



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

O Projeto *Grupos Aprender, Brincar, Crescer*: Expectativas, avaliação e perceção das supervisoras sobre a qualidade da sua implementação

Joana Margarida Pereira Ferreira Lobo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:

Doutora Joana Dias Alexandre, Professora Auxiliar,

ISCTE-IUL

Outubro, 2016



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

O Projeto *Grupos Aprender, Brincar, Crescer*: Expectativas, avaliação e perceção das supervisoras sobre a qualidade da sua implementação

Joana Margarida Pereira Ferreira Lobo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:

Doutora Joana Dias Alexandre, Professora Auxiliar,

ISCTE-IUL

Outubro, 2016

Agradecimentos

À minha família.

Às minhas amigas e amigos.

Às minhas colegas.

À professora Joana Alexandre, um agradecimento em especial pelo apoio e dedicação incondicional.

Resumo

O projeto *Playgroups for inclusion* ou Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC) consiste num projeto-piloto em Portugal dirigido a crianças entre os zero e os quatro anos de idade, que não estão inseridas em respostas educativas formais, bem como às suas famílias/cuidadores, e que se encontra a ser implementado em cinco distritos do país: Aveiro, Coimbra, Lisboa, Porto e Setúbal. Em Portugal os GABC são dinamizados por duas monitoras e em cada distrito existe uma supervisora licenciada em educação infantil. O presente trabalho visa analisar qual a perceção das supervisoras sobre a qualidade da implementação dos GABC, ao longo do período de implementação do mesmo. Para além da qualidade, visa compreender as expectativas destas sobre o projeto e como estas se foram modificando ao longo do período de implementação. Tem também como objetivo averiguar qual a avaliação geral dos GABC, segundo as supervisoras. Para tal, foram conduzidas entrevistas individuais às cinco supervisoras, em dois momentos distintos: um mês após o início dos GABC (T1; dezembro, 2015) e, outro sensivelmente um mês antes do seu término (T2; maio/junho, 2016). De um modo geral, as supervisoras consideraram que os GABC tiveram sempre em conta as necessidades e interesses das famílias, promovendo-se a sua participação, desde o início, existindo por isso ao longo da implementação um clima de bem-estar. Apesar dos GABC serem um contexto propício a experiências de aprendizagem diversas (sensoriais, de experimentação, etc.) e ser relatada a evolução das famílias ao longo do projeto, como aspetos negativos destaca-se a falta de assiduidade das famílias. Os resultados permitem concluir que, do ponto de vista das supervisoras os GABC constituem-se como uma resposta futura adequada, devendo existir, no entanto, estratégias claras que promovam uma maior assiduidade das famílias.

Palavras-chave: serviços de educação para a infância, playgroups, monitorização, qualidade.

Classificação: 2956 Educação infantil e Cuidado das Crianças; 3040 Perceção Social e Cognição; 3373 Comunidade e Serviços Sociais

Abstract

The project Playgroups for Inclusion (in portuguese Grupos Aprender Brincar Crescer – GABC), is a pilot project in Portugal for children between zero and four years old, who have not entered into formal educational responses as well as their families/caregivers, and which is being implemented in five districts: Aveiro, Coimbra, Lisbon, Porto and Setúbal. In Portugal the GABC are run by two monitors and each district there is a licensed supervisor in child education. This study aims to analyze what the perception of supervisors on the quality of implementation of GABC over the implementation of the same period. Besides its quality, aims to understand the expectations of these on the project and how they have changed over the implementation period. It also has the objective of verifying the overall assessment of GABC, according to the supervisors. To this end, individual interviews were conducted with five supervisors, at two different times: one month after the start of GABC (T1; December, 2015) and another roughly a month before its completion (T2, May / June, 2016). In general, supervisors considered that GABC always took into account of the needs and interests of families, promoting their participation from the beginning and throughout the implementation wellness climate. Despite GABC be an enabling environment to diverse learning experiences (sensorial, experimentation, etc.) and reported the evolution of the families throughout the project, negative aspects we highlight and the lack of attendance of families. The results show that, from the point of view of the supervisory GABC constitute as an appropriate future response should be, however, clear strategies to promote greater attendance of families.

Keywords: education services for children, playgroups, monitoring, quality.

Classification: 2956 Childrearing & Child Care; 3040 Social Perception & Cognition; 3373 Community & Social Services

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Respostas de Educação para a Infância	5
Serviços de Educação para a Primeira Infância.....	5
Playgroups	7
Tipos de playgroups	7
Benefícios dos <i>playgroups</i>	11
Capítulo II – O Projeto <i>Playgroups for Inclusion</i> ou Grupos Aprender, Brincar, Crescer: um estudo piloto	12
Capítulo III – Avaliação de projetos em intervenção comunitária.....	16
Tipos de avaliação	16
Avaliação da qualidade.....	18
Avaliação da qualidade no contexto da educação	20
Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade.....	21
Capítulo IV – Objetivos.....	25
Capítulo V – Método	28
Participantes	28
Instrumentos	28
Tempo 1.....	28
Tempo 2.....	29
Procedimento	29
Procedimentos de recolha de dados.....	29
Procedimento de análise	30
Capítulo VI – Resultados.....	31
Capítulo VII – Discussão.....	57
Anexo A.....	63
Guião de entrevista semiestruturado para supervisoras, T1	63
Anexo B.....	64
Guião de entrevista semiestruturado para supervisoras, T2	64
Anexo C.....	65
Dicionário de Categorias T1.....	65
Anexo D.....	71
Dicionário de Categorias T2.....	71

