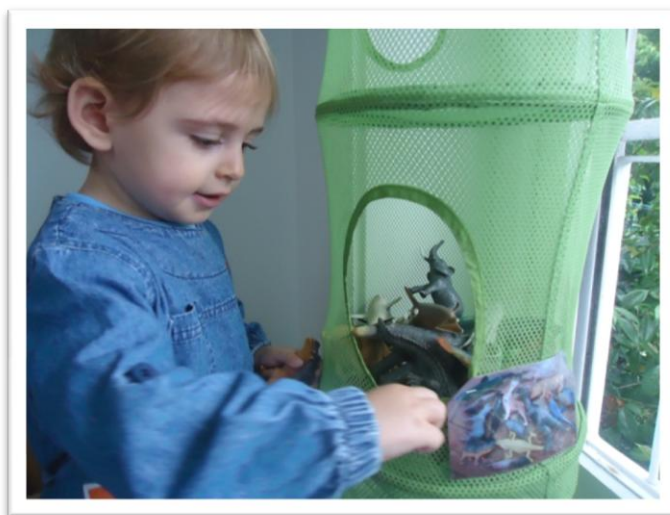


Figura 38 – Espaço para guardar os animais etiquetado

Nos dias seguintes foi interessante observar como as crianças brincavam com diversos materiais dos quais até à pouco tempo não dispunham de forma combinada, por exemplo utilizando uma colher da cozinha para dar comida ao crocodilo.

De forma a garantir alguma rotatividade de materiais, o processo que foi desencadeado em articulação com a sala dos 3 anos será repetido com a sala dos 2 anos e também com a sala dos 4 e 5 anos. No entanto nesses próximas visitas às outras salas não iremos apenas pedir emprestados alguns brinquedos, mas levar os que já temos para trocar.

Dados da 1ª observação: Inexistência de animais e plantas na sala.

Data da alteração: 21/04/2016

Evidência Nº27

Narrativa:

Os critérios de qualidade da ITERS-R apontam para um contacto com a natureza não só no exterior, mas também no interior da sala. Por sua vez este contacto no interior não deve ser limitado a um contacto indireto, através de livros, mas sim real, devendo o espaço dispor de elementos naturais. Assim, a primeira medida tomada neste sentido foi a plantação de alfaces em canteiros feitos a partir de garrafões de água vazios.



Figura 39 – Material utilizado na atividade de plantação de alfaces

A atividade foi introduzida através da história de uma flor que quer passear e conhecer as coisas de que o seu amigo lhe fala e por essa razão ele constrói-lhe uma caixa com rodas onde coloca terra e para a qual a transplanta. Esta história tem uma primeira parte, que relata a fase em que a sementinha se transforma em flor e que já tinha sido narrada às crianças anteriormente, sendo esse facto lembrado durante esta narração.

Depois de ouvirem a história as crianças observaram e manipularam as alfaces. Faltava ainda a terra, que fomos buscar à horta.

No lugar onde foi retirada a terra, exatamente onde tinham sido semeadas batatas no ano anterior, surgiram algumas batatas que entretanto levamos para a sala e depois fomos entregar ao grupo dos 2 anos, o grupo que no ano anterior as tinha semeado. Observadas e arrumadas as batatas, procedemos então à plantação das pequenas alfaces e posterior rega.



Figura 40 – Observação e manipulação das batatas encontradas

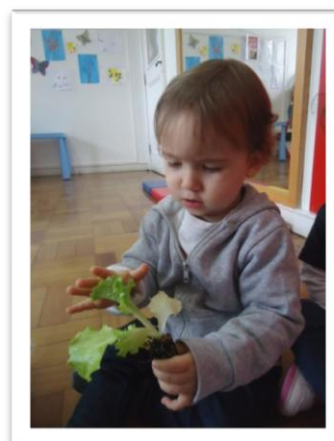


Figura 41 – Observação e manipulação das alfaces



Figura 42 – Colocação das alfaces no canteiro



Figura 43 – Rega das alfaces

As alfaces foram colocadas à janela para poderem receber a luz do sol, tal como a personagem da história, e regadas diariamente com a participação das crianças, que assim tiveram oportunidade de observar o seu crescimento. Deste modo, para além de contactarem com os elementos vegetais do jardim,

as crianças têm agora oportunidade de observar o crescimento de uma planta que elas próprias plantaram e de cuidar dela.

Quando as alfaces atingirem o tamanho adequado, serão colhidas, novamente com a participação das crianças, lavadas e disponibilizadas às crianças ao almoço.

Data da alteração: 09/05/2016

Evidência Nº28

Narrativa:

Depois de introduzir um elemento vegetal na sala, faltava ainda introduzir um animal. As alfaces já estão visivelmente maiores e hoje, sendo segunda-feira, foi inclusivamente possível observar que as folhas das alfaces estavam bastante caídas pela manhã, depois de um fim-de-semana sem rega. Depois de serem regadas, no final da manhã já estavam muito diferentes, novamente hirtas e apresentando vigor.

Assim, de forma a complementar a existência de elementos naturais na sala foi projetada no plano de melhoria a inclusão de um aquário com um peixinho na sala de atividades.

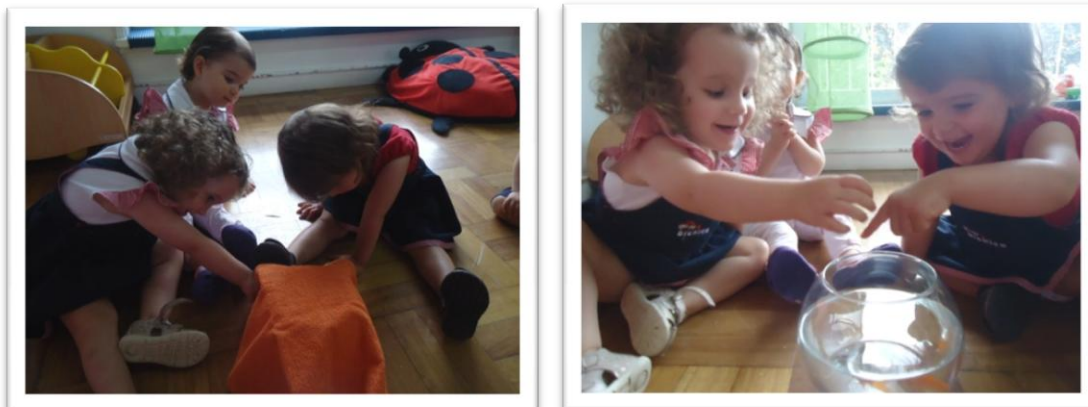
As crianças do grupo gostam muito de música e de dançar e sobretudo que o adulto participe com elas nestes momentos, fazendo coreografias simples em conjunto e sobretudo quando o adulto dança diretamente com elas, as pega ao colo ou as eleva no ar pelo meio da brincadeira. Deste modo, aproveitamos para introduzir o peixinho com um momento de música e dança, ouvindo uma música gravada (“Era uma vez um peixinho, que adora passear com a mamã...”) e reproduzindo a respetiva coreografia.



