



ATEIA:

Uma Rede De Profissionais
- Relações e Práticas Reflexivas *Touchpoints* -

Sónia Maria Costa Cabral

Dissertação Apresentada à Escola Superior De Educação De Lisboa
para Obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação
Especialidade Intervenção Precoce

2017



ATEIA:

Uma Rede De Profissionais
- Relações e Práticas Reflexivas *Touchpoints* -

Sónia Maria Costa Cabral

Dissertação Apresentada à Escola Superior De Educação De Lisboa
para Obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação
Especialidade Intervenção Precoce

Orientador: Professora Doutora Marina Fertes

Coorientador: Mestre Débora Raquel Moreira Pinto

Lisboa 2017

AGRADECIMENTOS

E eis que chega o resultado de anos sem fim de incentivo, de um acreditar genuíno, de uma admiração cuja origem, por vezes, duvidei.

Este agradecimento é do vosso tamanho:

A quem teve mais e menos de tudo o que sou, meu Francisco, contigo a expressão resiliência ganhou outra forma. Amo-te todos os dias e para todo o Sempre! Um dia compreenderás que nada, nem ninguém é mais importante para mim, muito menos um computador.

Mãe, pai, devo-vos a vida, os valores, os princípios! O amor não se agradece, mas homenageia-se!

Bruno, Rita, Sara: convosco aprendi a Ser. Aprendi sobre as relações, sobre o ciúme, o orgulho, a saudade, a partilha, os arrufos, as arranhadelas e puxões de cabelos, aprendi que o amor não cabe no coração, que ele vive fora de nós, nos outros, a quem queremos como à vida. Ricardo, a tua sorte é não haver uma escada para chegar aí e puxar-te a orelha! Continua a olhar por nós mano.

Mitóóó! Queria escrever algo inspirador, como tu foste, és, e serás, mas tenho a mente a cantar: *Picó bilhete picópico Mitóóó*. É incrível como se pode dizer tanto com tão pouco. És tanto de tudo o que tenho!

Queridos *Tó* e *Zé* Carlos! Não haverá, nunca, palavras suficientes para agradecer aquilo que não tem agradecimento: o amor, o carinho, a aceitação. Sem o vosso apoio incondicional não teria chegado aqui.

André: o encorajamento, as horas, o silêncio, os atrasos, as dificuldades, o desespero, as desistências, as teimosias, as reviravoltas, as ausências, o desafio! Sou grata por ter-te a meu lado neste carrossel, foi só uma aventura, que sem o teu colo, dificilmente concretizava.

Marina! Já nem sei que expressão usar para agradecer, sem me repetir, mas a melhor, e a mais verdadeira razão: a Inspiração! Além das palavras de sabedoria, há palavras que cuidam, e há palavras que saram, e contigo, senti-me abraçada: Muito Obrigada por fazeres a diferença.

Débora! Foste a fonte de ignição, a tua inquietude, a tua enorme força, a remar contra a maré, inspiraram-me diariamente. Nunca esqueças que o devo e dedico a ti. Obrigada pelas noitinhas e noitadas, este episódio termina aqui, está na altura de escrever o próximo, vamos!?

À Sofia e às educadoras que tornaram ATEIA possível, obrigada pela disponibilidade e boa disposição, mesmo em finais de dia de trabalho, nunca baixaram os braços!

RESUMO

A investigação indica que estabelecer e manter relações entre pais e educadores pode ser uma tarefa difícil, tanto por razões logísticas (tempo presencial e comunicação insuficientes) como por razões mais complexas (diferenças culturais, diferentes opiniões, desorganização parental e/ou insegurança profissional). Churchill (2003, p. 117) demonstra-nos a importância de se estabelecer uma relação entre cada pai, em particular, e educador, uma vez que são ambos responsáveis por desenvolver essa relação, centrada na criança. A abordagem *Touchpoints* preocupada com a qualidade das experiências das crianças, e sabendo que a mesma aumenta, na medida em que pais e educadores trabalham em parceria, vai empoderar famílias e profissionais (Singer, 2007).

Este estudo de caso múltiplo sobre as histórias de vida de seis educadoras de infância procurou **1)** identificar características, necessidades e estratégias individuais de autorreflexão, **2)** conhecer como essas estratégias enformam a sua prática com as crianças e interação com as famílias, e **3)** verificar se ao longo do projeto ATEIA, através do treino em práticas reflexivas *Touchpoints*, o foco nas suas atitudes (como ajo) evoluiu para o foco nos seus valores (quem quero ser) e respetivo processo transformativo (quem sou depois da participação no projeto). Os resultados desta investigação poderão ser úteis para o desenho de uma formação em práticas reflexivas guiadas pelos princípios e pressupostos orientadores do Modelo *Touchpoints* para estudantes e/ou profissionais a exercer em educação de infância. As descobertas sugerem que algumas das educadoras envolvidas neste estudo evoluíram na autoconsciência e capacidade autorreflexiva, modificando as suas práticas através da sistematização de estratégias (questionamento, autorreflexão, reflexão durante e após a ação, meta reflexão, W.A.I.T.¹), da utilização de linguagem reflexiva, e foram capazes de integrar os princípios e pressupostos do Modelo *Touchpoints*, reconhecendo o seu impacto nas relações que estabelecem com as famílias. Este estudo tem implicações para a forma como os educadores aprendem o processo e a importância da autorreflexão, e integram as práticas reflexivas *Touchpoints* no seu Eu profissional.

Palavras-Chave: autorreflexão; atitudes; valores; relações; práticas reflexivas *Touchpoints*.

¹ W.A.I.T. - *Why Am I Talking* (Cunningham, 2016)

ABSTRACT

Research has shown that establishing and maintaining relationships between parents and educators can be a difficult task, both for logistical reasons (insufficient time and communication) and for more complex reasons (cultural differences, different opinions, parental disorganization and / or professional insecurity). Churchill (2003, p. 117) shows us the importance of establishing a relationship between each parent, individually, and educator, since both are responsible for developing this relationship, centered on the child. The *Touchpoints* Approach, concerned with the quality of children's experiences, and knowing that it increases, as parents and educators work in partnership, will empower families and professionals (Singer, 2007).

This multiple case study on the individual histories of six childhood educators sought to 1) identify individual characteristics, needs and strategies of self-reflection, 2) know how these strategies shape their practice with children and interaction with families, and 3) verify if throughout the ATEIA project, through training in reflexive *Touchpoints* practices, the focus on their attitudes (how I act) evolved to focus on their values (who I want to be) and their transformative process (who am I after participating in the project). The results of this research may be useful for the design of a training in reflective practices guided by the principles and guiding assumptions of the *Touchpoints* model for students and / or professionals in childhood education field.

The findings suggest that some of the educators, involved in this study evolved in self-awareness and self-reflexive ability, modifying their practices through the systematization of strategies (questioning, self-reflection, reflection during and after action, meta reflection, WAIT²) could integrate the principles and assumptions of the *Touchpoints* model, recognizing their impact on the relationships they establish with families. This study has implications on how educators learn the process and importance of self-reflection and integrate reflexive *Touchpoints* into their professional self.

Keywords: Self-reflection; Attitudes; Values; Relations; *Touchpoints* Reflective Practice.

² W.A.I.T. - *Why Am I Talking* (Cunningham, 2016)

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	- 1 -
CAPITULO I	- 10 -
1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 10 -
1.1 - Intervenção Precoce	- 10 -
1.1.1 - Um (novo) Modelo centrado na Família e em Contextos Naturais	- 10 -
1.1.2 - Práticas Recomendadas, Preventivas, e de Qualidade	- 13 -
1.2 - Um Bebê, uma Família e um Profissional em Desenvolvimento – No Coração das Relações.....	- 15 -
1.2.1 - Pais -Bebé- Educador	- 17 -
1.2.2 - Pais-Educadores	- 19 -
1.3 - O Modelo Touchpoints E As Práticas Reflexivas No Tecer De Inter-Relações.....	- 20 -
1.3.1 – Touchpoints	- 21 -
1.3.2 -Práticas Reflexivas	- 25 -
1.4 -No Contexto Da Educação Na Primeira Infância – A Mudança De Paradigma.....	- 27 -
CAPITULO II	- 32 -
2 - METODOLOGIA	- 32 -
2.1 - Objetivo do Estudo.....	- 32 -
2.2 - Planificação do Trabalho.....	- 32 -
2.3 - Preocupações Éticas e Deontológicas	- 33 -
2.4 - Participantes	- 34 -
2.5 - Metodologia de Investigação.....	- 35 -
2.6 - Métodos	- 37 -
3 - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	- 43 -
3.1 - Histórias Individuais	- 43 -
4 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	- 119 -
5 - CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA.....	- 128 -
REFERÊNCIAS.....	- 131 -
ANEXOS	- 140 -
A. Consentimento endereçado às Instituições	- 141 -
B. Consentimento Informado – Versão Educadores	- 142 -

C.	Consentimento Informado – Versão Pais	- 143 -
D.	PCRS – Versão Educadores – um exemplar.....	- 144 -
E.	PCRS – Versão Pais – um exemplar.....	- 146 -
F.	Exemplar Ficha Reflexiva 1	- 148 -
	Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios Pessoais.....	- 148 -
G.	Exemplar Ficha Reflexiva 2	- 149 -
	Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância	- 149 -
H.	Exemplar Ficha Reflexiva 3	- 152 -
	Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos Touchpoints	- 152 -
I.	Diários Reflexivos – um exemplar	- 153 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Análise em Árvore – História Individual 1	- 55 -
Figura 2 – Análise em Árvore – História Individual 2.....	- 68 -
Figura 3 – Análise em Árvore – História Individual 3.....	- 81 -
Figura 4 - Análise em Árvore – História Individual 4	- 93 -
Figura 5 – Análise em Árvore – História Individual 6.....	- 104 -
Figura 6 – Análise em Árvore – História Individual 8.....	- 118 -

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Fases de implementação do Projeto	- 8 -
Quadro 2 Princípios Orientadores e Pressupostos do Modelo <i>Touchpoints</i>	- 24 -
Quadro 3 Uma Mudança de Paradigma na Relação Profissional/Família	- 30 -
Quadro 4 Planificação do Trabalho	- 33 -
Quadro 5 Dados dos participantes	- 35 -
Quadro 6 Dados da Educadora 1.....	- 43 -
Quadro 7 Dados da Criança 1	- 43 -
Quadro 8 Dados da Mãe 1.....	- 44 -
Quadro 9 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Educadora 1	- 44 -
Quadro 10 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Mãe 1	- 44 -
Quadro 11 Resultados da MINDS - Interação Educadora-Criança 1.....	- 45 -
Quadro 12 Resultados da MINDS - Interação Mãe-Criança 1.....	- 46 -
Quadro 13 Ficha 1 - Antes do Treino - Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios pessoais	- 48 -
Quadro 14 Ficha 2 - Antes do treino - Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância	- 50 -
Quadro 15 Ficha 3 - Antes do Treino - Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos <i>Touchpoints</i>	- 50 -

Quadro 16 Análise da Prática Reflexiva da Educadora 1	- 51 -
Quadro 17 Dados da Educadora 2.....	- 56 -
Quadro 18 Dados da Criança 2	- 56 -
Quadro 19 Dados da Mãe 2.....	- 56 -
Quadro 20 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Educadora 2	- 57 -
Quadro 21 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Mãe2	- 57 -
Quadro 22 Resultados da MINDS - Interação Educadora-Criança 2.....	- 58 -
Quadro 23 Resultados da MINDS - Interação Mãe-Criança 2.....	- 59 -
Quadro 24 Ficha 1 - Antes do Treino - Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios pessoais	- 61 -
Quadro 25 Ficha 2 - Antes do treino - Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância	- 62 -
Quadro 26 Ficha 3 - Antes do Treino - Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos <i>Touchpoints</i>	- 63 -
Quadro 27 Análise da Prática Reflexiva da Educadora 2	- 64 -
Quadro 28 Dados da Educadora 3.....	- 69 -
Quadro 29 Dados da Criança 3	- 69 -
Quadro 30 Dados da Mãe 3.....	- 69 -
Quadro 31 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Educadora 3	- 70 -
Quadro 32 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Mãe 3	- 70 -
Quadro 33 Resultados da MINDS - Interação Educadora-Criança 3.....	- 71 -
Quadro 34 Resultados da MINDS - Interação Mãe-Criança 3.....	- 72 -
Quadro 35 Ficha 1 - Antes do Treino - Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios pessoais	- 74 -
Quadro 36 Ficha 2 - Antes do treino - Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância	- 76 -
Quadro 37 Ficha 3 - Antes do Treino - Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos <i>Touchpoints</i>	- 77 -
Quadro 38 Análise da Prática Reflexiva da Educadora 3	- 78 -
Quadro 39 Dados da Educadora 4.....	- 82 -
Quadro 40 Dados da Criança 4	- 82 -
Quadro 41 Dados da Mãe 4.....	- 82 -
Quadro 42 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Educadora 4	- 83 -
Quadro 43 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Mãe 4	- 83 -
Quadro 44 Resultados da MINDS - Interação Educadora-Criança 4.....	- 84 -
Quadro 45 Resultados da MINDS - Interação Mãe-Criança 4.....	- 85 -
Quadro 46 Ficha 1 - Antes do Treino - Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios pessoais	- 86 -
Quadro 47 Ficha 2 - Antes do treino - Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância	- 88 -
Quadro 48 Ficha 3 - Antes do Treino - Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos <i>Touchpoints</i>	- 89 -
Quadro 49 Análise da Prática Reflexiva da Educadora 4	- 90 -
Quadro 50 Dados da Educadora 6.....	- 94 -
Quadro 51 Dados da Criança 6	- 94 -
Quadro 52 Dados da Mãe 6.....	- 94 -

Quadro 53 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Educadora 6	- 95 -
Quadro 54 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Mãe 6	- 95 -
Quadro 55 - Resultados da MINDS - Interação Educadora-Criança 6	- 96 -
Quadro 56 Resultados da MINDS - Interação Mãe-Criança 6.....	- 97 -
Quadro 57 Ficha 1 - Antes do Treino - Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios pessoais	- 98 -
Quadro 58 Ficha 2 - Antes do treino - Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância	- 101 -
Quadro 59 Ficha 3 - Antes do Treino - Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos <i>Touchpoints</i>	- 101 -
Quadro 60 Análise da Prática Reflexiva da Educadora 6	- 102 -
Quadro 61 Dados da Educadora 8.....	- 105 -
Quadro 62 Dados da Criança 8	- 105 -
Quadro 63 Dados da Mãe 8.....	- 105 -
Quadro 64 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Educadora 8	- 106 -
Quadro 65 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Mãe 8	- 106 -
Quadro 66 Resultados da MINDS - Interação Educadora-Criança 8.....	- 107 -
Quadro 67 Resultados da MINDS - Interação Mãe-Criança 8.....	- 108 -
Quadro 68 Ficha 1 - Antes do Treino - Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios pessoais	- 109 -
Quadro 69 Ficha 2 - Antes do treino - Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância	- 112 -
Quadro 70 Ficha 3 - Antes do Treino - Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos <i>Touchpoints</i>	- 112 -
Quadro 71 Análise da Prática Reflexiva da Educadora 8	- 114 -

LISTA DE ABREVIATURAS

AT	Antes do Treino <i>Touchpoints</i>
DT	Depois do Treino <i>Touchpoints</i>
DL	Decreto-Lei
DR	Diário da Republica
EI	Educadora de Infância
ESE	Escola Superior de Educação
IP	Intervenção Precoce
IPI	Intervenção Precoce para a Infância
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
MINDS	<i>Mother-Infant Descriptive Dyadic System</i>
MSSS	Ministério da Solidariedade e Segurança Social
NAEYC	<i>National Association for the Education of Young Children</i>
NICHD	<i>National Institute of Child Health and Human Development</i>
OCEPE	Orientações para a Educação Pré-Escolar
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PCRS	<i>Parent Caregiver Relationship Scale</i>
SNIPI	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
TP	<i>Touchpoints</i>
TRP	<i>Touchpoints Reflexive Practice</i>

INTRODUÇÃO

Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados. (Paulo Freire, 1994)

O estudo que a seguir se apresenta surge da necessidade, inferida na citação introdutória, de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico que promova: práticas de qualidade em intervenção precoce, práticas preventivas em educação da primeira infância, práticas preventivas e de qualidade, verdadeiramente centradas nas famílias, com o intuito final de melhorar as condições e pressupostos essenciais ao desenvolvimento integral e saudável das crianças nos seus primeiros anos de vida.

Para o efeito, com base num projeto de formação (ATEIA) desenvolvido por uma equipa de investigadores nacionais, surge este estudo que incide sobre as histórias de seis educadoras de infância, a exercer com crianças dos 0 aos 3, em diferentes contextos socioeconómicos.

Porquê uma rede de profissionais?

Pinto, Castelão, Cabral e Fuertes (2016), sugerem que o projeto ATEIA é desencadeado com o intuito de criar uma rede promotora de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional para Educadores de Infância.

ATEIA sugere atear, como um inflamar de consciências com novos paradigmas, sugere uma teia, uma rede de ligações, que, tal como os neurónios, surge pronta para criar novas sinapses, modificando a força de algumas conexões estabelecidas. O objetivo deste projeto é promover práticas autorreflexivas através das quais se possam construir e reconstruir as práticas pedagógicas. Com a diferenciação do estatuto do educador de creche e Jardim de Infância (JI) que, através do artigo 6º, da Portaria 262/2011 (DR - 1ª Série - nº167, 2011) reforça a dimensão pedagógica da educação em creche – nunca formalmente assumida (Assis & Fuertes, 2014, p. 141), e com a necessidade de apoio à família e ao desenvolvimento, é fundamental que haja um diálogo ativo entre todos os

atores envolvidos no processo educativo, apoiando os profissionais no reconhecimento das estratégias de reflexão que utilizam nas suas práticas com a família. Encontramo-nos num período decisivo para a educação de infância em Portugal, em particular para a educação de infância em creche, e só através deste diálogo ativo se poderão encontrar soluções mais adequadas a cada contexto, por forma a melhor responder aos interesses das crianças e suas famílias. O projeto ATEIA pretende evidenciar a reflexão crítica como prática preventiva, e de qualidade, relacionando a teoria com a representação dos profissionais, a partir do diálogo entre educadores e investigadores, e consequente produção de conhecimento novo.

A literatura indica que “para que a educação na primeira infância, nomeadamente em creche, tenha um impacto positivo no desenvolvimento infantil, a sua qualidade deverá ser muito boa ou excelente” (Fuertes, 2010). A qualidade é uma variável que depende de inúmeros fatores, nomeadamente da natureza: dos equipamentos, da atuação dos profissionais, do projeto educativo, das interações e relações, da proteção da criança e da relação com a família.

Porquê as relações como tema de reflexão?

As relações humanas e os efeitos das relações nas relações são os alicerces de um desenvolvimento saudável. *“Those that are created in the earliest years are believed to differ from later relationships in that they are formative and constitute a basic structure within which all meaningful development unfolds”* (Shonkoff & Phillips, 2010, p. 27).

Segundo Fuertes e Luís (2014) “tudo começa com as relações”. O cérebro do bebé vem preparado para dar prioridade ao estabelecimento da vinculação antes de desenvolver qualquer outra capacidade. As autoras defendem que ainda antes de falar ou andar, o bebé já construiu uma estratégia afetiva complexa (p. 3). Daí que as intervenções com maior sucesso são as que permitem facilitar estas relações precoces e ajudam tanto as crianças como os adultos a adaptarem-se um ao outro.

Os educadores de infância podem ser descritos como pessoas carinhosas que cuidam, respeitam e estabelecem relações com as crianças e suas famílias, que, por sua vez, criam

ligações especiais com os educadores, passando, por vezes, a vê-los como parte da sua unidade familiar.

“A partilha de dificuldades, o receber informação sobre o desenvolvimento do filho, o ser valorizado pelos seus esforços, permite que as famílias experimentem conforto. . . um olhar sobre o que de melhor temos como pais e o que de melhor têm os nossos filhos, reforça a confiança dos pais em si e nos profissionais” (Fuertes, 2016, p. 41).

Owen, Ware e Barfoot defendem que a qualidade das experiências das crianças aumenta quando os pais e os educadores estabelecem uma ligação entre os dois mundos sociais, e trabalham como parceiros nos cuidados da criança (Singer & Hornstein, 2010).

Ainslie (citada por Portugal, 1998, p. 189) conclui também que “as atitudes parentais relativamente à creche e a qualidade do envolvimento parental na creche são fundamentais para o bem-estar da criança”, sendo fundamental o fortalecimento das relações pais-educadores.

Idealmente a avaliação da qualidade de um programa deve incluir características da relação pais-educadores, tendo em conta a perspetiva tanto dos pais como dos educadores . . . Os pais também se relacionam melhor com os educadores dos seus filhos quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objetivos que os educadores tentam cumprir. Obviamente, os pais relacionam-se mais positivamente com os educadores quando estes desenvolvem relações respeitadas e aceites (Portugal, 1998, p. 194).

Alguns comportamentos dos pais podem facilitar a comunicação e o desenvolvimento de boas relações entre pais, educadores e escola. Nas palavras de Fuertes (2016, p. 86) “os pais são importantes a: compreender, respeitar e mostrar empatia pelo papel dos educadores de infância”, os especialistas de educação. Já a legislação, através da Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto de 2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (MSSS), diz que “o bom relacionamento entre educadores e pais favorece a integração da criança na escola, beneficia as representações dos educadores a seu respeito e acerca do seu filho e, também, aumenta a autoestima e a satisfação das crianças” (DR - 1ª Série - nº167, 2011).

Sparrow (2010, p. 22) menciona relações horizontais, respeitadoras, nas quais os intervenientes descobrem novas maneiras de serem importantes um para o outro, novas maneiras através das quais estão a conectar-se mais profundamente uns com os outros.

MacNaughton e Hughes (citados por Pereira, 2014, p. 40) referem que os programas de formação têm que preparar os educadores de infância e professores para a interação com as famílias e, neste sentido, “os profissionais precisam de ser competentes na comunicação, bem como em desenvolvimento da criança”. Os profissionais devem ser capazes de considerar mais do que a sua própria perspectiva, sendo a voz das famílias uma importante oportunidade para ouvir e compreender o contexto em que a mesma existe (Baum e Swick citados por Pereira, 2014, p. 41).

Existe uma dimensão relacional necessária ao desenvolvimento profissional. Esta dimensão é responsável por garantir a confiança e o estímulo, tal como no desenvolvimento humano, para que os profissionais arrisquem questionar a forma como fazem as coisas, e se atrevam a melhorá-las (Sparrow, 2010).

Porquê as Práticas Reflexivas *Touchpoints*?

Uma das formas mais eficazes de apoiar o desenvolvimento positivo da criança é através do uso de uma prática consistente, que provém da reflexão sobre essa mesma prática. Utilizar práticas reflexivas como ferramenta para o crescimento pessoal e profissional pode ser um aspeto poderoso para transformar a prática pedagógica.

O Modelo *Touchpoints* (TP) identificou, na educação da primeira infância e no seu contexto (a creche), excelentes oportunidades para as famílias encontrarem apoio, através das relações estabelecidas com os educadores dos seus filhos. Os educadores formados em TP, têm um conjunto de estratégias específicas para a aplicabilidade do modelo TP em educação (Brito Nascimento, et al., 2012).

Os educadores podem usar a reflexão como forma de melhorar a sua prática e melhor compreender quem são como profissionais, mas, também na relação com os pais, as práticas reflexivas trazem benefícios:

De modo a mantermos uma relação significativa com os pais, temos de estar suficientemente conscientes da forma como as nossas próprias crenças podem

ensombrar ou potencializar a relação, sendo capazes de abandonar o poder que temos enquanto especialistas para, verdadeiramente, afirmar o poder que os pais têm enquanto pais (Brito Nascimento, et al., 2012, p. 6).

A abordagem *Touchpoints* pode ser utilizada como uma ferramenta para a prática de autorreflexão, por se tratar simultaneamente de um modelo de desenvolvimento e de uma abordagem relacional (Cunningham, 2016, p. 2). Este modelo centra-se no desenvolvimento da infância desde a fase pré-natal à fase escolar e sustenta o saber dos profissionais, que o utilizam para apoiar as relações da família com a criança. A abordagem *Touchpoints* pede aos profissionais que se envolvam numa autorreflexão. “*Brazelton approach to newborns and parents blazed the way for reflective practice and new strategies to align caregiver’s efforts across roles and contexts*” (Sparrow, 2010, p. 17).

Singer refere 3 vetores em mudança em simultâneo: a criança em desenvolvimento, a família em desenvolvimento e o profissional de educação em desenvolvimento, sendo a autoconfiança uma competência adquirida por todos em simultâneo: “*Caregivers must look beyond their relationships with children to relationships with whole families to truly develop best practices in the service of the child*” (2007, p. 6). Estas mudanças, ao ocorrerem em paralelo, requerem apoio. A mudança vai ser tanto mais fácil, quanto mais nos sentimos apoiados, principalmente nestes sistemas, que vão funcionar pior se as mudanças estiverem desconexas (crianças isoladas, pais desorganizados, educadores frustrados).

O *Brazelton Touchpoints Center* tinha dois objetivos específicos para o trabalho com profissionais de Educação de Infância: por um lado pretendiam promover o desenvolvimento infantil através do reconhecimento e do apoio às forças das famílias e dos ambientes de cuidados para a infância, e por outro, pretendiam apoiar e reconhecer os profissionais, convenientemente, pelo seu papel único e de extrema importância na vida e no futuro das crianças aos seus cuidados (Singer, 2007, p. 4)

Easterbrooks e Jacobs (citados por Singer & Hornstein, 2010) realçam as diferenças encontradas num estudo comparativo realizado entre centros com profissionais formados em *Touchpoints* e centros com profissionais sem esta formação: *A lag-phase-matched*

comparison group trial of this adaptation, comparing centers with and without providers trained in Touchpoints, found statistically significant outcome differences, including stabilized parental stress, enhanced developmental knowledge of providers, and improved parent-provider relationships (Singer & Hornstein, 2010, p. 288).

Segundo Singer, os pais, educadores e crianças, juntos, beneficiam quando as relações entre todos são mútuas e fortes. O objetivo dos profissionais de educação, verdadeiramente envolvidos, deve ser juntar-se aos pais, enquanto parceiros, nos cuidados das crianças (2007, p. 8).

No projeto ATEIA o Modelo *Touchpoints* e as suas Práticas Reflexivas foram a principal estratégia, que serviu de guia aos encontros entre os educadores, uma ferramenta utilizada com duas mais-valias: a partilha entre profissionais e o processo reflexivo sobre as suas práticas.

Objetivo do Estudo e Questões de Investigação

O objetivo deste estudo de caso é descrever histórias de vida de seis educadoras de infância, com diferentes experiências e formações de base, que, depois de incluídas no projeto ATEIA, onde se partilharam saberes sobre os princípios orientadores e os pressupostos do Modelo *Touchpoints*, começaram a usar práticas reflexivas como um caminho para melhorar as interações com as famílias.

A prática reflexiva foi sendo construída ao longo dos encontros semanais no projeto ATEIA, à medida que os investigadores compartilhavam os conceitos fundamentais, orientavam cada atividade e incentivavam a reflexão ativa. Os princípios orientadores do Modelo *Touchpoints* serviram como um guia para a prática reflexiva e os pressupostos foram partilhados como atitudes que ajudam a aplicar os princípios como estratégias.

A prática reflexiva serviu como um catalisador para o pensamento crítico sobre interações do passado e os *Touchpoints* como ferramenta para reforçar as práticas reflexivas. No entanto, a sua função como ferramenta esteve sempre dependente da capacidade e vontade dos profissionais interiorizarem as estratégias oferecidas.

Com o intuito de validar este projeto de formação surgiram as questões de investigação:

- Que Características e Necessidades manifestam os educadores de infância que participaram na formação em Práticas Reflexivas guiadas pelo Modelo *Touchpoints*?
- Qual o impacto que a Formação em Práticas Reflexivas guiadas pelo Modelo *Touchpoints* teve nos educadores que participaram no projeto ATEIA?
- Qual o contributo de diferentes Histórias de Vida para a Formação de Educadores de Infância em Práticas Reflexivas guiadas pelo Modelo *Touchpoints*?

A metodologia a que esta investigação recorre é o Estudo de Caso Exploratório (Yin, 2005) Múltiplo ou Coletivo (Stake, 1995) que surge de uma necessidade de compreensão global, visando justamente alcançar um conhecimento mais profundo sobre as particularidades dos contextos, das pessoas e das respetivas interações. O estudo de caso é “apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais” (Yin, 2005, p. 19). Creswell (citado por Maffezzolli & Boehs, 2008) adota a triangulação da informação como processo para alcançar a validade e confirmá-la. Neste estudo de caso, a triangulação ocorreu de duas formas:

- Triangulação dos dados: recurso a diversas fontes de dados, as quais, no entanto, convergem ao mesmo conjunto de factos ou descobertas;
- Triangulação metodológica: utilização de vários métodos de investigação, tais como a observação, entrevistas e revisão de documentos, que tornam mais ricas as fontes de evidências.

Resultados evidenciados em estudos nacionais e internacionais sobre a influência do Modelo *Touchpoints* na relação educador-família (Castelão, 2013), sobre o impacto do modelo nas representações do educador (Pinto, 2013) e a influência das práticas autorreflexivas do educador em interação com as famílias (Cunningham, 2016), demonstram o poder dos *Touchpoints* enquanto ferramenta para a prática reflexiva mas vão mais além: vão do modo como as educadoras utilizam a prática reflexiva para o seu desenvolvimento profissional, concentradas inicialmente nas suas atitudes (como agem) para, através de um processo de desenvolvimento e autodescoberta, considerarem os seus valores: *quem são e desejam ser* enquanto profissionais.

As seis histórias individuais são o coração desta investigação. As educadoras utilizaram práticas reflexivas como estratégias para mediar as interações com as famílias, conhecer melhor as suas crenças, valores e preconceitos. Algumas das participantes, ao identificar e interiorizar as suas crenças e o que trazem para cada interação, referem vivenciar interações mais positivas com as famílias.

As estratégias revistas na literatura incluem as práticas reflexivas num processo de desenvolvimento profissional (Silva, 2011, p. 90). Estas histórias de vida permitem descobrir e apoiar uma compreensão mais profunda das práticas reflexivas em ação, adequar a formação inicial aos pressupostos desejados, após o reconhecimento dos constrangimentos e limitações encontrados no decorrer do estudo.

A investigadora recolheu as histórias, analisou os dados, identificou fenómenos e apresenta recomendações para investigações futuras que promovam uma compreensão das estratégias de interação adaptadas às práticas reflexivas. Analisou o impacto que a formação em práticas reflexivas *Touchpoints* pode ter na mudança de estratégias de interação (a utilizar pelos educadores de infância com as famílias), resultando na consequente visibilidade e recomendação do treino em Práticas Reflexivas *Touchpoints*, enquanto prática preventiva e de qualidade, verdadeiramente centrada na família, para agentes de intervenção precoce na infância, como é o caso dos educadores de infância.

A investigação organizou-se da seguinte forma:

Quadro 1 *Fases de implementação do Projeto*

Fase	Momento	Instrumento	Objetivo	Responsável
1ª Fase	Outubro de 2016 Antes do treino (AT)	Aplicação da Escala <i>Parent Caregiver Relationship Scale</i> (PCRS) Elicker, Noppe e Fortner-Wood, (1997)	Recolher dados sobre a relação entre pais/educadoras e educadoras/pais	Consultora Educadoras Mães
	Outubro de 2016 AT	Aplicação da <i>Mother-Infant Descriptive Diadic System</i>	Recolher dados sobre a interação entre educadoras/crianças e mães/filhos	Consultora Educadoras Mães

		(MINDS) Fuertes et al. (2014).		
2ª Fase	Outubro de 2016 AT Dezembro de 2016 Depois do treino (DT)	Preenchimento de Fichas de Prática Reflexiva <i>Touchpoints</i> , antes e depois do treino.	Recolha de valores e metas <i>Touchpoints</i> para a prática Reflexiva.	Educadoras
	Novembro 2016	Treino em Práticas Reflexivas <i>Touchpoints</i>	Partilha dos princípios e pressupostos do Modelo TP	Equipa de investigação
	Novembro/dezembro de 2016 DT	Elaboração de um ciclo de diários reflexivos durante sete semanas	Aplicação dos princípios e pressupostos à prática reflexiva	Educadoras
3ª Fase	Janeiro/abril de 2017	Fichas síntese dos dados recolhidos	Organização de dados	Consultora

Para efeitos de organização, esta tese encontra-se dividida em dois Capítulos:

O Capítulo **I**, dedicado ao enquadramento teórico, tem como objetivo traçar a teoria de base do projeto e das práticas reflexivas e enquadrar os pressupostos da investigação;

O Capítulo **II** contém a metodologia, a apresentação e discussão dos resultados através das Histórias Individuais das seis participantes no estudo, e os contributos para a prática, à luz da literatura revista no enquadramento teórico e na perspetiva de concretizar uma síntese dos aspetos essenciais deste trabalho, bem como refletir sobre os seus contributos e limitações. Pretende apresentar os resultados empíricos do projeto de investigação e das práticas reflexivas dos educadores.

CAPITULO I

1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 - Intervenção Precoce

1.1.1 - Um (novo) Modelo centrado na Família e em Contextos Naturais

O Quê?

A Intervenção Precoce na Infância (IPI) tem sido tema de elaboração científica nos últimos anos, desenvolvendo-se através da investigação que produz evidências, que caracteriza o seu desenvolvimento, que promove a atualização de conceitos, modelos, legislação e gerações. O modelo de intervenção atual pertence à terceira geração (Dunst, 2000).

Em Portugal, até finais dos anos 90, não se dispunha de legislação para a Intervenção Precoce (IP), existindo apenas algumas referências dispersas em diplomas relacionados com a educação especial e a educação pré-escolar (Bairrão & Almeida, 2002). A publicação em 1999 de um diploma legal pela primeira vez dedicado exclusivamente à intervenção precoce (Despacho conjunto n.º 891/99.) foi um novo passo importante para o reconhecimento e identidade da IP.

Conclusões do estudo de Bairrão e Almeida (2002) identificam, contudo, elementos críticos no processo de implementação da IP em Portugal, relacionados com a formação e investigação, bem como com as práticas (deteção precoce insuficiente – com apenas 25% de crianças entre os 0 e os 2 anos, prática centrada na criança, trabalho monodisciplinar, défice na organização e coordenação de serviços e recursos). Os autores supracitados defendem que o despacho conjunto 891/99 dificultou uma divulgação eficaz da IP, por ser baseado, em modelos teóricos e organizacionais idênticos aos utilizados na legislação americana, sem adequação à realidade portuguesa.

Na sequência do plano de ação – 2006/2009 – para a integração de pessoas com deficiência ou incapacidade, da convenção das nações unidas dos direitos da criança, surge, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 281/2009 (DR - 1ª série - N.º 193, 2009), o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), tutelado por três ministérios

(Ministério da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade) e com o “envolvimento” da família e da comunidade.

A Quem?

A intervenção precoce com intuito de servir famílias e crianças dos 0 aos 6 anos de idade “com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo, tendo em linha de conta o seu normal desenvolvimento”, segundo o SNIPI, compreende “um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da acção social” (Direção Geral de Saúde [DGS], 2017)

Joaquim Bairrão foi determinante na implementação de estratégias que permitissem a consolidação de um modelo de IP adequado à realidade portuguesa, tomando como exemplo, nas décadas de 80/90, o trabalho de Bronfenbrenner, partilhando o seu propósito de desenvolver práticas de IP abrangentes, que envolvessem a **família**, para que os efeitos dos programas fossem mais *duradouros* [itálico meu] (Pinto, et al., 2009).

Segundo Bailey e McWilliam (citado por Pimentel, 2005) com este modelo reconhece-se a importância de ter em conta a família e a comunidade para apoiar o funcionamento familiar e o desenvolvimento da criança, sendo a intervenção orientada pelas necessidades e desejos da família, com o objetivo de melhorar o bem-estar da mesma no seu todo (Pimentel, 2005).

As famílias foram assumindo deste modo um papel decisivo na intervenção precoce para a infância (IPI), ao mesmo tempo que foi sendo dado um destaque gradual às relações, tanto entre a criança e os pais, como entre os pais e os profissionais (Mendes, 2010, p. 45). No trabalho com as famílias foi referido ser importante reconhecer a diversidade dos seus valores, crenças e prioridades (Aleixo, 2014, pp. 34-36).

Onde?

O Modelo Transaccional de Sameroff, e Sameroff e Chandler, 1975, centrou a atenção, a partir dos anos 80, nos **contextos** de desenvolvimento e às interações que aí se estabelecem. Neste modelo, o desenvolvimento humano é entendido como um “benefício das interações dinâmicas, contínuas e bidirecionais, que se instituem entre a criança e as experiências que lhe são proporcionadas pela família e pelo contexto social” (Sameroff,

1975), proporcionando um enorme contributo para os programas de IP, especialmente pela ênfase na identificação de objetivos e estratégias de intervenção.

O Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979) estuda a criança em desenvolvimento, nos diferentes contextos em que a mesma se move. A intervenção passa a ocorrer nos **contextos naturais** de vida da criança e da família e a considerar as rotinas diárias, no domicílio e na comunidade, como oportunidades de aprendizagem. Contextos naturais de aprendizagem são, para Dunst e Bruder (citados por Pimentel, 2005) “a casa, a comunidade, os contextos de creche e jardim de infância e quaisquer outros locais, cenários e actividades em que as crianças têm oportunidades e experiências de aprendizagem”.