Índice de Quadros

Quadro 1: Categorias e subcategorias do T1, segundo as dimensões da Qualidade de Pascal e Bertram (2009).....	32
Quadro 2: Objetivos e finalidades dos GABC T1.....	33
Quadro 3: Experiências de aprendizagem T1.....	34
Quadro 4: Estratégias de ensino e aprendizagem T1.....	34
Quadro 5: Planeamento das sessões T1.....	35
Quadro 6: Aspetos das reuniões de supervisão T1.....	35
Quadro 7: Aspetos da formação inicial T1.....	36
Quadro 8: Características das monitoras T1.....	36
Quadro 9: Espaço T1.....	37
Quadro 10: Aspetos do clima T1.....	37
Quadro 11 : Garantia igualdade de oportunidades T1.....	38
Quadro 12 : Categorias e subcategorias do T1, segundo a Avaliação Geral dos GABC e as expetativas.....	39
Quadro 13 : Aspetos positivos dos GABC T1.....	40
Quadro 14 : Aspetos negativos dos GABC T1.....	41
Quadro 15 : Participação das famílias T1.....	41
Quadro 16 : Estratégias para melhorar a participação das famílias T1.....	42
Quadro 17 : Barreiras à participação das famílias T1.....	42
Quadro 18 : Expetativas das supervisoras T1.....	43
Quadro 19 : Categorias e subcategorias do T2, segundo as dimensões da Qualidade de Pascal e Bertram (2009)	44
Quadro 20 : Experiências de aprendizagem T2.....	45
Quadro 21 : Estratégias de ensino e aprendizagem T2.....	46
Quadro 22 : Planeamento das sessões T2.....	46
Quadro 23 : Aspetos das reuniões de supervisão T2.....	47
Quadro 24 : Aspetos da formação inicial T2.....	47
Quadro 25 : Características das monitoras T2.....	47
Quadro 26 : Espaço T2.....	48
Quadro 27 : Aspetos do clima Tempo 2.....	49
Quadro 28 : Garantia igualdade de oportunidades T2.....	49
Quadro 29 : Categorias e subcategorias do T2, segundo a Avaliação Geral dos GABC e as expetativas das supervisoras.....	50

Quadro 30 : Aspetos positivos dos GABC T2.....	51
Quadro 31 : Aspetos negativos dos GABC T2.....	52
Quadro 32 : Assiduidade das famílias T2.....	52
Quadro 33 : Estratégias para melhorar a participação das famílias	53
Quadro 34 : Barreiras à participação nos GABC T2.....	53
Quadro 35 : Aspetos mais prazerosos dos GABC Tempo 2.....	54
Quadro 36 : Aspetos mais desafiantes dos GABC T2.....	54
Quadro 37 : Modificações ao projeto T2.....	55
Quadro 38 : Expetativas das supervisoras T2.....	55
Quadro 39 : Resumo comparativo entre os resultados gerais ao nível das dimensões, referências e respetivas categorias e subcategorias, entre o T1 e o T2.....	56

Glossário

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

APA: American Psychological Association

CAD – Comité de Ajuda ao Desenvolvimento

CCP – Centers for Children and Parents

DGE – Direção-Geral da Educação

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EACEA – Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura

FBB – Fundação Bissaya Barreto

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

GAA – Gabinete de Avaliação e Auditoria

GABC – Grupos Aprender, Brincar e Crescer

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PLA – Preschool Learning Alliance

T1 – Tempo 1

T2 – Tempo 2

Introdução

Os Serviços de Educação para a Infância, para crianças em idade pré-escolar, aumentaram nas várias partes do mundo (OCDE, 2011). Segundo relatório da UNICEF (2008), nos países desenvolvidos, cerca de 80% das crianças dos três aos seis anos recebem alguma forma de educação e cuidados na primeira infância. Para os menores de três anos, a percentagem dos que frequentam uma estrutura de cuidados é atualmente de cerca de 25% no conjunto dos países da OCDE e de mais de 50% nos outros países.

A estrutura de cuidados fora de casa faz parte da vida de cada vez mais crianças, cada vez mais cedo e durante cada vez mais horas. Deste modo, a tendência para serviços de educação e cuidados na primeira infância comporta um enorme potencial positivo, nomeadamente: a possibilidade de proporcionar às crianças o melhor começo de vida possível, de limitar a criação precoce de desigualdades, de acelerar os progressos no sentido da igualdade para as mulheres, de estimular o sucesso escolar e de investir na cidadania. Por outro lado, os serviços medíocres comportam um potencial negativo tanto no imediato como a longo prazo.