Figura 44 – Observação de imagens de peixes

Depois de terminada esta atividade e de modo a retornarmos à calma, o adulto sentou-se em círculo com as crianças, propondo a visualização de imagens de peixinhos, utilizando para isso cartões plastificados com diferentes tipos de peixes.

Ao verem as imagens dos peixes e enquanto manipulavam os cartões, o adulto foi chamando a atenção das crianças para as características dos mesmos e para alguns aspetos em particular, como o facto de podermos alimentar-nos de alguns desses peixes e de outros não. Depois a auxiliar colocou no meio do círculo o aquário, coberto com um pano, dizendo às crianças que tinham ali uma surpresa. Todos ficaram logo muito curiosos e como era de esperar sucederam-se de imediato as tentativas de retirar o pano que cobria a surpresa, mas, com a intervenção dos adultos, todas as crianças rapidamente se sentaram novamente nos seus lugares. Assim que o pano foi removido, depois da natural encenação que o processo exigia de modo a criar uma atmosfera de suspense, imediatamente a maioria do grupo “pulou” para cima do aquário.



Figuras 45 e 46 – Introdução do aquário na sala

Depois do tempo necessário para que todos observassem o peixinho e depois de conseguirmos que todos voltassem ao lugar, foi dado o momento de observar novamente as imagens dos peixinhos, entretanto colocadas na parede pela auxiliar, verificando qual delas se assemelhava mais ao nosso peixinho, e que uma das crianças se apressou a indicar. De seguida foi apresentado ao grupo o frasco da comida para o peixe, que todos cheiraram, e colocada a primeira porção de comida no peixinho com a ajuda do adulto que a colocou na palma da mão de uma das crianças, que por sua vez a deixou cair sobre a água.

O aquário foi colocado numa prateleira fora do alcance das crianças visto que no caso de o puxarem e este cair, poderia constituir um perigo de corte para as crianças. Assim, durante a maior parte do dia as crianças têm alguma dificuldade em visualizar o peixinho, dependendo da posição em que ele se encontra no interior do aquário. Contudo, diariamente o aquário é colocado ao alcance das crianças para que coloquem lá comida para o peixe. A limpeza do aquário é feita dia sim, dia não pela auxiliar, que leva uma criança consigo à casa-de-banho, onde a criança a ajuda nessa tarefa.

Melhorias relativas ao item 23, *Uso da televisão, vídeo e/ou computador*

Dados da 1ª observação: Utilização do computador sem atividades alternativas durante o período de prolongamento (18:00-19:00).

Os recursos utilizados durante o período de prolongamento nem sempre encorajam um envolvimento ativo das crianças.

Data da alteração: 07/03/2016

Evidência Nº29

Narrativa:

Tal como foi descrito no plano de melhoria, as medidas que foram tomadas em relação a este item foram levadas à prática logo depois da observação, sendo que aliás a equipa pedagógica já se mostrava há algum tempo sensível à necessidade de operar mudanças neste momento da rotina.

As mudanças referem-se apenas ao período de prolongamento, ou seja ao período entre as 18:00 e as 19:00 porque para além deste contexto, a utilização dos recursos em causa enquadra-se dentro dos parâmetros de qualidade da escala.

As principais razões que levaram à implementação das melhorias, já descritas no plano e que passaram pela elaboração de uma planificação de atividades para este período do dia, devem-se à falta de flexibilidade e a repetibilidade das atividades.

Assim, começou a ser posta em prática a nova planificação, que serve como linha orientadora das atividades neste momento da rotina diária nos dias de chuva, visto que nos dias de bom tempo é privilegiado o uso do jardim. Estas atividades começam sempre pela narração de uma história, sendo que estas vão sendo escolhidas pelas crianças ou pelos adultos, ou até mesmo improvisadas, podendo ser narradas com recurso a livros, fantoches, ou somente baseadas numa narração expressiva e cativante. Sendo o prolongamento dirigido por uma pessoa diferente todos os dias, necessariamente a narração da história será diferente uma vez que cada pessoa tem o seu próprio estilo pessoal de conduzir uma narrativa.

Depois deste primeiro momento segue-se outro, que geralmente se desenrola na mesa de modo a que também haja uma alternância de espaços e que varia entre desenho, jogos, construções, modelagem e rasgagem ou recorte. Por vezes, as crianças mais pequenas terminam esta atividade mais cedo do que as mais velhas, sendo este momento do dia partilhado por todas as crianças da instituição exceto as crianças do berçário. Nesse caso dirigem-se para outra área da sala onde desejam brincar. É esta flexibilidade que tem feito toda a diferença neste momento do dia.

Embora também fosse permitido anteriormente às crianças que ao fim de algum tempo se dirigissem para outra área da sala enquanto estava a ser utilizado o computador, esta opção das crianças era de certa forma contrariada até ao limite. Apenas quando já não conseguiam manter de modo o algum o interesse é que acabavam por abandonar o mesmo espaço dos meninos que visionavam o que estava a ser apresentado no computador. Nesta fase, quando as crianças vão abandonando a atividade e não mostram mais o interesse em dar-lhe continuidade é-lhes proposto um momento de atividade com música ou dança ou ainda, se preferirem, de jogo livre.

Estas mudanças trouxeram bastantes vantagens pois as crianças, apesar de estarem cansadas, especialmente as mais pequenas, como as crianças que compõem o grupo alvo desta observação, mostram-se mais envolvidas, o que é um resultado de lhes ser proporcionada maior variedade de possibilidades e também oportunidade de escolha. A audição de músicas em inglês, à qual é dada grande importância na instituição, continua a ocorrer com frequência, durante o período em que as crianças estão nas mesas e ainda no momento de música ou dança, mas agora como um complemento e não como única alternativa.

Melhorias relativas ao item 24, *Promoção da aceitação da diversidade*

Dados da 1ª observação: Inexistência de exemplos de diferenças culturais ou raciais.

Data da alteração: 25/04/2016

Evidência Nº30

Narrativa:

A presença de exemplos de diferenças culturais ou raciais, bem como de diferenças físicas relacionadas com outros aspetos para além das diferenças raciais como são aquelas impostas pela mobilidade reduzida ou outro tipo de condição ou limitação, são aspetos para os quais a equipa educativa não estava sensível. Esta preocupação surgia, embora de uma forma pouco sistematizada no trabalho com as crianças mais velhas, quando o efeito da falta de contacto com essas diferenças já se manifesta em alguns comportamentos das crianças. No entanto, nem mesmo assim, a equipa se sentiu alertada para esta questão e portanto não tinha sido dada atenção à presença destas diferenças junto das crianças mais pequenas. A realização deste trabalho, também no que se refere a este item, veio a demonstrar-se mais uma vez de grande importância, na medida em que chamou a atenção para aspetos até aqui negligenciados.