Mais tarde, em 1998, o modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998) coloca a ênfase na importância das **características** (biológicas, psicológicas e do comportamento) da criança em desenvolvimento, recolocando as **interações**, da criança com os elementos do seu **contexto** imediato, no centro do processo.

As perspetivas sistémicas e bioecológicas tornam os seus autores uma referência incontornável no campo da IP constituindo um ponto de mudança fundamental na história da intervenção precoce (Pinto, et al., 2009).

O objetivo da intervenção deverá ser sempre “optimizar a interação entre a criança e o seu meio social sem esquecer, nem as experiências interactivas proporcionadas pelo meio ambiente, nem o papel da criança na resposta ou no desencadear dessas experiências” (Teghetof, 2007, p. 56).

Porquê um Novo Modelo?

Os conceitos teóricos implícitos para o desenvolvimento de práticas de qualidade em IP estão em grande medida assimilados pelas equipas de intervenção precoce, no entanto, a investigação realizada por Teghetoff (2007) refere a dificuldade na sua implementação. Segundo a autora, os profissionais procuram operacionalizar o modelo de intervenção centrado na família, contudo no que diz respeito à componente participativa da família subsistem ainda muitas lacunas (Teghetof, 2007).

Estas lacunas podem dever-se ao facto de maior parte dos profissionais que trabalham na intervenção precoce não terem sido preparados para esta nova conceptualização durante a sua formação.

Pimentel (2005) revela que, na opinião de Bailey (1996), Klein e Gilkerson (2000), os formadores de técnicos de IP devem valorizar a autorreflexão sobre o papel que os valores pessoais (de profissionais e de famílias) têm nas suas práticas. Esta autorreflexão vai potenciar uma relação de respeito e colaboração, através do reconhecimento dos valores das famílias com quem os técnicos venham a trabalhar. “Os profissionais têm de aprender a confiar nas famílias – confiar que têm competências, que sentem preocupações com os seus filhos, que estão interessadas e são capazes de crescimento e desenvolvimento e que podem tomar decisões por si próprias” (Allen & Petr, 1996, p. 74).

Também em Fuertes, (2016, pp. 109-110), somos confrontados com uma *nova ideia* chamada intervenção precoce na infância onde investigações recentes (Pinto, et al., 2012) comunicam os benefícios da participação da família, reconhecendo três grandes razões para o efeito: o conhecimento sobre a criança; a continuidade das práticas dos técnicos pela família e a continuidade de práticas entre os pais e as equipas. Por isso “cada vez mais os técnicos ouvem, informam e combinam estratégias com os pais” (Fuertes, 2016, p. 113) encontrando deste modo estratégias para incluir as famílias na sua prática.

No fundo este **novo modelo** de intervenção precoce “passa pela comunicação e colaboração entre todos os que rodeiam, gostam e se importam com a criança” (Fuertes, 2016, p. 115).

1.1.2 - Práticas Recomendadas, Preventivas, e de Qualidade

Pimentel (2005) sugere que a evolução de conceitos e modelos no campo da intervenção precoce, no decorrer das últimas quatro décadas, fez com que as práticas sofressem mudanças consideráveis, fundamentais para uma prestação de serviços de qualidade indo ao encontro do que são atualmente as práticas recomendadas (2005, p. 89).

A investigação conduzida nos últimos anos revela uma diferença considerável entre o que são as práticas de boa qualidade em IP e o que acontece efetivamente. (Pimentel, 2005, p. 192).

Carpenter (2007) defende que, para uma abordagem centrada na família, as práticas de IP devem incluir: informação, aconselhamento e orientação, com o intuito de **reforçar o conhecimento e as capacidades parentais**, que, por sua vez, provocarão novas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem nas crianças. É ainda expectável que o profissional assuma um estilo de apoio à família caracterizado por uma “**escuta ativa, reflexiva e empática**” apoiando a clarificação das suas preocupações e necessidades. (Pimentel, 2005, p. 78)

A implementação destas **práticas de qualidade** implica uma mudança, nem sempre fácil para os profissionais, que está dependente de respostas às necessidades ao nível da formação, considerando que, tal como referido anteriormente, muitos dos profissionais não foram preparados para o efeito.

Teghetoff (2007), refere seis princípios que Strain, Smith e McWilliam defendem como reguladores das **práticas recomendadas** para a intervenção precoce, com evidências positivas comprovadas empiricamente, baseadas em valores unanimemente aceites e partilhados, no início do sec. XXI, e são eles:

- “(i) normalização (proporcionar, às crianças, serviços **nos contextos naturais**, promovendo um grau máximo de participação);
 - (ii) serviços centrados na família (reconhecem a **unidade criança-família**, respondem às preocupações e necessidades da família e permitem que a família participe na intervenção);
 - (iii) serviços transdisciplinares (promovem a troca de papéis entre profissionais de diferentes disciplinas e a **participação da família**);
 - (iv) práticas empiricamente fundamentadas ou baseadas em valores (promovem práticas solidamente fundamentadas em trabalhos empíricos, ou “baseadas em valores” sólidos que emergem da prática);
 - (v) práticas desenvolvimentalmente adequadas (práticas simultaneamente adequadas ao nível desenvolvimental da criança e às suas necessidades individuais);
 - (vi) práticas multiculturais (práticas **culturalmente sensíveis**)”
- (Teghetof, 2007, p. 89).

As práticas recomendadas e de qualidade, sugerem, entre outras estratégias, que se estabeleçam **relações** entre os profissionais e as famílias que vão além da relação de parceria. Parafraseando Pimentel (2005, p. 110), a relação que se estabelece faz com que se possa falar de um aumento de poder a que alguns autores chamam de “poder através da relação” e pressupõe que a participação dos pais seja marcada por relações **igualitárias** com os profissionais.

A autora refere ainda que quando pais e profissionais se sentem apreciados uns pelos outros ocorre uma **sinergia** que provoca o aumento do sentimento de competência e eficiência de ambos.

Face ao exposto ocorre-nos sugerir neste momento que o Modelo *Touchpoints* (TP), de que falaremos mais adiante no ponto 3 deste capítulo, oferece estratégias que promovem uma comunicação construtiva, entre profissionais e famílias, através de **práticas reflexivas** guiadas por princípios orientadores e pressupostos deste modelo, que culminam, quando apropriadas pelos profissionais, numa parceria honesta, num relacionamento recíproco e gratificante entre profissionais e famílias, transformando-se numa resposta **preventiva e adequada** ao desenvolvimento da criança.

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

A escassa pesquisa sobre **práticas reflexivas Touchpoints** (TRP) indica ganhos estatisticamente significativos na perceção dos educadores sobre as relações com os pais e estabilização do stress parental em contexto de creche, quando se comparam educadores formados em TP com educadores sem formação em TP (Nunes, et al., 2012).

1.2 - Um Bebé, uma Família e um Profissional em Desenvolvimento – No Coração das Relações

O desenvolvimento saudável de um bebé depende da qualidade, estabilidade e segurança das relações que estabelece com as pessoas mais importantes da sua vida, dentro e fora

da família (National Scientific Council On The Developing Child [NSCDC], 2004). Segundo o *National Scientific Council On The Developing Child*, a qualidade e estabilidade das relações humanas nos primeiros anos de vida conferem as estruturas de base para que se verifique uma variedade de resultados desenvolvimentais realmente importantes (2004).

Tudo começa com as relações (Fuertes & Luís, 2014, p. 3). Curiosamente, antes de qualquer outra competência expectável, o bebé elabora uma complexa estratégia afetiva. O cérebro prioriza a vinculação sobre qualquer outra capacidade ou aprendizagem nos primeiros tempos de vida.

Elas (as relações) incorporam as qualidades que melhor promovem competência e bem-estar, inserindo a criança na comunidade humana de tal forma que lhe permite saber quem é, quem se pode tornar, o como e o porquê de ser importante para outras pessoas.

As relações são os ingredientes ambientais essenciais que influenciam o desenvolvimento humano saudável, desde o nascimento. Relações estáveis com adultos atenciosos. Nas palavras de Bronfenbrenner, *in order to develop normally, a child requires progressively more complex joint activity with one or more adults who have an irrational emotional relationship with the child* (National Scientific Council on The Developing Child [NSCDC], 2004), i.e., alguém tem que ser “doido” pela criança. Este é o aspeto mais importante. Estabelecer relações bem-sucedidas com outros promove o emergir da consciência, de interações cooperativas e de outras capacidades que as crianças necessitam e às quais recorrem ao longo da vida.

Na edificação das relações, segundo Sander (citado por Sroufe, 2000, p. 67) a qualidade, a natureza e organização das relações mais precoces, é tida como característica fundamental, com forte influência para o desenvolvimento. Em Soufre (2000), Sander, tal como Bowlby, e outros autores, propõem que as crianças se desenvolvem adequadamente desde que tenham pelo menos uma relação apoiante com um cuidador. A impotência extrema do ser humano nos primeiros meses, e parcial, nos primeiros anos de vida faz com seja fortemente dependente de outros. Perante um cenário em que as relações são apoiantes, as capacidades adaptativas das crianças são impressionantes, embora, para estarem reguladas, requeiram uma ampla assistência dos cuidadores. Neste sentido, “*they*

are not capable of self-regulation, but only “co-regulation” (Fogel, 1993) or “mutual regulation” (Tronick, 1989). To be well-regulated, to be competent as infants, they require sensitive, responsive caregivers (Ainsworth & Bell, 1974)” (Sroufe, 2000).

1.2.1 - Pais -Bebé- Educador

Sabemos que as crianças se desenvolvem e prosperam quando estão rodeadas de amor (Baker & Manfredi/Petitt, 2004).

Embora as relações desenvolvidas com pais e com educadores sirvam funções semelhantes, as diferenças existem: na natureza das interações sociais que acontecem entre as crianças e os seus pais, e com os seus educadores (Hamilton & Howes, 1992, p. 41).

A teoria da vinculação de Bowlby (1982), sugere que as crianças desenvolvem relações de vinculação através de interações contínuas com os seus cuidadores. Tanto os pais como os educadores estão envolvidos em interações de prestação de cuidados, e as crianças tanto estão dependentes de uns como de outros. Muitas das interações associadas ao desenvolvimento da vinculação são realizadas tanto por pais como por educadores, no entanto existem diferenças nos papéis que ambos exercem na vida das crianças. A maior delas consiste na *permanence and constancy* [itálico meu] (Hamilton & Howes, 1992, p. 42), i.e., na permanência e na constância destes adultos, uma vez que, num mundo ideal, os pais são constantes na vida dos seus filhos, já os educadores, não.

Daí que a ciência nos indique que as crianças beneficiam significativamente de múltiplas relações seguras, dentro e fora da família, enquanto que o seu vínculo com os pais permanece primário e central (National Scientific Council On The Developing Child [NSCDC], 2004).

O carinho e apoio do educador também influenciam o desenvolvimento de capacidades muito importantes nas crianças, incluindo uma maior competência social, a diminuição de problemas de comportamento, e a promoção da capacidade de pensar e de raciocinar em idade escolar. As crianças que desenvolvem estas relações mais calorosas e positivas ficam mais autoconfiantes, despertas para a aprendizagem e mais positivas com a ida para a escola.

Baseadas nos estudos de diversos autores, Assis e Fuertes (2014) afirmam que a relação com o educador pode fornecer à criança segurança afetiva podendo constituir uma proteção face ao risco familiar – *uma fonte de resiliência para toda a vida*. (Assis & Fuertes, 2014, p. 143)

Uma das questões levantadas por um grupo de 21 pais portugueses participantes de uma investigação de Marina Fuertes (2010) prende-se exatamente com a preocupação manifestada pelos pais em relação à “importância da relação estabelecida entre o meu filho e o/a educador(a)?”

Ainda na investigação de Assis e Fuertes (2014, p. 151), por exemplo, alguns pais já sublinham a importância da relação do educador com o seu filho, esperando que estes lhes deem afeto. Efetivamente, segundo as autoras, a relação com os educadores parece ser promotora de bem-estar na criança, especialmente nas mais pequenas, que dependem do apoio do adulto para a autorregulação das suas emoções.

As interações entre o educador e as crianças são fundamentais, nomeadamente a forma como comunicam, se têm uma relação próxima e carinhosa, se são responsáveis e cognitivamente estimulantes.

Ainsworth, Blehar, Waters e Wall, em 1978, utilizaram o procedimento da Situação Estranha para avaliar a qualidade da relação educador/criança, e encontraram padrões também existentes na relação mãe/criança (evitante, seguro, resistente – Ainslie e Anderson, 1984). A segurança da relação educador/criança, tal como acontece com as mães, estava dependente da reciprocidade e envolvimento (Ainsworth, Blehar, Waters, e Wall citados por Hamilton & Howes, 1992, p. 44).

Então, se a nossa intenção é criar contextos que respondam verdadeiramente às necessidades das crianças, os profissionais de educação têm que se desafiar a si próprios, pessoal e profissionalmente e questionar, indo muito além do pensamento típico, sobre as formas de estabelecer laços e vínculos, para dar resposta a essas necessidades. A consciencialização é o primeiro passo para a mudança, a autorreflexão é o objetivo. Todos estamos em constante aprendizagem.

1.2.2 - Pais-Educadores

Muito embora pais e profissionais reconheçam e evidenciem a importância da sua parceria, a verdade é que a literatura tem “pintado” um quadro muito sombrio sobre as relações entre os adultos nestes dois contextos, especialmente ao nível da comunicação entre eles (Baker & Manfredi/Petitt, 2004, p. 588).

São levantadas por Kontos por Kontos (citado por Baker e Manfredi, 2004) hipóteses para esta apreciação negativa, que colocam no ar a ideia de que a mesma se deve ao facto dos adultos valorizarem diferentes tipos de comportamentos nas crianças, ou também que os comportamentos das crianças são efetivamente diferentes em cada contexto. “A perspectiva ecológica leva-nos a acreditar nesta última hipótese, e em que uma compreensão destas diferenças comportamentais pode ajudar tanto os profissionais como as famílias a comunicar melhor, e a compreender melhor como podem apoiar a criança” (Baker & Manfredi/Petitt, 2004, p. 589).

Se por um lado os pais partilharem com os educadores o seu conhecimento, único, sobre os seus filhos e sobre as suas experiências familiares e se, por outro lado, os educadores informarem os pais sobre o comportamento e conquistas dos seus filhos, quando estes estão ao seu cuidado, ambos, pais e profissionais, ficarão melhor preparados para prestar os melhores, mais apoiantes e sensíveis cuidados à criança (Elicker & Fortner-Wood; Powell, citados por Owen, Ware & Barefoot, 2000).

Contudo, muito embora os pais vejam, na sua maioria, os profissionais como bons ou excelentes, diversas investigações, sobre a opinião dos profissionais em relação aos pais, têm mostrado consistentemente que os profissionais veem os pais como a fonte dos problemas que eles encontram nas crianças que educam. “*The underlying view of many preschool professionals – that professionals know better than parents how to educate and manage the behavior of children*” (Feagans & Manlove, 1994, p. 585). Este tipo de pensamento pode provocar a descontinuidade entre os contextos em que a criança vive e se desenvolve. Por outro lado, Shpancer (1999, p. 1) diz-nos ainda que, nos resultados da sua investigação, “parents generally evaluated their relations with caregivers as positive but did not include (them) in their social support networks”, i.e., os pais tendem a ver os

educadores como profissionais de educação, não os considerando como uma extensão da sua rede familiar.

O pouco tempo que partilham pais e profissionais, reduzindo os contactos à partilha de acontecimentos e factos essenciais, por vezes apenas aos aspetos menos positivos do dia a dia da criança no contexto de creche, limita e constringe esta característica tão significativa, já anteriormente apresentada, que é a comunicação.

Parent-caregiver communication, particularly concerning the behavior and experiences of the child, is a means of linking the home and child-care contexts of the child's experience and enriching the caregiver's and parent's capacity to provide supportive and sensitive care of the child. (Owen, Ware, & Barfoot, 2000, p. 413)

Diversos especialistas da área da infância, tais como intervenção precoce e educação de infância, têm também vindo a enfatizar, cada vez mais, a importância de se estabelecer uma relação de parceria entre os responsáveis que partilham os cuidados primários das crianças pequenas, especificamente pais e educadores, conferindo este aspeto um grau de elevada qualidade aos programas e contextos educativos.

Assim, considerando que também os pais e os profissionais estão em desenvolvimento, que qualquer desenvolvimento pressupõe mudança e que qualquer mudança pressupõe desorganização e desarranjo, é fundamental que se criem relações apoiantes para que estes três vetores em processo de desenvolvimento, que acontecem simultaneamente, possam ser suaves e apoiados. A mudança vai ser tanto mais fácil, quanto mais nos sentimos apoiados, principalmente nestes sistemas, que vão funcionar pior se as mudanças forem desconexas (crianças isoladas, pais desorganizados, educadores frustrados). As relações humanas e os efeitos das relações nas relações são os alicerces de um desenvolvimento saudável.

1.3 - O Modelo *Touchpoints* E As Práticas Reflexivas No Tecer De Inter-Relações

The trusting relationship between practitioner and parent that develops and deepens over time fosters the parent's self-esteem and becomes a true therapeutic alliance on behalf of the child (Stadtler, O'Brien, & Hornstein, 1995).

1.3.1 – *Touchpoints*

Modelo de Desenvolvimento

Historicamente, no final do século XIX, diversos teóricos do desenvolvimento balizavam o desenvolvimento infantil numa série de etapas, usando modelos lineares para descrever o avanço das crianças desde a infância até à idade adulta. Sugeriam um *continuum* de períodos críticos de desenvolvimento que foram, na altura, postulados como universais, previsíveis e cumulativos. Contudo, hoje em dia, estas teorias são consideradas redutoras no que respeita à complexidade do desenvolvimento infantil. (Singer, Goldberg, & Vele-Tabaddor, 2008)

T. Berry Brazelton iniciou a sua investigação clínica, conciliando-a com a sua prática em Pediatria, entre os anos 50 e 60 no Children's Hospital, em Boston, com o principal objetivo de investigar quer as características comuns, quer a variabilidade do comportamento neonatal.

Defendendo que o desenvolvimento das crianças acontece com explosões associadas a retrocessos, Brazelton levanta a hipótese de que esses períodos previsíveis de regressão acontecem em prol do desenvolvimento. Assim nasce o Modelo *Touchpoints* baseado na premissa de que o desenvolvimento ocorre no seio de influências biológicas, ambientais e interacionais.

Podemos então afirmar, tal como Castelão (2013), que o Modelo *Touchpoints* é um modelo sistémico de desenvolvimento infantil, perspetivado em torno de momentos-chave, no qual se enfatiza a prevenção através de cuidados antecipatórios e da construção de relações de parceria entre pais e profissionais.

O termo "*Touchpoints*" foi criado por Brazelton para descrever os períodos temporários de desorganização do desenvolvimento da criança e da família, seguidos da sua reorganização e do aparecimento de novas capacidades no desenvolvimento.

Touchpoints are periods during the first three years of life during which children's spurts in development result in pronounced disruption in the family system. Touchpoints are like a map of child development that can be identified and anticipated by both parents and providers. Thirteen Touchpoints have been noted in the first three years, beginning in pregnancy. (Brazelton, 1999, p. s6)

Os *Touchpoints* são então “fases previsíveis que ocorrem precisamente antes de um surto de crescimento rápido em qualquer linha do desenvolvimento – motor, cognitivo ou emocional – quando, durante um breve espaço de tempo, se verifica uma alteração no comportamento da criança” (Brazelton, 1992, p. xvii). Segundo Brazelton estes momentos de maior vulnerabilidade para a criança e para a família, constituem períodos simultaneamente de risco e de oportunidade, constituindo excelentes oportunidades para os profissionais proporcionarem apoio e suporte às famílias.

Na área da educação, estes períodos podem provocar frustração e dúvida aos pais e aos educadores de infância, fragilizando as suas relações, enquanto estes se esforçam para entender o comportamento e as necessidades das crianças, e coordenar técnicas para cuidar delas. Os TP são momentos em que os pais se preocupam com o desenvolvimento dos seus filhos e com a sua própria eficácia enquanto pais, deste modo podemos afirmar que o desenvolvimento vai afetar a criança e os seus cuidadores podendo causar desorganização dentro do sistema familiar e nos relacionamentos.

Abordagem Relacional

As relações e os contextos em que ocorrem são extraordinariamente importantes para o desenvolvimento das crianças (Singer, Goldberg, & Vele-Tabaddor, 2008). As descobertas feitas pelas neurociências sugerem que as relações entre pais e filhos nos primeiros anos de vida desempenham um papel regulador na arquitetura cerebral e apoiam o desenvolvimento sócio emocional que, por sua vez, está ligado ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem.

A abordagem *Touchpoints* vai lembrar os adultos da importância e do poder que relações fortes e positivas têm na promoção de melhores resultados no desenvolvimento das crianças, oferecendo oportunidades para que os profissionais "toquem" no sistema familiar, ajudando os pais a observar e a entender o comportamento e os pontos fortes dos seus filhos.

Quando os pais e os profissionais trabalham juntos em torno dos *Touchpoints*, as relações entre eles, e entre eles e as crianças, saem beneficiadas. Os pais e os profissionais ligados

à infância podem então olhar juntos para os períodos de regressão e desorganização de uma forma mais positiva, apoiando-se uns aos outros e criando parcerias mais fortes.

Este modelo aponta assim para “uma verdadeira mudança de atitude, baseada no novo paradigma relacional, segundo pilar que, em conjunto com o desenvolvimental, o edifica – cada Touchpoint constitui uma oportunidade para o profissional se unir aos pais, construindo uma aliança de suporte, acreditando que esta colaboração é fundamental para a existência efetiva e eficaz de cuidados antecipatórios que, centrados nas forças parentais, potenciam a sua ação, empoderando-a. Os *Touchpoints* olham assim a criança inteira e a família inteira” (Brito Nascimento, et al., 2012).

Os *Touchpoints* e a Educação de Infância

Advice giving reflects an imbalance in your relationship with the parents. You may be the expert on health care and/or child development which places you in a position of greater knowledge and power than the parent, but the parent is the expert on his or her child (Brazelton & Sparrow, 2006).

A abordagem *Touchpoints* oferece aos profissionais de educação uma estrutura centrada nas forças e no envolvimento parental para desenvolver melhores parcerias com as famílias. As melhores práticas, associadas a níveis de qualidade muito elevados dos contextos de educação, estão intimamente relacionadas com o estabelecimento de relações positivas entre educador-criança e educador-famílias.

Os *Touchpoints* oferecem aos educadores de infância oportunidades de "tocar" no sistema familiar, ajudando os pais a antecipar e responder positivamente a esses momentos de desorganização do desenvolvimento. “*Touchpoints values parents as the “expert” and credits them to trust their own experiences, knowledge, and instincts in forming relationships with their children*” (Singer, Goldberg, & Vele-Tabaddor, 2008).

Estas oportunidades para construir relações de colaboração, apoio e respeito uns pelos outros, vão potenciar o sentimento de competência e a autoconfiança dos pais, através do papel desempenhado pelo educador, assim como o reconhecimento que os pais demonstrem pelos educadores de infância servirá de ingrediente essencial ao fortalecimento desta parceria. De acordo com Singer, Goldberg, & Vele-Tabaddor (2008, p. 6), a abordagem TP vai empoderar tanto os profissionais, como as famílias.

Cada ponto de referência, ou regressão no processo de desenvolvimento da criança, torna-se uma oportunidade para partilhar e aprofundar a relação entre os pais e os prestadores de cuidados. O conhecimento é partilhado e não ensinado e os pais ficam mais disponíveis. . . sentem-se apoiados e compreendidos (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 212).

Os educadores também beneficiam desta compreensão do desenvolvimento, porque os comportamentos das crianças também se tornam desorganizados no contexto da creche e jardim de infância.

Pais e profissionais, juntos “*can make use of the Touchpoints Approach to establish shared, caregiving partnerships which link to outcomes such as increased parent engagement, positive parent-child interaction and provider/family/system-wide cooperation, all effects that have proven to enhance child outcomes*” (Singer, Goldberg, & Vele-Tabaddor, 2008).

A abordagem TP trata-se então de uma ferramenta valiosa cujas suas forças fundamentais são o uso do comportamento da criança como linguagem para comunicar com os pais e o seu foco no desenvolvimento de relações positivas entre pais e profissionais.

Princípios e Pressupostos

Consideramos fundamentais e determinantes à compreensão e apropriação do Modelo *Touchpoints* os seus princípios e pressupostos:

Quadro 2 Princípios Orientadores e Pressupostos do Modelo *Touchpoints*

Princípios Orientadores	Pressupostos Parentais	Pressupostos Profissionais
<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorize e compreenda a relação entre si e os pais; 2. Use o comportamento da criança como sua linguagem; 3. Valorize a paixão onde quer que a encontre; 4. Focalize na relação pais/criança; 5. Procure oportunidades para apoiar a mestria; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os pais são os peritos dos seus filhos; 2. Todos os pais têm forças; 3. Todos os pais querem fazer bem pelos seus filhos; 4. Todos os pais têm algo fundamental para partilhar em cada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada profissional é o especialista dentro do contexto da sua prática; 2. Os profissionais querem ser competentes; 3. Os profissionais precisam do tipo de apoio e de respeito que lhes pedimos que deem aos pais; 4. Os profissionais têm que refletir sobre o seu

<p>6. Reconheça o que traz para a interação;</p> <p>7. Esteja disponível para discutir assuntos que vão para além do seu papel tradicional;</p> <p>8. Valorize a desorganização.</p>	<p>etapa do desenvolvimento;</p> <p>5. Todos os pais têm sentimentos ambivalentes;</p> <p>6. A parentalidade é um processo construído por tentativa e erro.</p>	<p>contributo para as interações pais/profissionais.</p>
--	---	--

Notas: Elaboração própria com referência em Singer, Goldberg, e Vele-Tabaddor (2008).

Estes princípios e pressupostos são a base para que o profissional construa a sua prática, é através deles que constrói e adequa a sua ação.

O Modelo *Touchpoints* vai dotar os profissionais com uma estrutura para guiar as suas interações com as famílias, que:

1. *stresses that meaningful relationships develop over time. . .*
2. *acknowledges that forming relationships is critical. . .*
3. *invites practioners to reflect on their role. . .*
4. *encourages practioners to focus on strengths. . .*
5. *provides insight into the emotional experience of the developing parent;*
6. *departs from traditional medical and social services provision in its multidisciplinary approach. . .* (Stadtler, O'Brien, & Hornstein, 1995).

1.3.2 -Práticas Reflexivas

A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991)

O conceito de reflexão, ou pensamento reflexivo em educação, chega-nos através de John Dewey. O pensamento reflexivo tem a função de transformar uma situação complexa numa situação clara, coerente, ordenada e harmoniosa (Alarcão, 1996a). Para o efeito são considerados por Dewey (1989) dois momentos no ato de pensar: a fase pré-reflexiva, quando acontece um problema e é imperativa a sua resolução através da pesquisa do material necessário para a solução do problema; e a fase pós-reflexiva, quando o problema se encontra resolvido.

Donald Schön (citado por Siva, 2011) na sequência das ideias de Dewey, defende uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais, que permitirá ao

profissional sentir-se capaz de enfrentar situações novas e tomar decisões adequadas, a que dá o nome de epistemologia da prática (Silva, 2011). As suas obras *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987) tornaram-se uma referência incontornável nesta matéria.

Schön (citado por Herdeiro & Silva, 2008) define três momentos de reflexão: (i) a reflexão na ação, (ii) a reflexão sobre a ação e (iii) a reflexão sobre a reflexão-na-ação:

- (i) a reflexão na ação acontece quando o profissional reflete no decorrer da própria ação e a vai reformulando, ajustando-a a situações novas que vão aparecendo;
- (ii) a reflexão sobre a ação acontece quando o profissional reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente. O olhar à *posteriori* ajuda o profissional a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos ocorridos;
- (iii) a reflexão sobre a reflexão-na-ação é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento do profissional, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão, a que podemos denominar meta reflexão, leva o profissional a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas.

Zeichner (1993) acrescenta ainda uma dimensão à reflexão que não é visível em Dewey nem em Schön, que é a reflexão crítica. Este tipo de reflexão tem em conta os princípios morais e éticos que influenciam o modo de pensar dos profissionais, permite que o sujeito seja crítico em relação a si próprio e em relação à realidade envolvente, questionando e analisando aquilo em que acredita, procurando compreender as ações e as consequências que advêm das mesmas.

O pensamento reflexivo não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se, tem de ser cultivado e requer condições para o seu desabrochar (Alarcão, 1996a). A autora caracteriza o pensamento reflexivo como a postura do questionamento enquanto atitude

crítica e interventiva, motor de reflexão e procura, conhecimento e desenvolvimento.
(Alarcão, 1996b, p. 181)

“A mudança nas práticas parece ocorrer quando . . . são capazes de reflectir . . . reconhecer as suas falhas e fraquezas e a assumir um forte desejo de as ultrapassar”
(Serrazina, 1999, p. 163).

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

Segundo Brazelton a prática reflexiva “pode ser vista como um processo através do qual os profissionais são ativamente envolvidos num pensamento crítico sobre as suas próprias reações, julgamentos, comportamentos e intenções, integrando este pensamento com as suas ações” (*Brazelton Touchpoints Project*, 2006).

O ato de refletir permite então analisar as práticas e reformular estratégias no sentido de resolver situações problemáticas. A reflexão pode ser vista como um instrumento de formação, transformação e desenvolvimento, através do qual se pode melhorar a prática profissional.

1.4 -No Contexto Da Educação Na Primeira Infância – A Mudança De Paradigma

É imprescindível uma mudança de paradigma na relação que se desenvolve entre os profissionais de educação, as famílias e as crianças (Castelão, 2013). Para isso os profissionais devem refletir e repensar o seu contributo para estas relações adotando um modelo relacional de intervenção com as mesmas.

A primeira mudança de paradigma acontece quando os profissionais de educação colocam em prática os princípios e pressupostos do Modelo *Touchpoints* na relação com as famílias, procurando constantemente conhecer o desenvolvimento de cada criança através do trabalho com as famílias e com as crianças.

O Modelo *Touchpoints* procura deste modo criar uma linguagem comum e responder às necessidades das crianças e das suas famílias, pressupondo uma transformação no trabalho com as mesmas, ao focar-se nas suas forças e ao assumir uma postura colaborativa e um envolvimento empático.

A abordagem *Touchpoints* à educação de infância fortalece estas relações pois é desenhada para reforçar o sentimento de competência dos profissionais enquanto valoriza a relação primordial e o conhecimento profundo que os pais têm dos seus filhos. (Jacobs, 2010, p. 291).

Uma intervenção centrada na família, nomeadamente tal como foi conceptualizada por Dunst, Trivette Deal (1988), implica uma mudança da parte dos profissionais, não só na forma de prestação de serviços, mas, também, no modo como eles próprios encaram o seu papel. Deixam de ser os especialistas, para passarem a estar em pé de igualdade com a família (Teghetof, 2007, p. 94).

Teorias educativas progressistas influenciaram a transposição da teoria desenvolvimental e relacional *Touchpoints* para o desenvolvimento profissional e melhoria das práticas, ambos consistentes com a abordagem *Touchpoints* às famílias, comunicando estratégias relacionais para a formação de adultos.

Durante a formação em *Touchpoints* os educadores de infância constroem ativamente uma nova compreensão/novos entendimentos num contexto intelectualmente estimulante e emocionalmente apoiante (Singer & Hornstein, 2010, p. 203).

Nesta perspetiva, educadores e pais podem assumir um compromisso de trabalho em parceria, com objetivos comuns e relações significativas, reconhecendo a possibilidade que a Prática Reflexiva em *Touchpoints* oferece aos profissionais de questionar a sua atuação, procurando alternativas e fortalecendo uma intervenção verdadeiramente centrada nas famílias.

O Modelo *Touchpoints*, aliado a práticas reflexivas, tem como objetivo estimular uma comunicação construtiva, que resulta num relacionamento recíproco e gratificante entre pais-profissionais e entre pais-crianças. Com a abordagem TP somos convidados a juntar-nos à família nos momentos de vulnerabilidade emocional, para que também nós, profissionais, respondamos emocionalmente e reflitamos sobre as nossas próprias respostas emocionais, reconhecendo nelas pistas valiosas sobre as nossas práticas e sobre a família (Brazelton *Touchpoints Project* citado por Castelão, 2013).

Estamos então em condição de afirmar que as Práticas Reflexivas (PR) constituem uma pedra basilar no Modelo *Touchpoints* (TP), devendo ser colocadas em prática pelos profissionais de educação através de um processo ativo no qual refletem criticamente sobre as suas próprias atitudes, comportamentos, juízos de valor, e objetivos.

Castelão (2013) partilha as ideias de Brito Nascimento et al (2012) afirmando que cada ciclo de reflexão-na-ação registado no diário reflexivo “é mais do que uma ferramenta para escrever pensamentos e ações”, sendo ‘um veículo para “pensar-na-escrita” facilitador do processo reflexivo. “É uma crónica dos pensamentos-em-ação do profissional, bem como dos seus pensamentos sobre as ações”. A Prática Reflexiva TP permite que os profissionais de educação reconheçam as suas forças, vulnerabilidades e necessidades pessoais, constituindo um desafio permanente e extremamente relevante para uma abordagem que se pretende centrada na família.

“É a reflexão sobre a nossa resposta emocional à relação ou interação com a família que está no centro da prática clínica de Berry Brazelton - estas práticas formaram a base de construção dos *Touchpoints*, tanto na perspetiva de compreensão do desenvolvimento como na sua abordagem junto das famílias...” (*Touchpoints in Reflective Practice*, 2006 citado em Brito Nascimento et al, 2011).

Ao receber a formação em Práticas Reflexivas TP os educadores experienciam a colaboração e as relações que encorajaram o diálogo e a reflexão conjunta, que lhes permite vivenciar um processo paralelo com os elementos-chave para a maturação e aprendizagem, para si, para os pais e para as crianças.

Podemos acrescentar que os principais benefícios da utilização de uma abordagem centrada em princípios e pressupostos *Touchpoints*, favorece a mudança de paradigma evidenciado no quadro 3, e consiste em:

- Vínculo mais forte entre pais e filhos e aperfeiçoamento da parentalidade;
- Melhoria na qualidade da educação e dos cuidados na infância;
- Melhores relações entre famílias e profissionais;
- Aumento da participação das famílias em programas preventivos;
- Maior apoio para profissionais que trabalham com famílias de diferentes culturas, rendimentos e idades (por exemplo, pais adolescentes);
- Melhor coordenação e colaboração entre profissionais em diferentes departamentos, organizações e disciplinas. Adaptado de Urquidez e Anda (2008).

Quadro 3 *Uma Mudança de Paradigma na Relação Profissional/Família*

SAIR DE:	PASSAR PARA:
• Modelo Deficitário	• Modelo Positivo
• Desenvolvimento Linear	• Desenvolvimento Multidimensional
• Prescritivo	• Colaborativo
• Envolvimento com Objetivo	• Envolvimento Empático
• Limites Rígidos	• Limites Flexíveis

Fonte adaptado de Brazelton Touchpoints Center (2008)

Embora se possa traduzir num enorme desafio para os educadores acreditar nos princípios e pressupostos do modelo TP, devido às suas crenças pessoais em relação ao papel dos pais, devido aos seus valores pessoais, que afetam a sua capacidade de se conectar com as famílias e as crianças, através do treino serão partilhadas estratégias para usarem e para comunicarem eficazmente com as famílias. Estratégias como:

Parar de falar (*Why am i talking -W.A.I.T.*); praticar escuta ativa (*active listening*); usar linguagem comum em vez de tecnicista (*common language*); apresentar uma abordagem centrada e focada nas forças (*strenght based approach*); e praticar a autorreflexão (*self-reflection*). (Cunningham, 2016, p. 15)

Estas estratégias, embora não sejam provenientes do modelo TP, revelam-se uma base muito útil para a discussão e exploração das práticas autorreflexivas. Se os educadores conseguirem olhar para trás e reconhecer o que trazem para a interação eles poderão dar apoio e orientação às famílias durante situações difíceis.

Desenvolver a capacidade de refletir sobre os valores pessoais e profissionais é um processo de aprendizagem que pode ocorrer num contexto de interação entre pares (com outros educadores) para que se encorajem e apoiem mutuamente, encontrando e

partilhando as estratégias que melhor funcionam para cada um, ou até as frustrações com que se possam estar a deparar, criando uma comunidade de aprendizagem.

Trabalhar com famílias diferentes constitui um desafio diário para cada educador, reconhecer o que trazem para cada interação é o primeiro princípio orientador do modelo TP que os ajuda a identificar o seu saber intrínseco.

As competências para comunicar efetiva e eficazmente, tanto verbais como não verbais, são fundamentais aos profissionais que trabalham com famílias. As práticas reflexivas são um aspeto essencial de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Os profissionais que conseguem praticar a autorreflexão constroem ligações mais profundas e significativas com os seus pares, com as crianças e com as suas famílias.

De modo a compreender como os educadores colocam em prática as práticas reflexivas, este estudo foi desenhado para documentar e ilustrar as suas histórias de vida no exercício de práticas reflexivas guiadas pelos princípios orientadores e pressupostos Modelo *Touchpoints*.