Indicadores substanciais apontam para os benefícios da educação e dos cuidados na primeira infância por motivos económicos, educativos e sociais (Hoshi-Watanabe, Musatti, Rayna, & Vandebroek, 2015). Com a expansão da mulher no mercado de trabalho, a necessidade de prestar cuidados suficientes de modo a possibilitar que as famílias conciliem a vida profissional e familiar, resultou na crescente procura de respostas. Neste sentido importa então referir que os serviços de educação para a infância, têm efeitos benéficos sobre todo o seu desenvolvimento (Hoshi-Watanabe, Musatti, Rayna, & Vandebroek, 2015). Como defendido pelo mesmo autor, podem ter ainda um forte impacto sobre a coesão e a inclusão sociais. Porém, estes só são expetáveis quando reunidas condições de elevada qualidade.

Nesta linha de pensamento, a procura da qualidade na educação de infância constitui uma das prioridades da agenda política e social de muitos países a nível mundial (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Em Portugal, a preocupação com a expansão e qualificação da rede de educação pré-escolar faz-se sentir desde 1996 (Bertram & Pascal, 2009). A avaliação da qualidade visa não só determinar, por um lado, a *eficácia*, ou seja, avaliar em que medida os resultados previstos foram atingidos segundo os requisitos iniciais; e, por outro, a *eficiência*, i.e., a relação entre os resultados obtidos e os recursos utilizados (Marques & Calheiros, 2006), mas e

particularizando para contextos educativos, procura-se analisar a qualidade dos contextos sociais da aprendizagem e particularmente o que fazem os educadores para organizar esse contexto. Esta perspetiva reflete a posição de que as crianças só aprendem quando conseguem estabelecer boas relações com as pessoas com quem interagem, no âmbito de um contexto educativo estimulante (Bertram & Pascal, 2009).

O projeto Grupos: Aprender, Brincar e Crescer (GABC), surge desta necessidade, tendo como base os modelos de *playgroups* já existentes. Os *Playgroups* são grupos de base comunitária, compostos por crianças em idade pré-escolar, ou seja, dos 0 aos 6 anos, bem como pelos respetivos familiares/cuidadores com a finalidade de proporcionar atividades sociais e um brincar livre (Dadich & Spooner, 2008). Em Portugal, estiverem em funcionamento 33 *playgroups*.

O projeto GABC ou *Playgroups for Inclusion* consiste num projeto-piloto dirigido a crianças entre os 0 e os 4 anos de idade, que não estão inseridas em respostas educativas formais, bem como às suas famílias/cuidadores. Têm em vista, principalmente, a capacitação de pessoas mais carenciadas, apesar de não ser exclusivo para este tipo de famílias, promovendo a sua participação ativa no desenvolvimento de uma nova política social e educacional, em pequena escala, com vista a elevá-la, através de um estudo em torno da sua eficácia.

Seguindo as orientações da literatura acima referidas e tendo em conta a importância da monitorização, a presente dissertação propõe-se analisar qual a perceção que as supervisoras têm sobre a qualidade da implementação dos GABC, ao longo do período de implementação do projeto. Para além da qualidade, visa compreender as expectativas das supervisoras sobre o projeto e como estas se foram modificando ao longo da implementação do mesmo e averiguar qual avaliação geral dos GABC, na sua perspetiva. Este objetivo inscreve-se num objetivo mais geral da equipa de monitorização coordenado pelo ISCTE-IUL (Joana Alexandre) e pela Universidade de Coimbra (Maria Clara Almeida). Para tal foram realizadas entrevistas às cinco supervisoras em dois momentos distintos: um mês após o início dos GABC e, outro sensivelmente um mês antes do seu término.

A presente dissertação está organizada em sete capítulos. O primeiro refere-se às respostas e serviços de Educação para a Primeira Infância, onde são destacados os *playgroups*, repetitivos tipos e benefícios. O segundo capítulo apresenta o estudo piloto sobre os GABC. O terceiro capítulo foca-se na avaliação de projetos em intervenção comunitária, contemplando os tipos de avaliação e a avaliação da qualidade.

Esta última é referida no contexto da infância seguida da abordagem teórica das Dimensões da Qualidade de Pascal e Bertram (2009). No quinto capítulo é feita a caracterização do método utilizado, incluindo os participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise. O sexto capítulo é relativo à apresentação dos resultados obtidos. Por último, o sétimo capítulo é dedicado à discussão dos resultados apresentados.

Capítulo I – Respostas de Educação para a Infância

Serviços de Educação para a Primeira Infância

Os Serviços de Educação para a Infância para crianças em idade pré-escolar têm aumentado nas várias partes do mundo (OCDE, 2011). A ascensão da mulher e a sua participação ativa no mercado de trabalho, em conjunto com licenças de maternidade limitadas, em alguns países, constituem fenómenos que potenciaram um aumento da procura destes serviços. Consequentemente tem-se observado um crescente número de crianças, em vários países, que passam uma quantidade substancial de tempo integradas em serviços, de carácter mais ou menos formal, fora de casa (OCDE, 2001; Ruhm & Waldfogel, 2011; White, Peter, & Redder, 2015). A prestação de cuidados na Europa e a qualidade nos serviços de educação para a infância têm sido enfatizadas, não só como meio para permitir a integração dos pais e mães no mercado de trabalho, mas também como meio para melhorar o desenvolvimento infantil (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