Assim, tal como foi indicado na evidência nº 19, foram incluídas na sala entre o diverso material de jogo simbólico bonecas com características de bebés africanos e asiáticos. Para além desta medida tomada anteriormente e já descrita, aproveitando a temática do dia da mãe e tal como estava previsto no plano de melhoria, foram apresentados às crianças cartões plastificados de imagens de meninos originários de diversas culturas e etnias juntamente com as suas mães. Para além destas diferenças foram também incluídas imagens com crianças e mães com mobilidade reduzida e com trissomia 21. Os contextos das fotografias divergem, sendo que para além de algumas diferenças muito vincadas, por exemplo ao nível do vestuário, surgem também mães e meninos de diferentes raças a fazer precisamente as mesmas coisas e que estas crianças estão habituadas a fazer com as suas mães.

Com esta seleção de imagens pretende-se, tal como é preconizado na escala, que as diferenças sejam apresentadas de uma forma positiva e que as crianças não associem necessariamente raças ou tons de pele a determinados estereótipos de vestuário, habitação ou outros. Assim entre estas imagens podem ser encontradas mães muito diferentes a utilizar o computador com os filhos, a ler-lhes histórias ou a brincar com eles.



Figura 47 – Observação de imagens de diferentes crianças com as suas mães

As crianças observaram as imagens com curiosidade como em qualquer outra situação nova que lhes seja apresentada, mas não demonstraram qualquer tipo de reação em particular relacionada com as diferenças que observavam. Contudo, o mais importante não é a reação das crianças perante estas imagens e a diferença entre elas, mas sim contactar com elas e saber que existem, nem que seja somente através de imagens, enquanto não tiverem a oportunidade de as ver e conviver com elas na realidade.

Dados da 1ª observação: Ausência de imagens não sexistas.

Data da alteração: 12/05/2016

Evidência Nº31

Narrativa:

Sendo a presença de imagens não sexistas na sala, outra das melhorias necessárias de modo a aumentar o nível de qualidade do programa, foi delineada no plano de melhoria e agora concretizada uma atividade que dê início à prática deste cuidado, ao qual não será possível permanecer indiferente.

Tal como já aconteceu noutras medidas, foi utilizada uma canção e respetiva coreografia para introduzir a temática uma vez que a música e a dança são algo que as crianças desta idade gostam bastante. Assim, foi apresentada, com recurso a um fantoche, a canção da “Srª Dª Anica” que aborda várias profissões. A cada nova profissão referida era colocada no quadro da parede imagens de um homem e uma mulher no exercício dessa profissão. Deste modo pretende-se inculcar nas crianças desde cedo que homens e mulheres podem exercer as mesmas funções.



Figura 44 – Observação de imagens de homens e mulheres a desempenharem, ambos, diferentes profissões

Quando esta questão foi abordada em reunião da equipa pedagógica a educadora dos 4 e 5 anos partilhou com o grupo um comentário de uma criança que demonstra bem a importância desta problemática. Quando uma mãe veio à sala contar uma história sobre bombeiros, integrada num projeto relacionado com as profissões que está a decorrer nessa sala, uma criança, ao ouvir falar de uma bombeira, ficou muito espantada e questionou esse facto dizendo que as meninas não podem ser bombeiras.

Face a esta chamada de atenção, que apenas veio reforçar aquilo que já tinha sido alertado pela observação com base na ITERS-R, não podemos continuar a adiar o contacto das crianças pequenas com algumas realidades pois é com base naquilo que vivem e experienciam de diversas formas desde muito pequenas que vão construindo a imagem e o conhecimento que têm sobre o mundo e as pessoas. Se pretendemos contribuir para uma sociedade mais justa, solidária e tolerante temos de cultivar cada vez uma visão plural contrariando uma perspetiva que assente em definir quem somos “nós”, quem são “os outros” e passe sobretudo a encarar as diferenças e as semelhanças como algo natural que faz parte da condição humana.

6. ANÁLISE DOS DADOS DA 2ª OBSERVAÇÃO

O quadro 3 apresenta os dados da pontuação de cada indicador relativos a cada um dos itens que compõem a sub-escala dedicada às Atividades, área de intervenção deste trabalho. Neste quadro podem ser comparados os dados da 1ª observação com os dados da 2ª observação, que teve lugar após a implementação das melhorias.

De modo a facilitar a leitura dos resultados e a visualização das alterações dos mesmos na 2ª observação, os indicadores que foram pontuados de forma diferentes relativamente à 1ª observação estão sombreados. Também de modo a permitir uma perceção mais fácil do que não foi possível mudar durante o decorrer desta intervenção, os indicadores pontuados negativamente (V=verdadeiro, no caso dos indicadores sob 1 e F= a falso, nos indicadores sob 3, 5 e 7) estão sublinhados.

Quadro 3 – Comparação entre os dados da 1ª e da 2ª observação relativamente à sub-escala “Atividades”.

	Indicadores	Observação					Pontuação	Média da sub-escala	
		1ª obs.	2ª obs.	3ª obs.	4ª obs.	5ª obs.		1ª obs.	2ª obs.
Atividades	15. Motricidade fina	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 F 5.2 F	7.1 F 7.2 F	3	1.7	4.4	
	15. Motricidade fina	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 F 5.2 V	7.1 V 7.2 V	4			
	16. Atividade física	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 F 3.3 F	5.1 F 5.2 F 5.3 V 5.4 V 5.5 V	7.1 F 7.2 V 7.3 F	1			
	16. Atividade física	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 F 5.2 F 5.3 V 5.4 V 5.5 V	7.1 V 7.2 V 7.3 F	3			

17. Arte	1ª obs.	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 F 5.2 F 5.3 V	7.1 F 7.2 V	3
17. Arte	2ª obs.	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 V 5.2 V 5.3 V	7.1 V 7.2 V	7
18. Música e movimento	1ª obs.	1.1 F 1.2 F	3.1 F 3.2 V 3.3 F	5.1 F 5.2 V 5.3 V 5.4 F	7.1 F 7.2 V 7.3 V	1
18. Música e movimento	2ª obs.	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 V 3.3 F	5.1 V 5.2 V 5.3 V 5.4 V	7.1 V 7.2 V 7.3 V	2
19. Blocos	1ª obs.	1.1 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 F 5.2 F 5.3 F	7.1 F 7.2 F 7.3 V	3
19. Blocos	2ª obs.	1.1 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 V 5.2 V 5.3 V	7.1 F 7.2 F 7.3 V	5
20. Jogo simbólico	1ª obs.	1.1 V	3.1 F 3.2 F	5.1 F 5.2 F 5.3 F 5.4 F	7.1 F 7.2 F 7.3 V	1
20. Jogo simbólico	2ª obs.	1.1 F	3.1 V 3.2 V	5.1 F 5.2 V 5.3 V 5.4 V	7.1 F 7.2 V 7.3 V	4
21. Jogo com água e areia	1ª obs.	1.1 V	3.1 F 3.2 F 3.3 F	5.1 F 5.2 F 5.3 F	7.1 F 7.2 F	1
21. Jogo com água e areia	2ª obs.	1.1 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 F 5.2 V 5.3 F	7.1 F 7.2 F	3
22. Natureza / Ciência	1ª obs.	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 F 3.3 F	5.1 F 5.2 F 5.3 V	7.1 F 7.2 F	2
22. Natureza / Ciência	2ª obs.	1.1 F 1.2 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 V 5.2 V 5.3 V	7.1 V 7.2 V	7
23. Uso da televisão, vídeo e/ou computador	1ª obs.	1.1 F 1.2 V 1.3 F	3.1 V 3.2 F 3.3 V	5.1 V 5.2 F 5.3 V	7.1 F 7.2 V	1
23. Uso da televisão, vídeo e/ou computador	2ª obs.	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 V 3.2 V 3.3 V	5.1 V 5.2 V 5.3 V	7.1 V 7.2 V	7