CAPITULO II

2 - METODOLOGIA

2.1 - Objetivo do Estudo

O objetivo deste estudo, ao descrever as histórias individuais de seis educadoras de infância (que começaram a usar práticas reflexivas *Touchpoints* para melhorar as interações com as famílias) através da análise das suas reflexões sobre as interações com as famílias, é validar o projeto de formação ATEIA e nesse sentido, surgem as questões de investigação:

- Que Características e Necessidades manifestam os educadores de infância que participaram na formação em Práticas Reflexivas guiada pelo Modelo *Touchpoints*?
- Qual o impacto que a Formação em Práticas Reflexivas guiada pelo Modelo *Touchpoints* teve nos educadores que participaram no projeto ATEIA?
- Qual o contributo de diferentes Histórias de Vida para a Formação de Educadores de Infância em Práticas Reflexivas guiada pelo Modelo *Touchpoints*?

2.2 - Planificação do Trabalho

Esta investigação assentou em três fases distintas de trabalho de forma a cumprir os objetivos propostos do projeto ATEIA. Procedeu-se à seguinte recolha de dados:

Quadro 4 *Planificação do Trabalho*

Fase de Implementação	Momento de Recolha	Instrumento de Recolha	Objetivo	Responsável
1ª Fase	Outubro de 2016 Antes do treino (AT)	Aplicação da Escala <i>Parent Caregiver Relationship Scale</i> (PCRS) Elicker, Noppe e Fortner-Wood, (1997)	Recolher dados sobre a relação entre pais/educadoras e educadoras/pais	Consultora Educadoras Mães
	Outubro de 2016 AT	Aplicação da <i>Mother-Infant descriptive diadic system</i> (MINDS) Fuertes et al. (2014).	Recolher dados sobre a interação entre educadoras/crianças e mães/filhos	Consultora Educadoras Mães
2ª Fase	Outubro de 2016 AT Dezembro de 2016 Depois do treino (DT)	Preenchimento de Fichas de Prática Reflexiva <i>Touchpoints</i> , antes e depois do treino.	Recolha de valores e metas <i>Touchpoints</i> para a prática Reflexiva.	Educadoras
	Novembro 2016	Treino em Práticas Reflexivas <i>Touchpoints</i>	Partilha dos princípios e pressupostos do Modelo TP	Equipa de investigação
	Novembro/d ezembro de 2016 DT	Elaboração de um ciclo de diários reflexivos durante sete semanas	Aplicação dos princípios e pressupostos à prática reflexiva	Educadoras
3ª Fase	Janeiro/abril de 2017	Fichas síntese dos dados recolhidos	Organização de dados	Consultora

2.3 - Preocupações Éticas e Deontológicas

A presente investigação foi realizada com pleno respeito pelos direitos dos participantes. Uma vez identificadas as instituições onde se pretendia desenvolver a investigação,

procedeu-se ao pedido, dirigido ao Diretor/Coordenador Pedagógico, para a realização do estudo (Anexo A).

Os educadores, bem como as mães, receberam as informações oralmente e por escrito, sobre a investigação a desenvolver, e foi solicitado o seu consentimento informado (Anexos B e C) onde eram explicados, para além dos objetivos do estudo, os seus direitos enquanto participantes.

2.4 - Participantes

Nesta secção pretendemos dar a conhecer “quem participou na investigação (...), como foram selecionados e quais as suas características” (Tuckmann, 1994, p. 430).

Os participantes desta investigação foram selecionados por conveniência, através de contactos preferenciais com as instituições onde exercem a sua prática pedagógica, instituições essas com protocolo de parceria com a Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pudemos contar com a participação inicial de 10 educadoras de infância, a exercer na valência de creche, provenientes de contextos diferentes do concelho de Lisboa, das quais apenas 6 permaneceram até ao final do projeto de investigação.

Às educadoras convidadas foi solicitado que selecionassem apenas uma criança do seu grupo, e respetiva mãe ou pai, para a participação na investigação.

Para o efeito foram enviados consentimentos informados (anexos A, B e C) dando a conhecer as características do projeto de investigação, bem como os direitos dos seus participantes.

Segue-se um quadro resumo dos dados demográficos, mais relevantes para a investigação, dos seus participantes: ao todo 6 educadoras, com idades compreendidas entre os 24 e os 37 anos de idade, com tempos de serviço que variam entre o primeiro ano e os 13 anos de serviço, 3 delas a trabalhar na mesma instituição e com modelo pedagógico definido (High Scope); 6 crianças entre os 9 e os 29 meses, 4 do género masculino e 2 do feminino. As respetivas mães participantes têm idades compreendidas

entre os 24 e os 35 anos de idade, todas ativas profissionalmente e com habilitações ao nível do ensino superior na sua maioria.

Quadro 5 *Dados dos participantes*

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

2.5 - Metodologia de Investigação

Na investigação que se apresenta as questões que surgem não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis. São antes formuladas com o objetivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural.

Do ponto de vista da investigação qualitativa, procura-se a compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real. Assim, visando alcançar um conhecimento mais profundo sobre as particularidades das pessoas e das respetivas interações, recorreremos ao Estudo de Caso *Exploratório* (Yin, 2005), *Múltiplo* ou *Coletivo* (Stake, 1995).

O estudo de caso é “apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais” (Yin, 2005, p. 19). Um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido, ou definido num plano mais abstrato, como decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais.

Existe, contudo, na bibliografia, um conjunto de características que ajudam a dar forma à metodologia dos estudos de caso, como a natureza da investigação, o seu carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante (Stake, 1999).

Os estudos exploratórios têm como finalidade definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior, podendo procurar hipóteses e proposições relevantes para orientar esses estudos. Pretendem fornecer um certo suporte para a teorização.

Os estudos explanatórios procuram informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa-efeito, ou seja, procuram a causa que melhor explica o fenómeno estudado e todas as suas relações causais.

Yin (2005) aborda as características gerais do desenho de estudos de caso, partindo do princípio que os casos podem ser únicos ou múltiplos, podendo também ser, simultaneamente, holísticos (com uma unidade de análise) ou incorporados (várias unidades de análise).

Stake (1999) adota uma classificação também bastante ilustrativa, com base nos objetivos que os investigadores possuem ao empreender a metodologia de estudo de caso: os estudos de caso podem ser intrínsecos, instrumentais ou coletivos.

Nos estudos de caso coletivos, os investigadores estudam vários casos a fim de fazer uma melhor análise e, conseqüentemente, uma melhor compreensão e teorização.

O estudo de caso faz sentido, se assentar num desenho metodológico rigoroso, partindo de um problema iniciado com “porquê” ou “como” e onde sejam claros os objetivos e o enquadramento teórico da investigação.

Terão de se identificar a(s) unidade(s) de análise e desenhar os instrumentos de recolha da informação. Deve também fazer-se o necessário registo e classificação da informação a partir das múltiplas fontes de evidência; proceder à triangulação da informação para dar resposta às questões orientadoras e, por fim, filtrar criticamente a problemática estudada com os elementos conceptuais teóricos que fundamentaram o estudo.

Creswell (citado por Maffezzolli & Boehs, 2008) adota a triangulação da informação como processo para alcançar a validade e confirmá-la. Neste estudo de caso, a triangulação ocorreu de duas formas:

- Triangulação dos dados: recurso a diversas fontes de dados, as quais, no entanto, convergem ao mesmo conjunto de factos ou descobertas;
- Triangulação metodológica: utilização de vários métodos de investigação, tais como a observação, entrevistas e revisão de documentos, que tornam mais ricas as fontes de evidências.

2.6 - Métodos

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

2.6.1 - Métodos de Recolha

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

2.6.1.1-PCRS - Escala de Satisfação da Relação Pais/Educadores

(ver anexos D e E)

De modo a recolher dados sobre a satisfação com a relação entre mãe/educadora e educadora/mãe, foi aplicada a *Parent Caregiver Relationship Scale* (Elicker, Noppe & Fortner-Wood, 1997), traduzida para português como Escala de Satisfação da Relação Pais-Educadores (versão pais e versão educadores) – esta escala foi criada de modo a avaliar a qualidade da relação entre os pais e os educadores de infância em contexto de creche. A PCRS é composta por 35 afirmações, nas quais pais e educadores assinalam a sua opinião em relação a cada afirmação, atribuindo uma classificação de 1 a 5, sendo que: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo), 3 (concordo parcialmente), 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente). Esta escala foi preenchida por cada educadora e por cada mãe, no início do estudo, em outubro de 2016, antes da educadora receber o treino *Touchpoints*.

2.6.1.2-MINDS - Mother-Infant Descriptive Diadic System³

De modo a avaliar as relações afetivas e de vinculação da criança foi efetuada uma filmagem de interação entre a criança e a sua educadora, e depois também com a sua mãe, no sentido de compreender o tipo de relação afetiva e vinculativa existente entre os dois, ou seja, avaliar as características da díade existente. Para analisar o filme efetuado foi utilizado o instrumento de avaliação adaptado do sistema Care-Index (Crittenden, 2003), com base na sua aplicação a mais de 400 díades portuguesas, a *Minds, Mother-Infant Descriptive Diadic System* (Fuertes, Costa, Faria, Ribeiro, Soares, Sousa & Lopes dos Santos, 2014), atualmente em aferição. Esta escala avalia sete comportamentos: resposta facial, resposta vocal, trocas afetivas, posicionamento e manipulação, diretividade, atividade lúdica à reciprocidade. Cada comportamento é pontuado de 1 a 5 com descritores de A a F para o adulto e de A a G para a criança. Nos adultos, os descritores A e B são descritores para o comportamento sensível (sendo que o A é sempre de maior qualidade que o B); os descritores C e D para situações mistas; o descritor E para o comportamento estritamente controlador/diretivo/rígido e o descritor F para o comportamento estritamente passivo. Nas crianças os descritores A e B são descritores

³ Descrita caso a caso na secção de Apresentação dos Resultados

do comportamento cooperativo; os descritores C e D para situações mistas; o descritor E para o comportamento estritamente difícil; o descritor F para o comportamento estritamente compulsivo/inibido e o descritor G para o comportamento estritamente passivo. Deste modo, esta avaliação seguiu alguns procedimentos específicos, os quais consistiram numa filmagem de 5 minutos de interação lúdica entre a criança e a educadora/mãe, em situação de jogo. Para tal, foi utilizado um saco com brinquedos adequados à faixa etária da criança e ao seu desenvolvimento e brinquedos inadequados à faixa etária da criança (uns acima e outros abaixo da sua faixa etária). A filmagem foi realizada no colégio da criança numa sala neutra, onde se colocou um tapete a delimitar a área de jogo a filmar. Tanto à educadora como à mãe foi solicitado que brincassem com a criança como costumam fazer diariamente, mantendo apenas a interação no tapete, área filmada.

2.6.1.3 - Guiões de Práticas Reflexivas

(ver anexos F, G e H)

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

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

2.6.1.4 - Diários Reflexivos

(ver anexo I)

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

princípios e os pressupostos TP, sobre a sua prática pedagógica diária e sobre a sua interação com os pais e ou famílias das crianças dos seus grupos, a cada semana.

2.6.2 - Métodos de Análise

A principal característica de uma abordagem qualitativa numa investigação é a interpretação do investigador. Terminada a fase da recolha dos dados, precedeu-se à sua organização, tratamento e análise, através de uma organização sistemática de todo o material recolhido, com o objetivo de saber mais sobre o fenómeno em estudo.

Esta compreensão implicou trabalhar com os dados, organizando-os, dividindo-os em unidades manipuláveis, sintaxe, procurando padrões e descobrindo aspetos comuns e significativos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

De acordo com Bell (2008, p. 20), “os investigadores que adoptam uma pesquisa qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo”. Ao enfatizar a “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, a pesquisa qualitativa permite investigar um fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objetivo de conhecer os pontos de vista e o comportamento dos protagonistas do estudo, a partir da sua própria perspectiva (Bogdan & Biklen, 1994).

Podemos então, de forma sintética, e com base nos autores supracitados, enumerar algumas das características específicas da investigação qualitativa:

- “A fonte direta dos dados é o ambiente natural;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores interessam-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados e produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital;
- Os investigadores qualitativos utilizam estratégias de investigação que enfatizam a observação participante e a entrevista em profundidade, em estudos orientados com amostras reduzidas” (Bogdan & Biklen, 1994).

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

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

Na definição de Barelson (citado por Coutinho, 2005) a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação **objetiva, sistemática** e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”:

- Para que seja **objetiva**, tal descrição exige uma definição precisa das **categorias de análise** de modo a permitir que diferentes pesquisadores possam utilizá-las, obtendo os mesmos resultados;
- para ser **sistemática**, é necessário que a totalidade do conteúdo relevante seja analisada com relação a todas as **categorias significativas** (Coutinho, 2005).

A análise de conteúdo atenta à articulação entre a descrição do texto e a dedução lógica dos fatores que determinaram as particularidades dos elementos característicos.

Segundo Bardin (2009), Carmo e Ferreira (1998) e Pardal e Correia (1995) a análise de conteúdo respeita as seguintes etapas:

- Definição de categorias para separar dados observáveis;
- Definição de unidades de análise;
- Distribuição das unidades de análise pelas categorias anteriormente estabelecidas;
- Interpretação dos resultados obtidos nas perspetivas qualitativas e/ou quantitativas.

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

Assim, para a apresentação de resultados que surgem no ponto 6 deste capítulo, foi realizada uma análise a todos os dados recolhidos, ao nível das características sociodemográficas dos seus participantes, da satisfação das relações, através de um resumo abordando os aspetos de maior satisfação e de menor satisfação salientados por cada educadora e por cada mãe. Foram analisados os vídeos, recolhidos para efeitos de aplicação da MINDS, cotados por 3 investigadores diferentes, dos quais se elabora um resumo dos resultados médios, e do tipo de comportamento evidenciado por cada educadora e por cada criança, e por cada mãe e filho, na sua díade.

De seguida foram registados os tipos de processos reflexivos promovidos nos discursos das participantes e elaborada uma síntese reflexiva para cada caso ou história individual.

No final de cada apresentação das histórias individuais encontram-se ainda as análises em árvore dos aspetos mais significativos, obtidos da análise reflexiva e triangulação de dados de todos os instrumentos utilizados em cada uma das histórias de vida.

3 - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

3.1 - Histórias Individuais

Educadora 1

Quadro 6 *Dados da Educadora 1*

Idade: 24
Género: Feminino
Filhos: 1
Atividade Profissional: Educadora de Infância
Escola de Formação: ESELx
Anos de Profissão: 3 ano
Anos em Creche: 2 ano
Local de trabalho: Colégio Particular
Localidade: Carcavelos
Modelo Pedagógico: High Scope
Formação em <i>Touchpoints</i> : Treino Princípios e Pressupostos, Práticas Reflexivas

No **quadro 6** encontramos sistematizados os dados da Educadora 1: jovem no início de carreira integrada no colégio com modelo pedagógico definido (High Scope) que dá resposta a um público alvo de classe média-alta. Educadora com um filho em idade de creche.

Quadro 7 *Dados da Criança 1*

Idade: 29 meses
Nacionalidade: Portuguesa
Género: Feminino
Anos de Creche: 2
Posição na fratria: 1 ^a

No **quadro 7** encontramos sistematizados os dados da Criança 1: menina com 2 anos, filha única, integrada no mesmo colégio desde o berçário.

Quadro 8 *Dados da Mãe 1*

Idade: 34
Nacionalidade: Portuguesa
Estado Civil: casada
Habilitações: Licenciatura
Profissão: Técnica de saúde ambiental

No **quadro 8** encontramos sistematizados os dados da Mãe 1: mãe jovem, casada, com habilitações ao nível do ensino superior, e ativa profissionalmente.

Abaixo, nos **quadros 9 e 10** estão patentes os resultados mais significativos das escalas de satisfação com a relação, a versão da educadora e a versão da mãe, respetivamente.

Quadro 9 *Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Educadora 1*

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

Quadro 10 *Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Mãe 1*

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

Quadro 11 Resultados da MINDS - Interação Educadora-Criança 1

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

Os resultados da análise da díade educadora criança, inferidos no **quadro 11** colocam-nos perante uma educadora com **comportamentos mistos/sensível**, e uma criança com **comportamento cooperativo**, sendo a **média da díade 27 pontos**. Os brinquedos escolhidos no decorrer da interação foram: um puzzle de cartão com 15 peças, (sem imagem de correspondência no encaixe, indicado para maiores de 3 anos) selecionado pela educadora. A interação com este jogo dura cerca de 3 minutos.

São evidentes ao longo do vídeo respostas afetivas com um padrão positivo, tanto por parte da educadora como da criança, mas sem trocas de afeto evidentes. Ambas estão descontraídas, cómodas e confortáveis com a interação, com posturas favoráveis à interação com os brinquedos. A educadora está próxima da criança, inclinando-se para ver as reações, embora com alguns momentos de passividade (provável incómodo com a recolha em vídeo gera algumas verbalizações mais dirigidas ao observador). A educadora apresenta alguma diretividade no que respeita às pistas que vai fornecendo para apoiar/motivar a criança (a escolha de um puzzle, em que a criança aceita participar, mas evidencia ser demasiado difícil de concluir).

Quadro 12 Resultados da MINDS - Interação Mãe-Criança 1

	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO			
	MÃE 1	P.	CRIANÇA 1	P.
Resposta Facial	Mantem o contacto ocular (orientada para o brinquedo e para a criança), séria (pouco sorridente), mas serena.	4 B	Não foi possível cotar este item tendo em consideração que a criança esteve sempre de costas para a câmara.	0
Resposta Vocal	Adequada em volume (nem muito alto, nem muito baixo), no timbre (agradável e melodioso), nos turnos de comunicação (com pausas necessárias à resposta da criança) e nos conteúdos. Coerente com o humor da criança.	5 A	A criança dirige-se ao adulto com vocalizações positivas (palrar, falar, sons de excitação, risos) demonstrando prazer e satisfação ao longo da interação.	5 A
Trocas Afetivas	Respostas afetivas positivas e calorosas, mas indiretas – perceptíveis através da subtileza ou alegria na voz, do olhar brilhante na interação com a criança, sorrisos, tipo de contacto ou proximidade física, ou no interesse pela interação.	4 B	A criança é pouco calorosa, mas positiva, descontraída e cómoda com a relação.	4 B
Posicionamento e Manipulação	O adulto posiciona-se ao lado da criança, mas inclina-se para ver as suas reações.	4 B	A criança mantém uma postura cómoda, dinâmica, favorável à interação e ao contacto com os brinquedos.	5 A
Diretividade	Adulto com alguma diretividade (fornece mais indicações/ajustes do que o necessário) mas aceita seguir o interesse da criança.	4 B	Geralmente as atividades são de mútuo interesse, mas em alguns momentos a criança impõe o seu interesse ao adulto numa atmosfera positiva.	4 B

Atividade Lúdica	O adulto apresenta diversas atividades, numa atmosfera agradável, mas algumas tarefas são muito difíceis e/ou outras demasiado fáceis, ou não motivam a criança. O adulto corrige o seu comportamento ao longo da tarefa.	4 B	O jogo da criança está dentro do esperado relativamente à sua idade de desenvolvimento e a criança envolve-se de um modo prolongado na atividade ou reelaborando o jogo ao longo da atividade (e.g., começa por fazer um encaixe para depois usar as peças na construção de um carro e, posteriormente, o carro dá lugar ao jogo simbólico).	5 A
Reciprocidade	O adulto procura estabelecer sequências interativas com a participação dos dois parceiros, mas, por vezes, é demasiado rápido ou não espera pela vez da criança.	4 B	A criança está atenta e participativa, convidando o adulto a continuar ou a participar na atividade.	5 A
TOTAIS	Sensibilidade Materna (COMPORTAMENTO SENSÍVEL) 29 PONTOS		Cooperação Infantil (COMPORTAMENTO COOPERATIVO) 28 PONTOS	

Os resultados da análise da díade mãe criança, inferidos no **quadro 12**, colocam-nos perante uma mãe com **comportamento sensível**, e uma criança com **comportamento cooperativo**, sendo a **média da díade de 28.5 pontos**. Os brinquedos escolhidos no decorrer da interação foram: um carro grande escolhido pela criança, a mãe inicia e a criança dá continuidade; um telefone (criança) mãe dá continuidade; um livro de esponja escolhido pela mãe, criança dá continuidade; 1 boneco pequeno escolhido pela mãe, criança observa mas ignora; base de puzzle, criança observa mas ignora; cubo de esponja escolhido pela mãe, criança observa mas ignora; criança agarra outro livro (coelho branco), mãe pede para a criança contar a história, e vão conversando sobre as imagens. A mãe manifesta persistência na motivação da criança para a interação, mas de uma forma serena. Vocalmente adequadas, com pausas nas interações, comunicação que demonstra satisfação, prazer, e coerência ao longo da interação. As respostas afetivas são indiretas e subtis. O adulto vai seguindo os interesses da criança, dando algumas indicações, por vezes mais do que as necessárias. As atividades são a maior parte das vezes de mútuo interesse, embora a criança, imponha ao adulto, numa atmosfera positiva, os seus interesses.

Quadro 13 Ficha 1 - Antes do Treino - Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios pessoais

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Valores prática educativa			- Respeito; -Aceitação; -Carinho; - Amor; -Honestidade; -Coerência
Trabalho com as famílias	Objetivos	Empatia Partilha	Para mim é muito importante que haja empatia perante o que os pais nos trazem. Se isso acontecer penso que se sentirão compreendidos e por isso irão sentir-se à vontade para falar connosco sempre que necessário. É também muito importante a partilha entre a escola-família e vice-versa.
		Relação com as crianças; Abertura e convite à presença na sala; Partilha de momentos	Penso que ao conseguir chegar às crianças e se elas confiarem em mim, mais facilmente conseguirei chegar aos pais. Claro, sempre me mostrei disponível para estar com as famílias. Preocupei-me em pedir-lhes para entrar na sala e para partilharem e vivenciarem momentos connosco em sala!
	Forças	Inclusão; Empatia	- Inclusão das famílias no trabalho que está a ser realizado com o grupo de crianças; - Empatia, tentar ao máximo compreender o que me estão a dizer.
	Oportunidades	Manhã/tarde/prolongamento; telefone; email	Alguns pais encontro maioritariamente de manhã e outros de tarde. Uma vez por semana fico a fazer o prolongamento o que é muito benéfico para poder encontrar os pais que normalmente chegam mais tarde. Também usamos bastante o telefone para comunicar sempre que necessário, bem como o email
	Satisfação	Insuficiente	Penso que não é suficiente porque mesmo que possamos por falar por telefone e por email, quando essa comunicação é realizada pessoalmente, as conversas fluem mais naturalmente e há mais partilha

Trabalho com as crianças	Modelo	Clima de apoio positivo; aprendizagem ativa; relações recíprocas de confiança, segurança, respeito e compreensão	O modelo pedagógico que guia as minhas interações com crianças envolve que se crie um clima de apoio positivo, o que é essencial para permitir a aprendizagem ativa por parte das crianças. Este clima de interações baseia-se em relações recíprocas de confiança, segurança, respeito e compreensão.
Fatores adversos à relação com os pais		Horários; Pessoal	- Horários - Resolução de conflitos em sala enquanto estou a receber alguns pais
		Comunicação; Persistência	- Selecionar o que dizer e o que não dizer (problema que surgiu devido à instituição onde trabalhei anteriormente. Tenho refletido bastante sobre este ponto...) - Persistência no pedir (ou seja, quando peço algo às famílias e isso não acontece, tenho dificuldade em persistir até que aconteça. Penso que isto se deve ao facto de ter medo de as sobrecarregar, o que provavelmente não fará muito sentido, mas...)
Possíveis fatores soluções		Caderno escola/família Reuniões Disponibilidade de horário Revela dificuldade	Atualmente temos o caderno escola-família que podemos usar para falarmos entre nós. Podemos também marcar reuniões e estou sempre disponível para os receber, fora do meu horário inclusive. É uma questão difícil de resolver! No entanto, esforço-me para estar disponível ao máximo.

Na preparação para a prática reflexiva, **quadro 13**, as forças e desafios pessoais evidenciados pela educadora 1, antes do treino *Touchpoints*, através do preenchimento da ficha 1 foram: **Forças:** Empatia; Partilha; Relação com as crianças; Abertura e convite à presença na sala; Partilha de momentos; Inclusão; Empatia; Clima de apoio positivo; aprendizagem ativa; relações recíprocas de confiança, segurança, respeito e compreensão. **Desafios:** Horários; Pessoal; Comunicação; Persistência.

Quadro 14 *Ficha 2 - Antes do treino - Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância*

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

Na preparação para a Prática Reflexiva a educadora 1 respondeu a questões relacionadas com cenários hipotéticos em Educação de Infância, cf. **quadro 14**. Neste exercício a educadora foi capaz de identificar os sentimentos, as dificuldades e estratégias de uma mãe, num discurso compreensivo e orientado para solução. No preenchimento da PCRS a educadora já revelara que os aspetos de maior satisfação eram a comunicação aberta e honesta; a confiança, parceria e trabalho com pais. Na ficha 1 antes do treino *Touchpoints* a educadora revelava também que uma das formas de chegar às famílias era através da relação com as crianças. O respeito pelo outro, empatia, e a aceitação são evidenciados em ambos os exercícios.

Quadro 15 *Ficha 3 - Antes do Treino - Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos Touchpoints*

Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos <i>Touchpoints</i>			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Desempenho Profissional	O que mais gosto no meu trabalho é...	Confiança Relação	boa relação de confiança e carinho com as crianças. No fundo, dos miminhos! Porque faz toda a diferença no dia a dia e na forma como gerimos o grupo, como os encaramos e como nos encaram a nós
	O mais gratificante seria...	Brincar	brincar com eles sem limites de rotinas.
	O Menos apreciado é...	Refeições	Gostaria que fosse um momento mais feliz para algumas das crianças, mas com o limite de tempo e limitações vindas de

			casa, acaba por ser difícil gerir esse momento
Soluções	Alteração do menos apreciado	Antecipação	Antecipar o momento. Tentar que seja divertido e não stressante!
Valores sobre famílias	Os pais...		querem e fazem o melhor que podem pelos filhos, mesmo que a nós, não nos pareça esse o caso.
	Fico desconfortável quando...	Expetativas	não correspondo ao esperado por eles.
	Os pais apreciam	Relação com criança	consigo conversar e negociar com a criança para que ela consiga aceitar algo (exemplo, calçar os sapatos, lavar as mãos, tomar um medicamento, etc.)
	Eu aprecio...	Tempo	têm disponibilidade para entrar na sala e ficam a brincar com os filhos
	Os pais confiam...		Quando falamos sobre os seus filhos e as suas fases de desenvolvimento.

Da análise da ficha 3, sobre a reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos *Touchpoints*, cf. **Quadro 15**, a educadora revela, tal como nas fichas 1 e 2 antes do treino, e no preenchimento da PCRS, a questão relacional como fator de maior apreço pelo trabalho. Privilegia o brincar sem imposições de rotinas. Reconhece que os pais querem o melhor para as crianças, embora nem sempre assim sejam interpretados. Coloca em si a responsabilidade quando se sente desconfortável com uma família, reconhece que as suas capacidades de comunicar com as crianças são um fator de respeito por parte dos pais. Aprecia que os pais tenham disponibilidade para transições suaves. **Metas para a prática dos *Touchpoints***: Confiança; Relação; Brincar; Refeições; Antecipação; Expetativas; Relação com criança; Tempo.

Quadro 16 *Análise da Prática Reflexiva da Educadora 1*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Postura Profissional	Aprendizagens	- Tenho refletido muito sobre as minhas ações em sala e se estarei realmente a agir da melhor forma. Todos os dias de manhã penso: “Hoje vai correr melhor. Hoje vai ser diferente!” (...) chego ao fim do dia e volto a pensar: “Podia ter feito melhor”. E esta semana isso aconteceu quase todos os dias (...) PR1 - Tenciono tentar, ao longo da reunião, refletir e aplicar os princípios e pressupostos do Modelo <i>Touchpoints</i> , porque no fundo, estes visam o bem-estar da criança e é esse o

		<p>nosso objetivo. Ajudá-lo ao máximo, até que se esgotem todas as hipóteses! PR3</p> <p>- Decidi então tentar uma nova abordagem com a mãe, de mais entreaajuda. No fundo, somos uma equipa e ambas queremos o melhor para a criança. PR4</p> <p>- Ao falar com os pais, percebi no meio da conversa que a criança não brincava com nada em casa. PR5</p>
	<p>Necessidades / Questões</p>	<p>- Tenho pensado muito em conversar com os pais. Como iniciar a conversa? Como explicar o que está a acontecer? Em tempos disseram-me que em casa também atira coisas ao ar. E é aqui que entra o Modelo <i>Touchpoints</i>. Será que não deveria apoiar-me mais na família? PR1</p> <p>- Dei por mim a pensar: até que ponto os ponho a todos em prática? O que precisarei de mudar na minha prática? (...) sinto também que necessito de mais reflexão e de me debruçar mais sobre o assunto. PR2</p> <p>- E aqui começa o meu problema.... Como explicar porque precisamos de ter esta reunião? Como reagir, quando me dizem: “A sério que ele faz isso? Em casa continua tudo igual, está tudo bem!” PR3</p> <p>- Tenho refletido muito nos princípios e pressupostos <i>Touchpoints</i> uma vez que estou a ter uma situação complicada nas sextas que já dura vários dias. PR4</p>
<p>Relações</p>	<p>Relação com as famílias</p>	<p>- Dou por mim a pensar que mesmo que fale com eles nada irá mudar..., mas porque não acreditar mais e por em prática os pressupostos do Modelo acima mencionado? PR1</p> <p>- Desde que conheci a mãe, que a nossa relação tem sido instável e por isso, quando converso com esta mãe estou sempre relutante. Esta semana, (...), a mãe chegou e abraçou-se a mim enquanto me disse: “ED1, estou tão cansada!”. Senti que os limites entre nós se estavam a alargar. Mas senti também que quanto melhor fosse a nossa relação, melhor seria para nós e para o filho. (...) proponho-me agora a pensar mais nela, no ponto de vista dela e na sua situação. PR2</p> <p>- (...) começo a ficar com a sensação que ela nos quer culpabilizar a nós! Será que é mesmo isso ou serei eu, que já estou tão dentro da situação, que já não sei o que pensar? Entre adultos, falamos nas hipóteses existentes...será a falta da mãe? Será que aconteceu alguma coisa em casa? Será exigência demais por parte dos familiares relativamente ao que se espera da criança? Depois de muito refletir comecei a perceber que também nós, estávamos a achar que a origem do problema estaria na família. PR4</p> <p>- Para mim sempre foi importante ter uma boa relação com os pais. No entanto, sinto alguns limites nesta relação. Talvez porque no sitio onde trabalhei anteriormente tudo o</p>

		que eu dizia aos pais tinha limites e muitas das coisas não podia dizer (...) faço um esforço para ter uma relação verdadeira e aberta com os pais, porque o que ambos queremos, é o bem-estar completo da criança. PR7
	Relação com as crianças	algumas crianças já assumem que quando acontece alguma coisa, foi o António. Até que ponto não é culpa minha? O que posso fazer de diferente? PR1
	Relação com a equipa da sala	Esta semana foi um pouco complicada. A equipa mudou, devido a baixas médicas, e por esse motivo o grupo acabou por ficar mais instável, bem como as famílias, que demonstraram constante preocupação com a pessoa que se teve que ausentar. PR3
<i>Touchpoints</i>	Princípios e pressupostos	<p>Ainda não os pus totalmente em prática. Mas tenho refletido bastante sobre o assunto e espero conseguir dar rumo a esta inquietação. PR1</p> <p>Esta semana, aconteceu algo que me fez pensar num dos pressupostos: “Valorize e compreenda a relação entre si e os pais” PR2</p> <p>(...) no meio da conversa, o pai fala sobre o tablet. E aqui surgem as minhas dificuldades...preciso de falar com eles relativamente a isto, mas não me posso esquecer de que “Todos os pais querem fazer bem com os seus filhos” e tenho medo de não lhes dar a entender que sei disso porque por vezes, nos meus mil pensamentos, acabo por pensar: “Como é que não percebem algo tão lógico?”. Tenho que fazer um esforço e preparar-me bem para a conversa que terei com eles. Penso que, os pressupostos do Modelo <i>Touchpoints</i> me irão ajudar neste sentido. PR5</p> <p>(...) foi preciso muita comunicação aberta e retirar quaisquer julgamentos que tivesse na minha cabeça. Senti verdadeiramente que a situação se resolveu pelo melhor por ter tido em conta os seguintes princípios:</p> <p>Procure oportunidades para apoiar a mestria; valorize a paixão onde quer que a encontre. Penso que também foi bastante positivo ter refletido sobre alguns pressupostos, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os pais são os peritos dos seus filhos; ✓ Todos os pais têm forças; ✓ Todos os pais querem fazer bem com os seus filhos; ✓ Todos os pais têm sentimentos ambivalentes. <p>Todos estes pressupostos me tornaram mais sensível perante a situação e me ajudaram a estar completamente disponível para aquela mãe, que tal como eu, estava insegura perante a melhor forma de agir nesta situação. Felizmente tudo correu bem e a mãe agradeceu muito a disponibilidade. PR6</p> <p>Esta semana, ao falar com alguns pais, pensei muito nas limitações que tenho. No entanto, sinto que é muito importante colocar em prática um dos princípios do Modelo</p>

		<i>Touchpoints</i> : “Valorize e compreenda a relação entre si e os pais”. PR7
Desenvolvimento da criança	Aquisição de competências	Uma das crianças do grupo está a ter algumas dificuldades em dormir, nas sextas. PR4 A criança, que estava com dificuldades a dormir, agora, começa a voltar a ter boas sextas como antes. PR6
	Obstáculos e Desafios	O António está constantemente a atirar objetos aos colegas e aos adultos. (...) porque o chamei a atenção e ao chamá-lo atirou-me com um biberon à cara, a segunda porque lhe dei um abraço e ficou tão contente que me atirou com um carro à cara PR1
	Desenvolvimento das relações sociais	reparei que uma das crianças não se estava a envolver em nenhuma brincadeira. Observei-a todos os dias desta semana e aconteceu sempre o mesmo! Não se envolvia. Ficava simplesmente a olhar e a observar outra criança, com quem tem grande afinidade! Então decidi abordar os pais para perceber como era em casa... PR5

No **quadro 16** encontramos sistematizados os dados da prática reflexiva da educadora 1, ao longo de sete semanas a educadora 1 evidencia capacidade de Autorreflexão; Reflexão na ação; Dificuldade na resolução de problemas; Reflexão sobre um princípio à 2ª semana de PR; capacidade de sair do lugar de técnico e especialista para se assumir como parceira à 4ª semana de PR; Aplica princípios e pressupostos com pais à 5ª semana de PR; reconhece sentimentos ambivalentes à 6ª semana de PR.

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

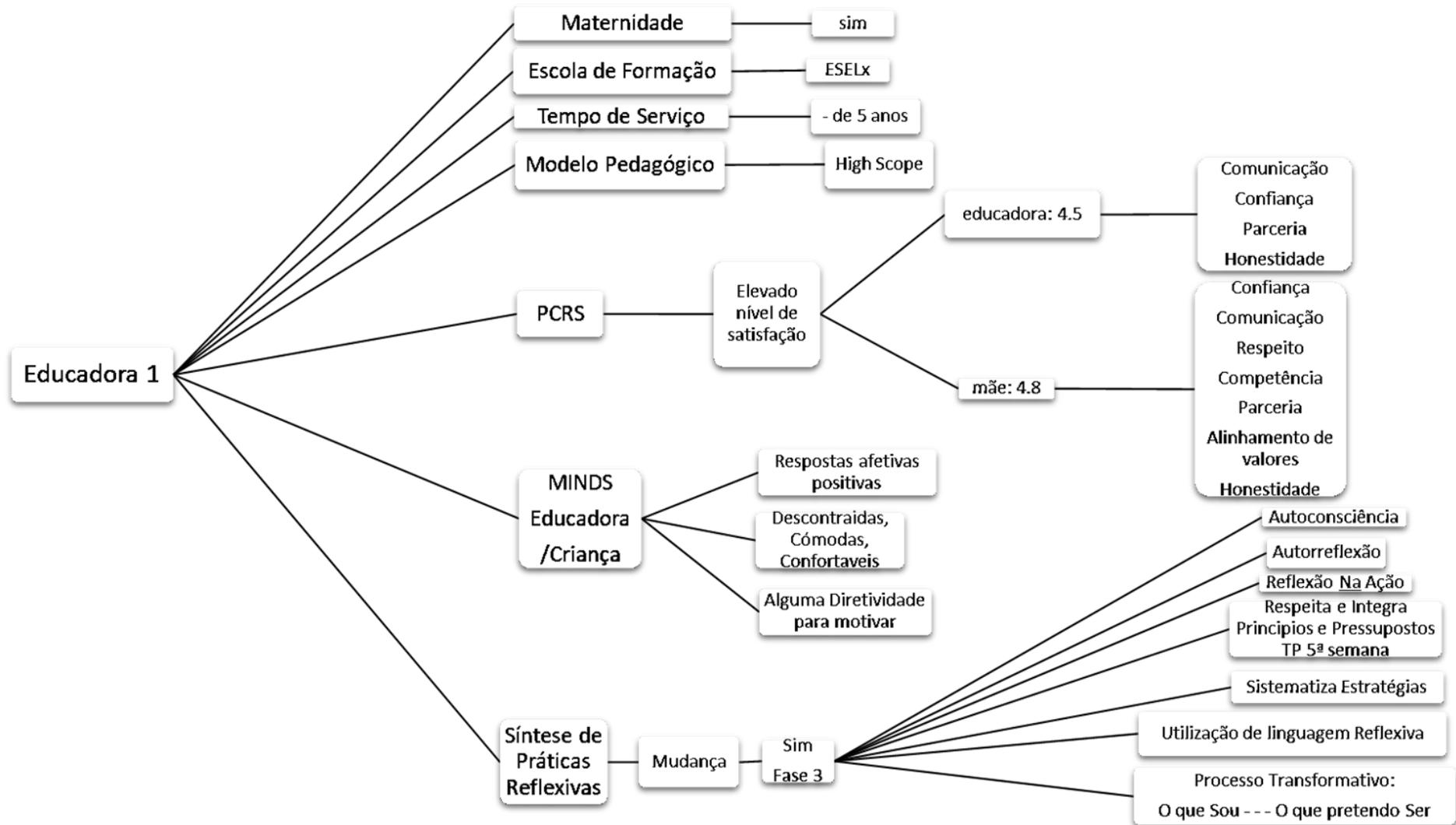


Figura 1 – Análise em Árvore – História Individual 1

Educadora 2

Quadro 17 Dados da Educadora 2

Idade: 26
Género: Feminino
Atividade Profissional: Educadora de Infância
Escola de Formação: ESELx
Anos de Profissão: 1 ano
Anos em Creche: 1 ano
Local de trabalho: Colégio Particular
Localidade: Carcavelos
Modelo Pedagógico: High Scope
Formação em <i>Touchpoints</i> : Treino Princípios e Pressupostos, Práticas Reflexivas

No **quadro 17** encontramos sistematizados os dados da Educadora 2: educadora muito jovem no 2º ano de carreira integrada no colégio com modelo pedagógico definido (High Scope) que dá respostas a um público alvo de classe média-alta.