A maioria dos países europeus está empenhada em melhorar o acesso a serviços de educação para a infância, no entanto, a procura é maior do que a oferta. Apenas oito países (Dinamarca, Alemanha, Eslovénia, Finlândia, Estónia, Malta, Suécia e Noruega) garantem uma vaga inicial em estruturas de educação pré-escolar e cuidados para a infância logo após terminar a licença parental (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Nestes países, os pais contribuem para o custo da oferta até ao início da escolaridade obrigatória, sendo que esta é relativamente baixa e ajustada aos rendimentos das famílias, mediante comprovativos de recursos. Nos restantes países, onde se inclui Portugal (e também as três comunidades da Bélgica, Irlanda, Espanha, França Luxemburgo, Hungria, Portugal e todas as partes do Reino Unido), está presente uma lacuna entre o final de uma licença parental e o direito legal de aceder a serviços de educação pré-escolar e cuidados para a infância correspondente a um período superior a dois anos (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

A educação pré-escolar e cuidados para a infância divide-se em dois sistemas: unitário e separado. No primeiro, esta oferta é organizada numa única fase e proporcionada em ambientes que acolhem todas as faixas etárias. Não existe, deste modo, separação ou transferência entre instituições até as crianças ingressarem no ensino primário. Nestes casos, o Ministério da Educação é responsável pela governança,

regulamentação e financiamento destes serviços. Todo o acolhimento e educação das crianças, a partir do término da licença parental, é considerado parte integrante dos serviços de educação para a primeira infância. Este sistema é predominantemente característico da maioria dos países nórdicos, países bálticos, Croácia e Eslovénia (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). O sistema separado, como é o caso de Portugal, é marcado pela existência de serviços de educação para a infância que não são considerados parte integrante do sistema educacional. Neste sentido, Portugal tem duas fases diferentes: um para crianças entre os 3 anos e o início da escolaridade obrigatória (6 anos de idade), reguladas pelo Ministério da Educação; e um para crianças com idade inferior a 3 anos de idade, regulamentada pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português foi aprovada a 14 de outubro de 1986, tendo sido alterada posteriormente em 1997, 2005 e 2009. Esta Lei estabelece o quadro geral do sistema educativo na qual se encontram as normas e políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo (Conselho Nacional de Educação, 2016). A educação pré-escolar, tal como está estabelecida na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória (6 anos), sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva, et al.; p. 5). Apesar de a legislação do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) incluir apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação em creche, considera-se, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

Em Portugal, mais de 60% das crianças vivem com pais/cuidadores que trabalham a tempo inteiro (OCDE, 2011). Em comparação com outros países da União Europeia (UE), assim que uma criança atinge os 3 anos, uma percentagem muito maior de mães portuguesas faz parte da população ativa (76%), em detrimento de 57% nos outros países da UE. Diferentemente do que acontece na maioria destes países, a atividade económica das mães portuguesas, após a licença de maternidade, permanece estável, independentemente da idade dos seus filhos (Eurydice, 2009).

No ano de 2013, em Portugal, existiam vagas disponíveis nos serviços de educação para crianças com idades inferiores a 3 anos, para 46,2% das crianças, uma proporção muito acima da média europeia, que corresponde a cerca de 30%, o que,

contudo, ainda não é suficiente para as necessidades existentes (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). A disponibilidade varia por distrito, e, especificamente, nas grandes áreas urbanas, como no distrito do Porto, por exemplo, em que a procura ainda é superior à oferta.

O acesso a serviços de qualidade é particularmente difícil para as comunidades desfavorecidas. Estas crianças integram grupos que apresentam maior risco de reprovação, abandono escolar precoce e de exclusão social (Bennett, 2012). Apresentam muitas vezes taxas de participação mais baixas, apesar de a maior parte dos países oferecer aos pais/cuidadores medidas de apoio financeiro sob condição de recursos, ou seja, os cuidadores pagam de acordo com os seus rendimentos. No entanto, as áreas mais desfavorecidas são, por sua vez, as mais povoadas, com agregados familiares mais extensos e, marcadas pela escassez de respostas aos cuidados infantis de qualidade (Hoshi-Watanabe, Musatti, Rayna, & Vandenberg, 2015).

Playgroups

Os *Playgroups* são grupos de base comunitária, compostos por crianças em idade pré-escolar, ou seja, dos 0 aos 6 anos, bem como pelos respetivos familiares/cuidadores com a finalidade de proporcionar atividades sociais e momentos de brincadeira entre os vários participantes (Dadich & Spooner, 2008). Visam oferecer oportunidades, não só de desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual para as crianças, mas também para os seus familiares/cuidadores, de forma a estabelecerem redes sociais de apoio, com o fim de os incentivar e apoiar no exercício das suas funções parentais (Department of Family and Community Services and Indigenous Affairs, 2006). A grande diferença dos *playgroups* para os serviços de educação para a infância (jardim-de-infância e/ou creches) recai, exatamente, sobre o último fator descrito – os adultos também participam nestas atividades e brincadeiras com as crianças, e interagem com outros adultos e outras crianças que não as suas. Os *playgroups* tiveram início em 1950, sendo que hoje são um serviço que se encontra em funcionamento no Reino Unido (Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia e País de Gales), Holanda, Irlanda, Espanha, Itália, Austrália, Nova Zelândia e EUA (Ramdsen, 2007).