	24. <i>Promoção da aceitação da diversidade</i>	1ª obs.	1.1 V 1.2 F 1.3 F	3.1 F 3.2 F 3.3 V	5.1 F 5.2 F	7.1 F 7.2 F	1		
	24. <i>Promoção da aceitação da diversidade</i>	2ª obs.	1.1 F 1.2 F 1.3 F	3.1 F 3.2 V 3.3 V	5.1 F 5.2 V	7.1 V 7.2 F	2		

15. *Motricidade fina*

Em relação a este item a segunda observação permitiu constatar uma ligeira melhoria, tendo a classificação do item passado do nível 3, ou seja, “mínimo” para o nível 4, ou seja, entre “mínimo” e “bom”. Depois da implementação das melhorias os materiais passaram a estar bem organizados (5.2), passou a haver rotatividade de modo a garantir alguma variedade (7.1) e passaram a existir mais materiais com diferentes graus de dificuldade depois da introdução de novos puzzles (7.2).

Contudo há ainda um aspeto a melhorar que corresponde a um indicador de qualidade sob o nível “bom” e que, sendo concretizado e mantendo-se todos os outros critérios, levaria a que este item passa-se a ser classificado como de excelente qualidade. Esse aspeto prende-se com uma maior quantidade e variedade de materiais de motricidade fina disponíveis durante a maior parte do dia. Apesar de a qualidade ter melhorado a análise destes dados permite concluir que é imprescindível investir na aquisição de mais materiais que estimulem a motricidade fina sendo estes ainda em número reduzido. Nesta seleção deverá ser tida em consideração a maior variedade possível, bem como a garantia da existência de diferentes graus de dificuldade.

16. *Atividade física*

A qualidade relativa à atividade física passou a ser classificada nesta segunda observação como “mínima”, tendo passado da pontuação 1 para a pontuação 3. O ponto 3.2, por exemplo, exige que o espaço exterior seja utilizado pelo menos três vezes por semana ao longo de todo o ano a não ser que as condições sejam más. Em relação a este aspeto houve uma melhoria significativa visto que o jardim nunca era utilizado se a relva estivesse húmida,

o que deixou de ser um impedimento para utilizar o espaço exterior e assim realizar jogo físico ativo, isto para além da utilização do espaço ser diária no verão.

O ponto 3.3 pressupõe que algum material apropriado para a atividade física seja utilizado diariamente, o que passou a acontecer com a transferência de algum do material utilizado no polivalente para a sala de atividades, para além deste também ser substituído de modo a haver alguma rotatividade. O ponto 5.1 continua a não ser verificado, visto que a área exterior não pode ser considerada de fácil acesso, sendo a passagem para mesma feita através de escadas. Para além disso e ainda contrariamente ao que é preconizado neste indicador, as crianças da sala de 1 ano não brincam num espaço separado das outras crianças, embora esta questão não seja encarada na instituição como um problema até porque se procura promover o contato entre as crianças das várias idades. Apenas os bebés, que ainda não andam, utilizam um espaço separado das outras crianças.

Relativamente ao ponto 5.2 (Large active play area that is not crowded or cluttered.), que continua a não ser verificado, esse facto deve-se à referência específica nas notas de clarificação em considerar o espaço que as crianças utilizam maioritariamente. Nos meses de Verão poderá haver alguns dias em que o tempo passado no jardim supera o tempo passado na sala de atividades, no entanto na maioria das vezes verifica-se a situação oposta, mesmo que por uma diferença pequena. Logo, não podendo considerar o espaço exterior, que atende a este critério, mas sim a sala de atividades, o indicador continua a não ser verificado. O ponto 7.1 também passou a ser verificado visto que o uso do espaço exterior aumentou. Já o ponto 7.3 que incide sobre a variedade de competências motoras que podem ser estimuladas com os materiais utilizados diariamente, continua a não se verificar pois é exigida uma variedade de 7 a 9 diferentes competências estimuladas, o que não se verifica.

Face a estes dados foi possível concluir que é possível melhorar a qualidade com uma gestão mais eficaz de recursos e também com a interiorização da necessidade de mudar hábitos enraizados, como no que diz respeito ao uso do jardim em dias “menos bons”. Também se pode concluir

que, tal como acontece em relação à motricidade fina, também relativamente à motricidade global, ou seja à atividade física é importante fazer um investimento na aquisição de mais material, que deverá ser também variado no que diz respeito ao tipo de competência que estimula.

17. Arte

A classificação da qualidade deste item que correspondia durante a 1ª observação a um nível “mínimo”, passou a corresponder a um nível de qualidade “excelente”. Depois de terem sido colocados os lápis e as folhas de papel ao acesso das crianças e de serem previstas em cada planificação semanal atividades de expressão artística de 3 tipos diferentes, os indicadores expressos nos pontos 5.1 (Younger toddlers offered some art 3 times a week; older toddlers offered art daily.) e 7.1 (A variety of material is introduced as children are ready (...) N.C.- “Older toddlers” must have access to more than 3 different materials on a weekly basis, and there must be variation within each material.) passaram a ser verificados.

Para além das atividades proporcionadas às crianças serem de tipos diferentes dentro de uma semana, verificou-se ainda uma preocupação em não serem propostas atividades exatamente iguais em duas semanas consecutivas. Por exemplo no que se refere às pinturas com tinta, estas ocorrem todas as semanas, mas com recurso a instrumentos diferentes tais como o pincel, o rolo, a esponja, um cordel, um mata-moscas, rolhas, entre outros. As composições através de colagens por sua vez, que também são realizadas com frequência, recorrem a materiais muito diferentes entre vários tipos de papeis, tecidos, plásticos, lãs, elementos naturais, inclusivamente recolhidos no jardim, entre outros.

Para além disso passou a verificar-se uma postura de não interferência direta do adulto no trabalho da criança. As crianças iniciam e terminam um trabalho de forma autónoma e livre, expressando-se de acordo com a sua motivação e criatividade. As intervenções do adulto nos produtos finais dos trabalhos das crianças passam exclusivamente por, em alguns casos, lhes atribuir formas diferentes, tal como no caso descrito nas evidências nº 10 e nº

11. Durante os momentos de envolvimento da criança nas atividades de expressão artística o adulto sentiu em diversas situações a necessidade de interferir de modo a exemplificar o uso possível de alguns materiais, como por exemplo no caso da pintura com o cordel, mas fê-lo paralelamente à criança, permitindo-a observar e reproduzir se assim o deseja-se, sem no entanto interferir diretamente no seu trabalho.