Quadro 18 Dados da Criança 2

Idade: 16 meses
Nacionalidade: Portuguesa
Género: Feminino
Anos de Creche: 1
Posição na fratria: 1ª e única

No **quadro 18** encontramos sistematizados os dados da Criança 2: Menina com 1 ano e meio, filha única, integrada no colégio desde o berçário.

Quadro 19 Dados da Mãe 2

Idade: 35
Nacionalidade: Portuguesa
Estado Civil: casada
Habilitações: Licenciatura
Profissão: Advogada

No **quadro 19** encontramos sistematizados os dados da Mãe 2: Mãe jovem, casada, com habilitações ao nível do ensino superior, e ativa profissionalmente.

Abaixo, nos **quadros 20 e 21** estão patentes os resultados mais significativos das escalas de satisfação com a relação, a versão da educadora e a versão da mãe, respetivamente.

Quadro 20 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Educadora 2

A educadora 2 demonstra um elevado nível de satisfação com a relação que tem com a mãe da criança selecionada, apresentando uma **média de 4.5** (numa escala de likert de 1 a 5 pontos). **Aspetos de maior satisfação:** confiança, respeito e valorização pelas competências de cada um, parceria e trabalho com pais. “De uma forma geral creio que a relação com estes pais assenta numa base de confiança que foi construída ao longo destes meses. Sinto que existe abertura por parte dos pais e que valorizam a minha opinião profissional no que diz respeito à educação da sua filha.”. **Aspetos de menor satisfação:** as questões 30 - *Eu admiro a forma como os pais desta criança trabalham com ela;* e 35 - *A orientação dos pais desta criança no que concerne a educação é, no geral, muito semelhante à minha,* foram pontuadas pela educadora com (4) concordo, e não com (5) concordo totalmente, pelo que serão os únicos aspetos que podem ser considerados como de menor satisfação, embora não reflitam insatisfação. **Outros aspetos assinalar:** “ao longo do questionário senti algumas dificuldades em atribuir um grau a certas questões, nomeadamente: **2** e **18** (*Quando existe um problema eu e os pais desta criança conversamos sobre o mesmo de forma atempada e Quando eu e os pais desta criança temos um problema, normalmente não o discutimos.*) – até ao momento não surgiram “problemas” com a criança em causa. Por isso baseei a minha resposta em situações como alterações de hábitos de sono ou alimentares da criança. **20**-*Eu interesso-me pela vida pessoal dos pais desta criança* – apenas se algo estiver relacionado com o bem-estar do seu filho. **24** - *Sei que os pais desta criança virão em minha ajuda quando eu precisar, mesmo que para isso tenham que alterar os seus planos* – acredito que sim, se estiver relacionado com a educação/saúde do seu filho. **27**- *Normalmente concordo com a forma que os pais desta criança escolhem para lidar com o seu mau comportamento.* – Não acredito em “mau comportamento”. Baseei a minha resposta em alterações no comportamento/comportamentos atípicos para esta criança. Nessas circunstâncias conversamos de forma a tentar compreender o porquê de a criança agir dessa forma e como devemos agir perante esse comportamento.”

Quadro 21 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Mãe2

A mãe 2 demonstra um elevado nível de satisfação com a relação que tem com a educadora, apresentando uma **média de 4.8** (numa escala de likert de 1 a 5 pontos), salienta a sua satisfação e reconhecimento com o profissionalismo da educadora. Relata confiança e verdadeira parceria. Reconhece o seu papel fundamental. Relata relação centrada na criança. **Aspetos de maior satisfação:** destaca e valoriza a

opinião e apoio da educadora na educação da filha. Valoriza comunicação aberta e honesta, reconhece a competência e profissionalismo da educadora, valoriza a relação de parceria e evidencia uma elevada satisfação com a relação. **Aspetos de menor satisfação:** não demonstra. **Outros aspetos assinalar:** as respostas dadas pela mãe no que concerne a uma relação de amizade ou interesse pela vida pessoal do educador, revelam que esta mãe faz uma separação evidente entre uma relação pessoal vs. profissional: **12** - *O educador do meu filho/minha filha não é, na realidade, meu amigo.* (5) concordo totalmente e **20** - *Eu interesse-me pela vida pessoal do educador do meu filho/minha filha.* (1) discordo totalmente.

Quadro 22 Resultados da MINDS - Interação Educadora-Criança 2

DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO				
	EDUCADORA 2	P.	CRIANÇA 2	P.
Resposta Facial	Mantem o contacto ocular (envolvida na atividade e com a criança), sorridente e com variações na expressão facial adequadas à interação (à atividade e ao humor da criança)	5 A	A criança mantém o contacto ocular (envolvida com a atividade e com a educadora), sorridente, com variações na expressão facial adequadas à interação.	5 A
Resposta Vocal	Adequada em volume (nem muito alto, nem muito baixo), no timbre (agradável e melodioso), nos turnos de comunicação (com pausas necessárias à resposta da criança) e nos conteúdos. Coerente com o humor da criança.	5 A	A criança vocaliza pouco, mas quando vocaliza apresenta sons positivos dirigidos ao adulto.	3 C
Trocas Afetivas	Respostas afetivas positivas, calorosas e contingentes com o comportamento da criança.	5 A	A criança dá ao longo da interação, respostas calorosas e positivas ao adulto (e.g., sorrisos, interesse pelas atividades propostas pelo adulto, seguindo o adulto com o olhar).	5 A
Posicionamento e Manipulação	O adulto procura posicionar-se, em cada momento, confortavelmente de frente para a criança ou em posição favorável à interação.	5 A	A criança mantém-se sentada de frente ou de lado para o adulto numa postura dinâmica.	4 B
Diretividade	Adulto com alguma diretividade (fornece mais indicações/ajustes do que o necessário) mas aceita seguir o interesse da criança.	4 B	A criança demonstra abertamente o seu interesse por determinadas atividades, mas também aceita com prazer, ou pelo menos interesse, as propostas do adulto; as mudanças de atividade são fluidas.	5 A

Atividade Lúdica	O adulto apresenta diversas atividades, numa atmosfera agradável, mas algumas tarefas são demasiado fáceis, ou não motivam a criança. O adulto corrige o seu comportamento ao longo da tarefa.	4 B	O jogo da criança está dentro do esperado relativamente à sua idade de desenvolvimento e a criança envolve-se de um modo prolongado na atividade ou reelaborando o jogo ao longo da atividade.	4 B
Reciprocidade	O adulto procura estabelecer sequências interativas com a participação dos dois parceiros, mas, por vezes, é demasiado rápido ou não espera pela vez da criança.	4 B	A criança combina períodos de interesse e jogo com períodos de menor reciprocidade: períodos de atenção, mas sem jogar.	3 C
Totais	Sensibilidade Educadora (COMPORTAMENTO SENSÍVEL) PONTOS 32		Cooperação Infantil (COMPORTAMENTO COOPERATIVO) PONTOS 29	

Os resultados da análise da díade educadora criança, cf. **Quadro 22**, colocam-nos perante uma educadora com **comportamento sensível**, e uma criança com **comportamento cooperativo**, sendo a **média da díade 30.5 pontos (em 35)**. Brinquedos escolhidos ao longo da interação: educadora – peluche lagartinha comilona; puzzle, carrinho; tacho, chávena e colher; boneco bebé; telefone. Atmosfera bastante positiva com educadora a liderar o início da interação, mas com reajuste necessário, começando a observar-se sequências interativas, com a educadora a seguir os interesses da criança. Conforto, empatia e sintonia na interação. Respostas afetivas da educadora positivas, calorosas e contingentes com o comportamento da criança, com trocas de afeto evidentes. Descontraídas, cómodas e confortáveis com a interação. Posturas favoráveis à interação com os brinquedos, educadora próxima da criança, inclinando-se para ver as suas reações.

Quadro 23 Resultados da MINDS - Interação Mãe-Criança 2

DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO				
	MÃE 2	P.	CRIANÇA 2	P.
Resposta Facial	Contacto ocular, mas com períodos de perplexidade ou passividade.	3C	A criança combina o contacto ocular e/ou uma expressão sorridente, com momentos de distração.	3C
Resposta Vocal	Verbalizações dirigidas ao observador.	3C	A criança dirige-se aos brinquedos com vocalizações positivas.	2D
Trocas Afetivas	Respostas afetivas raras, mas positivas	2D	A criança oferece respostas positivas com pouca frequência.	3C

Posicionamento e Manipulação	O adulto interage à distancia, mas segue ativamente os movimentos da criança e responde oferecendo brinquedos ou verbalmente.	3C	A criança mantém-se em constante movimento, evitando o contacto físico com o adulto.	2D
Diretividade	Adulto diretivo, sem conseguir envolver a criança numa atividade continua motivadora.	3C	A criança procura impor os seus interesses, dá início às atividades e decide as mudanças de atividade, mas o adulto coopera.	3C
Atividade Lúdica	O adulto segue a atividade da criança sem conseguir estabelecer uma continuidade de ação.	3C	A criança está sempre a mudar de atividade não fixando o seu interesse num brinquedo ou jogo, alguns momentos de jogo adequado podem ocorrer intermitentemente.	2D
Reciprocidade	O adulto ignora a oposição da criança.	3C	A criança ignora o adulto e brinca sozinha.	1E
TOTAIS	Sensibilidade Materna (COMPORTAMENTO SITUAÇÕES MISTAS) PONTOS 20		Cooperação Infantil (COMPORTAMENTO SITUAÇÕES MISTAS) PONTOS 16	

Os resultados da análise da díade mãe criança, cf. **Quadro 23**, colocam-nos perante uma mãe com **comportamento com situações mistas**, e uma criança com **comportamento com situações mistas**, sendo **a média da díade de 18 pontos**. Os brinquedos escolhidos por cada interveniente nesta díade foram: roca de anéis coloridos (mãe); cubo de esponja sonoro (criança), boneco bebé (criança e mãe); livro (criança); livros (mãe); tacho (criança); telefone (mãe); jogo de encaixes (mãe); prato (criança); pratos (mãe); colher (mãe); livro com peluche (mãe). A interação apresenta alguma resistência ao nível da reciprocidade. A criança domina a interação e a mãe ignora a sua oposição. Mãe com alguma diretividade, sem conseguir dar continuidade ao jogo da criança, interrompendo algumas das suas iniciativas. Sequências interativas muito curtas que terminam com alguma intrusividade na manipulação dos objetos da criança. A criança mantém-se em constante movimento com pouco contacto físico e ocular com o adulto.

Quadro 24 *Ficha 1 - Antes do Treino - Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios pessoais*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Valores prática educativa			Respeito Dedicação Autenticidade Cooperação Solidariedade
Trabalho com as famílias	Objetivos	Segurança; Confiança; Escuta	Transmitir segurança e confiança para que se sintam à vontade para partilharem as suas preocupações; ouvir as famílias
		Escuta; partilha de pontos fortes das crianças; Dar sugestões; Incentivar partilha.	- Mostrar disponibilidade para os escutar. - Valorizar as conquistas dos seus filhos e os seus pontos fortes, partilhando-os com os pais. Face ao feedback das crianças em tarefas/atividades, dar sugestões para os pais fazerem com eles. - Mostrar interesse e curiosidade sobre as conquistas das crianças em casa, incentivando os pais partilharem também esses momentos.
	Forças	Empatia Tranquilidade Disponibilidade	Ser empática, tranquila e o facto de me mostrar disponível para os ouvir.
	Oportunidades	Diariamente Prolongamento Uns Minutos	A maioria dos pais todos os dias, no entanto, existem pais que apenas consigo ver uma vez por semana (quando faço prolongamento). Consigo manter o contacto apenas durante uns minutos.
	Satisfação	Insuficiente	Foi uma questão que abordei com as famílias recentemente, sinto que não é suficiente. De manhã, quando tenho oportunidade para falar com os pais, geralmente, estão com pressa. À tarde, consigo falar um pouco mais apenas com os pais que vêm buscar os seus filhos antes das 17h, o que acontece raramente. Nessa altura, ainda estou com o grupo de crianças que, por vezes, precisam de mim. Conclusão, no dia do meu prolongamento, sinto a necessidade de dar um feedback da semana mais completo.
Trabalho com as crianças	Modelo	Respeito por Ritmos Valorizar Conquistas Dar Tempo Apoiar Observar/Escutar	Respeitar as crianças e o seu ritmo. Valorizar as suas capacidades e conquistas e dar tempo para que elas nos mostrem o que são capazes. Apoiar a criança no que ela necessita e para isso precisamos de saber observar e escutar o que elas nos transmitem.
Fatores adversos		Tempo Horário	O tempo/horário de trabalho que muitas vezes não permitem um tempo para os pais. Existem outros meios de comunicação com as famílias, como o

			email e o caderno escola/família. Todavia, o contacto pessoal para mim é essencial. É através da expressão facial e da postura dos pais que muitas vezes me apercebo que algo os preocupa.
		Contacto direto Timings	O pouco contacto direto com as famílias que leva a que eu possa não me aperceber de certas preocupações com a devida antecedência.
Possíveis fatores soluções			Ainda não consegui encontrar estratégias para potenciar mais o contacto direto.

Na preparação para a prática reflexiva, cf. **Quadro 24**, as forças e desafios pessoais evidenciados pela educadora 2 antes do treino *Touchpoints* através do preenchimento da ficha 1 foram: **Forças:** Segurança; Confiança; Escuta; Empatia; Tranquilidade; Disponibilidade. **Desafios:** Tempo; Horário; Contacto direto; Timings.

Quadro 25 Ficha 2 - Antes do treino - Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância

Preparação para a Prática Reflexiva Resposta a cenários em Educação de Infância		
CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Sentimentos da mãe	Insegurança Saúde	Sentiu que a sua filha não estava bem no jardim-de-infância e que não deveria estar a ser uma experiência positiva para ela. Sentiu-se mal porque ia buscar a filha e, provavelmente, deveria ter saudades e esperava que a filha ficasse feliz de a ver. Nas próximas vezes é provável que a postura da mãe se torne mais insegura no momento da separação.
Apoio à mãe nesta situação	Explicar a separação (educadora) Explicar onde vai, perguntar à criança o que pode fazer nesse tempo (mãe); Exemplificar o que vão fazer em grupo (educadora) Antecipar o momento (mãe e educadora) Apoiar a despedida (educadora)	Explicar que a Letícia já se apercebe que quando a mãe não está por perto está a fazer outras coisas e que, embora fique bem durante o dia, a criança quando vê a mãe no final do dia lembra-se da separação e manifesta-se dessa forma e que não quer dizer que não esteja feliz por ver a mãe. Pedir à mãe para explicar o que vai fazer à filha, por exemplo, trabalhar. E o que é que ela pode fazer enquanto a mãe vai fazer essa tarefa. A educadora pode dar exemplos do que vão fazer nesse dia e depois estipular com a ajuda da mãe um horário para ajudar a criança a ter uma noção do tempo. Por exemplo, a mãe vem-te buscar depois do lanche quando estivermos no parque. Depois auxiliar a mãe a despedir-se da filha e sugerir, por exemplo, dizer adeus à mãe à janela

Na preparação para a Prática Reflexiva a educadora 2 respondeu a questões relacionadas com cenários hipotéticos em Educação de Infância, cf. **Quadro 25**. Neste exercício a

educadora foi capaz de identificar os sentimentos, as dificuldades e estratégias de uma mãe, num discurso compreensivo e orientado para solução. No preenchimento da PCRS a educadora já revelara que os aspetos de maior satisfação eram a valorização pelas competências de cada um, a parceria e trabalho com pais. Na ficha 1 antes do treino *Touchpoints* a educadora revelava também que uma das formas de chegar às famílias era através da empatia, tranquilidade e disponibilidade. O respeito pelo outro, empatia, e a aceitação são evidenciados em ambos os exercícios.

Quadro 26 Ficha 3 - Antes do Treino - Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos *Touchpoints*

Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos <i>Touchpoints</i>			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Desempenho Profissional	O que mais gosto no meu trabalho é...	Crianças	Estar com pessoas. Tenho a oportunidade de diariamente poder criar relações, dar afeto, observar e ajudar pessoas que, embora pequenas, cada uma demonstra uma maneira única de ver e descobrir o mundo. Penso que tive muita sorte em começar no berçário e agora poder seguir o grupo
	O mais gratificante seria...	Famílias	Estar com as famílias. Isto porque sinto que realmente é o que neste momento não consigo dedicar tanto tempo, não só devido ao meu horário, mas também aos dos pais.
	O Menos apreciado é...	Momentos de transição	Porque são momentos em que dependemos de outras pessoas para que a nossa rotina seja feita. Não é que seja mau, mas estamos condicionados a essa ajuda e por vezes acabamos por apressar outros momentos que são importantes.
Soluções	Alteração do menos apreciado	Mais tempo	Creio que não existe “uma solução”, uma vez que isto está relacionado com a organização física da instituição. O que tentei fazer este mês, foi alterar um pouco a rotina e deixar o que neste momento considero o menos prioritário para anteceder o momento de transição. Assim, se as crianças precisarem de mais tempo no pequeno ou grande grupo, ou até mesmo durante o fazer podemos estender um pouco

Valores sobre famílias	Os pais...	Sintonia	... são os primeiros educadores dos seus filhos e por isso é tão importante estarmos em sintonia
	Fico desconfortável quando...	Incapacidade	me pedem coisas que estão fora do meu alcance.
	Os pais apreciam	Partilha	partilho as conquistas dos seus filhos e dou sugestões.
	Eu aprecio...	Feedback	Contam episódios dos seus filhos em casa, é importante também termos feedback de como são as crianças em casa.
	Os pais confiam...	Concelhos	Partilham preocupações e pedem concelhos.

Da análise da ficha 3, cf. **Quadro 26**, sobre a reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos *Touchpoints*, a educadora revela, tal como nas fichas 1 e 2 antes do treino, e no preenchimento da PCRS, a questão relacional com crianças e pais como fator de maior apreço pelo trabalho. Reconhece que os pais são os primeiros educadores dos seus filhos considerando, por isso, importante estar em sintonia com os mesmos. Sente-se desconfortável com uma família quando lhe solicitam algo que não está ao seu alcance, considera a partilha de informações, tal como nas Fichas anteriores, um fator de apreço por parte dos pais. Aprecia que os pais lhe deem *feedback* sobre os comportamentos das crianças em casa. **Metas na prática dos *Touchpoints***: Crianças; Famílias; Momentos de transição; mais tempo; Sintonia; Partilha; Feedback; Concelhos.

Quadro 27 *Análise da Prática Reflexiva da Educadora 2*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Postura Profissional	Aprendizagens	Então parei de falar e pensei “Na reunião esta mãe até disse que isto era uma fase, demonstrava-se muito tranquila sobre este assunto e agora está tão irritada que não me ouve. (...). Então chamei-a, disse-lhe que lamentava muito o que aconteceu, que deve ser horrível ir buscar o filho depois de um dia de trabalho e receber uma notícia destas. E que embora não lhe possa garantir que não volte a acontecer, estamos a trabalhar com o grupo para que estes comportamentos diminuam rapidamente PR1 às vezes esquecemo-nos que os pais não são só pais no dia-a-dia, têm uma carreira profissional, uma rotina doméstica para gerir e, por vezes, ainda problemas pessoais para lidar. PR2

	Necessidades / Questões	<p>conversei com a mãe para tentar compreender como eram as refeições em casa e como é que a <i>E.</i> reagia.PR4</p> <p>Estas semanas também tenho andado muito preocupada devido a alguns comportamentos de uma criança e queria conversar com os pais antes de entregar a avaliação.PR5</p> <p>a mãe partilhou comigo que não tinha a mesma opinião que eu e contou-me que ele tinha uma otite serosa e que poderia estar relacionado. Contudo, dias depois partilhou com a diretora que reparou em algumas coisas que tínhamos referido que antes não se tinha apercebido. PR5</p>
Relações	Relação com as famílias	<p>Esta semana o <i>F.</i> (19 meses) foi mordido por um colega e eu esperei até a mãe chegar para conversar com ela pessoalmente. Quando lhe contei o sucedido a mãe ficou muito chateada e disse que era um comportamento inaceitável e que esperava que eu tivesse falado com os pais da outra criança para isto não se repetir. (...) expliquei-lhe as razões que levavam as crianças a terem este comportamento, como devemos nós reagir e o que podemos fazer para prevenir. Todavia, a mãe continuava muito irritada e parecia que nem sequer me estava a ouvir, falava com a criança a dizer “coitadinho” “não podes deixar que te façam isso, tens de responder”.</p> <p>(...) Depois destas palavras senti que a mãe se acalmou e no final do dia enviei-lhe um email com mais informações acerca deste assunto. PR1</p> <p>Já me tinha apercebido de que a forma como lidamos com o que temos para fazer influencia também a forma de estar das crianças na sala. Mas não tinha pensado na forma que poderá também incentivar a resposta dos pais. Pensando agora nisso creio que sim, talvez não consigamos estar tão atentos, não consigamos ser empáticos e compreender as necessidades dos pais e isso acabe por influenciar também as suas respostas.</p> <p>PR3</p> <p>Então, quando soube na quarta que a mãe tinha falado com a diretora e o <i>F.</i> iria fazer a adaptação para a próxima semana fiquei muito surpreendida. A primeira coisa que pensei foi, “Mas porque é que a mãe não falou comigo? Será que não se sentiu à vontade para me dizer que tinha mudado de ideias?”PR3</p>
	Relação com as crianças	O comportamento da <i>E.</i> preocupa-me, realmente, e a mãe está a precisar de apoio para lidar com esta fase. PR4
	Relação com a equipa da sala	Esta foi uma semana diferente, na terça-feira a minha auxiliar caiu e ficou de baixa, então tive outra pessoa na sala.

		Embora o grupo já conheça essa pessoa, como é expectável ainda não a consideram como pessoa de referência. Inicialmente, estranharam e andavam sempre atrás de mim. PR4
<i>Touchpoints</i>	Princípios e pressupostos	<p>Assim, pude aperceber-me que <u>os pais podem ter sentimentos ambivalentes</u> e que embora possamos ter uma relação muito próxima, quando o assunto é os seus filhos as emoções ficam à flor da pele. E isso é ótimo, é sinal que se preocupam com os seus filhos e que há <u>paixão</u>. Por fim, penso também que foi importante nesta situação ter tido em conta que eram 18:30, a mãe vinha de um dia de trabalho, com um ar extremamente cansado e que não era uma notícia destas que ela estava à espera. PR1</p> <p>Considero que é importante enquanto educadora, refletir sobre todos os aspetos de uma situação antes de agir e ter em conta que <u>todos os pais querem o bem para os seus filhos</u> e que sim, por vezes erram, como toda a gente, mas ter em conta que a parentalidade é um processo construído por tentativa/erro. PR2</p> <p>a mãe precisou de algum tempo para assimilar e refletir sobre as informações que lhe foram transmitidas sobre o seu filho. Para isso, foi importante darmos-lhe esse tempo sem a pressionar, tendo em conta que todos os pais são peritos nos seus filhos, tem sempre algo fundamental para partilhar acerca do desenvolvimento e, acima de tudo, querem o seu bem. PR5</p>
Desenvolvimento da criança	Aquisição de competências	<p>como é expectável nesta faixa etária, o grupo em geral tem recorrido a alguns comportamentos como o morder e bater perante pequenos conflitos. Estes comportamentos têm ocorrido em várias crianças desde o início do ano e por esse motivo abordei esse assunto na reunião geral. PR1</p> <p>Desde o berçário que tenho observado com uma especial atenção alguns dos seus comportamentos. Recentemente, fiquei mais preocupada porque o A. tem-se isolado muito do grupo, não responde ao nome, nem faz contacto ocular quando conversamos com ele, não verbaliza palavras com a intenção de pedir algo ou chamar alguém e tem demonstrado interesses muito específicos, ficando tão focado que se abstrai do que se passa à sua volta. Não querendo alarmar demasiado os pais, mas querendo ao mesmo tempo saber a sua opinião e saber mais sobre os comportamentos do A. em casa, conversei com a mãe. PR5</p>
	Obstáculos e Desafios	Esta semana foi realizada a adaptação da criança mais nova à nossa sala. Estava um pouco apreensiva porque é uma

		<p>criança muito mais nova em relação às outras e ainda não tem a marcha adquirida. PR1</p> <p>Na quarta soube que uma criança da minha sala ia começar a fazer adaptação à sala 2 na próxima semana. O <i>F.</i> está comigo desde o berçário e a sua transição estava prevista para o final do ano passado. No entanto, como ainda não tinha a marcha adquirida e considerávamos que era uma mudança muito abrupta transitar da sala do berçário para iniciar o ano letivo numa sala 2, combinei com os pais que o <i>F.</i> transitaria após as férias do natal. PR3</p> <p>O meu objetivo é que a <i>E.</i> associe o momento da alimentação a um momento positivo e prazeroso para ela, assim, agora estou a aguardar a opinião do pediatra para que possa trabalhar em parceria com a mãe. PR4</p>
	Desenvolvimento das relações sociais	o restante grupo está agora numa fase em que surgem facilmente disputas por brinquedos, pelo espaço ou por atenção e recorrem, geralmente, a comportamentos de morder ou bater para os resolver PR1

No **quadro 27** encontramos sistematizados os dados da prática reflexiva (PR) da educadora 2: na 1ª semana consegue refletir na ação sobre a ação, parar de julgar e tentar compreender o que ela e a mãe trazem para a interação. Reconhece sentimentos, valida postura pedagógica, faz follow-up. (PR1). Reconhece que a parentalidade é um processo construído por tentativa/erro. (PR2). Procura parceria através da escuta e valorizando a mestria (PR4). Foi importante darmos-lhe esse tempo sem a pressionar (PR5) – dar tempo aos pais. Educadora capaz de integrar princípios e pressupostos desde a primeira semana, dotada de uma sensibilidade para com e preocupação com os outros, evidente nas suas reflexões. Abaixo, na **figura 2**, encontra-se a síntese reflexiva final desta história individual 2, em árvore.

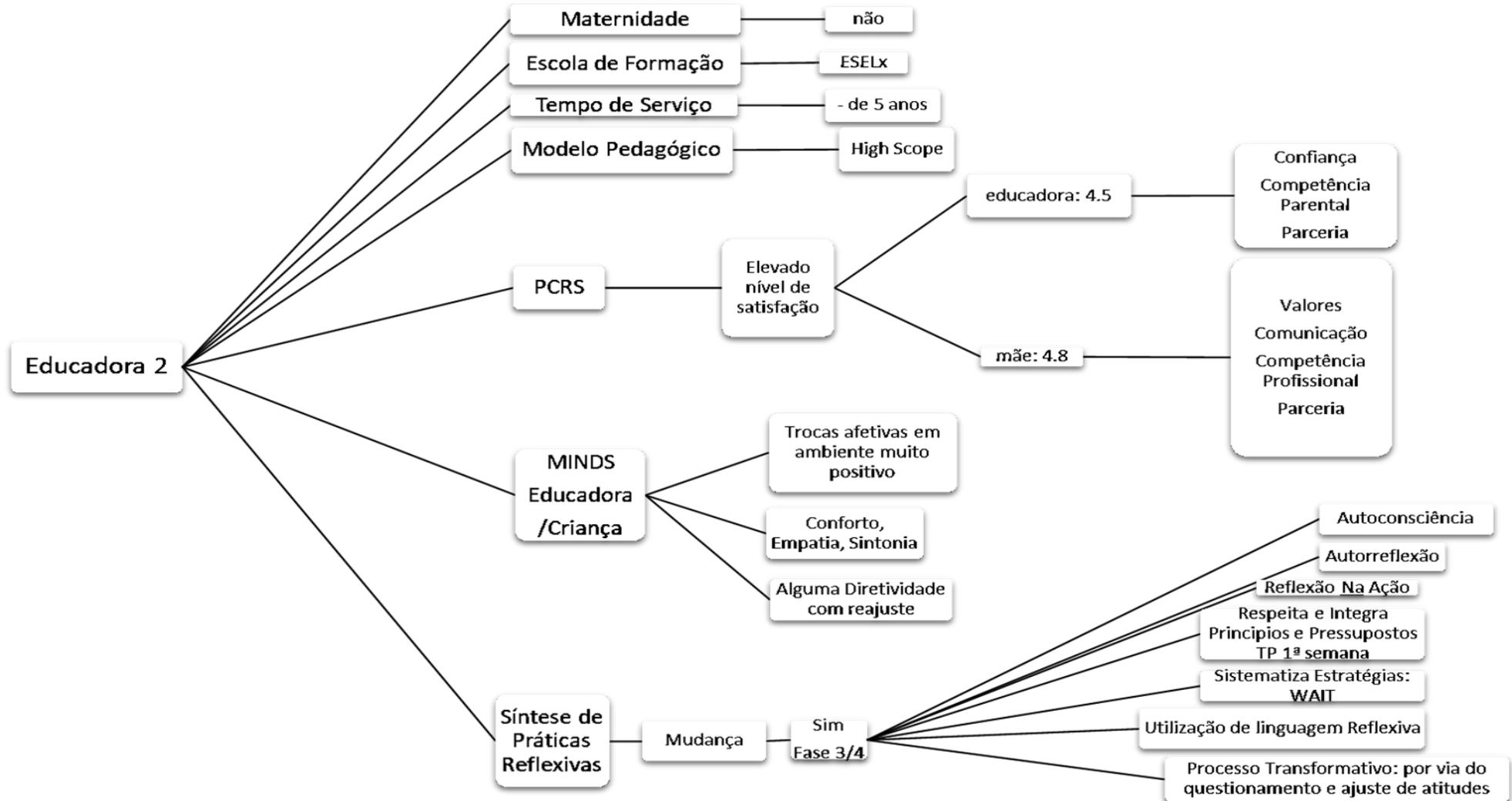


Figura 2 – Análise em Árvore – História Individual 2

Educadora 3

Quadro 28 *Dados da Educadora 3*

Idade: 24
Género: Feminino
Atividade Profissional: Educadora de Infância
Escola de Formação: ESE Jean Piaget licenciatura (3 anos) e ESELx mestrado (1 ano)
Anos de Profissão: 1º ano
Anos em Creche: 0
Local de trabalho: Colégio Particular
Localidade: Carcavelos
Modelo Pedagógico: High Scope
Formação em <i>Touchpoints</i> : Treino Princípios e Pressupostos, Práticas Reflexivas

No **quadro 28** encontramos sistematizados os dados da Educadora 3: educadora muito jovem, no seu primeiro ano de serviço, integrada em colégio particular com modelo pedagógico definido (High Scope). Formação inicial na Escola Superior de Educação (ESE) Jean Piaget e Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) na ESELx.

Quadro 29 *Dados da Criança 3*

Idade: 9 meses
Nacionalidade: Portuguesa
Género: Masculino
Anos de Creche: 2 meses
Posição na fratria: 1º e único

No **quadro 29** encontramos sistematizados os dados da Criança 3: menino no período preferencial para consolidação da vinculação, filho único, na instituição há 5 meses.

Quadro 30 *Dados da Mãe 3*

Idade: 34
Nacionalidade: Portuguesa
Estado Civil: casada
Habilitações: Licenciatura
Profissão: Bancária

No **quadro 30** encontramos sistematizados os dados da Mãe 3: jovem-adulta, casada, com habilitações ao nível do ensino superior, ativa profissionalmente.

Abaixo, nos **quadros 31 e 32** estão patentes os resultados mais significativos das escalas de satisfação com a relação, a versão da educadora e a versão da mãe, respetivamente.

Quadro 31 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Educadora 3

A educadora 3 demonstra um elevado nível de satisfação com a relação que tem com a mãe da criança selecionada, apresentando uma **média de 4.4** (numa escala de likert de 1 a 5 pontos). A educadora acrescenta nas anotações da escala: *“os pais desta criança são ambos presentes e ativos na sua vida escolar sendo que vão com a mesma frequência busca-la e levá-la à instituição. São abertos relativamente às suas opiniões e dão-me conselhos quanto à forma que consideram mais adequada para cuidar do seu filho. A comunicação entre nós é bastante frequente. Diariamente trocamos informações e falamos do dia a dia da criança durante uns momentos.”* Os **aspectos de maior satisfação** demonstrados são: confiança, comunicação, informação, respeito pessoal e parceria. Os **aspectos de menor satisfação**: concordância de opiniões; valorização da relação, conforme de pode verificar pelas respostas dadas às questões – **11** - *Eu e os pais desta criança estamos quase sempre de acordo sobre como cuidá-la ou lidar com ela. (4) concordo*; **12** - *Os pais desta criança não são, na realidade, meus amigos. (4) concordo* e **13** - *Por vezes tenho receio que os pais desta criança discutam sobre os meus assuntos pessoais com outras pessoas (3) concordo parcialmente*

Outros aspetos assinalar: coloca-se num papel de grande humildade e quase-insegurança. Assume postura de aprendiz perante os pais a quem ela tenta agradar e escutar, não estando certa que eles lhe atribuam igual valor, observável nas respostas dadas às questões **24** - *Sei que os pais desta criança virão em minha ajuda quando eu precisar, mesmo que para isso tenham que alterar os seus planos. (3) concordo parcialmente*; **33** - *Eu penso que os pais desta criança me vêem como uma empregada que presta cuidados e não uma parceira, igual, na sua educação. (2) discordo* e **34** - *Os pais desta criança vêem-me como alguém que toma conta de crianças pequenas e não como uma profissional em educação de crianças. (2) discordo.*

Quadro 32 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Mãe 3

A mãe 3 demonstra um bom nível de satisfação com a relação que tem com a educadora apresentando uma **média de 3.9** (numa escala de likert de 1 a 5 pontos),
A mãe acrescenta nas anotações da escala: *“Existem algumas questões para as quais sinto não dispor de meios ou conhecimento para responder. Considero ser necessário mais tempo para dar resposta e*

ter experiencia suficiente para a mesma ser a mais justa e correta. Obrigada por poder participar neste trabalho.”

Os **aspectos de maior satisfação** apresentados estão relacionados com: informação, respeito pessoal, comunicação aberta e honesta. Os **aspectos de menor satisfação**: Mãe que valoriza a opinião da educadora moderadamente. Não considera a educadora totalmente parceira, nem totalmente conhecedora das melhores práticas para cuidar de crianças, observável pelas respostas dadas às questões **26 - Eu considero que o educador do meu filho/minha filha é um verdadeiro parceiro na sua educação. (4) concordo**, **32 - Acredito que o educador do meu filho/minha filha sabe bastante sobre como cuidar de crianças. (4) concordo**, e **35 - A orientação do educador do meu filho/minha filha no que concerne a educação é, no geral, muito semelhante à minha. 0- não respondeu**.

Outros aspetos assinalar: os aspetos de menor satisfação prendem-se com a prematuridade desta avaliação, a relação entre o educador e a família começou há 2 meses.

Quadro 33 Resultados da MINDS - Interação Educadora-Criança 3

	DESCRICÃO DO COMPORTAMENTO			
	EDUCADORA 3	P.	CRIANÇA 3	P.
Resposta Facial	Contacto ocular, mas com períodos de perplexidade.	3 C	A criança manifesta-se tensa, desconfortável, mantendo, contudo, o contacto ocular.	2 D
Resposta Vocal	Verbalizações pouco frequentes, mas adequadas na forma, nos conteúdos e congruentes com a interação e numa atmosfera positiva de comunicação.	4 B	A criança apresenta, somente, vocalizações negativas: murmúrios, choro, gritos ou persistentes resmungos.	1 E
Trocas Afetivas	Respostas afetivas positivas, calorosas e contingentes com o comportamento da criança.	5 A	A criança é pouco calorosa, mas positiva, descontraída e cómoda com a relação.	4 B
Posicionamento Manipulação	o adulto procura posicionar-se, em cada momento, em posição favorável à interação, mas de forma desconfortável.	3 C	A criança não se movimenta nem explora muitos brinquedos.	1 G
Diretividade	Adulto pouco diretivo que segue, apenas, os interesses da criança.	3 C	A criança raramente aceita o jogo do adulto.	1 E
Atividade Lúdica	O adulto oferece as atividades adequadas com pouca frequência.	3 C	A criança explora pouco ou mexe nos brinquedos com baixa implicação.	1 G
Reciprocidade	O adulto não consegue atrair a atenção da criança.	2 D	A criança rejeita por completo jogar com o adulto.	1 E
Totais	Sensibilidade Educadora (COMPORTAMENTO SITUAÇÕES MISTAS) PONTOS 23		Cooperação Infantil (COMPORTAMENTO DIFICIL) PONTOS 11	

Os resultados da análise da díade educadora criança, cf. **Quadro 33**, colocam-nos perante uma **educadora com comportamento misto**, e uma **criança com comportamento difícil**, sendo a **média da díade de 17 pontos (em 35)**. Brinquedos escolhidos pela educadora ao longo da interação: livros, cubo de esponja, carro grande, boneco bebé, telefone, roca colorida.