Tipos de playgroups

Segundo Dadich e Spooner (2008), existem dois grandes tipos de *playgroups*: *self-managed playgroups* (em português, *playgroups* autogeridos), que são *playgroups*

geridos pelos pais e cuidadores. Muitos, no entanto, são apoiados por associações que ajudam os membros a iniciar um *playgroup* e/ou a aderir a um que se adapte às suas necessidades e; *facilitated playgroups* (em português, *playgroups* apoiados), que são facilitados por um monitor contratado que tem a função de coordenar e planejar as sessões semanais. Este tipo de *playgroups* procura envolver as famílias que, à partida, não se iriam auto propor para participar num *self-managed playgroup*.

Existem diferentes formas de funcionamento dos *playgroups* nos diversos países. Neste sentido, apresentam-se infra alguns exemplos:

A Austrália é um dos países pioneiros na existência e criação dos *playgroups*, sendo que apresentam mais de 40 anos de experiência nos seus diferentes estados. Por exemplo, no estado de Nova Gales do Sul (NSW) os primeiros *playgroups* foram criados em 1972 por Rosemary Roebuck, mãe de duas crianças, que se encontrava à procura de suporte. Como tal, convidou algumas famílias locais para receber em sua casa, e, em poucos meses, 33 grupos similares em todo o estado aderiram ao movimento: Association Playgroup of NSW (organização sem fins lucrativos). Hoje, existem mais de 800 *playgroups* afiliados à associação então criada. Disponibilizam mais de 1.000 sessões por semana e reúnem mais de 15.000 crianças e respetivas famílias/cuidadores.

A Austrália divide os *playgroups* em quatro tipos (ARTD Consultants, 2008): *community playgroups*, ou *playgroups* comunitários: geridos pelos pais e cuidadores. Este tipo de *playgroup* beneficia de contribuições indiretas do Governo destinadas a associações territoriais que apoiem estas atividades, a nível de orientações e recursos; *supported playgroups* ou *playgroups* apoiados: são facilitados por um coordenador (que financia). É dirigido aos pais que tenham dificuldades em aceder aos *community playgroups* (podem não existir na comunidade onde estão integrados, por exemplo). É pretendida a participação nestes grupos por mais de 12 meses, sendo que, durante esse tempo, as famílias vão transitando para um *community playgroup*. Se a totalidade de um *supported playgroup* transitar para um *community*, este continua a ser apoiado por associações de *playgroups*; *locational supported playgroups* ou *playgroups* apoiados localmente: implementados mais recentemente (desde 2007-2008) e comparticipados por um coordenador, correspondem a espaços integrados em locais que encorajam a interação com outros serviços comunitários, como os cuidados de saúde infantis, creches e jardim-de-infância, e centros médicos. Este tipo de *playgroup* reconhece e serve a necessidade de ajudar famílias vulneráveis, nomeadamente famílias em áreas

periféricas, que necessitem de cuidados especializados para as suas crianças; *intensive supported playgroups* ou *playgroups* de apoio intensivo: trata-se de serviços fornecidos por famílias especializadas e trabalhadores qualificados (educadores de infância) que promovem estes encontros através de uma unidade móvel, passando por diversas localidades onde as condições de vida, à partida, sem estes apoios/encontros, podiam ter um impacto negativo no desenvolvimento das crianças, dado tratarem-se de famílias desafiantes. Fornecem também outro tipo de apoios, nomeadamente, serviços a nível da prevenção da violência intrafamiliar, cuidados de saúde, entre outros.

Na Nova Zelândia os *playgroups* são também grupos de base comunitária, no entanto, são coordenados por pais e voluntários das famílias que neles participam, seguindo a tipologia de *playgroups comunitários* (Dadich & Spooner, 2008). As sessões são realizadas regularmente durante mais de 4 horas por dia e têm lugar em espaços comunitários. Ao contrário da Austrália, os *playgroups* na Nova Zelândia não são parte integrante da educação formal no país, embora possam ser certificados para receber financiamento do governo. As famílias e cuidadores que dirigem as sessões recebem informações, apoio e formação do Ministério da Educação da Nova Zelândia. (Ministry of Education, NZ, 2014).

No Reino Unido, os *playgroups* tiveram início em 1961, quando o jornal The Guardian (The Manchester Guardian) publicou a carta de uma mãe dando notícia de uma petição nacional por ela levada a cabo, reclamando a criação de mais creches e instalações de lazer para crianças em idade pré-escolar. Em consequência, foi criada a *Preschool Learning Alliance* (PLA) anteriormente designada por *Preschool Playgroup Association* (PPA), uma organização única, centrada nas comunidades locais, mas com ligações a todo o país. Nesta organização os voluntários foram a base fundamental. A PLA teve uma enorme influência sobre a vida de milhares de crianças e respetivas famílias, até pela forma pioneira como veio responder àquelas necessidades (Bertram & Pascal, s.a.).