18. Música e movimento

O item música e movimento foi alvo de diversas melhorias, no entanto a sua classificação subiu apenas 1 ponto, tendo passado de “inadequado”, ou seja de 1, para 2, entre “inadequado” e “mínimo”. Isto deve-se ao facto de, embora os pontos 3.1, 5.1, 5.4 e 7.1 passassem a ser verificados, o ponto 3.3 continua a não se verificar plenamente. Este item corresponde a existência de alternativas durante as atividades de música em grupo e à possibilidade de escolha das crianças sendo-lhes possível não participar na atividade do grupo.

Tal como foi referido na evidência nº 13, a postura dos adultos mudou desde a primeira observação procurando-se agora adotar um postura menos autoritária perante as opções da criança e mudando as estratégias para captar a sua atenção para a atividade que se está a desenrolar em grupo. Contudo, quando a opção da criança em abandonar a atividade em grupo e em realizar outra interfere com a atenção que as restantes crianças estão a dar à atividade, condicionando o desenvolvimento da primeira, a postura do adulto continua a ser a mesma que tinha durante a primeira observação, ou seja, pega na criança ao colo, conduz-la ao grupo e procura chamar a sua atenção para o que está a acontecer falando com ela ou dando-lhe um instrumento para a mão.

No que diz respeito aos outros pontos alvo de melhoria, verificaram-se nesta segunda observação diversas alterações. Passaram a estar disponíveis instrumentos musicais diariamente (3.1) que, tendo em conta os instrumentos adquiridos e os instrumentos construídos na sala, passaram a existir em número suficiente para todas as crianças (5.1), sendo estes substituídos periodicamente de modo a garantir variedade (7.1). A música gravada deixou

também de ser utilizada como “background sound” por períodos superiores a 20 minutos, sendo que quando se aproxima deste tempo, o mesmo acontece porque estava a ser utilizada para dançar e entretanto o grupo foi-se desinteressando ao ponto de já não estar a cumprir o seu objetivo inicial, sendo depois desligada.

Apesar de todos os indicadores sob “bom” e “excelente” se verificarem, o facto de haver um único indicador sob “mínimo” que não se verifica faz com que a classificação não possa ir além de 2, isto é, inferior a uma qualidade mínima. Depois de implementadas as melhorias que foram descritas e depois de passar a haver uma postura diferente por parte dos adultos, estes resultados causam inevitavelmente alguma frustração.

Houve uma efetiva preocupação em minimizar o confronto entre a liberdade de escolha da criança e as intenções pedagógicas do adulto, não esquecendo o carácter pedagógico inerente à liberdade de escolha da criança. Contudo, sendo este um trabalho que assenta numa observação rigorosa que se baseia em critérios claramente explicitados, o resultado não poderia ser, neste momento, diferente. Resta continuar o processo reflexivo que se desencadeou logo após a primeira observação de durante todo o processo de planificação e implementação de melhorias. É importante neste caso específico avaliar cuidadosamente, em cada oportunidade, os benefícios e os prejuízos de cada criança em particular e do grupo em geral, agindo de acordo com a solução mais equilibrada para todos, sendo que neste momento, e embora não sejam atendidos os critérios de qualidade da escala com todo o rigor, isto esteja, na opinião do observador participante, a acontecer.

19. Blocos

O item dos blocos é classificado nesta 2ª observação com um 5, tendo portanto a sua classificação subido 2 pontos e correspondendo agora ao nível “bom”. Já existiam 2 conjuntos de blocos disponíveis durante a maior parte do dia, mas estes eram em número insuficiente (5.1), o que foi melhorado com a aquisição de novos blocos de madeira e de legos. Estes passaram ainda a ser arrumados de acordo com o tipo de material, não estando nesta 2ª observação

todos misturados (5.2). Foi ainda criada uma área para a atividade com blocos de modo a que as crianças possam utiliza-los sem serem perturbadas pelas outras crianças. Na realidade ainda ocorrem algumas situações em que as crianças são perturbadas, uma vez que a cerca que foi utilizada para a criação dessa área é facilmente deslocada do lugar pelas crianças. No entanto o indicador foi considerado como verificado pois já é possível observar as crianças a brincar com os blocos nessa mesma área, sem a circulação das outras crianças a todo o momento, como acontecia durante a 1ª observação. Será no entanto importante planear uma nova mudança para esta área de modo a delimita-la com outro tipo de divisão, que poderá passar por uma cerca mais pesada ou por exemplo por uma estante baixa. Esta alteração no entanto já deverá ocorrer fora do âmbito temporal deste trabalho.

É ainda de salientar que a dinamização da utilização deste material por parte do adulto, quer através do uso do espelho, que colhe sempre um grande entusiasmo, quer pela participação mais frequente do adulto na partilha do jogo com as crianças, associados à disponibilização de material em maior quantidade, veio renovar o interesse das crianças nas atividades com os blocos, que durante a 1ª observação se revelou muito reduzido.

Ainda permanecem 2 indicadores que não se verificam, correspondendo estes ao nível de qualidade “excelente” (7.1 e 7.2) e que exigem a existência de pelo mais 1 conjunto de blocos de um tipo diferente dos que já existem e ainda de acessórios para utilizar com esses blocos, aspetos estes que não foram tidos em conta nas melhorias implementadas no âmbito deste trabalho, mas que mantêm a atenção do observador tendo em vista novas melhorias a desencadear a médio prazo.

20. Jogo simbólico

O material disponível na sala para jogo simbólico, bem como no espaço exterior, era na 1ª observação quase inexistente pelo que a classificação deste item não ia além da pontuação 1. Entretanto as melhorias implementadas permitiram atingir uma classificação correspondente a 4, ou seja, entre “mínimo” e “bom”. Passou a haver materiais de jogo simbólico

disponíveis diariamente, tanto na sala como no exterior, incluindo mobiliário de tamanho infantil e diversos acessórios que representam experiências do cotidiano.