Para melhor compreensão dos resultados convém relembrar que este bebé está na instituição apenas há 2 meses e sempre na sua sala, i.e., no berçário, sendo que esta situação decorre numa sala da instituição onde nunca tinha estado. A estranheza perante um novo espaço e o facto de ainda se encontrar num período de adaptação, tornam este momento muito difícil para o bebé e para a educadora, que apesar do seu toque meigo, de um padrão positivo de interação, de uma postura calorosa, não consegue atrair o bebé para a exploração de nenhum dos brinquedos. A educadora oferece vários brinquedos que o bebé agarra e atira para o lado, suspirando e mantendo um olhar apatetado, com sobrelhas arqueadas.

Quadro 34 Resultados da MINDS - Interação Mãe-Criança 3

	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO			
	MÃE 3	P	CRIANÇA 3	P
Resposta Facial	Mantem o contacto ocular (envolvida na atividade e com a criança), sorridente e com variações na expressão facial adequadas à interação (à atividade e ao humor da criança)	5 A	A criança combina contacto ocular e/ou uma expressão sorridente com períodos de distração ou inexpressividade.	4 B
Resposta Vocal	Adequada em volume, no timbre (agradável e melodioso), nos turnos de comunicação (com pausas necessárias à resposta da criança) e nos conteúdos. Coerente com o humor da criança.	5 A	A criança dirige-se ao adulto com vocalizações positivas demonstrando prazer e satisfação ao longo da interação.	5 A
Trocas Afetivas	Respostas afetivas positivas, calorosas e contingentes com o comportamento da criança.	5 A	A criança dá ao longo da interação, respostas calorosas e positivas ao adulto e inclina-se para o adulto ou procura a proximidade física contingente com a situação.	5 A
Posicionamento e Manipulação	O adulto posiciona-se por detrás ou ao lado da criança (com a criança ao colo ou próximo) mas inclina-se para ver as suas reações	4 B	A criança mantém uma postura cómoda, dinâmica, favorável à interação e ao contacto com os brinquedos.	5 A

	e ajusta-se para seguir as suas movimentações. Toque gentil.		
Diretividade	Adulto com alguma diretividade (fornece mais indicações/ajustes do que o necessário) mas aceita seguir o interesse da criança, ou segue a atividade exploratória da criança	4 B	Geralmente as atividades são de mútuo interesse, mas em alguns momentos a criança aceita participar em algo muito difícil ou pouco apelativo, ou impõe o seu interesse ao adulto numa atmosfera positiva.
Atividade Lúdica	O adulto apresenta diversas atividades, numa atmosfera agradável, mas algumas tarefas são muito difíceis e/ou outras demasiado fáceis, ou não motivam a criança. O adulto corrige o seu comportamento ao longo da tarefa.	4 B	O jogo da criança está dentro do esperado relativamente à sua idade de desenvolvimento e a criança envolve-se de um modo prolongado na atividade ou reelaborando o jogo ao longo da atividade.
Reciprocidade	O adulto procura estabelecer sequências interativas com a participação dos dois parceiros, mas, por vezes, é demasiado rápido ou não espera pela vez da criança.	4 B	A criança está atenta, obedece às sugestões do adulto sem resistência numa atmosfera positiva de interação.
TOTAIS	Sensibilidade Materna (COMPORTAMENTO SENSÍVEL) PONTOS 31		Cooperação Infantil (COMPORTAMENTO COOPERATIVO) PONTOS 32

Os resultados da análise da díade mãe criança, cf. **Quadro 34**, colocam-nos perante uma mãe com **comportamento sensível**, e uma criança com **comportamento cooperativo**, sendo a **média da díade de 31.5 pontos (em 35)**. Os brinquedos escolhidos por cada interveniente nesta díade foram: Lagartinha roca, tacho; chávena, boneco bebé, carro grande. A mãe, numa postura confortável, vai desafiando o bebé a envolver-se numa interação partilhada, enquanto ao mesmo tempo estimula o seu desenvolvimento com períodos de alguma diretividade (queres ver filho? Upa!) Respostas facial e vocal adequadas e contingentes, trocas afetivas frequentes e calorosas de parte a parte. Bebé fisicamente mais confortável com o espaço, no chão a gatinhar (esta sala encontra-se fisicamente ao lado da sala da criança, e não será totalmente estranha, pois a mãe costuma passar ali com frequência), embora se distraia ocasionalmente para observar tudo à sua volta. Interação claramente positiva e recíproca, bebé e mãe confortáveis na interação e exploração adequada ao seu nível de desenvolvimento expectável. Mãe muito carinhosa

que por vezes é rápida demais na oferta de brinquedos e a criança não tem tempo para explorar mais.

Quadro 35 *Ficha 1 - Antes do Treino - Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios pessoais*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Valores prática educativa		HONESTIDADE VERDADE RESPEITO	Tal como supracitado, a verdade, a honestidade e o respeito são alguns dos valores pessoais que trago para o meu trabalho AT Verdade, respeito, honestidade e rigor são alguns dos valores pessoais que trago para o meu trabalho DT
Trabalho com as famílias	Objetivos	PARTILHA RELAÇÃO PROXIMIDADE CONFIANÇA	Passar informações relevantes sobre a crianças e criar uma relação de confiança com as famílias AT Transmitir informações importantes relativamente à criança, de forma a incluir a família no nosso quotidiano. Estabelecer uma relação de proximidade e confiança com a família em prol do crescimento da criança. DT
		COMUNICAÇÃO PARTILHA PARTICIPAÇÃO RELAÇÃO	O facto de comunicar todos os dias com as famílias e existir a partilha de informações através do caderno escola-família contribuíram para que conseguisse criar uma relação de comunicação com as famílias AT A partilha de informações desde o início do ano letivo, a troca de informações pelo escola-família e a inserção das famílias no nosso dia-a-dia como por exemplo através do quadro das presenças que se encontra à entrada da sala, onde pedi que todos os dias colocassem, juntamente com o bebé, a sua fotografia nesse mesmo quadro indicando que já se encontra na sala são exemplos de situações que penso que contribuíram para a criação de uma relação efetiva com todas as Famílias. DT
	Forças	COMUNICAÇÃO COOPERAÇÃO SINTONIA	Comunicação e cooperação. AT Comunicação e cooperação, no sentido de procurar que ambos estejamos em sintonia relativamente àquilo que decidimos para a criança. DT
	Oportunidades	SAÍDAS 5 – 10 MINUTOS	Tenho oportunidade de comunicar com as famílias no momento em que vão buscar as crianças e dependente das horas, o tempo pode variar entre os 2 e os 5/10 min. Quanto mais cedo

			as famílias forem buscar as crianças, mais tempo consigo contactar com as mesmas. AT Tenho oportunidade de comunicar com as famílias no momento em que vão buscar as crianças e dependente das horas. O tempo é variável, raramente excede os 5/7 minutos. DT
	Satisfação	INSATISFAÇÃO NAS SAÍDAS AS 18H	Considero o tempo de contacto suficiente com as famílias que vão buscar as crianças entre as 16:30 e as 17:15h. Perto das 18h, o tempo é menor uma vez que há mais do que uma família a encontrar-se na sala. AT Considero o tempo de contacto suficiente com as famílias que vão buscar as crianças entre as 16:30 e as 17:15h. Perto das 18h, o tempo é menor uma vez que, por norma, há mais do que uma família na sala e faço sempre questão de conversar um pouco com cada um. DT
Trabalho com as crianças	Modelo	Aprendizagem ativa, Afeto, Partilha de controlo, Comunicação e a honestidade	Estando eu integrada numa instituição que segue a metodologia High Scope, a minha prática profissional assenta nos pressupostos basilares da mesma. Não só por essa razão, mas também por crenças pessoais, a aprendizagem ativa, o afeto, a partilha de controlo, a comunicação e a honestidade são alguns dos princípios/valores que integram o meu modo de interagir com as crianças. AT e DT
Fatores adversos á relação com os pais		Horários	Não considero que haja fatores que me impeçam de interagir com as famílias. AT A existência de uma família que eu nunca vejo. A criança entra na instituição antes da minha hora de entrada e sai depois da minha hora de saída. Apesar desta situação ser colmata com contactos telefónicos ou via escola família, sinto falta do contacto pessoal. DT
		Expetativas Confiança Corresponder	Conseguir corresponder às suas expetativas e transmitir confiança às mesmas. AT Transmitir-lhes confiança e corresponder às suas expetativas relativamente ao meu trabalho com as crianças. DT
Possíveis fatores soluções		Regularidade de Contactos	Não regista AT Mantendo os contactos regulares com a mãe, que é o que faço neste momento. DT

Na preparação para a prática reflexiva, as forças e desafios pessoais evidenciados pela educadora 3, cf. **Quadro 35**, antes do treino *Touchpoints*, através do preenchimento da

ficha 1 foram: **Forças:** honestidade, respeito, comunicação, cooperação e sintonia. Os **Desafios:** confiança, corresponder a expectativas, e a regularidade de contactos.

Quadro 36 *Ficha 2 - Antes do treino - Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância*

Preparação para a Prática Reflexiva		
Resposta a cenários em Educação de Infância		
CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Sentimentos da mãe	Tranquilizar Suavizar	focar a minha ação na tranquilização daquela família para que passasse essa mesma tranquilidade para a criança e assim suavizar todo este processo até à sua resolução definitiva
Apoio à mãe nesta situação	Explicação	Tendo em conta que havia focado a minha ação numa conversa com a família explicando o porquê de ser um momento complicado para a criança

Na preparação para a Prática Reflexiva a educadora 3 respondeu a questões relacionadas com cenários hipotéticos em Educação de Infância, cf. **Quadro 36**. Neste exercício a educadora recorre a estratégias para acalmar a família e através delas acalmar também o comportamento da criança, recorrendo ao seu conhecimento teórico sobre as questões da separação. Deste modo, embora não seja evidente, através das suas respostas, o reconhecimento e solidariedade para com os sentimentos manifestados pela mãe, a educadora demonstra empatia, e tenta lidar com o momento de separação entre mãe e filho, recorrendo ao saber académico na tentativa de acalmar a mãe. No preenchimento da PCRS a educadora já revelara que os aspetos de maior satisfação eram a confiança e comunicação. Na ficha 1 antes do treino *Touchpoints* a educadora revelava também que uma das formas de chegar às famílias era através da comunicação, cooperação e da sintonia. A empatia, e a tentativa de reforçar a confiança do outro são evidenciados em ambos os exercícios.

Quadro 37 Ficha 3 - Antes do Treino - Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos *Touchpoints*

Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos <i>Touchpoints</i>			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Desempenho Profissional	O que mais gosto no meu trabalho é...	Relação	A relação que criei com cada uma das crianças do grupo, porque sinto que é uma relação empática baseada no afeto. AT e DT
	O mais gratificante seria...	Mais materiais	materiais para explorar com as crianças AT e DT
	O Menos apreciado é...	interações individualizadas Rotinas de cuidados: Sestas	Sentir que, por vezes, não consigo despende tanto tempo quanto gostaria com cada uma das crianças de forma individual. Devido aos horários impostos pelas rotinas do grupo. No grupo, tenho crianças que ainda fazem três sestas diárias o que reduz o tempo de interação. AT e DT
Soluções	Alteração do menos apreciado	aguardar	Dada a idade das crianças resta-me esperar que, de forma natural, deixem de necessitar de dormir tantas vezes ao dia. AT e DT
Valores sobre famílias	Os pais...	Reconhecem a minha Paixão	reconhecem que gosto realmente do que faço e que coloco o interesse das crianças em primeiro lugar, privilegiando o seu bem-estar. AT e DT
	Fico desconfortável quando...	Insegurança	sinto que estão inseguros relativamente à estada da criança na escola. AT e DT
	Os pais apreciam	Comunicação	comunico com os seus filhos AT e DT
	Eu aprecio...	Confiança	sinto que confiam no meu trabalho. AT e DT
	Os pais confiam...	Procuram conselhos	me transmitem essa confiança por palavras, pedindo-me opiniões pessoais ou atos adotando uma postura descontraída AT e DT

Da análise da ficha 3 sobre a reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos *Touchpoints*, ver **quadro 37**, a educadora revela, tal como nas fichas 1 e 2 antes do treino, e no preenchimento da PCRS, a questão da empatia e dos afetos, como fatores de maior apreço pelo trabalho. Privilegia as interações individualizadas com os bebés. Refere que os pais conseguem identificar a sua paixão pelo trabalho e apreciam a forma como comunica com os seus filhos, sendo por isso a insegurança demonstrada por alguns pais o que mais a deixa desconfortável. Aprecia que os pais sintam confiança no seu trabalho

e reconhece este sentimento quando lhe pedem opiniões. As respostas dadas nesta ficha 3 demonstram, tal como na PCRS e nas Fichas anteriores, a preocupação da educadora com as questões de autoconfiança e reconhecimento que poderão ser deduzidas do seu curto tempo de prática pedagógica. Assim identifica como **metas para a prática dos *Touchpoints***: o elaborar mais materiais para explorar com as crianças, e o criar mais momentos para tempos individualizados com as mesmas.

Quadro 38 *Análise da Prática Reflexiva da Educadora 3*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Postura Profissional	Aprendizagens	Sempre que possível gosto de conversar com os pais e mostrar abertura para que o façam. Penso que esta é uma maneira de estreitar os laços existentes entre nós. PR3 A fim de resolver esta situação, a única solução que encontro de momento é começar a perguntar diretamente se viram as fotografias PR4
	Necessidades / Questões	ao enviar a mensagem, pensei na possibilidade de esta mãe não poder vir à escola e de eu estar a pô-la numa situação complicada enquanto mãe fazendo-a sentir-se mal ou triste pelo facto de não ter a facilidade de vir à escola passar algum tempo. PR2 um assunto que em certa parte me tem entristecido um pouco: a falta de feedback dos pais relativamente às fotografias que coloco no site respeitantes a atividades e momentos de interação dos bebés durante as semanas. (...). Sendo este para mim um meio alternativo de comunicação e envolvimento das famílias no dia a dia das crianças na escola gostava de receber este retorno por parte dos pais. PR4
Relações	Relação com as famílias	Esta situação fez-me refletir sobre se a minha resposta teria sido a mais adequada. Por um lado, tive receio de desiludir o pai, dizendo que o seu filho, embora tivesse feito inúmeras tentativas e o tivéssemos estimulado nesse sentido, não tinha gatinhado. Por outro lado, caso tivesse mentido dizendo que ele tinha gatinhado, embora pouco ou com alguma ajuda, ia contra aquilo em que acredito e que privilegio no desempenho da minha vida pessoal e profissional. No entanto penso que esta situação espelha a relação de comunicação que tenho com este pai. Dada a sua ansiedade, sempre que me faz alguma pergunta, tenho sempre receio de responder algo que não corresponda às suas expetativas. Dado esta situação, aquilo que levo para a interação com

		<p>este pai é alguma falta de confiança e talvez até de assertividade. PR1</p> <p>Quando, durante a prática letiva entram pais faço questão de os receber e, por vezes, estando sozinha em sala, as atividades e interações com o grupo ficam comprometidos, contudo sei que os pais precisam de dar-me informações importantes sobre o bebé ou partilhar algum acontecimento. Cada vez mais sinto que os pais vão-se sentindo mais à vontade comigo e já ficam mais tempo na sala nos momentos de entrega ou recolha das crianças PR3</p>
	Relação com as crianças	
	Relação com a equipa da sala	
<i>Touchpoints</i>	Princípios e pressupostos	<p>Dada a situação e sendo um pai que demonstra bastante ansiedade nos diálogos que travamos, penso que o facto de ter "contornado" a situação referindo o frágil estado de saúde da criança nesse dia, teve que ver com o facto de ter procurado valorizar a paixão que este pai sente pelo seu filho e querer que ele mostre as suas novas conquistas. Refletindo agora à <i>posteriori</i> esta situação também pode ter resultado dos sentimentos ambivalentes sentidos pelo pai. Ele ama tanto o seu filho que quer que ele mostre aquilo que já sabe fazer, no entanto, pode sentir que é ele que está a fazer algo mal por o bebé na escola não o fazer. PR1</p> <p>Esta situação transformou-se num pequeno dilema, sendo que considerarei o facto de todos os pais quererem fazer o melhor com os seus filhos. Por um lado, queria que a mãe soubesse que podia vir à escola por outro não queria estar a pressioná-la caso não tivesse essa possibilidade, fazendo-a sentir que estava a perder um momento significativo da vida da sua filha. PR2</p> <p>Noutra situação tive uma mãe que me disse que o pai ainda não tinha tido tempo para as ver, desde o início do ano! PR4</p>
Desenvolvimento da criança	Aquisição de competências	
	Obstáculos e Desafios	<p>dirigi-me ao bebé e disse "a Catarina vai ajudar-te a chegar ao pai" ao que o pai me respondeu, "Mas ele não precisa de ajuda, ele já gatinha." Apesar de ter estranhado a afirmação do pai, não respondi. Passado algum tempo o pai perguntou: -" Então, ele gatinhou muito? Em casa já gatinhou".PR1</p>
	Desenvolvimento das relações sociais	

No **quadro 38** encontramos sistematizados os dados da prática reflexiva da educadora 3 ao longo de quatro semanas (não fez o total de sete reflexões como fora sugerido) e o mesmo evidencia alguns constrangimentos. Por um lado, a educadora 3 coloca-se no lugar dos pais, mas, por vezes, não consegue deixar de realizar juízos de valor, quando os seus próprios sentimentos estão envolvidos nas reflexões (PR2 e 4).

Reflete sobre a sua postura na primeira semana e as dificuldades sentidas para uma comunicação aberta em situações sensíveis da criança, colocando no pai a responsabilidade pela sua dificuldade pessoal em comunicar, na ansiedade do pai, na necessidade de contornar, justificando-se com o facto de ter procurado valorizar a paixão que este pai sente pelo seu filho. Refletindo à *posteriori* refere os sentimentos ambivalentes sentidos pelo pai (PR1). Sente evolução na relação dos pais consigo (PR3).

A educadora 3 faz uso da linguagem reflexiva embora não evidencie ter-se apropriado das atitudes espectáveis pelos princípios e pressupostos TP.

Sobre a sua participação no treino reconhece a importância da formação e o contributo para o aumento da sua autoconfiança: “eu estou a fazer isto porque faz parte dos princípios *Touchpoints*”. De seguida apresenta-se a síntese reflexiva final desta história individual 3, em árvore, através da **figura 3**.

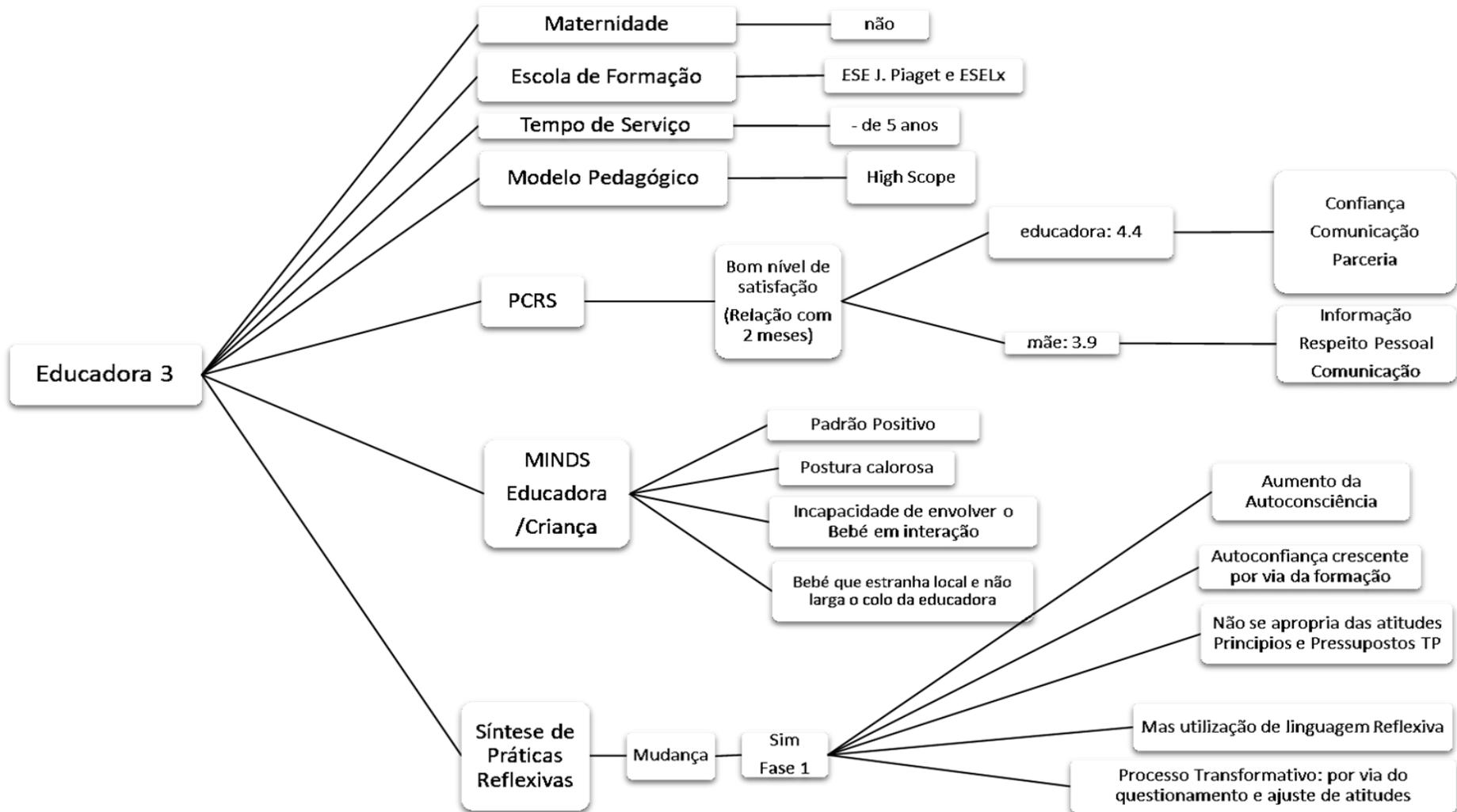


Figura 3 – Análise em Árvore – História Individual 3

Educadora 4

Quadro 39 *Dados da Educadora 4*

Idade: 37
Género: Feminino
Filhos: 1
Atividade Profissional: Educadora de Infância
Escola de Formação: ESE Leiria
Anos de Profissão: 13 anos
Anos em Creche: 13 anos
Local de trabalho: Fundação SS
Localidade: Amadora
Modelo Pedagógico:
Formação em <i>Touchpoints</i> : Treino Princípios e Pressupostos, Práticas Reflexivas

No **quadro 39** encontram-se sistematizados os dados da Educadora 4: educadora com 13 anos de prática pedagógica, sempre integrada na 1ª infância a trabalhar numa Fundação que dá resposta um público de classe baixa/média. Embora a instituição não defenda nenhum modelo pedagógico em particular, a educadora identifica-se com princípios do High Scope.

Quadro 40 *Dados da Criança 4*

Idade: 18 meses
Nacionalidade: Portuguesa
Género: Masculino
Anos de Creche: 14 meses
Posição na fratria: 2º

No **quadro 40** podemos encontrar sistematizados os dados da Criança 4: menino com 1 ano e meio, integrado na instituição desde o berçário, sendo o 2º filho de uma família nuclear moderna (União de Facto).

Quadro 41 *Dados da Mãe 4*

Idade: 35
Nacionalidade: Portuguesa
Estado Civil: U. Facto
Habilitações: Licenciatura
Profissão: Dietista

No **quadro 41** encontramos sistematizados os dados da Mãe 4: jovem-adulta, portuguesa, com habilitações ao nível do ensino superior e ativa profissionalmente.

Abaixo, nos **quadros 42 e 43**, estão patentes os resultados mais significativos das escalas de satisfação com a relação, a versão da educadora e a versão da mãe, respetivamente.

Quadro 42 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Educadora 4

A educadora 4 demonstra um elevado nível de satisfação com a relação que tem com a mãe da criança selecionada, apresentando uma **média de 4.4** (numa escala de likert de 1 a 5 pontos). Refere que “A minha relação com esta família é estritamente profissional e vemos o bem-estar da criança, são pais atenciosos e cuidadosos e procuram informar e estar informados sobre o seu educando. Às vezes mostram dúvidas apesar de ser um segundo filho, mas como as crianças não são iguais...”

Aspetos de maior satisfação: comunicação, informação, respeito pessoal

Aspetos de menor satisfação: sugestões e conselhos; gostar e estar com

Outros aspetos assinalar: Relação profissional que procura atender ao bem-estar da criança. Na questão 6 (*Eu e os pais desta criança raramente discutimos assuntos relacionados com o cuidado dela.* 4-Concordo) a interpretação da palavra discussão pode ter sido encarada como negativa comparativamente à 18 - *Quando eu e os pais desta criança temos um problema, normalmente não o discutimos.* 1-Discordo totalmente.

As questões **20** - *Eu interessamo-me pela vida pessoal dos pais desta criança.* 2-Discordo

24 - *Sei que os pais desta criança virão em minha ajuda quando eu precisar, mesmo que para isso tenham que alterar os seus planos.* 3-Concordo parcialmente; **25** - *Os pais desta criança dão-me sugestões e conselhos, válidos, sobre como trabalhar com ela.* 3-Concordo parcialmente e **28** - *Eu realmente gosto dos pais desta criança e gosto de estar com eles.* 3-Concordo parcialmente, sugerem que a confiança, e a construção de uma relação de verdadeira parceria, estão ainda por solidificar.

Quadro 43 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Mãe 4

A mãe 4 demonstra um bom nível de satisfação com a relação que tem com a educadora apresentando uma **média de 4.2** (numa escala de likert de 1 a 5 pontos).

Os **aspetos de maior satisfação** demonstrados foram: informação, comunicação aberta e honesta, confiança, competência profissional. Os **aspetos de menor satisfação:** a questão **20** - *Eu interessamo-me pela vida pessoal do educador do meu filho/minha filha.* 3-Concordo parcialmente, e **24** - *Sei que o educador do meu filho/minha filha virá em minha ajuda quando eu precisar, mesmo que para isso tenha que alterar os seus planos.* 3-Concordo parcialmente.

Outros aspetos assinalar: Mãe que valoriza o profissional, crendo que o mesmo dispõe de competências essenciais ao desempenho da sua função.

As questões **12** e **15** revelam que a relação é focada na criança (*O educador do meu filho/minha filha não é, na realidade, meu amigo. 4-Concordo e Eu e o educador do meu filho/minha filha valorizamos a nossa relação. 4-Concordo*).

As questões **26** e **28** reforçam a informação anterior (*Eu considero que o educador do meu filho/minha filha é um verdadeiro parceiro na sua educação. 4-Concordo e Eu realmente gosto do educador do meu filho/minha filha e gosto de estar com ele. 4-Concordo*).

Quadro 44 Resultados da MINDS - Interação Educadora-Criança 4

	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO			
	EDUCADORA 4	P.	CRIANÇA 4	P.
Resposta Facial	Contacto ocular, mas com períodos de perplexidade ou passividade.	3 C	A criança combina contacto ocular e/ou uma expressão sorridente, com momentos distração.	3 C
Resposta Vocal	Verbalizações pouco frequentes, mas adequadas na forma, nos conteúdos e congruentes com a interação e numa atmosfera positiva de comunicação.	4 B	A criança dirige-se aos brinquedos com vocalizações positivas (palrar, falar, sons de excitação, risos), demonstrando prazer e satisfação.	2 D
Trocas Afetivas	Respostas afetivas raras ou ténues.	1 F	A criança é pouco calorosa, mas positiva, descontraída e cómoda com a relação.	4 B
Posicionamento Manipulação	O adulto evita a objetiva escondendo-se atrás do corpo da criança ou tapa a cara com o cabelo.	1 G	A criança mantém-se próxima do adulto, ao alcance dos brinquedos, variando as posturas/posições relativas.	3 C
Diretividade	Adulto pouco diretivo que segue, apenas, os interesses da criança.	3 C	A criança mantém-se sem atividade contínua: mexe aleatoriamente nos brinquedos.	1 G
Atividade Lúdica	O adulto segue a atividade da criança sem conseguir estabelecer uma continuidade de ação.	3C	A criança está sempre a mudar de atividade não fixando o seu interesse num brinquedo ou jogo, alguns momentos de jogo adequado podem ocorrer intermitentemente.	2 D
Reciprocidade	Raramente o adulto procura criar sequências interativas ou atividades recíprocas.	2D	A criança domina a direção e intencionalidade da ação.	2D
Totais	Sensibilidade Educadora (COMPORTAMENTO MISTO/PASSIVO) PONTOS 17		Cooperação Infantil (COMPORTAMENTO MISTO) PONTOS 17	

Os resultados da análise da díade educadora criança, cf. **Quadro 44**, colocam-nos perante uma **educadora com comportamento misto/passivo**, e uma **criança com comportamento misto**, sendo a **média da díade de 17 pontos (em 35)**. Brinquedos escolhidos pela criança: carro grande; Roca colorida; boneco bebé; prato; tacho com tampa; lagartinha; chávena; carrinho pequeno; outro carrinho animal pequeno; cubo esponja com guizo; 4 livros.

Na atividade lúdica não há continuidade à ação da criança por parte do educador, adulto pouco diretivo, a criança tem fugas ao olhar ocasionais, e domina a interação. Passa todo o tempo a tirar brinquedos do saco e a mostrar à educadora, que questiona o que é, para que serve e se quer mais.

Quadro 45 Resultados da MINDS - Interação Mãe-Criança 4

DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO				
	MÃE 4	P.	CRIANÇA 4	P.
Resposta Facial	Mantem o contacto ocular (orientada para o brinquedo e para a criança), séria (pouco sorridente), mas serena.	4 B	A criança mantém o contacto ocular (envolvida com a atividade e com a mãe), sorridente, com variações na expressão facial adequadas à interação.	5 A
Resposta Vocal	Respostas vocais fluentes e contínuas, congruentes com a interação, mas que não respeitam os turnos da comunicação.	2 D	A criança dirige-se ao adulto com vocalizações positivas (palrar, falar, sons de excitação, risos) demonstrando prazer e satisfação ao longo da interação.	5 A
Trocas Afetivas	Respostas afetivas raras, mas positivas.	2 D	A criança é pouco calorosa, mas positiva, descontraída e cómoda com a relação.	4 B
Posicionamento e Manipulação	O adulto evita a objetiva escondendo-se atrás do corpo da criança ou tapa a cara com o cabelo.	1 G	A criança mantém-se sentada de frente ou de lado para o adulto numa postura dinâmica.	4 B
Diretividade	Adulto diretivo, sem conseguir envolver a criança numa atividade contínua motivadora.	3 C	A criança espera pelo adulto para decidir o que brincar ou aceitando, ainda que com breve relutância, as mudanças introduzidas pelo adulto.	3 C
Atividade Lúdica	O adulto oferece demasiadas atividades e não dá oportunidade à criança para utilizar o brinquedo.	3 C	A criança está sempre a mudar de atividade não fixando o seu interesse num brinquedo ou jogo, alguns momentos de jogo adequado podem ocorrer intermitentemente.	2 D

Reciprocidade	O adulto não espera pela vez da criança ou é demasiado rápido.	3 C	A criança está atenta, mas não joga ou não responde reciprocamente às atividades propostas pelo adulto.	2 D
TOTAIS	Sensibilidade Materna (COMPORTAMENTO MISTO) PONTOS 18		Cooperação Infantil (COMPORTAMENTO MISTO) PONTOS 25	

Os resultados da análise da díade mãe criança, cf. **Quadro 45**, colocam-nos perante uma **mãe com comportamento misto**, e uma **criança com comportamento misto**, sendo a **média da díade de 21,5 pontos** (em 35). Brinquedos escolhidos: criança: prato, livro cubo, lagartinha, tacho com tampa, dois pratos, telefone. mãe: carro grande, boneco bebé.

Trata-se de uma interação positiva, embora com alguma diretividade e falta de reciprocidade. A criança dirige a sua positividade aos brinquedos, demorando-se ligeiramente na exploração de pratos e tacho, num jogo simbólico com trocas com a mãe, mas que volta a desinteressar a criança que opta por não aceitar muitas propostas do adulto, sempre numa atitude positiva, mas de oposição.

Quadro 46 *Ficha 1 - Antes do Treino - Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios pessoais*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Valores prática educativa	Valores pessoais	Atenção Respeito Afeto	Tento não privilegiar nenhuma criança em especial, mas dar a atenção merecida a cada uma. Respeito O respeito pela individualidade. O afeto e carinho. O colo que todas necessitam
Trabalho com as famílias	Objetivos	Entendimento Diálogo Partilha Escuta Aconselhar Relação	O mais importante é o entendimento entre ambas as partes no sentido do bem-estar da criança, dando muito enfoque ao diálogo e partilha de informações sobre a mesma. AT Ouvir o que têm a dizer sobre os seus filhos, partilha de informações. Ir de encontro ao que os pais querem para os seus filhos. DT Quando me questionam qual a melhor forma de agir com a criança em determinada situação. AT Quando os seus filhos manifestam carinho por mim, e correm para me dar um abraço, as famílias sentem mais confiança. DT
	Forças	Paixão Relação	Gostar do que faço, pondo o coração a falar nas atitudes. Dar atenção a todas as crianças sem mostrar preferências. DT

	Oportunidades	Email, telefone, caderno de recados Reuniões individuais Diariamente	Nem sempre é fácil com um horário das 9h/17h encontrar todas as famílias. Quando existem questões mais importantes contactámos através de email, telefone, caderno de recados ou reuniões individuais. Existem famílias que vejo diariamente outras só em reuniões. AT Nem sempre encontro os pais devido aos horários, mas quando necessito de os contactar os eles a mim telefonamos ou enviamos email. DT
	Satisfação	Insatisfação	Não, mas quando sentimos mais necessidade procuramos dar e receber informações. AT Não porque há sempre algo que pode ficar por dizer. DT
Trabalho com as crianças	Modelo	Individualidade Necessidades Interesses Desenvolvimento	O modelo curricular que defendemos na instituição é o High scope, tento que a criança seja o centro da sua aprendizagem e respeitando a individualidade de cada uma. Penso que cada criança é única e importante. AT O centro de toda a aprendizagem é a criança, suas necessidades e interesses. Tenho em conta o grau de desenvolvimento e adequo as atividades a cada uma. DT
Fatores adversos á relação com os pais	Impedimentos	Horário Disponibilidade	O horário e a falta de tempo. AT O meu horário não é compatível com o de todas as famílias. DT
Possíveis fatores soluções	Soluções	Dar tempo Eliminar juízos Alterar horário Alternativos	Dar mais de mim, dar mais do meu tempo. Comunicar sem criticar. DT Alterando o horário, mas no meu entender não seria benéfico para a parte pedagógica com o grupo de crianças. AT Apesar de não os ver posso sempre contactá-los por email, caderno de recados e telefone. DT

Na preparação para a prática reflexiva, as forças e desafios pessoais evidenciados pela educadora 4, cf. **Quadro 46**, antes do treino *Touchpoints*, através do preenchimento da ficha 1 foram: **Forças**: afeto e, respeito por cada criança. Foca a relação com pais no diálogo e troca de informação. Os **Desafios**: horário para contactar com famílias, comunicar sem criticar.

Quadro 47 *Ficha 2 - Antes do treino - Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância*

Preparação para a Prática Reflexiva		
Resposta a cenários em Educação de Infância		
CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Sentimentos da mãe	Insegurança Cansaço	Poderá pensar que não quer ir para casa, porque gosta mais de estar na creche/infantário. CENARIO 1 Penso que o cansaço da mãe está a afetar a sua forma de pensar. A mãe entende que a sesta interfere com a falta de sono da criança à noite. CENARIO 2
Apoio à mãe nesta situação	Envolver a criança Literatura especializada. Negociar estratégias	Explicar à criança que no dia seguinte o seu amigo estará novamente à sua espera para brincar. E que a mãe precisa da sua ajuda naquele momento. Dar “responsabilidades” á criança. CENARIO 1 Facultar artigos à mãe sobre a importância do sono e transmitir que certas rotinas e horários flexíveis na hora de deitar podem ajudar no relaxamento da criança. Tentar que a criança não durma “demasiado” na sesta... CENARIO 2

Na preparação para a Prática Reflexiva a Educadora 4 respondeu a questões relacionadas com cenários hipotéticos em Educação de Infância, cf. **Quadro 47**. Neste exercício a educadora consegue colocar-se (não completamente) no lugar da mãe, reconhecendo sentimentos. Apoia a mãe através da criança, de documentação especializada, recorrendo ao seu conhecimento teórico.

No preenchimento da PCRS a educadora já revelara que os aspetos de maior satisfação eram a relação focada na prestação de um serviço com qualidade do profissional. Na ficha 1 antes do treino *Touchpoints* a educadora revelava também que uma das formas de chegar às famílias era através da troca de informações.

A educadora 4 evidencia então, através deste exercício, o seu foco na satisfação dos desejos dos pais enquanto seus clientes.