No Reino Unido, entre 1961 e 1991 os *playgroups* evoluíram de várias formas, de modo a serem adequados ao contexto social em mudança, continuando a procurar responder às necessidades e exigências das crianças e suas famílias. Assim, tornou-se uma resposta desejada, quase assumida como uma parte integrante dos serviços de cuidado pré-escolar (Brophy et al., 1992) e, “não como substituto menos valorizado às creches, mas sim uma alternativa válida” (PPA 1989, p. 60). Em 1987, dois terços dos *playgroups* afetos à PPA, eram geridos por grupos comunitários ou religiosos e apenas

cerca de um terço eram geridos por entidades privadas. Os *playgroups*, embora originalmente criados como uma resposta para fazer face à falta de creches e jardim-de-infância, revelaram ter mais-valias que estas. Foi este o motivo que levou ao estudo sobre o impacto dos mesmos e à passagem do testemunho como política de desenvolvimento de competências sociais e parentais, que veio permitir mudanças nas dinâmicas familiares (PPA 1991, p. 5).

Na Holanda, os *playgroups* são uma das respostas educativas mais utilizadas para crianças em idade pré-escolar (OCDE, 2006). Maioritariamente, os *playgroups* estão inseridos em organizações privadas com estatuto jurídico de fundação, independentes, e/ou em organizações de apoio à infância. As crianças costumam frequentar os *playgroups* duas vezes por semana (2-3 horas por sessão), com o objetivo de brincarem com os seus pares ou participarem num programa de intervenção. Quase todos os *playgroups* (mais de 80%) são subsidiados pelo governo local. Porém, aos familiares/cuidadores também são exigidas contribuições, essencialmente tendo em consideração os rendimentos de cada agregado. São acionados apoios específicos apenas quando se trata de crianças em situação de risco e minorias étnicas.

Em suma, três grandes dimensões de serviços foram criadas em torno da criança e da família: serviços gerais para crianças entre os 0 e os 6 anos; intervenções para famílias e crianças em situações de vulnerabilidade e risco, que necessitam de atenção especial; e formas especializadas ou apoios intensivos para crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Recentemente, Hoshi-Watanabe, Musatti, Rayna, & Vandenbroeck (2015), visaram explorar o *modus operandi* sobre a criação dos *Centres for Children and Parents* (CCP), centros para crianças e respetivos pais/cuidadores, em quatro países – Bélgica, França, Itália e Japão – tendo-se verificado que se tratam de centros idênticos aos *playgroups*. No entanto, ao contrário destes, essencialmente anglo-saxónicos, os CCP são um modelo mais europeu com características distintas. Os impulsionadores da iniciativa para a criação destes centros foram profissionais, coordenadores e investigadores nomeadamente psicoterapeutas e, mais tarde, assistentes sociais (Hoshi-Watanabe, Musatti, Rayna, & Vandenbroeck, 2015). De destacar, ainda segundo os mesmos autores, que a área de formação dos primeiros impulsionadores teve consequências importantes nas políticas locais e nacionais. Enquanto em Itália e no Japão, o debate, planeamento e implementação dos CCP foi desenvolvido no âmbito do sector da educação da primeira infância, ou em estreita conexão com este, em França,

permaneceram dentro do contexto das associações psicanalíticas profissionais, até que foram reinventados com características diferentes, por intervenção de associações e entidades do sector social, e – só mais tarde – oficialmente passaram a ser incluídos pelo governo no sector da infância, embora sempre no âmbito das políticas de apoio aos pais. Nos quatro países, os CCP foram inicialmente apoiados pelos governos locais e, só mais tarde, por outras instâncias governamentais, na medida em que se tornaram uma prioridade pública apenas durante a última década do milénio. Os mesmos autores destacam a importância das funções das comunidades locais na resposta à evolução das necessidades da sua população. De sublinhar também que todos os CCP são organizados mais informalmente, em comparação com serviços de educação para a infância tradicionais. De um modo geral, o horário e funcionamento desta resposta não segue procedimentos tão rígidos como os serviços de educação formal, nem cobra uma taxa fixa, exigindo, em alguns casos, apenas uma pequena contribuição por parte dos familiares/cuidadores. Além disso, a maioria dos CCP localizam-se em instalações pertencentes a outros serviços, principalmente creches (na Itália e no Japão); ludotecas ou salas municipais (em França e no Japão). Estas características informais podem ser atribuídas à natureza essencial destes centros. Tal como nas disposições tradicionais de cuidados infantis, o objetivo é apoiar os pais, na sua maioria mães, de modo a enfrentarem as mudanças estruturais, económicas e culturais que a modernização introduziu na estrutura e vida familiares. Não obstante, ao contrário dos serviços de educação para a infância tradicionais, estes serviços não se destinam a disponibilizar um cuidado temporário durante as horas de trabalho das mães. Em vez disso, estas respostas estão direcionadas a satisfazer as necessidades psicológicas e sociais dos familiares/cuidadores, na prestação dos cuidados à criança. A par das diferentes abordagens que inspiram as práticas dos *playgroups*, todos eles oferecem, maioritariamente, a oportunidade de as crianças e suas famílias usufruírem de experiências sociais com profissionais, outros pais e outras crianças.