Contudo ainda há dois indicadores que permanecem sem verificação e que impedem uma pontuação mais alta. Desde logo o ponto 5.1 que implica a existência de uma variedade de materiais de jogo simbólico que ainda não se verifica e dos quais poderão fazer parte roupas para as crianças se fantasiarem, mais animais de peluche ou telefones de brincar por exemplo. O ponto 7.1, que também não se verifica, pressupõe a existência de acessórios que representem diversidade. Este ponto obteve uma melhoria, uma vez que nesta 2ª observação pode ser verificada na sala a existência e mais bonecas bebês, sendo uma representativa de bebês africanos e outra representativa de bebês asiáticos mas para além destes materiais, não foram incluídos na sala outros que materiais que representem diversidade, o que não vai ao encontro dos termos especificados nas notas de clarificação de modo a ser possível validar este indicador, tal como se pode ver nessas mesmas notas, “To give credit, there must be dolls representing at least 3 different races and at least 2 other examples of materials that show diversity, all props must be associated with a positive image of the group represented” (Harms et al., 2006, p.41)

21. Jogo com água e areia

As atividades com água ou areia eram até à 1ª observação encaradas como atividades esporádicas, não lhes sendo reconhecida a relevância devida e portanto não eram realizadas com a necessária frequência. Durante essa mesma observação não se realizaram quaisquer atividades com estes materiais. Depois da implementação das melhorias passou a verificar-se uma atividade com água ou com areia com uma frequência não inferior a 2 semanas (1.1,3.1) que são supervisionadas de perto pelos adultos (3.2) e que associam a estes materiais outros, tais como os descritos nas evidências nº 21, 22 e 23. Na maioria das atividades realizadas estão disponíveis brinquedos em número suficiente para todas as crianças envolvidas na atividade. Na atividade descrita na evidência nº 23, por exemplo, os brinquedos eram em número reduzido,

porém esta atividade envolvia um contexto e uma encenação específica que levou a esta opção. Uma vez que na maioria das atividades desenvolvidas foram observados brinquedos em quantidade suficiente para todas as crianças envolvidas, o indicador correspondente (3.3) foi considerado como verificado, o mesmo se passa no que diz respeito à variedade de brinquedos utilizados (5.2). Contudo, observando o espaço disponível para as crianças brincarem, este não pode ser considerado facilitador do jogo, visto que as em algumas situações os movimentos das crianças eram constrangidos pela limitação de espaço, reduzido em função do número de crianças que participavam em simultâneo. Deste modo não foi possível verificar os critérios de qualidade expressos no indicador 5.3.

Para além do ponto 5.3, mantêm-se não verificados os critérios do indicador 5.1, que corresponde a uma frequência semanal da atividade e ainda do indicador 7.1, que corresponde a uma frequência diária e ainda do indicador 7.2 que, para além de ter tido uma ligeira melhoria, continua a não ser verificado na globalidade. Este indicador refere a diversidade de atividades realizadas com areia ou água. Embora as atividades disponibilizadas às crianças tenham alguns elementos que asseguram variedade, esta não atinge a frequência de variação semanal exigida pela escala.

Para além das atividades descritas nas evidências e de outras entretanto disponibilizadas como por exemplo com balões de água, as crianças passaram ainda a ter uma tarefa, que ocorre dia sim, dia não e que é rotativa entre elas que lhes dá oportunidade de brincar com água, sendo esta a limpeza do aquário (evidência nº 28)

22. Natureza / Ciência

No que diz respeito ao item sobre Natureza e Ciência a pontuação passou de um 2, ou seja, entre “inadequado” e “mínimo”, para um 7, que corresponde a um nível de qualidade “excelente”. Um dos fatores que contribuiu para esta mudança foi o uso mais frequente do espaço exterior, que agora ocorre não só em dias secos e com temperaturas não muito baixas, passando a ocorrer também em dias em que a relva está húmida. Assim foi

possível garantir um contato direto com a natureza, no exterior, com mais frequência, respeitando os critérios do indicador 5.1. Para além disso passou a haver um contato com elementos da natureza na sala de atividades através de livros que estão ao acesso das crianças bem como através de animais de brincar realisticamente representados (3.2, 3.3).

Com a introdução de um canteiro de alfaces, que deverá ser substituído por outro elemento vegetal depois das alfaces serem colhidas e ainda com a introdução do aquário, passou a verificar-se o contato com plantas ou animais vivos no interior, tal como é preconizado no indicador 5.2.. O indicador 7.1, que se refere ao cuidado e respeito com a Natureza demonstrado pelos adultos não era verificado na 1ª observação pelo facto de as crianças não serem levadas ao exterior em condições atmosféricas diferentes. Contudo existiam outras circunstâncias, quer de cuidado com as plantas, quer com os animais, nomeadamente com o coelho, que os adultos já tinham o cuidado de promover. No entanto, atendendo a uma observação rigorosa, só na segunda observação é possível dar crédito a este indicador.

O último indicador que não era verificado na 1ª observação e passou a ser nesta 2ª observação corresponde ao ponto 7.2, que refere a organização dos materiais ligados à Natureza / Ciência. Este indicador foi considerado verificado pois as alfaces são regadas diariamente e os canteiros mantidos em ordem, nomeadamente através da exclusão de pequenas ervas que aí nasceram e ainda porque o aquário é mantido igualmente limpo. Contudo os exemplos referidos neste indicador, que referem coleções organizadas e armazenadas em caixas separadamente, conduzem à reflexão sobre a imensa variedade de matérias que podem ser utilizados na sala, tais como cascas de árvores, paus, conchas, pedras, penas, entre tantos outros e que não existem.

Sendo a qualidade do trabalho de um educador alvo de uma constante reavaliação e conseqüente adequação, este aspeto da diversidade de materiais referido no item 7.2 vem servir de alerta. Constitui, face à classificação obtida nesta 2ª observação, de 7, mais um exemplo de que o processo de avaliação da qualidade não corresponde a seguir uma lista de verificação que dá fases ou áreas de um trabalho como terminadas. Corresponde sim a um constante

processo de certificação de que o trabalho e a qualidade por ele atingida está em constante evolução.

23. Uso da televisão, vídeo e/ou computador

A qualidade do programa relativamente a este item era, durante a 1ª observação, comprometida pela utilização destes recursos durante o período de prolongamento, sendo que na sala de atividade a sua utilização, embora muito reduzida, já ia de encontro aos critérios de qualidade da escala. O facto de toda a dinâmica do período de prolongamento ter sido alterada, tal como se pode verificar na evidência nº 29, veio alterar por completo a classificação atribuída a este item, que passou de 1, “inadequado” para 7, “excelente”. Os resultados da 1ª observação estavam relacionados com o facto de não haver, sempre que as crianças manifestavam essa intenção, atividades alternativas.

Para além disso não era possível, tendo em conta as ocorrências do uso destes recursos verificadas durante o período de prolongamento dar crédito ao ponto 7.1. Este indicador preconiza o encorajamento do envolvimento ativo das crianças por esses recursos, o que já era verificado nas atividades que decorrem na sala, mas nem sempre no prolongamento.