Quadro 48 *Ficha 3 - Antes do Treino - Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos Touchpoints*

Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos Touchpoints			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Desempenho Profissional	O que mais gosto no meu trabalho é...	Crianças Paixão	Ver o sorriso das crianças, as suas brincadeiras, o seu crescimento, a sua vontade de explorar novos mundos. É gratificante saber que podemos fazer toda a diferença na vida delas e elas na nossa. Que nos “tocam” e que somos “tocados” por elas. AT O carinho e sorrisos que as crianças me dão gratuitamente. Porque sem paixão nada se faz. DT
	O mais gratificante seria...	Individualizar Tempos qualidade	estar mais tempo com cada uma individualmente, tempo de qualidade. AT Prestar ainda mais atenção individualizada, algo que nem sempre é possível tendo em conta o número de crianças para o número de adultos. DT
	O Menos apreciado é...	Falta de tempo de 1 para 1 Burocracias Rácio	A falta de tempo para cada uma das crianças. AT As burocracias. A falta de tempo para cada uma das crianças, porque se perde muito tempo a preencher papéis. O número de crianças em sala de creche é muito para o número de adultos. DT
Soluções	Alteração do menos apreciado	Rácio Eliminar burocracia	Reduzir o número de crianças em sala para um atendimento mais individualizado. AT Preencher menos documentos e reduzir o número de crianças em sala. DT
Valores sobre famílias	Os pais...	Importantes Principais	são muito importantes para o desenvolvimento harmonioso e saudável da criança. AT são os principais interessados e conhecedores dos seus filhos. DT
	Fico desconfortável quando...	Expetativas Confiança	penso que não correspondo às expetativas da mesma. Ou que não confiam no meu trabalho. AT penso que não correspondo às expetativas da mesma. Ou que não confiam no meu trabalho. DT
	Os pais apreciam	Cuidar Atenção	mimo e cuidado dos seus filhos. AT Cuido dos seus filhos com carinho e atenção. DT
	Eu aprecio...	Brincar Confiança	brincam com os seus filhos e se preocupam seriamente com o bem-estar dos mesmos. AT Confiam que estou a trabalhar para fazer os seus filhos felizes. E confiam inteiramente no meu trabalho. DT
	Os pais confiam...	Conselhos Conversas privadas	me pedem conselhos sobre os seus filhos ou formas de agir. AT me pedem conselhos sobre os seus filhos ou formas de agir. Quando falam comigo sobre algo intimo que possa influenciar o seu filho na creche. DT

Da análise da ficha 3, sobre a reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos *Touchpoints*, a educadora 4 revela **como Metas para a prática dos *Touchpoints***: a sua Paixão, a intenção de Individualizar, Tempos qualidade, a importância que dá ao Rácio, o desejo de eliminar burocracia, cf. **Quadro 48**. Reconhece os pais como muito importantes para o desenvolvimento da criança. Reconhece que a deixa desconfortável não conseguir corresponder às expectativas das famílias ou quando sente que não confiam no seu trabalho. Denota que os pais apreciam a forma como cuida dos seus filhos e a atenção que lhes dá. Afirma apreciar a forma como as famílias se disponibilizam para brincar e a confiança que lhe depositam, procurando-a para obter conselhos ou para falar de assuntos privados que possam influenciar a criança quando está com ela.

Quadro 49 *Análise da Prática Reflexiva da Educadora 4*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Postura Profissional	Aprendizagens	
	Necessidades / Questões	nada efetivamente diferente para refletir. PR2 Uma das crianças ficou doente e ao informar a família esta mostrou-se descontente com a situação, querendo culpabilizar-nos por recebermos outras crianças que estavam supostamente doentes... PR5
Relações	Relação com as famílias	uma mãe discordar de todos os documentos que lhe foram dados a assinar -documentos da instituição que fazem parte do processo de cada criança. Entendo que não devo “enfrentar” os pais, mas tentar ir de encontro ao que eles procuram mesmo burocraticamente. PR2 dos pais atenderem ao nosso pedido sobre a possibilidade de virem buscar as crianças mais cedo no dia 24, para prestarmos homenagem à nossa Diretora. PR3 Mas agradeceu todo o trabalho realizado com o seu filho, que vê o seu desenvolvimento diariamente e que sente que é tratado com carinho, o que me deixou muito feliz porque nem sempre o nosso trabalho de sala é reconhecido. PR4
	Relação com as crianças	Este acontecimento refletiu-se no dia a dia, menos alegria, embora com tentativa para estar presente para todas as crianças. PR3 Às vezes tenho receio de não conseguir ter tempo de qualidade com o grupo. PR4 Foi uma semana relaxante, interessante e onde se pode realizar um trabalho individualizado com cada uma das crianças, tempo de qualidade. PR7
	Relação com a equipa da sala	recebi outra auxiliar de outra creche da XPTO, as crianças e os pais acolheram bem esta auxiliar. Mas quando à uma mudança os adultos alteram a sua forma de estar, tentei envolvê-la e tudo correu bem PR1
<i>Touchpoints</i>	Princípios e pressupostos	No pressuposto <u>Todos os pais querem fazer bem com os seus filhos</u> , alertei uma mãe para uma dificuldade sentida pela criança a nível motor causada pelo calçado que a

		<p>criança usava, a mãe ouviu-me, aceitou o que tinha a dizer-lhe e trouxe outros sapatos para a criança. O que melhorou consideravelmente a sua movimentação (sem quedas). PR1</p> <p>Não sei bem em qual se enquadra melhor esta situação se Princípio -<u>Valorize e compreenda a relação entre si e os pais</u>, ou no Pressuposto <u>Todos os pais têm forças</u>. PR2</p> <p>Esteja disponível para discutir assuntos que vão para além do seu papel tradicional (não sei se será bem este). PR3</p> <p><u>Valorize a paixão onde quer que a encontre</u>. PR4</p> <p>mas também os informei que estava para lhes falar da filha deles e não da dos outros. E que em relação à outra criança tinha informação por parte da família que se encontrava bem. A mãe pediu desculpa e disse que era apenas um desabafo. Pressupostos: <u>Todos os pais têm sentimentos ambivalentes</u>; Princípio: <u>Valorize a paixão onde quer que a encontre</u>. PR5</p> <p>apenas 3 ou 4 quiseram cumprimentar o pai natal. No fim todos ficaram contentes porque receberam a prenda e não foram “obrigados” a falar a estranhos.... Não se obtêm resultados positivos a obrigar alguém a fazer algo quer não quer. Princípio: <u>Use o comportamento da criança como sua linguagem</u>. PR6</p> <p>o agradecimento por parte de uma família que até agora só tinha críticas negativas e que neste tempo de reflexão e partilha aceitou que afinal o carinho e cuidado que temos com a sua filha afinal é especial, aliás não só em relação à sua filha, mas em relação a todas as crianças da sala.</p> <p>Pressupostos: <u>Todos os pais têm sentimentos ambivalentes</u>; Princípio: <u>Valorize a paixão onde quer que a encontre</u>. PR7</p>
Desenvolvimento da criança	Aquisição de competências	
	Obstáculos e Desafios	
	Desenvolvimento das relações sociais	

A Educadora 4 consegue, ao longo das sete semanas de diários reflexivos, cf. **Quadro 49**, por vezes, reconhecer sentimentos nos pais, reconhecendo que os seus próprios sentimentos influenciam a sua postura, demonstrando uma evolução na sua autoconsciência.

Faz uso dos princípios e pressupostos TP nas suas reflexões, mas nem sempre associados às suas interações com pais. De um modo geral faz uso dos princípios e pressupostos como ferramenta para justificar atitudes dos pais. Demonstra preocupação com o reconhecimento que os pais lhe dão. (PR4 e 7). A mãe ouviu-me e aceitou (PR1).

Revela postura de humildade no final do projeto reconhecendo que ainda possui um longo caminho de aprendizagem a percorrer. Refere permanecer com o desafio de: “*Pensar sobre a minha postura com as famílias parar e a pensar antes de responder. Ainda tenho um longo caminho a percorrer.*” Salientando-se desta última observação que, embora não tenha colocado em prática a estratégia do W.A.I.T., reconhece-a como importante, o que constitui um indicador de predisposição para a mudança. De seguida apresenta-se a síntese reflexiva final desta história individual em árvore, através da **figura 4**.

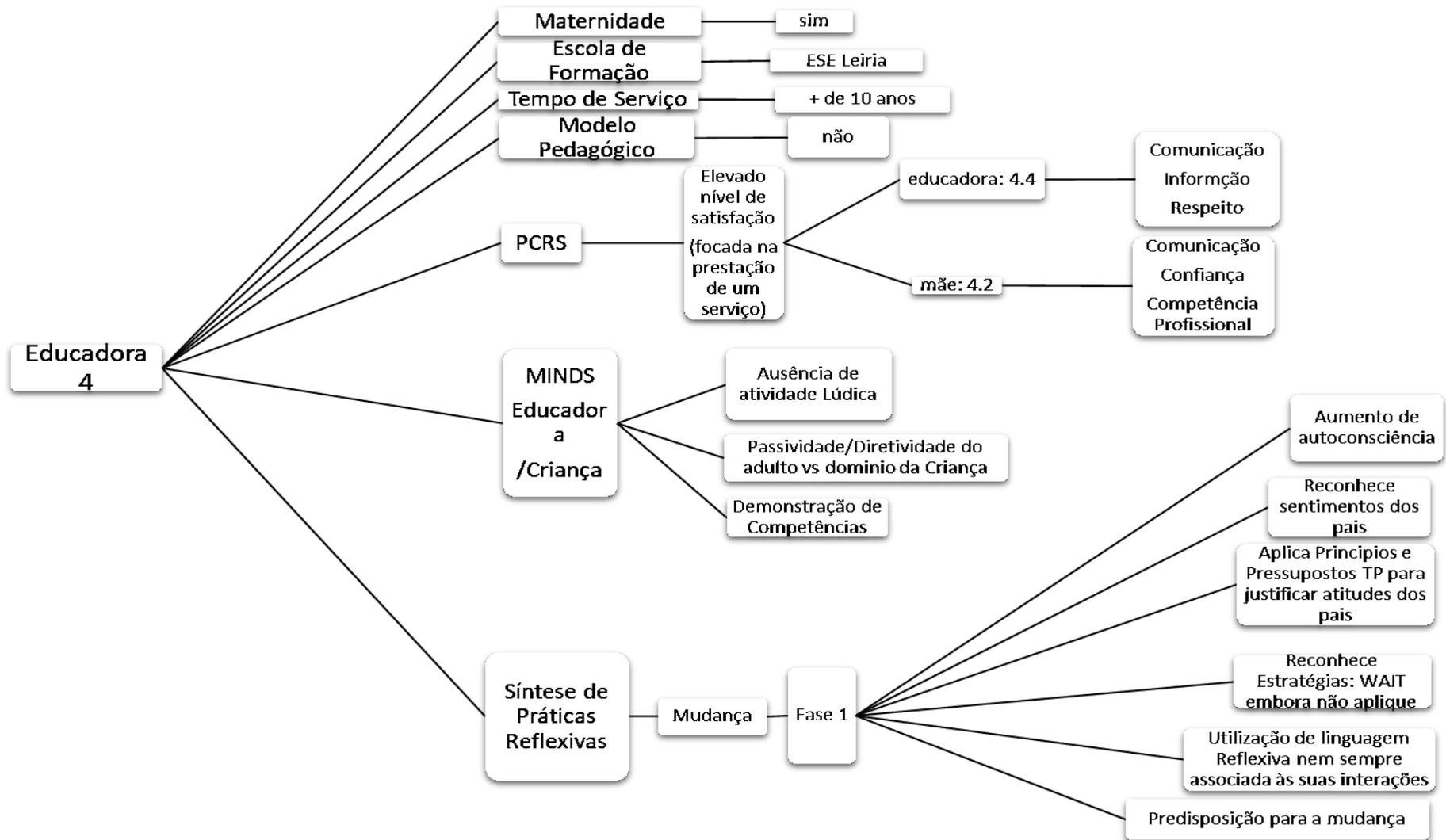


Figura 4 - Análise em Árvore – História Individual 4

Educadora 6

Quadro 50 Dados da Educadora 6

Idade: 32
Género: Feminino
Filhos: 1
Atividade Profissional: Educadora de Infância
Escola de Formação: ISEC +ESELx
Habilitações: Mestrado em IP
Anos de Profissão: 9 anos
Anos em Creche: 3anos
Local de trabalho: Fundação SS
Localidade: Amadora
Modelo Pedagógico:
Formação em <i>Touchpoints</i> : Treino Princípios e Pressupostos, Práticas Reflexivas

No **quadro 50** encontram-se sistematizados os dados da Educadora 6: jovem, com um filho, formada há 9 anos em escola privada, e Mestre em IP em 2016. Há 3 anos em creche, numa Fundação nos arredores de Lisboa. Conhecimento prévio do modelo TP, bem como dos instrumentos utilizados no estudo.

Identifica-se com o MEM

Quadro 51 Dados da Criança 6

Idade: 29meses
Nacionalidade: Portuguesa
Género: Masculino
Anos de Creche: 2
Posição na fratria: 2º

No **quadro 51** encontram-se sistematizados os dados da Criança 6: menino com 2 anos, segundo filho de uma família nuclear, a frequentar a creche desde o berçário.

Quadro 52 Dados da Mãe 6

Idade: 34
Nacionalidade: Portuguesa

Estado Civil: casada
Habilitações: Licenciatura
Profissão: Técnica Superior

No **quadro 52** encontram-se sistematizados os dados da Mãe 6: jovem, com habilitações ao nível do ensino superior e ativa profissionalmente.

Abaixo, nos **quadros 53 e 54**, encontram-se os dados mais relevantes dos resultados das escalas de satisfação com a relação, na versão da educadora e da mãe, respetivamente.

Quadro 53 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Educadora 6

A educadora 6 demonstra um elevado nível de satisfação com a relação que tem com a mãe da criança selecionada, apresentando uma **média de 4.4** (numa escala de likert de 1 a 5 pontos). **Aspetos de maior satisfação:** informação, confiança, reconhecimento de competências, pais como amigos. **Aspetos de menor satisfação:** *timing* para conversar com pais, orientação e valores educativos. **Outros aspetos assinalar:** Educadora revela possuir relação aberta e frontal com a família e reconhece que esta a estima e respeita. Embora assinale ter valores idênticos aos dos pais na questão **19** (*Eu sinto que eu e os pais desta criança temos valores diferentes sobre a melhor forma de atender às suas necessidades*. Pontuando com 2-discordo) apenas concorda parcialmente (pontuando com 3) que a orientação dos pais, no que concerne à educação, é muito semelhante à sua na questão **35**.

Questões **25 e 26** (**25**. *Os pais desta criança dão-me sugestões e conselhos, válidos, sobre como trabalhar com ela.* 4-Concordo **26** *Eu considero que os pais desta criança são um verdadeiro parceiro na sua educação.* 4-Concordo) demonstram parceria, mas não totalmente.

A educadora acrescentou nas anotações:

“A relação que tenho com a família desta criança é aberta e frontal. Quando existe algum assunto pendente, abordamo-lo de forma direta, para que seja possível encontrarmos a resposta mais adequada. É uma família que se envolve em tudo o que é proposto e sempre com entusiasmo. Revelam ter respeito e estima pela equipa que está com o seu filho diariamente.”

Quadro 54 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Mãe 6

A mãe 6 demonstra um bom nível de satisfação com a relação que tem com a educadora, apresentando uma **média de 4.1** (numa escala de likert de 1 a 5 pontos), **Aspetos de maior satisfação:** informação, comunicação aberta e honesta, confiança, respeito pessoal, competências, parceria. **Aspetos de menor satisfação:** semelhança na orientação e valores educativos. **Outros aspetos assinalar:** valoriza o profissional e a relação, vê-o como amigo (questões **12** - *O educador do meu filho/minha filha não é, na realidade, meu amigo.* 2-discordo e **20** - *Eu interesso-me pela vida pessoal do educador do meu filho/minha filha.* 4-Concordo), mas não está certa da reciprocidade – **24** *Sei que o educador do meu filho/minha filha virá em minha ajuda quando eu precisar, mesmo que para isso tenha que alterar os seus planos.* 3-Concordo parcialmente.

Quadro 55 - Resultados da MINDS - Interação Educadora-Criança 6

DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO				
	EDUCADORA 6	P.	CRIANÇA 6	P.
Resposta Facial	Mantem o contacto ocular (orientada para o brinquedo e para a criança), séria (pouco sorridente), mas serena.	4 B	A criança combina contacto ocular e/ou uma expressão sorridente com períodos de distração.	4 B
Resposta Vocal	Adequada em volume (nem muito alto, nem muito baixo), no timbre (agradável e melodioso), nos turnos de comunicação (com pausas necessárias à resposta da criança) e nos conteúdos. Coerente com o humor da criança.	5 A	A criança apresenta vocalizações com sons positivos, dirigidos ao adulto e congruentes com a situação, mas com longos silêncios.	4 B
Trocas Afetivas	Respostas afetivas positivas e calorosas, mas indiretas – perceptíveis através da subtileza ou alegria na voz, do olhar brilhante na interação com a criança, sorrisos, tipo de contacto ou proximidade física, ou no interesse pela interação.	4 B	A criança é pouco calorosa, mas positiva, descontraída e cómoda com a relação.	4 B
Posicionamento e Manipulação	O adulto posiciona a criança de forma confortável, colocando-a de frente para si e manipula-a de um modo gentil.	5 A	A criança mantém uma postura cómoda, dinâmica, favorável à interação e ao contacto com os brinquedos.	5 A
Diretividade	Adulto com alguma diretividade (fornece mais indicações/ajustes do que o necessário) mas aceita seguir o interesse da criança, ou segue a atividade exploratória da criança	4 B	A criança procura impor os seus interesses, dá início às atividades e decide as mudanças de atividade, mas o adulto coopera.	3 C
Atividade Lúdica	O adulto segue a atividade da criança sem conseguir estabelecer uma continuidade de ação.	3 C	A criança está sempre a mudar de atividade não fixando o seu interesse num brinquedo ou jogo, alguns momentos de jogo adequado podem ocorrer intermitentemente.	2 D
Reciprocidade	O adulto ignora a oposição da criança.	3 C	A criança está atenta, mas não joga ou não responde reciprocamente às atividades propostas pelo adulto.	2 D
Totais	Sensibilidade Educadora (COMPORTAMENTO SENSÍVEL A MISTO) PONTOS 28		Cooperação Infantil (COMPORTAMENTO COOPERATIVO / MISTO) PONTOS 24	

Os resultados da análise da díade educadora criança, cf. **Quadro 55**, colocam-nos perante uma educadora com **comportamentos sensível/misto**, e uma criança com

comportamento cooperativo/misto, sendo a **média da díade 26 pontos**. Os brinquedos escolhidos no decorrer da interação foram sempre selecionados pela criança. A educadora promoveu a curiosidade para a exploração e a criança retirou de seguida – 2 puzzles, uma lagarta, um carro amarelo grande, um cubo, um livro com fantoche, um boneco bebé, um puzzle, uma série de livros, dos quais seleciona um com um cavalo e recosta-se a folhear. Durante este processo a educadora vai nomeando as coisas que a criança retira do saco e colocando ao seu lado, e também fazendo questões de função “o que é? Para que serve?”

Pede à criança que lhe conte a história do cavalo e a criança começa a mostrar-lhe as páginas, e vão deste modo interagindo, numa atmosfera positiva, com alguma diretividade que a educadora vai corrigindo ao longo da díade. As respostas afetivas são indiretas e perceptíveis pelo olhar e sorriso, as respostas faciais e vocais são positivas e congruentes com a interação de ambos. No entanto a criança está constantemente a mudar de atividade, dominando a interação e não possibilitando a reciprocidade.

Quadro 56 Resultados da MINDS - Interação Mãe-Criança 6

DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO				
	MÃE 6	P.	CRIANÇA 6	P.
Resposta Facial	Demasiado sorridente, num esforço de solicitação da atenção ou da motivação da criança. Sem adaptação ao humor demonstrado pela criança.	2 D	A criança combina contacto ocular com momentos de zanga ou de fuga ao olhar, ou distração.	3 C
Resposta Vocal	Respostas vocais adequadas com períodos de voz estridente ou incongruente com a interação.	2 D	A criança vocaliza pouco, mas quando vocaliza apresenta sons positivos dirigidos ao adulto.	3 C
Trocas Afetivas	Respostas afetivas positivas, mas exageradas na sua intensidade (e.g., beijos muito repenicados, reforços exagerados ou que distraem a criança da atividade).	3 C	A criança oferece respostas positivas com pouca frequência ou combinadas com momentos de resistência.	3 C
Posicionamento e Manipulação	O adulto interage à distancia, mas segue ativamente os movimentos da criança e responde oferecendo brinquedos ou verbalmente.	3 C	A criança mantém-se próxima do adulto, ao alcance dos brinquedos, variando as posturas/posições relativas.	3 C
Diretividade	Adulto diretivo, sem conseguir envolver a criança numa atividade continua motivadora.	3 C	Observa-se problemas no jogo, distração da criança, resistência várias vezes, mas pelo menos coexistem 20 segundos consecutivos de interação positiva e recíproca.	2 D

Atividade Lúdica	O adulto segue a atividade da criança sem conseguir estabelecer uma continuidade de ação.	3 C	O jogo da criança está abaixo do esperado relativamente à sua idade de desenvolvimento ou faz uso mais básico dos brinquedos (e.g., causa-efeito).	1 E
Reciprocidade	O adulto não consegue atrair a atenção da criança.	2 D	A criança domina a direção e intencionalidade da ação.	2 D
TOTAIS	Sensibilidade Materna (COMPORTAMENTO SITUAÇÕES MISTAS) PONTOS 18		Cooperação Infantil (COMPORTAMENTO MISTO DIFÍCIL) PONTOS 17	

Os resultados da análise da díade mãe criança, cf. **Quadro 56**, colocam-nos perante uma mãe com **comportamento misto**, e uma criança com **comportamento misto**, sendo a **média da díade de 17.5 pontos**. Os brinquedos escolhidos no decorrer da interação foram: a mãe retirou de seguida, verbalizando o que estava a tirar – carro amarelo grande, lagarta, boneco bebé, cubo, 5 livros. A criança retira do saco o volante do carro amarelo grande e um puzzle.

No decorrer da interação percebe-se um esforço do adulto para conseguir envolver a criança numa atividade, contudo, ignora a oposição da mesma. A rapidez e o tom de voz estridente, provavelmente dirigidos ao observador, constituem uma constante ao longo dos 5 minutos de gravação, em que não existe reciprocidade, há, contudo, por breves momentos, a continuidade da criança para com uma atividade iniciada pela mãe – telecomandar o carro grande amarelo. A criança recusou-se de forma evidente a interagir ou seguir as instruções que a mãe lhe ia dando, sendo evidente um comportamento desafiante e difícil.

Quadro 57 Ficha 1 - Antes do Treino - Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios pessoais

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Valores prática educativa	Valores pessoais	Otimismo Tranquilidade	O otimismo que tenho e a tranquilidade que mantenho em grupo e com as famílias.

Trabalho com as famílias	Objetivos	<p>Relações</p> <p>Confiança</p> <p>Interesses das crianças</p> <p>Necessidades das crianças</p> <p>Proximidade</p> <p>Feedback</p> <p>Partilha de aspetos positivos</p> <p>Acolhimento calmo</p> <p>Dar Tempo</p>	<p>Estabelecer uma relação de confiança com as famílias.</p> <p>Evidenciar o trabalho desenvolvido na creche em prol do interesse e necessidade de cada criança.</p>
		<p>Relação com as crianças;</p> <p>Abertura e convite à presença na sala;</p> <p>Partilha de momentos</p>	<p>Os momentos de acolhimento, nos primeiros dias, costumam ser difíceis, a criança chora e os pais transparecem algum nervosismo (sala nova, adulto de sala diferente, ...). Aproveito estes primeiros momentos para manter uma relação de proximidade, vou dando feedback de como tem corrido o dia, contanto aspetos positivos e divertidos da criança, acolhendo as famílias de forma calma, mesmo que a criança esteja a chorar e a oferecer resistência para ficar na sala. Julgo que o dar tempo (mesmo que por breves minutos), a cada família é uma forma de estabelecer relações de maior proximidade.</p>
	Forças	<p>Escuta</p> <p>Respeito pela individualidade</p>	<p>Capacidade de ouvir (evitando os juízos de valor, que tantas vezes realizamos) e reconhecer que cada criança é diferente e pode ter necessidades diferentes (indo ao encontro das expectativas de cada família em prol da criança).</p>
	Oportunidades	<p>Acolhimentos</p> <p>Saídas</p> <p>5 min</p>	<p>Nos momentos de acolhimento e nos momentos de saída. No entanto, devido a contratempos (como o estar sozinha em sala de manhã), o tempo de acolhimento é breve (5 min. +/-), porque estou com o resto do grupo e conflitos surgem entre as crianças se me demoro muito a receber uma criança (pelo facto de não ter uma auxiliar comigo em sala nesse momento). Mas, privilegio este contacto porque é a única altura do dia em que vejo a maioria das famílias.</p>
Satisfação	<p>Insatisfação</p> <p>Pouco contacto</p> <p>Horários</p>	<p>Não. Considero que as famílias gostam de saber como está o seu filho, e passam dias que não tenho nenhum contacto com a mãe ou pai da criança (devido ao meu horário e</p>	

			aos horários em que as crianças chegam à escola, chegam cedo e saem tarde).
Trabalho com as crianças	Modelo	Participação Ativa Famílias Trabalho de Projeto	O modelo pedagógico pelo qual me identifico é o Movimento da Escola Moderna. Este preconiza a participação ativa da criança, o envolvimento com as famílias, os projetos levados a cabo através dos interesses do grupo, entre outros princípios. Esta forma de ser e estar, guia-me na interação com a criança e o grupo, quebrando estereótipos e possibilitando a participação da criança em tudo o que acontece em sala, dando-lhe um papel verdadeiramente ativo!
Fatores adversos à relação com os pais	Impedimentos Desafios	Horários Estar só em sala Comunicação sensível Privilegiar o processo Participação das famílias	Os horários não serem semelhantes à chegada/saída das crianças (ou será que são as famílias que trabalham muitas horas? E cada vez mais?) e quando o são, estar sozinha em sala (pouco pessoal para satisfazer as necessidades). Ter à-vontade suficiente para abordar alguns temas e assuntos mais sensíveis. Demonstrar que o mais importante na creche é todo o processo e rotinas, e não as dinâmicas/atividades que têm apenas como objetivo um resultado final estereotipado. Participação das famílias no dia-a-dia da sala (seja com intervenções em sala ou em projetos).
	Soluções		Solicitando à direção que alterasse os horários, de vez em quando, para que me fosse possível ver todas as famílias.
Possíveis fatores soluções	Valores pessoais	Otimismo Tranquilidade	O otimismo que tenho e a tranquilidade que mantenho em grupo e com as famílias.

Na preparação para a prática reflexiva, as forças e desafios pessoais evidenciados pela educadora 1 antes do treino *Touchpoints* através do preenchimento da ficha 1, e expostos no **quadro 57**, foram: **Forças:** Otimismo, Tranquilidade, Relações, Confiança, Interesses das crianças, Necessidades das crianças. Proximidade, Feedback, Partilha de aspetos positivos **Desafios:** Acolhimentos, Saídas, pouco contacto, Horários, Comunicação sensível, privilegiar o processo, Participação das famílias.

Quadro 58 *Ficha 2 - Antes do treino - Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância*

Preparação para a Prática Reflexiva Resposta a cenários em Educação de Infância		
CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Sentimentos da mãe	Falta de compreensão	O vestido era novo, e a mãe não queria ver a filha suja, não entendendo a forma alegre como a sua filha brincou com a areia e a água. E que só por si, esse motivo é muito mais importante que um vestido novo.
Apoio à mãe nesta situação	Desrespeito	Sentir-me-ia pouco respeitada enquanto educadora, porque a mãe olhou para mim como sendo a culpada e não tendo feito nada para evitar que o vestido se estragasse.

Na preparação para a Prática Reflexiva a educadora 6 respondeu a questões relacionadas com cenários hipotéticos em Educação de Infância, cf. **Quadro 58**. Neste exercício a educadora revela dificuldade em colocar-se no lugar da mãe e reconhecer sentimentos. Assume uma atitude crítica centrada nos interesses das crianças. Revela pouca sensibilidade à desorganização familiar e uma atitude técnica – formativa.

Quadro 59 *Ficha 3 - Antes do Treino - Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos Touchpoints*

Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos <i>Touchpoints</i>			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Desempenho Profissional	O que mais gosto no meu trabalho é...	Diversidade Desafios Versatilidade Dinamismo	diversidade do dia-a-dia, todos os dias são diferentes, as crianças e os desafios são diferentes e o meu trabalho pode ser muito versátil e dinâmico. Essa é uma das partes que mais me satisfaz.
	O mais gratificante seria...	Preparação Resposta a necessidades	ter mais tempo para preparar a sala, as atividades e o espaço para ir ao encontro das necessidades do meu grupo.
	O Menos apreciado é...	Burocracia	Toda a parte burocrática necessária, que nos faz despender o pouco tempo que temos e que podíamos investir na preparação de dinâmicas e atividades.
Soluções	Alteração do menos apreciado	Tempo Recursos	Agilizar tempo e recursos.
Valores sobre famílias	Os pais...	Principais responsáveis	são os principais responsáveis pela educação do seu filho.
	Fico desconfortável quando...	Não corresponder	existe algum assunto ao qual não consegui dar resposta como desejava.
	Os pais apreciam	Afeto Carinho	sou afetiva e carinhosa com os seus filhos.

	Eu aprecio...	Confiança Aconselhar	confiam em mim e procuram aconselhar-se comigo sobre alguma questão que os preocupe.
	Os pais confiam...	Elogio Reconhecimento	Sei que os pais confiam em mim quando... elogiam o trabalho da equipa e demonstram interesse em compreender o que fazemos em sala

Da análise da ficha 3, sobre a reflexão para o desenvolvimento de **metas para a prática dos *Touchpoints***, a educadora 6 revela as seguintes metas (ver **quadro 59**): tempos, recursos, preparar espaços, responder a necessidades, continuar a ser versátil, e corresponder às expectativas dos pais. Reconhece os pais como principais responsáveis pela educação dos filhos e aprecia quando a procuram em busca de conselhos.

Quadro 60 *Análise da Prática Reflexiva da Educadora 6*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Postura Profissional	Aprendizagens	estabeleci uma relação de maior proximidade com as famílias, tanto no acolhimento como nas saídas. PR1
	Necessidades / Questões	No dia-a-dia, facilmente somos envolvidos pela falta de tempo, pelo cansaço, mas a autorreflexão tem de existir, a inquietude de querer dar o melhor e respeitar cada criança/família deve ser algo presente na nossa prática pedagógica. PR2
Relações	Relação com as famílias	não sabem se estão a estimular adequadamente o filho, pondo-se em causa. Enquanto educadora, reforcei estes pais, valorizando as suas forças, aconselhando algumas estratégias e reforçando outras que vejo a fazerem com o seu filho. PR2 As famílias revelaram também muita compreensão neste momento, demonstrando o quanto têm em consideração o nosso trabalho e nos valorizam. PR3
	Relação com as crianças	valorizei também as iniciativas que cada criança traz de casa e as famílias mostraram-se cooperantes nestas partilhas diárias dos seus filhos. PR1
	Relação com a equipa da sala	achei fundamental refletir também com a auxiliar que trabalha comigo em sala. Reforcei o quão importante é ouvirmos as famílias, valorizar o que estas têm para nos dizer ou contar, sejam acontecimentos que vão além do nosso papel de educadora/auxiliar. PR2
<i>Touchpoints</i>	Princípios e pressupostos	não consegui apreender todos os princípios, mas... Depois de conversar com a mãe, apoiei a mestria e focalizei-me nesta relação, refletindo sobre esta minha atitude em sala e de que forma posso melhorar. PR1

		o que mais reflito foi a capacidade de me focalizar na relação pais/criança, não deixando que outros acontecimentos toldassem a minha atitude e forma de acolher cada família. PR3 Embora já estivesse de saída, já sem bata, optei por ficar a ouvir o que aquela avó me estava a contar, valorizei a paixão com que falava sobre o seu neto e fiquei assim a conhecer melhor esta família e esta criança PR3
Desenvolvimento da criança	Aquisição de competências	
	Obstáculos e Desafios	Sinto que não prestei atenção às crianças e às suas necessidades, não valorizando a relação que tenho com esta família. PR1
	Desenvolvimento das relações sociais	uma mãe que se sente insegura quanto ao facto de o filho não falar como os seus pares. PR2

Na sua prática reflexiva ao longo de três semanas (não correspondeu às sete semanas solicitadas de diários reflexivos) a educadora 6 revela, cf. **Quadro 60**, ainda que de forma inconsciente, uma atitude reflexiva baseada em alguns princípios e pressupostos desde a sua PR1. Aplica naturalmente os PPTP na sua interação diária, mais do que na reflexão AT, conforme observável pelas respostas dadas nos cenários da Ficha 2. Reconhece o que traz para as interações e reflete sobre a necessidade de refletir mais. Envolve a equipa de sala no desenvolver de atitudes com base nos PPTP. Abaixo, na **figura 5**, é apresentada a síntese reflexiva final, em árvore, da história individual 6.

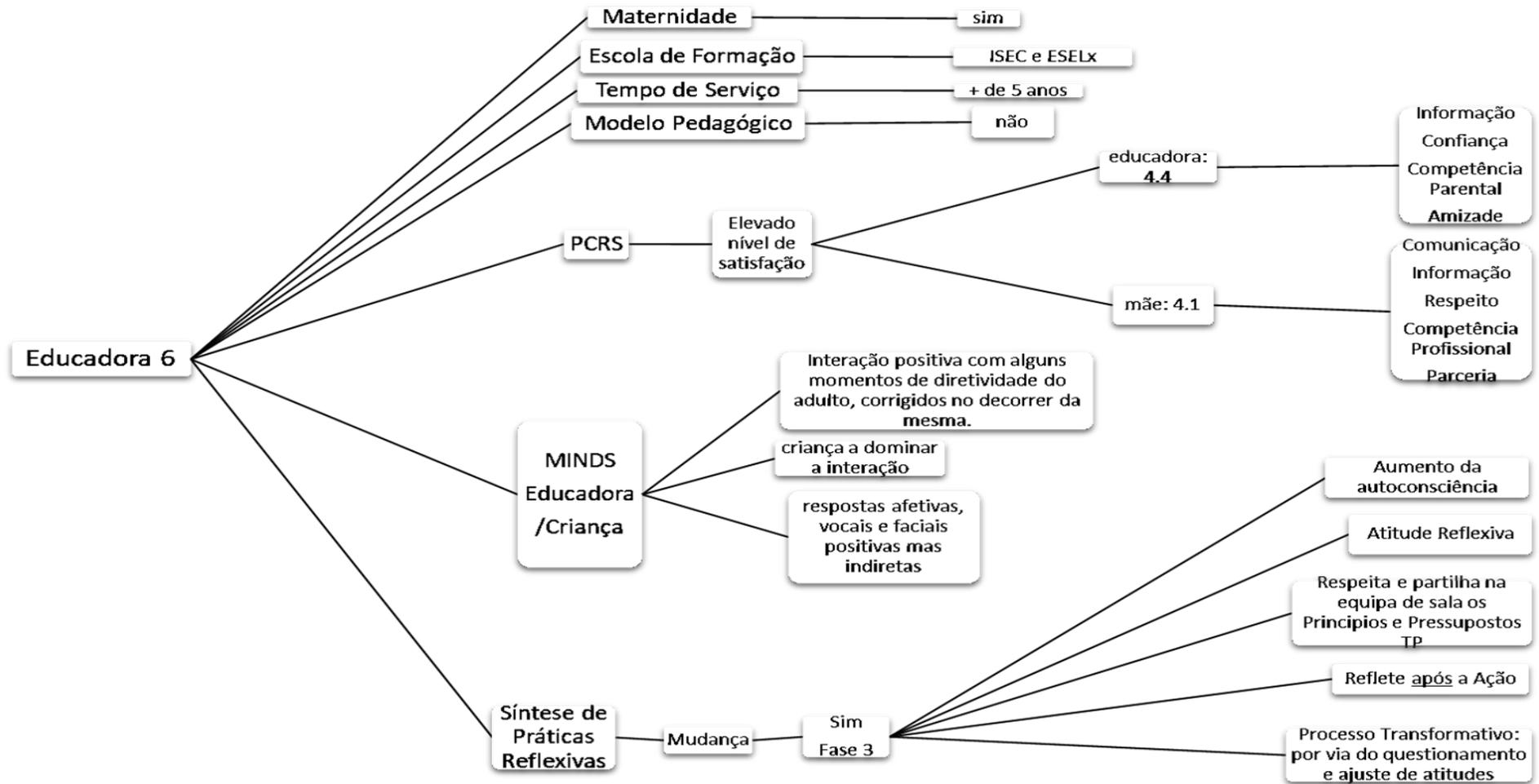


Figura 5 – Análise em Árvore – História Individual 6

Educadora 8

Quadro 61 *Dados da Educadora 8*

Idade: 27
Género: Feminino
Filhos: 0
Atividade Profissional: Educadora de Infância
Escola de Formação: ESELx
Habilitações: Mestrado em IP
Anos de Profissão: 6 anos
Anos em Creche: 6 anos
Local de trabalho: IPSS
Localidade: Parede
Modelo Pedagógico:
Formação em <i>Touchpoints</i> : Treino Princípios e Pressupostos, Práticas Reflexivas

No **quadro 61** encontram-se sistematizados os dados da Educadora 8: jovem com 6 anos de serviço, sempre em creche, a frequentar mestrado em Intervenção Precoce. Trabalha em IPSS sem modelo pedagógico definido, mas refere guiar-se pelos princípios do modelo High Scope.