Benefícios dos *playgroups*

Os resultados de algumas pesquisas nos países onde os *playgroups* já funcionam indicam que se trata de uma resposta vantajosa, quer para as crianças, quer para as famílias que neles participam, particularmente as que se encontram em maior desvantagem social. Neste sentido, têm sido realizados vários estudos de impacto nomeadamente na Austrália e no Reino Unido. Importa destacar um estudo de meta-

análise, realizado na Austrália (Williams, Berthelsen, Nicholson & Viviani, 2015). Este procurou identificar, a nível nacional e internacional, estudos de investigação, quer académicos como governamentais, no período de 2004 a 2014. Como referido, os benefícios destes grupos foram amplamente documentados e incluem benefícios para as crianças, tais como o aumento de competências de aprendizagem (Hancock et al., 2012), maior desempenho ao nível da leitura, da escrita, da matemática e das ciências (Daniels, 1995), bem como desenvolvimento de competências sociais e emocionais (McArthur, Butler, Greal, & Olver, 2010). A estrutura dos *playgroups* também cria resultados sociais positivos para os adultos envolvidos, tais como o aumento da capacidade/oportunidade de socializar com outros pais/cuidadores (Berthelsen et al., 2012), aumentar/reforçar competências parentais, através do intercâmbio e da maior capacidade de modelagem e troca de conhecimento com e entre pais/cuidadores (Jackson, 2011). Promove também resultados positivos na comunidade, como o aumento do conhecimento sobre a disponibilidade de diversos serviços (Williams, Berthelsen, Nicholson, & Viviani, 2015). Outros estudos sublinham ainda que a participação com regularidade nas sessões é bastante benéfica. Contudo têm sido identificadas barreiras à participação nos *playgroups*, tais como: os transportes, quer pelo elevado custo, quer pela carência/inexistência destes e em determinadas áreas; a localização dos espaços onde se realizam as sessões; a calendarização das sessões (pelo facto de não poderem satisfazer a disponibilidade de todos) e a confiança e consistência nos monitores (Johnston & Sullivan, 2004).

Capítulo II – O Projeto *Playgroups for Inclusion* ou Grupos Aprender, Brincar, Crescer: um estudo piloto

O projeto *Playgroups for Inclusion* ou Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC) é um projeto-piloto financiado pela Comissão Europeia¹ que visa desenvolver, testar e divulgar uma medida educativa inovadora na Educação para a Infância em Portugal. É dirigido a crianças entre os 0 e os 4 anos de idade, que não estão inseridas em respostas educativas formais, bem como às suas famílias/cuidadores. Têm em vista, principalmente, a capacitação de pessoas mais carenciadas, apesar de não ser exclusivo para este tipo de famílias, promovendo a sua participação ativa no desenvolvimento de

¹ Comissão Europeia Programme for Employment and Social Solidarity – PROGRESS (2007-2013) (*Grant agreement* VS/2014/0418)

uma nova política social e educacional, em pequena escala, com vista a elevá-la, através de um estudo em torno da sua eficácia. Facilitar a inclusão social e promover o desenvolvimento global das crianças, a par das competências parentais e de empregabilidade das famílias, são objetivos centrais dos GABC.

O projeto GABC resulta de uma parceria coordenada pela Direção Geral de Educação (DGE) e que envolve a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), a Fundação Bissaya Barreto (FBB), o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, a Universidade de Coimbra (UC) e o Alto Comissariado para as Migrações (ACM). Tem em vista adequar, monitorizar, avaliar e disseminar uma resposta no âmbito dos serviços para a infância, já em funcionamento noutros países, como a Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido, Escócia, Irlanda, Holanda e EUA, tal como descrito anteriormente.

O projeto iniciou em janeiro de 2015 e foi implementado durante os meses de outubro de 2015 a julho de 2016, em cinco distritos de Portugal continental – Aveiro, Coimbra, Lisboa, Porto e Setúbal. Esta opção prendeu-se, primordialmente, com o objetivo de conferir ao projeto, dentro do possível, uma abrangência nacional. As sessões foram realizadas com uma frequência bissemanal e com uma duração de 2h cada, incluindo o máximo de 10 díades (criança-cuidador). As atividades foram projetadas para atender às necessidades e interesses dos participantes, num clima de interação, partilha e cooperação com os seus pares. Os GABC foram dinamizados por duas monitoras, coordenadas por supervisoras qualificadas, com a finalidade de criar oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e aumento de competências, tal como tem acontecido noutros países (Geens & Vandebroek, 2013).

As monitoras e supervisoras contratadas para o projeto tinham em comum um perfil específico: boas capacidades de comunicação, respeito e empatia para com crianças e adultos, bem como o conhecimento concreto da comunidade. Era critério de seleção a participação numa formação inicial (junho de 2015) e a formação prévia junto do ACM² foi considerada uma habilitação qualificável. Em termos de recrutamento, as monitoras necessitavam de apresentar habilitações literárias, pelo menos ao nível do ensino secundário.