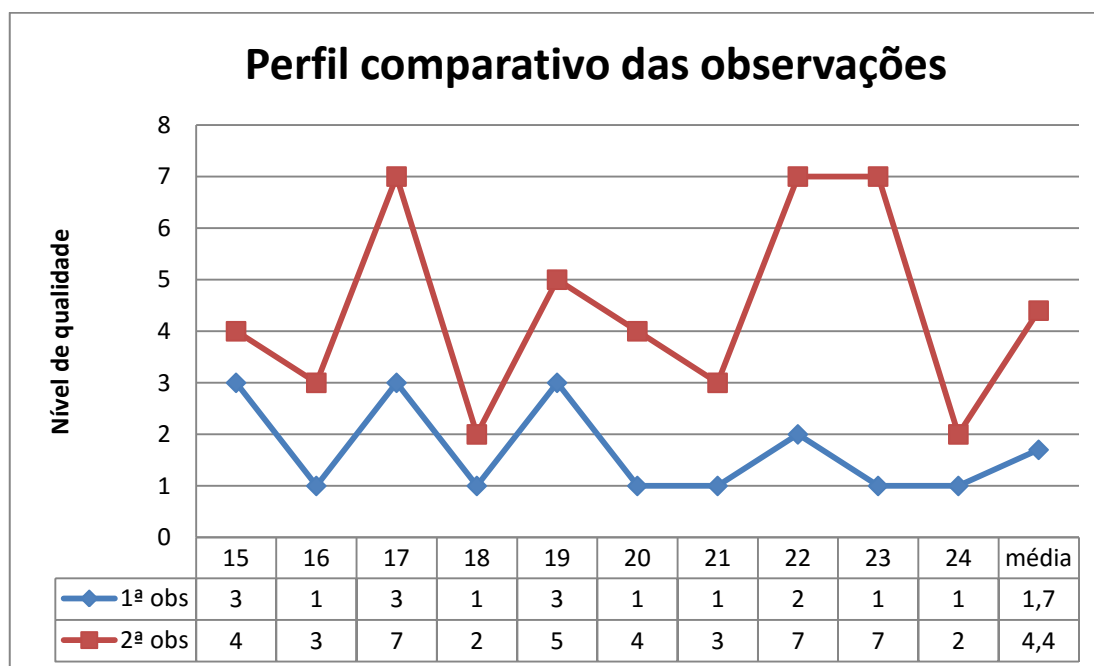
24. Promoção da aceitação da diversidade

Assim como acontecia relativamente a outros itens, a promoção da diversidade não era um aspeto considerado neste programa, tendo a realização deste trabalho sido determinante para a sensibilização da equipa em relação a esta questão. Este item que, na primeira observação recebeu uma classificação de 1, correspondente a “inadequado”, foi alvo de uma melhoria, embora pouco significativa, sendo agora pontuado com um 2, que determina um nível de qualidade entre “inadequado” e “mínimo”. Para além da introdução das bonecas representativas de diferentes raças, como já foi referido anteriormente e que permitem verificar o indicador 5.2, foram realizadas 2 atividades que tiveram a promoção da aceitação da diversidade como preocupação, como se pode verificar nas evidências nº 30 e 31.

Assim, passando a ser observada a existência de diversidade racial ou cultural nos materiais, passa a ser possível classificar positivamente o indicador 1.1.. Os materiais utilizados nas atividades apresentam a diversidade de uma forma positiva, respeitando assim o indicador 3.2, contudo não constituem um conjunto de materiais com a diversidade suficiente para que sejam verificados os indicadores 3.1 e 5.1.. Houve ainda uma preocupação com a utilização de imagens não sexistas, o que permite verificar o indicador 7.1.

As medidas concretizadas neste âmbito são importantes e constituem um ponto de viragem no que toca à consciencialização para a importância da promoção da diversidade, no entanto ainda não são suficientes nem variadas de modo a ser possível atribuir a este programa um nível de qualidade superior a 2 relativamente a esta matéria.

Quadro 4 – Perfil comparativo entre a 1ª e a 2ª observações



De acordo com o gráfico representativo da comparação entre o perfil da 1ª observação e o perfil da 2ª observação é possível concluir que face às medidas implementadas foi possível evoluir de um nível de qualidade

“inadequado” (média de 1.7) para um nível de qualidade que se situa entre o “mínimo” e o “bom” (média de 4.4).

Embora os resultados obtidos após a 2ª observação relativamente à área de intervenção não atinjam ainda um nível de qualidade considerado “bom”, este foi um passo importante devendo a mudança ser encarada como algo que se constrói progressivamente, não sendo realista ambicionar mudanças muito significativas de um momento para o outro. Um aspeto a salientar nos dados da 2ª observação comparativamente à 1ª é o de não haver nenhum item considerado como “inadequado”, embora haja 2 que ainda apresentam um nível de qualidade muito baixo, entre “inadequado e “mínimo”. Para além disso existem 3 itens que atingiram a classificação de “excelente”, o que não acontecia com qualquer um destes itens na 1ª observação.

É importante destacar ainda que esta observação dos números, embora importante e capaz de proporcionar um panorama global dos resultados quanto à qualidade do programa relativamente a esta área, não pode prescindir de uma atenta análise aos dados referentes a essas mesmas observações pois existem particularidades, quer em relação aos itens classificados como de muito baixa qualidade, quer em relação aos itens classificados como de qualidade “excelente” que não deverão ser ignorados e que permitem, aí sim, uma perspetiva aprofundada sobre o contexto.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado este ponto do trabalho é inevitável voltar ao seu início e refletir sobre os objetivos que moveram a sua realização.

Desde logo, fervilhava na mente da investigadora, enquanto educadora responsável por uma sala de creche, mas também pela coordenação pedagógica de ambas as valências, a preocupação com a qualidade do serviço prestado às crianças e às suas famílias, acrescentando assim valor à própria instituição.

Assim, há nesta fase de facto um retorno ao início, mas não é chegado um fim. Concluiu-se um ciclo. Este trabalho teve o importante contributo de despertar para a importância do questionamento e da reflexão no desenvolvimento profissional, que é sempre um processo em construção, sempre inacabado. Há porém outro aspeto muito importante do processo de desenvolvimento profissional que neste trabalho não assumiu uma relevância significativa, dado o âmbito do trabalho e também constrangimentos de tempo, mas que é fundamental, isto é, a colaboração.

Este princípio, como defende Alarcão (1999, referida por Alarcão e Canha, 2013, p.51), “se aprende com base em três tipos de interação: interação com a tarefa, interação com os outros (presentes na vida ou presentes nos conhecimentos que deixaram gravados em textos) e interação consigo próprios.”. Esta afirmação é da maior importância e de certo modo resume toda a pertinência deste trabalho. O projeto visou o estudo da qualidade de um programa de creche pois este é o contexto de trabalho que está diretamente sob a responsabilidade profissional da investigadora. Porém, o trabalho aí realizado, apesar de ser da maior importância para todos aqueles que estão ligados ao programa, tais como crianças, pais, profissionais e a própria instituição, constitui sobretudo um exemplo do que deve ser uma prática recorrente na educação, tendo efeitos bastante circunscritos. Assim, este trabalho, que permitiu construir uma perceção mais coerente da qualidade do programa de uma sala específica de creche, deu origem a uma reflexão profunda e a uma intervenção sobre a prática pedagógica, visto que a área de

intervenção definida foi a área de atividades, no entanto é importante dar continuidade a este trabalho, refletindo e intervindo também nas outras áreas. Para além deste aspeto mais diretamente ligado à prática pedagógica e ao serviço prestado na creche, há ainda outro aspeto bastante importante, ao qual é fundamental dar continuidade e que se prende com o objetivo principal deste trabalho de projeto, ou seja, “Que contributo pode ter um supervisor na promoção da qualidade da prática pedagógica numa instituição particular?”. Tal como já foi referido, o âmbito deste trabalho foi orientado numa perspetiva de auto-supervisão, procurando dar resposta a dúvidas sobre a qualidade de um contexto muito específico contudo, tendo em mente um projeto mais ambicioso que engloba toda a instituição em que a creche se insere. Na base deste trabalho para o futuro está precisamente o presente trabalho de projeto e toda a reflexão que desencadeou. O próximo passo deverá passar necessariamente pela partilha (de experiências, dúvidas, conhecimento...) e pela colaboração, já que ninguém evolui profissionalmente de forma solitária. Promovendo as condições para o desenvolvimento profissional de cada educadora, desencadeia-se o desenvolvimento da própria instituição, o que se enquadra na perspetiva de Alarcão e Canha (2013), quando definem a escola como uma entidade orgânica cujo desenvolvimento é potenciado pelo desenvolvimento dos próprios profissionais.