Quadro 62 *Dados da Criança 8*

Idade: 15 meses
Nacionalidade: Portuguesa
Género: Masculino
Anos de Creche: 1 ano
Posição na fratria: 1º e único

No **quadro 62** encontram-se sistematizados os dados da Criança 8: menino com 1 ano e meio, a frequentar a creche desde o berçário. Filho único numa família nuclear moderna (União de Facto).

Quadro 63 *Dados da Mãe 8*

Idade: 24
Nacionalidade: Portuguesa
Estado Civil: U. Facto

Habilitações: 12º

Profissão: Caixa

No **quadro 63** encontram-se sistematizados os dados da Mãe 8: mãe muito jovem, com habilitações ao nível do 12º ano, ativa profissionalmente.

Abaixo, nos **quadros 64 e 65**, encontram-se os resultados mais relevantes das respostas à escala de satisfação com a relação, na versão da educadora e da mãe, respetivamente.

Quadro 64 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Educadora 8

A educadora 8 demonstra um elevado nível de satisfação com a relação que tem com a mãe da criança selecionada, apresentando uma **média de 4.5** (numa escala de likert de 1 a 5 pontos). **Aspetos de maior satisfação:** informação, comunicação, confiança, respeito, crença nas competências parentais. **Aspetos de menor satisfação:** semelhança nos métodos educativos e valores. **Outros aspetos assinalar:** a Educadora revela respeito pelos pais, assume que quase sempre estão de acordo **11- Eu e os pais desta criança estamos quase sempre de acordo sobre como cuidá-la ou lidar com ela. 3-Concordo parcialmente e 19- Eu sinto que eu e os pais desta criança temos valores diferentes sobre a melhor forma de atender às suas necessidades. 3-Concordo parcialmente.** Vê os pais como parceiros **25, 26 (Os pais desta criança dão-me sugestões e conselhos, válidos, sobre como trabalhar com ela. 5-Concordo totalmente**

e Eu considero que os pais desta criança são um verdadeiro parceiro na sua educação. 5-Concordo totalmente), mas nas respostas **30 (Eu admiro a forma como os pais desta criança trabalham com ela.) e 35 (A orientação dos pais desta criança no que concerne a educação é, no geral, muito semelhante à minha)** apenas concorda parcialmente. Disponibiliza-se totalmente para apoiar os pais, mas refere discordar que façam o mesmo por ela, **24 (Sei que os pais desta criança virão em minha ajuda quando eu precisar, mesmo que para isso tenham que alterar os seus planos. 2-Discordo) e 31 (Se os pais desta criança tivessem um problema eu faria um esforço adicional para os tentar ajudar. 5-Concordo totalmente).**

A educadora acrescentou nas anotações:

“Esta família é participativa e cooperante com as iniciativas da escola, da sala, e no dia a dia na escola. Interessam-se pelo que é feito na escola e contribuem com experiências pessoais, em casa ou em família. É uma família que já conhecia no dia a dia, mas que não tinha a criança na minha sala. São naturalmente reservados, mas... (não terminou)”.

Quadro 65 Resultados da PCRS Escala de Satisfação com a Relação - Versão Mãe 8

A mãe 8 demonstra um bom nível de satisfação com a relação que tem com a educadora, apresentando uma **média de 4.1** (numa escala de likert de 1 a 5 pontos), **Aspetos de maior satisfação:** Informação, comunicação, respeito, competências, honestidade, parceria. **Aspetos de menor satisfação:** orientação e valores do educador diferentes. **Outros aspetos assinalar:** considera a educadora profissional, mas aponta como moderadamente carinhosa. Vê educador como amigo (**12**). Considera que têm valores

iguais (19 - *Eu sinto que eu e o educador do meu filho/minha filha temos valores diferentes sobre a melhor forma de atender às suas necessidades. 1-Discordo totalmente*), mas refere que têm orientações educativas diferentes, (35 - *A orientação do educador do meu filho/minha filha no que concerne a educação é, no geral, muito semelhante à minha. 2-Discordo*).

Quadro 66 Resultados da MINDS - Interação Educadora-Criança 8

	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO			
	EDUCADORA 8	P.	CRIANÇA 8	P.
Resposta Facial	Mantem o contacto ocular (envolvida na atividade e com a criança), sorridente e com variações na expressão facial adequadas à interação (à atividade e ao humor da criança)	5 A	A criança combina contacto ocular e/ou uma expressão sorridente com períodos de distração ou inexpressividade.	4 B
Resposta Vocal	Verbalizações pouco frequentes, mas adequadas na forma, nos conteúdos e congruentes com a interação e numa atmosfera positiva de comunicação.	4 B	A criança vocaliza pouco, mas quando vocaliza apresenta sons positivos dirigidos ao adulto.	3 C
Trocas Afetivas	Respostas afetivas com um padrão único positivo, mas sem adaptações ao estado da criança.	3 C	A criança é pouco calorosa, mas positiva, descontraída e cómoda com a relação.	4 B
Posicionamento e Manipulação	O adulto interage à distancia, mas segue ativamente os movimentos da criança e responde oferecendo brinquedos ou verbalmente.	3 C	A criança mantém-se próxima do adulto, ao alcance dos brinquedos, variando as posturas/posições relativas.	3 C
Diretividade	Adulto com alguma diretividade (fornece mais indicações/ajustes do que o necessário) mas aceita seguir o interesse da criança, ou segue a atividade exploratória da criança	4 B	Geralmente as atividades são de mútuo interesse, mas em alguns momentos a criança aceita participar em algo muito difícil ou pouco apelativo, ou impõe o seu interesse ao adulto numa atmosfera positiva.	4 B
Atividade Lúdica	O adulto apresenta diversas atividades, numa atmosfera agradável, mas algumas tarefas são muito difíceis e/ou outras demasiado fáceis, ou não motivam a criança. O adulto corrige o seu comportamento ao longo da tarefa.	4 B	O jogo da criança está dentro do esperado relativamente à sua idade de desenvolvimento e a criança envolve-se de um modo prolongado na atividade ou reelaborando o jogo ao longo da atividade.	4 B
Reciprocidade	O adulto procura estabelecer sequencias interativas com a participação dos dois parceiros, mas, por vezes, é demasiado rápido ou não espera pela vez da criança.	4 B	A criança combina períodos de interesse e jogo com períodos de menor reciprocidade.	3 C

Totais	Sensibilidade Educadora (COMPORTAMENTO SENSÍVEL) PONTOS 27	Cooperação Infantil (COMPORTAMENTO COOPERATIVO) PONTOS 25
--------	---	--

Os resultados da análise da díade educadora/criança, cf. **Quadro 66**, colocam-nos perante uma educadora com **comportamentos sensível**, e uma criança com **comportamento cooperativo**, sendo a **média da díade 26 pontos**. Os brinquedos escolhidos no decorrer da interação foram um carro e o volante, e depois um livro (educadora), tendo a criança escolhido um telefone. A interação que se verifica é positiva, com trocas de turno na comunicação bem como na brincadeira. A educadora repete e sorri, respeita trocas, e a criança vocaliza sons positivos. Trata-se de uma interação predominantemente positiva em que as trocas afetivas são subtis, mas a reciprocidade é elevada.

Quadro 67 Resultados da MINDS - Interação Mãe-Criança 8

	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO			
	MÃE 8	P.	CRIANÇA 8	P.
Resposta Facial	Tensa e sem variações ou adaptações à atividade e ao humor demonstrado pela criança	2 D	Baixo contacto ocular, pouca variação na expressão emocional ou distração .	1 G
Resposta Vocal	Verbalizações fluentes e contínuas, congruentes com a interação, mas que não respeitam os turnos da comunicação.	2 D	A criança mantém-se quase sempre em silêncio.	1 G
Trocas Afetivas	Respostas afetivas raras, mas positivas	2 D	O bebé dirige as respostas afetivas para outros adultos ou para os brinquedos.	1 F
Posicionamento e Manipulação	O adulto evita a objetiva escondendo-se atrás do corpo da criança ou tapa a cara com o cabelo.	1 G	A criança posiciona-se voluntariamente de costas para o adulto ou foge do adulto que a segue ou a tenta apanhar	1 E
Diretividade	Tenta em vão atrair a atenção e a participação da criança.	1 E	A criança raramente aceita o jogo do adulto.	1 E
Atividade Lúdica	O adulto segue a atividade da criança sem conseguir estabelecer uma continuidade de ação.	3 C	A criança está sempre a mudar de atividade não fixando o seu interesse num brinquedo ou jogo, alguns momentos de jogo adequado podem ocorrer intermitentemente.	2 D
Reciprocidade	O adulto não consegue atrair a atenção da criança.	2 D	A criança ignora o adulto e brinca sozinha.	1 E

TOTAIS	Sensibilidade Materna (COMPORTAMENTO SITUAÇÕES MISTAS/PASSIVO) PONTOS 13	Cooperação Infantil (COMPORTAMENTO DIFÍCIL/PASSIVO) PONTOS 8
--------	---	---

Os resultados da análise da díade mãe/criança, cf. **Quadro 67**, colocam-nos perante uma mãe com **comportamento misto/passivo**, e uma criança com **comportamento difícil/passivo**, sendo a **média da díade de 10.5 pontos**. Os brinquedos escolhidos no decorrer da interação foram: pela criança: carro grande amarelo, pela mãe: lagartinha, boneco bebé.

Nesta interação sente-se desconforto da mãe perante as câmaras e a oposição da criança nas interações propostas por ela. A mãe inclui alguns toques intrusivos, retirando um brinquedo da mão da criança. A criança opta por virar as costas ao adulto, ignorar o chamar para jogar, embora coexistam mais de 20 segundos de interação recíproca (com o carro e com a lagartinha).

Quadro 68 Ficha 1 - Antes do Treino - Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios pessoais

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Valores prática educativa		Respeito Compreensão Afeto Humildade Dedicação	Respeito, compreensão, afeto, a importância do pedido de desculpas, da humildade, do erro e da assertividade na defesa do que acredito ou do que mais se adequa. AT Respeito / Dedicação / Compreensão / Humildade / Capacidade de assumir os erros e aprender com eles / Consciência da importância de que a sabedoria não é uma condição estanque e que todos os dias temos de ser melhores que o dia anterior. DT
Trabalho com as famílias	Objetivos	Escuta Consideração Parceria Comunicação aberta Confiança Proximidade Partilha	Escuta; consideração, parceiros, comunicação aberta, justa, confiança, proximidade. AT Proximidade /estreitamento da relação Oportunidades de partilha de experiências sobre as crianças e sobre as famílias. DT
		Escutar Corresponder Respeitar Partilhar Abertura	Principalmente através do alívio da pressão de serem famílias perfeitas. Tento ouvir e corresponder, mais do que sugerir. Tento corresponder às necessidades imediatas ou futuras. Tento ainda colocar-

		<p>me no papel das famílias. Respeitando as dúvidas, medos, erros, ansiedades, partilhas e alegrias. AT</p> <p>Disponibilidade em ouvir e em resolver e ajudar nas questões sobre a escola.</p> <p>Abri a porta da sala à sua participação efetiva e espontânea.</p> <p>Conquistei as crianças respeitando-as no seu espaço e aproximando-me das suas famílias. DT</p>
Forças	<p>Comunicar</p> <p>Escutar</p> <p>Incluir</p> <p>Integrar</p>	<p>Capacidade de comunicar, no sentido de justificar as ações e decisões e de ouvir o que têm para dizer. Capacidade de incluir e integrar as famílias nas praticas do dia-a-dia tentando faze-los sentir que a escola é um espaço para eles na sua plenitude. AT</p> <p>Disponibilidade para as famílias, para as ouvir e para as ajudar nas suas questões mais prioritárias. Capacidade de comunicação e consequentemente de proximidade para com as famílias. DT</p>
Oportunidades	<p>Acolhimento</p> <p>Saídas</p> <p>15 min</p> <p>Reuniões pontuais</p>	<p>Acolhimento e saídas, 15 min no máximo por regulamento da instituição. AT</p> <p>Durante os momentos de entrega e receção das crianças – 10/15 min consoante o necessário; reuniões pontuais individuais marcadas por mim ou pelas famílias em casos mais importantes e/ou específicos. DT</p>
Satisfação	<p>Insatisfação</p> <p>Restrição Regulamentar</p>	<p>Insatisfação: recados, criança, grupo. Atenção especial personalizada não se consegue só com estes momentos. AT</p> <p>Não, porque para cada família é necessário ter tempo de qualidade, sem pressas ou distrações. O ideal seria haver mais reuniões individuais periódicas, bem como momentos mensais de convívio entre famílias e equipa educativa. DT</p>

Trabalho com as crianças	Modelo	Exploração ativa Tempos Interesses Autonomia Desafios Afetos Relações	Não tendo uma única metodologia, guio-me pelos princípios High Scope, exploração ativa e respeito pelos tempos, dinâmicas e interesses das crianças. Sou adepta da autonomia e da adequação das vontades e interesses pessoais ao tempo e contexto de sala. AT Guio-me pelo método de exploração ativa, com participação dos adultos como forma de ajudar a encontrar respostas e criar desafios. Dou prioridade aos afetos e às relações como principal base de toda a aprendizagem. DT
Fatores adversos á relação com os pais		Restrição Regulamentar	A organização interna por regra do regulamento que limita as visitas e reuniões oficiais e espontâneas com as famílias, bem como o tempo de permanência na entrega e receção das crianças. AT e DT
		Confiar Injustiças Não julgar	Confiar que estão a ser sinceros na sua comunicação. Ser capaz de superar as situações em que para mim estão a ser injustos comigo ou para com o meu trabalho, cobrando erros ou falhas. AT Capacidade de me manter neutra, sem tomar partidos ou fazer julgamentos mediante as suas experiências ou opções de vida. Capacidade de responder cabalmente a todos da mesma forma sem que alguma razão pessoal ou outra afetem. DT
Possíveis fatores soluções		Sensibilização para vantagens	Sensibilizando para a alteração do regulamento explicando as vantagens do seu reajuste para todos. Criando, a título individual, ao nível de sala, oportunidades de participação informal e formal das famílias. AT e DT

Na preparação para a prática reflexiva, as forças e desafios pessoais evidenciados pela educadora 8, cf. **Quadro 68**, antes do treino *Touchpoints*, através do preenchimento da ficha 1 foram - **Forças:** Respeito, Compreensão, Afeto, Humildade, Dedicção, Escuta, Consideração, Parceria, Comunicação aberta, Confiança, Proximidade, Partilha, Escutar, Corresponder, Respeitar, Partilhar, Abertura, Comunicar, Escutar, Incluir, Integrar, Reuniões pontuais, Exploração ativa, Tempos, Interesses, Autonomia, Desafios, Afetos,

Relações. **Desafios:** Insatisfação, Restrição Regulamentar, Confiar, Injustiças, Não julgar, Sensibilização para vantagens.

Quadro 69 *Ficha 2 - Antes do treino - Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância*

Preparação para a Prática Reflexiva Resposta a cenários em Educação de Infância		
CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Sentimentos da mãe	sensibilização	“porque era novo e não está sensibilizada para a necessidade de se sujar para explorar”
Sentimentos da Educadora	Lamenta	Que tinha razão, eu podia ter pedido uma roupa para trocar antes da exploração, vestindo o vestido apenas para sair.
Apoio à mãe nesta situação	Razão Explicação	Lamentava, dava-lhe razão, explicava que fazia parte do processo e pedia uma muda para a escola quando não pudesse sujar a outra roupa.

Na preparação para a Prática Reflexiva a **educadora 8**, cf. **Quadro 69**, respondeu a questões relacionadas com cenários hipotéticos em Educação de Infância. Neste exercício a educadora coloca-se ao lado da mãe, tentando resolver a situação com recurso à humildade e através de uma estratégia de envolvimento. Não há uma verdadeira auscultação de sentimentos ou preocupações, e sim uma aceitação do sucedido, e uma solução para prevenir ocorrências.

Quadro 70 *Ficha 3 - Antes do Treino - Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos Touchpoints*

Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos <i>Touchpoints</i>			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Desempenho Profissional	O que mais gosto no meu trabalho é...	Partilhar Aprender Diferença Desafio Evolução	A possibilidade de partilhar momentos com as crianças e as aprendizagens pessoal que isso trás, porque as crianças são subestimadas e subvalorizadas e eu posso tentar criar um espaço e um ambiente em que isso não aconteça. AT É a oportunidade que me possibilita para errar, aprender e melhorar no imediato, em tempo real para que haja mudanças e consequências positivas desse ajuste. Gosto do facto de não ser algo estático, de não surgir de uma ciência exata e igual para todas as crianças e profissionais, permitindo uma evolução e um desafio constante. DT

	O mais gratificante seria...	Passear Explorar a rua Envolver as famílias Encontros Reflexivos	Passear, ir para a rua, tornar a exploração mais rica e real. AT Em momentos conjuntos com iniciativas em que as famílias pudessem participar e que incluíssem atividades com as crianças e encontros só com os adultos para reflexão e partilha de experiências. DT
	O Menos apreciado é...	Burocracia Regras desadequadas Indisponibilidades para trabalho de equipa	A burocracia só por ser, quando não lhe dão utilidade prática, porque ocupa muito tempo do dia a dia na sala que devia ser passado com o grupo. AT A obrigatoriedade de seguir regras internas que muitas vezes não se coadunam com as intenções pedagógicas, bem como da organização horária que muitas vezes não permite dispensar tempo de qualidade com a equipa de sala completa. Porquê? Um trabalho de qualidade deve ser feito em parceria e com o contributo de todos os elementos da equipa educativa, se assim não for há maior probabilidade de ocorrerem situações incoerentes que não enriquecem a prática pedagógica. DT
Soluções	Alteração do menos apreciado	Gestão de tempos Reuniões periódicas	Torná-la mais prática, com efeito, e criar um espaço no tempo laboral, fora do tempo letivo, para a resolver. AT Realizar reuniões periódicas com a equipa educativa para discutir assuntos/temas de gestão e organização. Preocupação com o que é a prática pedagógica e como pode esta entrar diretamente ligada às decisões de gestão. DT
Valores sobre famílias	Os pais...	Pilar Força Parceria	São a base do meu trabalho. AT São o pilar, a força e a parceria que preciso para potenciar a minha prática e fazer um trabalho de verdadeira e real qualidade. DT
	Fico desconfortável quando...	Corresponder Relação Confiança Comunicação	Não sou capaz de corresponder ao que precisam ou querem. AT Não consigo construir uma relação de confiança e de sinceridade com ela. Quando sinto que a mensagem não foi recebida ou foi mal interpretada. DT
	Os pais apreciam	Integração Inclusão Decisores	Os faço sentir parte integrante e importante na vida na escola dos filhos. AT

		Alinhar	Percebem que são incluídos nas decisões e nas iniciativas como parte integrante do desenvolvimento dos seus filhos. Quando percebem que disponibilizo todo o meu tempo e esforço para corresponder às suas expectativas adequando-as aos meus objetivos previamente estabelecidos. DT
	Eu aprecio...	Reconhecimento Parceria Opinião Valorização Participação	Reconhecem o meu trabalho. Quando encaram a escola, a sala e a equipa como parceiros, incluindo-os na sua vida, tendo-os em conta. AT Recorrem a mim e à minha opinião para os ajudar a perceber algum comportamento ou alguma alteração no seu filho, seja ela de que cariz for. Quando valorizam o trabalho que fazemos, verbal e diretamente, ou através da sua preocupação e participação nas iniciativas promovidas pela sala e/ou pela escola. DT
	Os pais confiam...	Não questionam Descansam Verbalizam Partilham	Deixam os filhos e saem descansados sem questionar se ficam bem. AT Quando verbalizam e quando não só questionam muitas das decisões/participações que são solicitadas, bem como partilham connosco duvidas, anseios, experiencias e vivências pessoais sobre si e sobre os seus filhos. DT

Da análise da ficha 3, ver **quadro 70**, sobre a reflexão para o desenvolvimento de **metas para a prática dos *Touchpoints***, a educadora 8 revela as seguintes metas: partilhar, aprender, evoluir, passear, explorar a rua, envolver as famílias, promover encontros reflexivos, gestão de tempos, reuniões periódicas. Vê os pais como um pilar, decisores, força, parceria, e pretende corresponder, criar relação de confiança, comunicação, integração, inclusão.

Quadro 71 *Análise da Prática Reflexiva da Educadora 8*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Postura Profissional	Aprendizagens	No entanto, desde que tivemos uma sessão do projeto ATEIA, que, em conversa com outras colegas e mães, percebi que não era algo assim tao confortável para as famílias. Não faziam disso um problema, mas a verdade é que mesmo depois de se tornarem mães ou pais de uma

		<p>criança, continuavam a ter a sua própria identidade e gostavam que as tratassem pelo nome. PR1</p> <p>Eu preciso, eu quero e eu serei mais completa e bem-sucedida na minha missão se puder contar com mais pessoas para ajudar. Principalmente se essas pessoas forem os maiores conhecedores das crianças que participam nas iniciativas. PR3</p> <p>Será necessário ajustarmos e começar a planear a nossa ação para dar resposta às mais variadas necessidades de cada família a fim de consolidar os nossos objetivos enquanto profissionais. PR4</p> <p>Eu percebo o dilema e até o risco de seguir por uma relação de proximidade para além da sala e da escola, mas não será esse o princípio fundamental básico para construir uma relação de confiança e uma base segura que ajudará a minha função? PR5</p>
	<p>Necessidades / Questões</p>	<p>Será que estamos a desvalorizar porque a situação ocorre num contexto específico ou a retirar às famílias a sua responsabilidade? Devo estar a “massacrar” um pai ou uma mãe com um tema/situação que aparentemente só acontece na escola? neste, quero acreditar que os meus conhecimentos serão suficientes para controlar e gerir a situação. PR2</p> <p>Mais uma vez a minha sugestão não foi aceite e as famílias limitaram-se a assistir a uma atuação, muitas vezes acompanhada de choro e nervosismo por parte das crianças, só porque têm de estar sozinhas em palco e a ver as famílias sem estar junto delas. Mas se fomentamos a participação das famílias, por que razão lhes limitamos essa mesma participação? PR3</p> <p>Falar em participação das famílias é, muitas vezes, falar na presença de corpo das famílias em festas ou eventos organizados pela escola e não na sua participação ao nível da organização. Mas afinal até onde deve ir ou vai a participação das famílias? PR3</p>
<p>Relações</p>	<p>Relação com as famílias</p>	<p>Foi muito interessante assistir ao estreitamento da nossa relação que surgiu posteriormente. As famílias começaram (aparentemente) a aproximar-se de mim enquanto pessoa, sem que o caráter profissional e/ou a bata lhes lembrasse a barreira entre o profissional e as famílias. Aos poucos fui sentindo que mais à-vontade e constatei que todas elas também se iam relacionando de forma mais descontraída e com mais proximidade. PR1</p> <p>mas eu sinto-me mais confortável a descansar as famílias do que a culpá-las ou a julga-las pelos comportamentos dos filhos na escola neste contexto. PR2</p> <p>Não me considero amiga desta família e, embora tenha uma proximidade diferente, fiz aquilo que acredito que qualquer</p>

		<p>profissional, de acordo com as suas possibilidades, deveria sentir-se confortável para fazer. PR4</p> <p>Tento ter uma relação de proximidade que não vá contra as regras, mas que seja verdadeiramente de base e de confiança. Tenho de dar um pouco mais de mim se pretendo um pouco mais das famílias. A relação deve ser mutua e tem de ser construída em parceria para que seja solida e real. PR5</p>
	Relação com as crianças	
	Relação com a equipa da sala	
<i>Touchpoints</i>	Princípios e pressupostos	<p>Recorrendo a um dos princípios TP - valorize e compreenda a relação entre si e os pais – fui saber quais os nomes de todos os elementos das famílias com quem comunico diariamente e, gradualmente, passei a utilizar os seus nomes e não o grau de parentesco que os ligava à criança para me dirigir a eles. PR1</p> <p><i>todos os pais têm algo fundamental para partilhar em cada etapa do desenvolvimento</i> -, mas também porque quanto mais integrados se sentirem, mais fortes serão os laços criados e mais sólida será a base onde queremos assentar a nossa prática pedagógica. PR3</p> <p>Foi nesta altura que algumas pessoas me questionaram sobre o meu papel perante a família. Afinal já nem era educadora da criança e poderia estar aqui a confundir eventuais papeis pessoais e profissionais. Neste sentido, agarrei-me ao que sentia por esta família e ao que nos dizem os princípios TP - <i>reconheça o que traz para a interação</i> – e segui o meu instinto. Pela primeira vez fui além do meu papel de Educadora, da formalidade de profissional, assumi o papel de apoio e resposta às necessidades. PR4</p> <p>Tenho pensado varias vezes sobre isto e recorrido ao princípio TP - esteja disponível para discutir assuntos que vão para além do seu papel tradicional – para me sustentar e justificar o meu envolvimento com as famílias. PR5</p>
Desenvolvimento da criança	Aquisição de competências	
	Obstáculos e Desafios	<p>Tenho o caso de uma criança que, não tendo qualquer diagnostico ou alerta atípico que requeira mais ou especial atenção, esta a passar por uma fase mais agitada e rebelde em que desafia as decisões e a organização dos momentos, não fazendo a maior parte das situações pedidas à primeira. PR2</p>
	Desenvolvimento das relações sociais	<p>Para além disto, ainda tem assumido uma postura mais assertiva para com as outras crianças, tirando brinquedos e desafiando essas mesmas crianças nas suas vontades. PR2</p>

Na sua prática reflexiva ao longo de cinco semanas (não correspondeu às sete semanas solicitadas de diários reflexivos) a educadora 8 revela, cf. **Quadro 71**, capacidade de olhar para o seu trabalho e reflete sobre as diversas aprendizagens ao longo das suas Práticas Reflexivas, fazendo uso dos princípios e pressupostos TP para consolidar opiniões/escolhas. Denota-se um constante questionamento, uma reflexão sobre a reflexão, a utilização de linguagem reflexiva, bem como alguns episódios de linguagem menos transparente no que concerne à relação que estabelece com as famílias. Levanta questões e dilemas que a encaminham para respostas com base nas aprendizagens do treino em PRTP. Aplica estratégias provenientes das reflexões em grupo na sua prática com as famílias e avalia os resultados como positivos, e influenciadores nas suas relações. Na reflexão final revela que a participação neste projeto permitiu consolidar conhecimentos, melhorar comportamentos, e aumentar a consciência. De seguida apresenta-se através da **figura 6** a síntese reflexiva final desta história individual 8, em árvore.

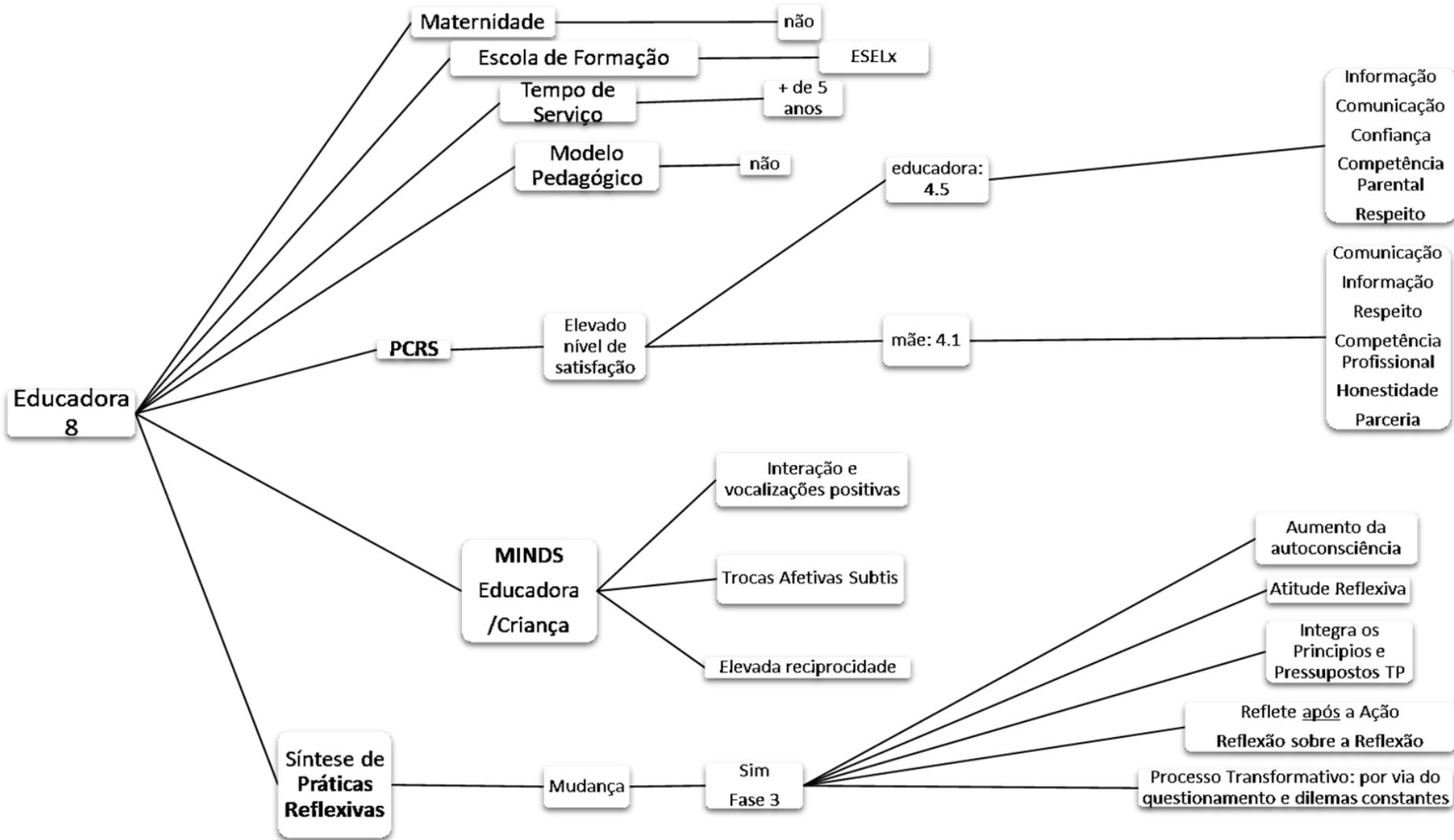


Figura 6 – Análise em Árvore – História Individual 8

4 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

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

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

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

Processo Transformativo do Como ao Quem. Segundo Cunningham (2016) trata-se de um processo sofisticado que permite acompanhar o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes em estudo, através de uma linha orientadora de 4 fases, que se inicia com o aumento da autoconsciência (fase 1 – *Como Eu Sou*); passa pela compreensão dos seus comportamentos quando aplicam estratégias de autorreflexão, ou seja, as suas atitudes (fase 2 – *Como Ajo*); que vai da compreensão do ponto de vista pessoal à compreensão das necessidades pessoais, havendo um conhecimento sólido de quem se é enquanto profissional e as estratégias de que se necessita para trabalhar

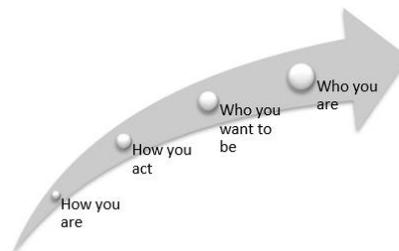


Figura 7 – Do Como ao Quem – Ilustração do desenvolvimento pessoal e profissional de Práticas Reflexivas - Cunningham (2016)

em função do profissional que se pretende ser (fase 3 – *Quem Quero Ser*), e culmina na fase em que já se modela e promovem as práticas reflexivas com pares, dedicando um tempo diário para o efeito (fase 4 – *Quem Eu Sou*). Trata-se no final de uma nova presença profissional. A **figura 7** ilustra o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, relacionando-o com o processo de autorreflexão.

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

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

Linguagem de Reflexão. A investigação sugere que a utilização da linguagem de reflexão estimula a evolução da autorreflexão. O quadro relacional da abordagem TP guiou o processo da autorreflexão, encorajando os profissionais a pensar sobre as suas interações com as famílias de uma nova maneira. A abordagem TP influenciou a linguagem usada nas reflexões de **todas as educadoras (1, 2, 3, 4 6 e 8)**, inclusive as que não se apropriaram dos princípios e pressupostos (**educadoras 3 e 4**), uma vez que os

mesmos eram utilizados como guias para a prática reflexiva. A título de exemplo: “*Será que não devia apoiar-me mais na família?*” **PR1 E1**; “*Refletindo agora à posteriori esta situação também pode ter resultado dos sentimentos ambivalentes sentidos pelo pai?*” **PR1 E3** “*Depois de muito refletir comecei a perceber que também nós estávamos a achar que a origem do problema estaria na família.*” **PR4 E1**.

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

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

Quem mudou e que condições reuniu para mudar? Estamos em posição de afirmar que **todas** as participantes **mudaram** de alguma forma, e que as **condições para a mudança** estão relacionadas com a sua autoconsciência e capacidade de integrar e colocar em prática os princípios e pressupostos TP. Levantámos a hipótese de a maternidade ter influência no processo, muito embora, os resultados sejam inconclusivos pois em 6

educadoras, 3 delas eram simultaneamente mães, mas diferiam nas restantes variáveis enumeradas nas sínteses em árvore, tais como a escola de formação, o tempo de serviço, o modelo pedagógico e os resultados das PCRS e MINDS.

Que mudanças foram alcançadas no decorrer do projeto ATEIA? As educadoras que passaram por este processo do *Como* ao *Quem* mudaram o conceito pessoal/profissional de si mesmas enquanto profissionais de educação na primeira infância. As que aplicaram a autorreflexão, mais profundamente, alcançaram uma fase diferente no processo de transformação (**educadora 1, 6 e 8**), que passou do *Como Sou* (ao nível do comportamento, conversação e interação) para *Quem Eu Sou* (ao nível da interiorização, pensamento, reflexão e tornar-se diferente). O aumento da autoconsciência (**educadora 4**), a aplicação de estratégias que possibilitam o W.A.I.T. (**educadoras 1, 2**), sensibilidade para com sentimentos dos pais, empatia (**educadora 1, 2 e 6**) e a capacidade de refletir sobre a reflexão, com um questionamento constante (**educadoras 6 e 8**), o aumento da autoconfiança (**educadora 3**) e a autocorreção por via da reflexão (**educadoras 1, 4 e 6**).

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

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

Houve influência do Modelo Pedagógico? Da Escola de Formação? Do tempo de serviço? Conforme resultados indicados na questão anterior conseguimos deduzir que o modelo pedagógico pode ter alguma influência, embora não possa ser visto isoladamente, mas associado ao tempo de serviço e à escola de formação (High Scope, menos de 5 anos de serviço, ESELx). Encontramos ainda informação que nos permite inferir que o tempo de serviço também revela influência na resposta dada às crianças e às famílias, uma vez que os resultados se assemelham em qualidade por essas mesmas categorias, i.e., educadoras com menos de 10 anos de serviço (**educadoras 1, 2, 6 e 8**) apresentaram resultados nas PCRS das mães de 4.8 e 4.1, e nas MINDS de 26, 27 e 29.5 pontos. As educadoras com menos de 10 anos de serviço e com formação ao nível do Mestrado recebida na ESELx foram também as que demonstraram resultados mais positivos (com exceção de um caso que embora tenha frequentado o MEPE da ESELx, acumula as seguintes características – dois meses de trabalho quando iniciou o projeto, pouca experiência profissional com pais).

O **tempo de serviço**, que nos é apresentado por Gonçalves (2009, p. 25) organizado em 4 fases, sendo as duas primeiras até aos 8/10 anos de carreira, o que caracteriza a primeira fase é “uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda algo idealizado, que se abre às professoras que estão a iniciar a sua carreira” (onde se situam as educadoras 1, 2, 3). A segunda fase entre os 5 e os 7 anos do percurso profissional (onde se situam as educadoras 6 e 8) pode prolongar-se até aos 10 anos, e “caracteriza-se por um assumir de

confiança, . . . a satisfação pelo trabalho desenvolvido e um gosto pelo ensino, por vezes até então não pressentido. É uma fase de “acalmia”, relativamente uniforme para todas as professoras, quer o “início” tenha sido “fácil” ou “problemático” (Gonçalves, 2009, p. 26). Neste estudo verificamos igualmente a importância deste processo de evolução na carreira para a prática reflexiva especialmente quando apoiada por níveis superiores de formação. Com efeito, o educador em início de carreira, bem como os profissionais em fase de consolidação, conseguiram uma reflexão mais aprofundada sobre as suas práticas.

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

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (escola de formação das educadoras 1, 2, 8 – formação inicial e educadoras 3 e 6 - mestrado) preconiza que os seus formandos de mestrado em educação pré-escolar no final do curso sejam capazes, entre outros objetivos, de:

- *construir um modelo pessoal de intervenção educativa refletido e fundamentado;*
- *implementar abordagens investigativas;*
- *integrar-se e relacionar-se de forma colaborativa com as equipas, crianças e suas famílias. . .”* (Tomás, Rosa, Melo, & Almeida, 2015)

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

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

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

Qual o impacto que a Formação em Práticas Reflexivas guiadas pelo Modelo Touchpoints teve nos educadores que participaram no projeto ATEIA? Dos dados recolhidos pudemos constatar que a implicação da participação no grupo ATEIA foi positiva, com ganhos ao nível da autoconsciência, do aumento da autoconfiança, da conceptualização de práticas já em curso. De um modo geral houve satisfação com implicações para a prática pedagógica de cada uma das participantes (educadoras 1, 3, 4 e 8), contudo ficaram como sugestões o aumento da regularidade dos encontros para uma perceção e partilha mais eficaz (educadoras 2 e 6). Houve casos que assumiam já adotar, antes da formação, a mesma postura nas interações (educadoras 2 e 6) e que esta formação contribuíra apenas para o encontro de pares, com necessidades semelhantes, e a mesma linguagem.