Nós, profissionais da educação, aprendemos interagindo com a tarefa, ou seja, observando e vivendo a realidade do dia-a-dia na sala de atividades com as crianças; aprendemos com os colegas partilhando experiências, opiniões e até mesmo reflexões, mas também com todo um enorme manancial de informação que outros profissionais e investigadores colocam à nossa disposição, mas que muitas vezes temos dificuldade em procurar; aprendemos também em interação com nós próprios, pois sem questionar, procurar, observar, refletir, partilhar e levar à prática, para depois voltar a fazer de novo, não aprendemos verdadeiramente, pelo menos sobre a realidade concreta com a qual trabalhamos, que é aquela que importa a cada um. Para que tudo isto aconteça, antes de operar qualquer mudança é importante gerar a maior e mais importante mudança de todas, a de nós próprios.

É precisamente por não nos darmos ao trabalho de observar a realidade de diferentes perspectivas, saindo da zona de conforto, que surgem resultados como os que se destacaram na primeira observação conduzida no âmbito deste trabalho, resultados que para além de preocupantes, têm o efeito de surpreender. Não surpreenderão por certo aqueles que conhecem a realidade das creches de uma forma mais abrangente, não só no terreno, mas que também têm um conhecimento profundo das boas práticas no trabalho com as crianças mais pequenas. Mas surpreendem aqueles que têm uma visão redutora desse trabalho e que, embora coloquem a melhor intenção em tudo o que fazem, isso não é o suficiente para corresponder a parâmetros de qualidade internacionalmente reconhecidos. Isto acontece, pelo que foi possível verificar no caso concreto deste trabalho e muito provavelmente acontecerá noutros programas semelhantes, por desconhecimento e por falta de iniciativa em questionar, numa perspectiva de evoluir.

Esta postura de pesquisa, questionamento e reflexão podem disseminar-se dentro de uma instituição, através da partilha e da colaboração, processos que encontrarão certamente vários obstáculos, mas que não podem ficar adormecidos. Só com a implementação progressiva deste tipo de práticas se poderá alcançar, ou melhor, construir, a tão almejada qualidade, na qual a supervisão também tem um papel importante e desempenhar.

Assente em práticas de supervisão e colaboração cada equipa, e conseqüentemente cada profissional, reflete e apercebe-se do tipo de profissional que é e que gostaria de ser. Desperta para a necessidade de abraçar a vontade de reagir, mobilizar e inovar. Para a urgência de deixar de ser indiferente e de querer mobilizar para fazer acontecer. Isto tem de começar inevitavelmente pelo supervisor, pois ninguém pode dar o que não tem. É imperativo competirmos com nós próprios no sentido de evoluirmos enquanto pessoas e enquanto profissionais de modo a exercer a influência certa na equipa com a qual trabalhamos.

Bibliografia

Alarcão, Isabel (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel & Canha, Bernardo (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel & Roldão, Maria do Céu (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, Isabel & Tavares, José (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Araújo, Sara Barros (2011). *Pedagogia em Creche: Da Avaliação da Qualidade à Transformação Praxiológica*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Portugal.

Bairrão, Joaquim (s/d) O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar: Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. (1998) In Ministério da Educação. *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação.

Barros, Sílvia (2013). Avaliação dos Contextos Educativos. ITERS-R — Escala de Avaliação do Ambiente de Creche — Edição Revista. *Inéditos IDECCA Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica com Crianças e Adolescentes*, nº2, pp. 21-22.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar. *Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Ministério da Educação.

Coelho, Ana Maria Sarmiento (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um Grupo de Educadoras*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Portugal.

Craveiro, Clara. (2007). *Formação em Contexto-Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Tese de Doutoramento. Braga:IEC-UM

Craveiro, Clara (2010). *Escutando Educadoras de Infância de Creche: Atas do Seminário Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos*. Conselho Nacional de Educação.

- Elliott John (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Freire, Paulo (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Goldschmid, Elinor & Jackson, Sonia (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Harms et al. (2006). *Infant / Toddler Environment Rating Scale: Revised Edition*. Nova York: Teachers College Press.
- Katz, Lilian (s/d) Cinco Perspetivas sobre a Qualidade. In Ministério da Educação. *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. (1998) Lisboa: Ministério da educação.
- Ketele, Jean-Marie & Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da Recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laevers, Ferre. (2008). Entrevista Ferre Laevers. *Noesis*. I, 74, 16-22.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Segurança Social (2010). *Creche - Manual de Processos-Chave*. Disponível em: <http://www.seg-social.pt/publicacoes?kw=creche>.
- Moreira, Maria Alfredo & Bizarro, Rosa (Org.) (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2010). *Educação das Crianças até aos três anos – Algumas lições da investigação: Atas do Seminário Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Araújo, Sara Barros (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Parente, Cristina (2002). *Observação: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão*. In Oliveira Formosinho, J. (Org), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, Gabriela (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma Abordagem Ecológica da Adaptação à Creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, Gabriela (2000). Educação de bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação Investigação e Práticas*, 1), 85-106.

Portugal, Gabriela & Laevers (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Portugal, Gabriela (2010). *No âmbito da educação em Creche – O Primado das relações e a Importância dos Espaços: Atas do Seminário Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos*. Conselho Nacional de Educação.

Post, Jacalyn & Hohmann, Mary (2004). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sá-Chaves, Idália (coord.) (2014). *Educar, Investigar e Formar: Novos Saberes*. Aveiro: UA Editora.

Vieira, Flávia & Moreira, Maria Alfredo (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da educação.

Zabalza, Miguel A. (2004). *Diários de Aula: Um Instrumento de pesquisa e de Desenvolvimento Profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Anexo - Declaração dos pais a autorizar o uso de fotografias dos seus filhos na ilustração de atividades neste trabalho

DECLARAÇÃO

Declaro que autorizo a educadora de infância Sónia Branca Martins Fonseca a utilizar fotografias do meu educando, _____ realizadas na creche e tendo como finalidade a ilustração de atividades e / ou rotinas, abordadas num trabalho académico desenvolvido no âmbito da disciplina de Trabalho de Projeto do 2º ano do Mestrado em Ciência da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

O Encarregado de Educação