Qual o contributo de diferentes Histórias de Vida para a Formação de Educadores de Infância em Práticas Reflexivas guiadas pelo Modelo Touchpoints? As Práticas Reflexivas são, desde há vários anos, motivo de investigação, recomendadas na área da educação, entendidas como autoaprendizagem e autoinformação, conforme se traduz na Lei de Bases do Sistema Educativo, na sua redação de 27/08/2009, Lei nº 85/2009, nos princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, art.º 33º, nº 1 (princípios

sobre os quais assenta a formação), alínea h), prevê a: “Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”.

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

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

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

A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas [sublinhado meu], os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças. Esta reflexão assenta num ciclo interativo - observar, planear, agir, avaliar - apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

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

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

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

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

Limitações do Estudo

Ao contrário do previsto no projeto inicial, não foi possível recolher sistematicamente dados antes e após a formação e o projeto reflexivo *Touchpoints*. Tal sucedeu essencialmente por dificuldade na obtenção da participação e autorização das instituições. Daí que desenhamos um abordagem analítica-compreensiva de seis *histórias* de educadoras na relação com os pais e crianças e sobre a sua reflexão acerca dessas experiências. Outra limitação resulta de o período de práticas reflexivas ser muito breve -12 semanas - porque se integrava num projeto de mestrado, limitado nos prazos. Este é um estudo exploratório da aplicação do treino e práticas reflexivas, que consegue reunir 6 profissionais de educação de infância num processo de auto-observação e de reflexão sobre as suas práticas, que acreditamos poder ser a base para um trabalho em maior escala, é um projeto gerador de reflexão em espiral, refletindo sobre como se reflete!

5 - CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA

Durante o último meio século, Brazelton traduziu a ciência da interação pai-filho e as diferenças individuais no desenvolvimento infantil da forma mais eloquente e envolvente, e sem dúvida para mais pessoas do que qualquer pessoa na nossa vida. O trabalho é agora da nossa responsabilidade, construir sobre essa base resistente e criar a próxima era de políticas e práticas na primeira infância. (Pedersen & Shonkoff, 2010)

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

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

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

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

Neste sentido propomos como futuros desenvolvimentos:

Dar **continuidade ao projeto ATEIA** como meio de promover o diálogo e o desenvolvimento pessoal e profissional de educadores de infância em serviço, considerando os contributos que a mesma poderá ter para favorecer as práticas reflexivas entre pares e, conseqüentemente, as relações entre profissionais e famílias.

Partir das sessões, em grupo, que utilizam como linguagem comum os princípios e pressupostos *Touchpoints*, para **reconhecer os saberes prévios que os profissionais já possuem no que diz respeito a estratégias para a prática reflexiva** e às condições que têm para as aplicar (o como, o quando e o onde), através de entrevistas com as seguintes questões: *como é que a abordagem Touchpoints influenciou as suas práticas reflexivas com as famílias? – Num dia normal, como é que coloca em prática a autorreflexão, e quando? – Que práticas reflexivas considera mais eficientes? – Porque considera que essas estratégias funcionam melhor para si? – Partilhe uma experiência em que tenha usado os Touchpoints durante uma conversa com uma família.*

E para a prática propomos os seguintes contributos:

- Promover, ao nível da **formação inicial em educação de infância**, uma área específica dedicada às práticas reflexivas, para a Prática Profissional Supervisionada, para que os futuros profissionais de educação possam *construir competências e integrar experiências emocionais*, bem como interiorizar e compreender as vantagens da reflexão nas suas diferentes vertentes (antes, durante e após as interações), tendo em vista a consciencialização dos seus valores e preconceitos, bem como a forma como os mesmos condicionam ou potenciam as interações com as famílias.

- Promover um **guião para a elaboração dos diários de campo**, atualmente utilizados na prática profissional supervisionada do mestrado em educação pré-escolar, com **orientações específicas**: uma reflexão por semana, que inclua os princípios e pressupostos *Touchpoints*, sobre uma interação, com uma família, pensando em: *como me senti antes, como me senti durante e como me senti depois; o que funcionou; o que pareceu correr bem do ponto de vista do formando, e se alguma coisa seria feita de forma diferente na próxima interação, justificando o porquê.*

Com esta investigação torna-se claro que as práticas reflexivas estão associadas a um sentimento de satisfação podendo representar uma experiência profunda, de crescimento pessoal e profissional, com impacto no sucesso da carreira dos educadores de infância.

The Journey of a thousand miles begins with a simple step.

- Provérbio Japonês.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1996a). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. (pp. 11-36). Porto: Porto Editora.
- Aleixo, E. (2014). *Práticas de Intervenção Precoce centradas nos contextos naturais e o seu contributo para a promoção do desenvolvimento de uma criança*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra)
Consultada em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/11716>
- Allen, R. I., & Petr, C. G. (1996). Towards developing standards and measurements for family-centered practice support Programs. Em G. H. Singer, L. E. Powers, & A. L. Olson, *Redefining family support: innovations in public-private partnerships* (pp. 55-85). Baltimore: P. H. Brooks.
- Assis, M., & Fuertes, M. (2014). Estudo Exploratório Sobre as Representações dos Pais Relativamente à Educação em Creche. *Interações 10* (30), 138-158.
- Bairrão, J., & de Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, NOEEE, ME.
- Baker, A., & Manfredi-Petitt, L. (2004). *Relationships, The Heart of Quality Care: Creating Community among Adults in Early Care Settings*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (4ªed). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664.
- Brazelton, T. B. (1992). *Touchpoints: your child's emotional and behavioral development*. Massachusetts: Perseus Books.
- Brazelton, T. B. (1999). How to Help Parents of Young Children: The Touchpoints Model. *Journal of Perinatology* 19 (6), S6-S7.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo, requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton Touchpoints Project (2006). *Touchpoints in Reflective Practice Provider Workbook*. Boston, MA: Brazelton Touchpoints Centre.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. (2006). A Developmental Approach to Behavioral Problems [PDF]. Brazelton Touchpoints Center. Consultado em <http://www.brazeltontouchpoints.org>
- Brito Nascimento, A. T., Goldsmith, T., Ferro Menezes, P., Fuertes, M., & Gomes Pedro, J. (2012). O impacto do Modelo Touchpoints na formação de profissionais em intervenção precoce. In *9º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Em W. Damon, & R. M. Lerner, *Handbook of child psychology (5th Ed.)*. Vol. 1: *Theoretical models of human development*. New York: John Wileys and Sons.
- Cardona, M. (2008). Contributos para a História do Grupo dos Profissionais de Educação de Infância em Portugal. *Interacções* 4 (9), 4-31.
- Carmo, H. F., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carpenter, B. (2007). The impetus for family-centred early childhood intervention. *Child: care, health and development*, 33 (6), 664-669.

- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche, CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Castelão, S. (2013). *A construção de uma parentalidade confiante: influência do Modelo Touchpoints na relação educador família*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa)
Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3261>
- Crittenden, P. M. (2003). *CARE-Index Manual* (não publicado).
- Churchill, S. L. (2003). Goodness-of-Fit in Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, 31 (2), 113-118.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)* Braga: Universidade do Minho, CIED.
- Cunningham, N. M. (2016). *The Influences of Teacher Self-Reflection Practices While Interacting with Families*. (Dissertação de Doutoramento, The College of Graduate and Professional Studies at the University of New England, Maine)
Consultada em: <http://dune.une.edu/theses/81>
- Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro. *Diário da República, I Série, n.º 193*.
Ministério da Saúde. Lisboa.
- Despacho conjunto n.º 891/99 de 19 de outubro. *Diário da República, II Série, n.º 244*.
Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade. Lisboa.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting" rethinking early intervention". *Topics in early childhood special education*, 20 (2), 95-104.
- Elicker, J., Noppe, I. C., Noppe, L. D., & Fortner-Wood, C. (1997). The parent–caregiver relationship scale: Rounding out the relationship system in infant child care. *Early education and development*, 8 (1), 83-100.

- Feagans, L. V., & Manlove, E. E. (1994). Parents, Infants, and Day-Care Teachers: Interrelations and Implications for Better Child Care. *Journal of Applied Developmental Psychology* 15, 585-602.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Freitas, A. L. S. D., & Forster, M. M. D. S. (2016). Paulo Freire in teacher training: contributions to the development of critical-reflexive practices. *Educar em Revista*, (61), 55-70.
- Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1671>
- Fuertes, M. (2016). *Pais e filhos crescem juntos*. Portugal: FCT & EUA: Space Create Editors.
- Fuertes, M., & Luís, H. (2014). Vinculação, Práticas Educativas na Primeira Infância e Intervenção Precoce. *Interações* 10 (30), 1-7.
- Fuertes, M., Canelhas, Oliveira-Costa, A., Faria, A., Ribeiro, Soares, H., Sousa & Lopes dos Santos, P. (2014). Mother-infant descriptive dyadic system – MINDS.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (8), 23-36.
- Hamilton, C. E., & Howes, C. (1992). A comparison of Young Children's Relationships with Mothers and Teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992 (57), 41-59.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *Atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Universidade do Minho.
- Jacobs, F. S. (2010). Placing relationships at the core of early care and education programs. Em B. & Lester, *Nurturing Children and Families. Building on the legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 288-299). UK: WILEY-BLACKWELL.

- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República, I Série, n.º 166*, Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*. 19 (2), 51-84.
- Lino, D. M. B. D. C. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. (Dissertação de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga). Consultada em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4377>
- Maffezzolli, E. C., & Boehs, C. G. (2008). Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Rev. FAE, Curitiba, 11(1)*, pp. 95-110.
- Mendes, M. (2010). *Avaliação da Qualidade em Intervenção Precoce, Práticas no Distrito de Portalegre*. (Dissertação de Doutoramento, FPCEUP, Porto). Consultada em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/53579/2/29587.pdf>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young children develop in an environment of relationships. Working Paper N.º 1*. Consultado em <http://www.developingchild.net>
- Nunes, C., Aguiar, C., Gomes-Pedro, J., Santos, M., Fuertes, M., Barbosa, M., . . . Sparrow, J. (2012). School and Family Partnership: Impact of Touchpoints Reflexive Practice in Day Care”(PTDC/MHC--CED/3754/2012).
- Owen, M. T., Ware, A. M., & Barfoot, B. (2000). Caregiver-Mother Partnership Behavior and the Quality of Caregiver-Child and Mother-Child Interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 15 (3)*, 413-428.
- Pardal, L., & Correia, S. (1995). *Técnicas de pesquisa em Ciências Sociais*. Porto: Areal Editores.

- Pedersen, D., & Shonkoff, J. P. (2010). Translating the Science of Early Childhood Development into Policy and Practice. Em B. Lester, & J. Sparrow, *Nurturing Children and Families, Building on the Legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 332-340). UK: WILEY-BLACKWELL.
- Pereira, M. D. (2014). *Famílias e profissionais perspetivando qualidade em creches. Um estudo de caso em contextos diferenciados.* (Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa). Consultada em <https://run.unl.pt/handle/10362/11894>
- Pimentel, J. S. (2005). *Intervenção Focada na Família: Desejo ou Realidade. Percepções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias.* Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pinto, A. I., Grande, C., Aguiar, C., Almeida, I. C., Felgueiras, I., Pimentel, J. S., . . . Lopes-dos-Santos, P. (2012). Early childhood intervention in Portugal: An overview based on the developmental systems model. *Infants and Young Children, 25* (4), 310-322.
- Pinto, A. I., Grande, C., Felgueiras, I., Almeida, I. C., Pimentel, J. S., & Novais, I. (2009). Intervenção e Investigação em Idades Precoces: O Legado De Joaquim Bairrão. *Psicologia, 23* (2), 21-42.
- Pinto, D. (2013). *O Impacto do Modelo Toucpoints nas Representações do Educador.* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3270>
- Portaria n.º 262/2011. Diário da República, I série, n.º 167 de 31 de agosto de 2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche.* Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *EXEDRA*, 9-24.
- Sameroff. (1975). Early influences on development: Fact or fancy? *Merrill Palmer Quarterly*, 21, 267-294.
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. Em F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegel, *Review of Child Development Research* (pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.
- Schön, D. (1997). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. Em A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (pp. 80-91). Lisboa: D.Quixote e IIE.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Serrazina, M. L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. *Revista Quadrante*, nº 8, pp. 139-167.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. 1941 23ªEd. São Paulo: Cortez.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2010). *FROM NEURONS TO NEIGHBORHOODS: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: NATIONAL ACADEMY PRESS.
- Shpancer, N. (1999). Caregiver-Parent Relations in daycare: Testing the Buffer Hypothesis. *Early Child Development and Care*, 156, 1-14.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Silva, M. d. (2011). *Da Prática Colaborativa E Reflexiva Ao Desenvolvimento Profissional Do Educador De Infância*. (Dissertação de Mestrado, Escola

- Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa) Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/176>
- Singer, J. (2007). The Brazelton Touchpoints Approach to Infants and Toddlers in Care: Foundation for a Lifetime of Learning and Loving. *DIMENSIONS OF EARLY CHILDHOOD* 35 (3), 4-10.
- Singer, J., & Hornstein, J. (2010). The Touchpoints Approach for Early Childhood Care and Education Providers. Em B. Lester, & J. Sparrow, *Nurturing Children and Families, building on the legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 288-299). UK: WILEY-BLACKWELL.
- Singer, J., Goldberg, J., & Vele-Tabaddor, E. (2008) A Review of the Early Care and Education Literature Evidence Base [PDF]. *Brazelton Touchpoints Center*. Consultado em <https://www.brazeltontouchpoints.org>
- Sparrow, J. (2010). Aligning Systems of Care with the Relational Imperative of Development, building community through collaborative consultation. Em B. Lester, & J. Sparrow, *Nurturing Children and Families, building on the legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 15-27). UK: WILEY-BLACKWELL.
- Sroufe, L. A. (2000). Early Relationships and The Development of Children. *Infant Mental Health Journal*, 21 (1-2), 67-74.
- Stadtler, A. C., O'Brien, M. A., & Hornstein, J. (1995). The Touchpoints Model: Building Supportive Alliances between Parents and Professionals. *Zero to Three*, 24-28.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. CA: Thousand Oaks SAGE.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Teghetof, M. I. (2007). *Estudos Sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos Especialistas, dos Profissionais e das Famílias (Vol. I)*. (Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.12/47>

- Tomás, C., Rosa, M. M., Melo, N., & Almeida, T. (2015) mestrado em educação pré-escolar. Consultado em <https://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/mestrados/mestrados-profissionalizantes/mestrado-em-educacao-pre-escolar>
- Tuckmann, B. (1994). *Manual de investigação em educação (4ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Urquidez, A. & Anda, C. (2008) Touchpoints™ – A Framework for Connecting with Families [PDF]. Consultado em <http://www.tcinfanthealthnetwork.org>
- Yin, R. K. (2005). *Estudos de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva dos Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

A. Consentimento endereçado às Instituições

Ao cuidado da Direção/Coordenação Pedagógica

Exmos. senhores,

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Intervenção Precoce, da Escola Superior de Educação de Lisboa, a mestranda Sónia Maria Costa Cabral, vem por este meio solicitar a Vossa colaboração para o desenvolvimento do seu projeto de investigação, cuja dissertação de mestrado se intitula: *ATEIA – Relações e Práticas Reflexivas Touchpoints*.

O objetivo principal deste estudo é avaliar o impacto das Práticas Reflexivas *Touchpoints* e as suas implicações nas relações entre os diversos intervenientes.

Para o efeito serão realizadas visitas à Vossa instituição, onde serão aplicados questionários aos educadores e pais (também eles convidados a participar na investigação através de consentimento informado) e um instrumento de avaliação que pressupõe registo em vídeo de 5 minutos de interação do profissional com uma criança, e dos pais com a mesma.

Ao participar neste estudo estarão a apoiar a promoção de investigação na área da intervenção precoce, e conseqüentemente o desenvolvimento conteúdo científico, o que possibilitará, no futuro, a muitas instituições, profissionais e pais uma melhor assistência nesta área de trabalho.

Desde já cumpre-me garantir o anonimato de todas as instituições e pessoas envolvidas, bem como a confidencialidade de todas as informações recolhidas, cujo destino será única e exclusivamente para o desenvolvimento desta investigação.

Respeitosos cumprimentos,

A Mestranda

Sónia Maria Costa Cabral

B. Consentimento Informado – Versão Educadores

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, declaro ter sido informado(a) e estar consciente dos objetivos e benefícios da minha participação no estudo da mestranda Sónia Maria Costa Cabral, cuja dissertação de mestrado se intitula: *ATEIA – Relações e Práticas Reflexivas Touchpoints*.

O objetivo principal deste estudo, a decorrer entre setembro de 2016 e janeiro de 2017, é avaliar o impacto das Práticas Reflexivas *Touchpoints* e as suas implicações nas relações entre os diversos intervenientes. Ao participar neste estudo estarei a ajudar a promover a investigação e práticas de intervenção precoce, o que possibilitará, no futuro, a muitos profissionais uma melhor assistência nesta área de trabalho.

No âmbito desta investigação a minha participação pressupõe autorizar e estar presente para o registo em vídeo (no início do estudo em outubro de 2016) de interação com uma criança do meu grupo, selecionada por mim, a agendar mediante a minha disponibilidade; o preenchimento de um questionário; a participação em reuniões quinzenais da rede e a elaboração de diários reflexivos sobre a minha prática pedagógica ao longo de 7 semanas.

A mestranda e compromete-se a disponibilizar-me todas as informações e conhecimentos em torno do Modelo *Touchpoints* essenciais à minha participação no projeto de investigação.

Fui informado que a minha participação não é obrigatória e não me trará qualquer despesa ou risco, permitindo-me a qualquer momento desistir de participar.

Foi-me ainda assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à investigadora. Em suma **declaro que entendi os propósitos e termos em que decorrerá o projeto de investigação e concordo, voluntariamente, participar neste estudo.**

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

C. Consentimento Informado – Versão Pais

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, declaro ter sido informado(a) e estar consciente dos objetivos e benefícios da minha participação no estudo da mestranda Sónia Maria Costa Cabral, cuja dissertação de mestrado se intitula: *ATEIA – Relações e Práticas Reflexivas Touchpoints*.

O objetivo principal deste estudo é avaliar o impacto das Práticas Reflexivas *Touchpoints* e as suas implicações nas relações entre os diversos intervenientes. Ao participar neste estudo estarei a ajudar a promover a investigação e práticas de intervenção precoce, o que possibilitará, no futuro, a muitos pais uma melhor assistência nesta área de trabalho.

No âmbito desta investigação a minha participação pressupõe autorizar e estar presente para o registo em vídeo de duas situações (uma vez no início do estudo em outubro de 2016, e outra no final, em janeiro de 2017) de interação com o(a) meu(minha) filho(a), a agendar mediante a minha disponibilidade, e o preenchimento de um questionário.

A mestranda compromete-se a disponibilizar-me todas as informações e conhecimentos em torno do Modelo *Touchpoints* assim que lhe solicite.

Fui informado que a minha participação não é obrigatória e não me trará qualquer despesa ou risco, permitindo-me a qualquer momento desistir de participar (sem que tal acarrete nenhum prejuízo na minha relação com a educadora do(a) meu(minha) filho(a) ou com a creche).

Foi-me ainda assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à investigadora. Em suma **declaro que entendi os propósitos e termos em que decorrerá o projeto de investigação e concordo, voluntariamente, participar neste estudo.**

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

D.PCRS – Versão Educadores – um exemplar

1. Acredito que os pais desta criança me informarão de tudo o que é importante acerca dela. **5-Concordo totalmente**
2. Quando existe um problema eu e os pais desta criança conversamos sobre o mesmo de forma atempada. **5-Concordo totalmente**
3. Eu valorizo muito as opiniões destes pais na maior parte das matérias. **4-Concordo**
4. Eu sinto que os pais desta criança cuidam genuinamente dela. **5-Concordo totalmente**
5. Posso confiar nos pais desta criança. **5-Concordo totalmente**
6. Eu e os pais desta criança raramente discutimos assuntos relacionados com o cuidado dela. **1-Discordo totalmente**
7. Eu tenho grande respeito pessoal pelos pais desta criança. **4-Concordo**
8. Os pais desta criança são sobretudo pessoas carinhosas. **5-Concordo totalmente**
9. Os pais desta criança têm os conhecimentos e as competências necessárias para serem bons pais. **4-Concordo**
10. Eu gosto de trabalhar com os pais desta criança de forma a conseguir conhecer melhor o seu filho/sua filha. **5-Concordo totalmente**
11. Eu e os pais desta criança estamos quase sempre de acordo sobre como cuidá-la ou lidar com ela. **4-Concordo**
12. Os pais desta criança não são, na realidade, meus amigos. **2-Discordo**
13. Por vezes tenho receio que os pais desta criança discutam sobre os meus assuntos pessoais com outras pessoas. **1-Discordo totalmente**
14. A minha comunicação com os pais desta criança é sempre aberta e honesta. **5-Concordo totalmente**
15. Eu e os pais desta criança valorizamos a nossa relação. **4-Concordo**
16. Os pais desta criança não parecem interessados ou preocupados comigo. **2-Discordo**
17. Os pais desta criança não têm os conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança que eu gostaria que tivessem. **2-Discordo**
18. Quando eu e os pais desta criança temos um problema, normalmente não o discutimos. **1-Discordo totalmente**
19. Eu sinto que eu e os pais desta criança temos valores diferentes sobre a melhor forma de atender às suas necessidades. **1-Discordo totalmente**
20. Eu interesso-me pela vida pessoal dos pais desta criança. **4-Concordo**
21. Eu sei que esta criança realmente gosta de estar com os seus pais. **5-Concordo totalmente**
22. Eu confio sempre que os pais desta criança cuidam dela da melhor maneira e de forma consistente. **5-Concordo totalmente**
23. Por vezes, eu não levo em consideração as opiniões dos pais desta criança em matérias de educação, especialmente quando estamos em desacordo. **1-Discordo totalmente**
24. Sei que os pais desta criança virão em minha ajuda quando eu precisar, mesmo que para isso tenham que alterar os seus planos. **4-Concordo**
25. Os pais desta criança dão-me sugestões e conselhos, válidos, sobre como trabalhar com ela. **5-Concordo totalmente**
26. Eu considero que os pais desta criança são um verdadeiro parceiro na sua educação. **5-Concordo totalmente**
27. Normalmente concordo com a forma que os pais desta criança escolhem para lidar com o seu mau comportamento. **4-Concordo**
28. Eu realmente gosto dos pais desta criança e gosto de estar com eles. **4-Concordo**

29. Eu não sinto que esta criança esteja tão bem com os seus pais como quando está comigo **1-Discordo totalmente**
30. Eu admiro a forma como os pais desta criança trabalham com ela. **3-Concordo parcialmente**
31. Se os pais desta criança tivessem um problema eu faria um esforço adicional para os tentar ajudar. **5-Concordo totalmente**
32. Acredito que os pais desta criança são, no geral, bons pais. **5-Concordo totalmente**
33. Eu penso que os pais desta criança me vêem como uma empregada que presta cuidados e não uma parceira, igual, na sua educação. **1-Discordo totalmente**
34. Os pais desta criança vêem-me como alguém que toma conta de crianças pequenas e não como uma profissional em educação de crianças. **1-Discordo totalmente**
35. A orientação dos pais desta criança no que concerne a educação é, no geral, muito semelhante à minha. **3-Discordo parcialmente**

E. PCRS – Versão Pais – um exemplar

1. Acredito que o educador do meu filho/minha filha me informará de tudo o que é importante acerca dele(a). **5-Concordo totalmente**
2. Quando existe um problema eu e o educador do meu filho/minha filha conversamos sobre o mesmo de forma atempada. **5-Concordo totalmente**
3. Eu valorizo muito as opiniões do educador do meu filho/minha filha na maior parte das matérias. **5-Concordo totalmente**
4. Eu sinto que o educador do meu filho/minha filha cuida genuinamente dele(a). **5-Concordo totalmente**
5. Posso confiar no educador do meu filho/minha filha. **5-Concordo totalmente**
6. Eu e o educador do meu filho/minha filha discutimos assuntos relacionados com o cuidado dele(a). **5-Concordo totalmente**
7. Eu tenho grande respeito pessoal pelo educador do meu filho/minha filha. **5-Concordo totalmente**
8. O educador do meu filho/minha filha é sobretudo uma pessoa carinhosa. **5-Concordo totalmente**
9. O educador do meu filho/minha filha tem os conhecimentos e as competências necessárias para ser um bom educador. **5-Concordo totalmente**
10. Eu gosto de trabalhar com o educador de forma a conseguir conhecer melhor o meu filho/minha filha. **5-Concordo totalmente**
11. Eu e o educador do meu filho/minha filha estamos quase sempre de acordo sobre como cuidá-lo(a) ou lidar com ele(a). **5-Concordo totalmente**
12. O educador do meu filho/minha filha não é, na realidade, meu amigo. **5-Concordo totalmente**
13. Por vezes tenho receio que o educador do meu filho/minha filha discuta sobre os meus assuntos pessoais com outras pessoas. **1-Discordo totalmente**
14. A minha comunicação com o educador do meu filho/minha filha é sempre aberta e honesta. **5-Concordo totalmente**
15. Eu e o educador do meu filho/minha filha valorizamos a nossa relação. **5-Concordo totalmente**
16. O educador do meu filho/minha filha não parece interessado ou preocupado comigo. **1-Discordo totalmente**
17. O educador do meu filho/minha filha não tem os conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança que eu gostaria que tivesse. **1-Discordo totalmente**
18. Quando eu e o educador do meu filho/minha filha temos um problema, normalmente não o discutimos. **1-Discordo totalmente**
19. Eu sinto que eu e o educador do meu filho/minha filha temos valores diferentes sobre a melhor forma de atender às suas necessidades. **1-Discordo totalmente**
20. Eu interesse-me pela vida pessoal do educador do meu filho/minha filha. **2-Discordo**
21. Eu sei que o meu filho/minha filha realmente gosta de estar com o seu educador. **5-Concordo totalmente**
22. Eu confio sempre que o educador do meu filho/minha filha cuida dele(a) da melhor maneira e de forma consistente. **5-Concordo totalmente**
23. Por vezes, eu não levo em consideração as opiniões do educador do meu filho/minha filha em matérias de educação, especialmente quando estamos em desacordo. **2-Discordo**

24. Sei que o educador do meu filho/minha filha virá em minha ajuda quando eu precisar, mesmo que para isso tenha que alterar os seus planos. **4-Concordo**
25. O educador do meu filho/minha filha dá-me sugestões e conselhos, válidos, sobre como trabalhar com ele(a). **5-Concordo totalmente**
26. Eu considero que o educador do meu filho/minha filha é um verdadeiro parceiro na sua educação. **4-Concordo**
27. Normalmente concordo com a forma que o educador do meu filho/minha filha escolhe para lidar com o seu mau comportamento. **5-Concordo totalmente**
28. Eu realmente gosto do educador do meu filho/minha filha e gosto de estar com ele. **4-Concordo**
29. Eu não sinto que o meu filho/minha filha esteja tão bem com o seu educador como quando está comigo. **2-Discordo**
30. Eu admiro a forma como o educador do meu filho/minha filha trabalha com ele(a). **5-Concordo totalmente**
31. Se o educador do meu filho/minha filha tivesse um problema eu faria um esforço adicional para o tentar ajudar. **4-Concordo**
32. Acredito que o educador do meu filho/minha filha sabe bastante sobre como cuidar de crianças. **5-Concordo totalmente**
33. Eu vejo o educador do meu filho/minha filha como um empregado que presta cuidados e não um parceiro, igual, na sua educação. **1-Discordo totalmente**
34. Eu vejo o educador do meu filho/minha filha como alguém que toma conta de crianças pequenas e não como um profissional em educação de crianças. **1-Discordo totalmente**
35. A orientação do educador do meu filho/minha filha no que concerne a educação é, no geral, muito semelhante à minha. **4-Concordo**

F. Exemplar Ficha Reflexiva 1

Preparação para a prática reflexiva-Forças e Desafios Pessoais

Ficha 1

Preparação para a prática reflexiva

Forças e desafios pessoais

Instruções: por favor, responda às seguintes questões (1 a 10) durante a próxima semana:

1. Quais são, para si, os dois objetivos mais importantes nos seus encontros com as famílias?
2. Numa semana típica, que oportunidades tem em contactar com os pais/famílias e durante quanto tempo consegue manter esse contacto?
3. Parece-lhe que esse contacto é suficiente? Porquê?
4. Descreva a forma particular (modelo pedagógico/filosofia) que guia as suas interações com as crianças.
5. Quais são os valores pessoais traz para o seu trabalho com crianças e famílias?
6. Descreva, sucintamente, como sente que criou relações efetivas com as famílias.
7. Identifique dois fatores no seu trabalho que a impeçam de interagir com as famílias como gostaria:
8. Como poderia modificá-los?
9. Identifique duas das suas maiores forças no trabalho com as famílias:
10. Identifique dois dos seus maiores desafios no trabalho com as famílias:

Ficha elaborada por:

Data:

Touchpoints in Reflective Practice

Provider Workbook

© 2006 Brazelton *Touchpoints* Project, Inc

Versão experimental, traduzida e adaptada por Ana Teresa Brito e Miguel Barbosa com autorização do Centro Brazelton, para fins de investigação. Lisboa, Novembro de 2011.

G.Exemplar Ficha Reflexiva 2

Preparação para a Prática Reflexiva - Resposta a cenários em Educação de Infância

Ficha 2

Preparação para a Prática Reflexiva

Resposta a cenários em Educação de Infância

Instruções: esta semana, por favor escolha dois dos cenários seguintes e responda às questões colocadas. Terá a possibilidade de rever as suas respostas, num momento futuro. Guarde uma cópia para si e dê uma cópia ao seu orientador da prática reflexiva de *Touchpoints*.

1. A Lúcia, uma criança com 3 anos, brincou alegremente com areia e água durante a maior parte do tempo de brincadeira livre. Quando a mãe a veio buscar, no final do dia, olhou para o vestido novo que a Lúcia insistiu em usar de manhã. Estava molhado e coberto de lama. A mãe disse à Lúcia, “Eu disse-te para não sujares o vestido novo!”. Depois, disse à educadora, “Como deixou que isto acontecesse? Agora está estragado!”

- a) Qual a sua reação ao facto do vestido da criança estar sujo?
- b) Porque é que acha que a mãe teve uma reação tão forte ao vestido sujo da filha?
- c) O que sentiu com a reação da mãe?
- d) Como responderia a esta mãe?

2. Pouco tempo antes da hora de ir para casa, o Bruno estava a brincar com o seu amigo João ao super-homem e ao homem-aranha, quando a mãe o foi buscar, apressadamente, porque tinham um compromisso. O Bruno reclamou, chorou e recusou-se a ir embora.

- a) Como interpreta o comportamento do Bruno nesta situação?
- b) Como é que a mãe poderá interpretar o comportamento da criança nesta situação?
- c) Como poderá ajudar a mãe, através do comportamento da criança?

3. A Letícia tem dificuldade em separar-se mãe, todos os dias, quando é deixada no jardim-de-infância. Após muita persuasão, a educadora consegue que ela se envolva nas atividades quotidianas. Depois de se envolver, a Letícia passa muito bem o resto do dia. Porém, assim que vê a mãe chegar ao final do dia, desfaz-se em lágrimas. A mãe fica preocupada e diz à educadora, "A Letícia chora quando eu me vou embora e chora quando eu chego. O que está a acontecer aqui? "

- a) O que acha que a mãe sentiu?
- b) Como pode ajudar a mãe nessa situação?

4. Num momento de brincadeira livre, no final do dia, o Manuel estava a brincar com a Andreia aos pais e às mães na área da casinha. O Manuel tentava dar o biberão à boneca e pô-la a dormir. Quando o pai o foi buscar, viu-o a brincar com a boneca, que tirou imediatamente das suas mãos afirmando: "Eu já te disse que os meninos não brincam com bonecas."

- a) Porque é que acha que o pai teve uma reação tão forte ao comportamento do seu filho?
- b) Como é que o Manuel se poderá sentir face ao comportamento do pai?
- c) Como gostaria de colaborar com este pai?

5. Miguel já tem o controlo dos esfíncteres, mas ultimamente, na hora da sesta, faz xixi nas calças. Mesmo depois de vários pedidos, os pais têm-se esquecido de trazer uma muda de roupa e as fraldas que a educadora solicitou. A educadora sente-se frustrada e ignorada pelos pais.

- a) Como interpreta a situação?
- b) Como é que os pais poderão estar a interpretar esta situação?

6. O João traz uma pintura para mostrar à mãe. A mãe agarra na pintura amachucando-a e queixando-se que já tem que chegar "destas coisas". A mãe diz "Quando é que ele vai começar a aprender aqui alguma coisa em vez de estar só a brincar?"

- a) Quais eram as expectativas da mãe nesta situação?
- b) Como responderia às expectativas da mãe?

7. A Júlia veio deixar o filho, Carlos, na sua sala. Ela dispõe de pouco tempo, da parte da manhã, para não chegar atrasada ao trabalho. Carlos faz uma birra e não quer ficar na sala sem a mãe. A Júlia zanga-se com o Carlos e, em seguida, dirige a sua irritação à educadora e reclama que tem de se ir embora, acusando a educadora de não fazer o suficiente para ajudar.

- a) O que acha que a mãe sentiu durante esta situação?
- b) Qual seria a sua reação inicial a esta mãe?
- c) Como lidaria com a situação? Que estratégias usaria?

8. Há mais de três semanas que, quando a Joana vem trazer a sua filha Cátia, de três anos, diz, atormentada, ter estado acordada até às três da manhã com a filha, que se recusa a dormir. A Joana tem pedido, repetidamente, à educadora que mantenha a Cátia acordada durante o tempo da sesta, para que ela adormeça à noite, o que a educadora não está autorizada a fazer. Esta manhã, a Joana diz-lhe que já esteve bastantes noites sem dormir e se não começar a manter a Cátia acordada durante o tempo da sesta, irá retirá-la da instituição.

- a) Como entende esta situação?
- b) Como é que a Joana entende esta situação?
- c) Como gostaria de ajudar esta mãe colaborando com ela?

Ficha elaborada por:

Data:

Touchpoints in Reflective Practice

Provider Workbook

© 2006 Brazelton *Touchpoints* Project, Inc

Versão experimental, traduzida e adaptada por Ana Teresa Brito e Miguel Barbosa com autorização do Centro Brazelton, para fins de investigação. Lisboa, Novembro de 2011.

H.Exemplar Ficha Reflexiva 3

Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos *Touchpoints*

Ficha 3

Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos *Touchpoints*

1. O que eu mais gosto no meu trabalho é...
Porquê?
2. Se eu pudesse despende mais do meu tempo no trabalho a realizar o que eu considero mais gratificante, seria...
3. A parte que menos aprecio do meu trabalho é...
Porquê?
4. Uma ideia para a tornar melhor...
5. Eu gostaria de saber mais sobre...
6. Como gostaria de ser avaliada?
7. Acredito que os pais...
8. Sinto-me desconfortável com uma família quando...
9. Penso que os pais apreciam genuinamente quando ou como eu...
10. Aprecio genuinamente os pais quando...
11. Sei que os pais confiam em mim quando...

Ficha elaborada por:

Data:

Touchpoints in Reflective Practice

Provider Workbook

© 2006 Brazelton *Touchpoints* Project, Inc

Versão experimental, traduzida e adaptada por Ana Teresa Brito e Miguel Barbosa com autorização do Centro Brazelton, para fins de investigação. Lisboa, Novembro de 2011.

I. Diários Reflexivos – um exemplar

Guião para a Prática Reflexiva

Data: Semana de 7 a 11 de novembro

1. Reflexão sobre a semana em geral:

Esta semana correu de forma tranquila. Todas as crianças foram assíduas e a partir de 4ª feira foi integrada uma nova criança no grupo. A criança tem 4 meses, esteve tranquila, mas no período de ausência da mãe chorou um pouco. Foi definido, com a mãe, que no período de adaptação a criança ficaria menos tempo na instituição, esse tempo foi-se dilatando ao longo da semana.

2. Reflexão sobre um acontecimento particular

Devido à ausência de uma das colegas de sala, foi necessário recorrer ao apoio de uma outra colega para que a rotina de refeição decorresse de forma mais tranquila, porém uma das crianças não aceitou bem a presença de uma estranha na sala e ficou muito chorosa durante o resto do tempo que esteve na creche. Esta criança não tinha até esse momento, demonstrado qualquer insegurança quando na presença de pessoas não habituais na sala. Ao refletir sobre o comportamento da criança como a sua linguagem posso inferir que a alteração do seu comportamento nesta situação indica-me que muito provavelmente esta criança está num momento de Touchpoint e, portanto, será importante tentar perceber o que a família pode dizer sobre situações idênticas que tenha vivenciado, já que todos os pais têm algo fundamental para partilhar em cada etapa do desenvolvimento.

3. Outros...

Guião para a prática reflexiva elaborado por: HG

Touchpoints in Reflective Practice

Provider Workbook

© 2006 Brazelton *Touchpoints* Project, Inc

Versão experimental, traduzida e adaptada por Ana Teresa Brito e Miguel Barbosa com autorização do Centro Brazelton, para fins de investigação. Lisboa, Novembro de 2011.