Relativamente às supervisoras, foi critério de seleção que estas apresentassem formação universitária na área da educação infantil, num pressuposto de no futuro se reconhecerem os GABC como parte integrante do sector da infância. Foi ainda critério

² O ACM fornece formações específicas, nomeadamente sobre diversidade cultural.

de seleção a capacidade de trabalho no sentido de serem capazes de organizar, desenvolver e implementar projetos, capacidade de liderança e competências de formação de equipas.

A fim de garantir experiências de qualidade nas sessões GABC foram veiculadas três sessões de formação pela coordenação de implementação para as monitoras e para as supervisoras: a formação inicial de 42 horas, que ocorreu quatro meses antes do início do período de implementação de 10 meses (aplicada a todos os candidatos inicialmente selecionados) e duas formações de consolidação e aperfeiçoamento (21 horas cada) durante o período de implementação (a formação prática foi projetada em ambos os períodos; por um lado, foram introduzidas nas sessões monitoras e diferentes necessidades dos grupos, seguindo-se a discussão das experiências do processo de implementação). As sessões de formação abrangeram ainda temas específicos. A formação inicial teve como temas: a criança na família; relações positivas entre cuidadores-educadores-criança; comunicação e interações; a utilização de materiais não estruturados; brincar e aprender; o diálogo intercultural; e ética. A alimentação saudável, a capacidade para contar histórias, o jogo do "tesouro escondido", bem como a capacidade de gestão e planeamento foram os principais temas previstos na primeira formação de consolidação (dezembro de 2015). As artes (música, dança, artes visuais), a igualdade de género, a reprodução, a gestão de conflitos e bem-estar, estratégias de valorização, a diversidade cultural, a documentação pedagógica, bem como o planeamento e iniciativas comunitárias, foram alguns dos principais temas da formação de consolidação final.

O projeto foi concebido para abranger cerca de 950 famílias, com base numa análise preliminar, tendo em vista detetar impactos a nível familiar. Apesar dos esforços de recrutamento, a dimensão da amostra obtida foi de 416 famílias (44% da meta proposta). Tendo em conta que se trata de um projeto-piloto, que inclui a conceção e adaptação de um novo serviço de intervenção, o consórcio planeou uma avaliação de impacto e delineou um plano de monitorização da implementação do mesmo. Considerando a monitorização em particular, a recolha de dados foi definida através de um conjunto de métodos mistos (quantitativos e qualitativos), com dois momentos de estudo. Para este efeito, 13 GABC, num total de 25 GABC que estavam em funcionamento em Dezembro de 2015, foram selecionadas aleatoriamente nos cinco distritos. Foram desenvolvidas ferramentas de monitorização e recolhidos dados um mês após o início dos grupos GABC selecionados (T1 – dez 2015, jan 2016) para

definir uma linha de base, e, em seguida, um mês antes do final (T2 – maio/junho 2016) para medir um nível normal de execução. Os meses exatos para a recolha de dados para T1 e T2 variam de acordo com o instrumento utilizado. O tempo entre os dois turnos foi, em média, cinco meses, próximo à monitorização realizada em outros programas semelhantes (Berthelsen et al, 2012; Matthews et al, 2012)

O objetivo foi considerar as perspetivas das famílias, supervisoras e monitoras (participantes). A triangulação dos dados recolhidos, em diferentes participantes, em diferentes momentos, visa alcançar uma perspetiva mais ampla sobre a experiência global de recreação, bem como documentar a diversidade dessa experiência. Será neste âmbito que a presente tese se inscreve.

Em termos gerais, e considerando a amostra de monitorização selecionada (N = 13 GABC), o número de díades (cuidadores e crianças) por GABC, variou de 4 a 10; as famílias eram diversificadas, cultural e, em alguns casos, linguisticamente. Dos 13 GABC selecionados, dois eram constituídos apenas por famílias sinalizadas por entidades locais (famílias em situação de vulnerabilidade), um constituído apenas por famílias autopropostas (famílias que se inscreveram diretamente), e os restantes apresentavam famílias autopropostas e famílias sinalizadas por entidades.

Em relação às crianças participantes, a idade média foi de aproximadamente 16 meses, variando entre 70 dias e cerca de 46 meses e 50% tinham menos de 16 meses de idade. Em relação aos cuidadores, a idade média foi de aproximadamente 35 anos de idade, variando entre 15 e 68. Quanto ao parentesco com a criança, a maioria eram as mães. Analisando as informações recolhidas na fase de pré-teste, a amostra de monitorização selecionada de crianças e respetivas famílias revelou-se, em geral, representativa da amostra global de intervenção.

Em relação às monitoras, as mesmas são do sexo feminino e participaram um total de 14. No T1, 12 das 14 monitoras tinham grau universitário (nas áreas de educação social ou de serviços sociais, educação infantil e psicologia) e as outras duas tinham concluído o ensino secundário. À exceção de uma, todas as monitoras tinham, pelo menos, um ano de experiência de trabalho com crianças. No T2, duas das monitoras presentes no T1 desistiram, tendo sido substituídas por colegas igualmente do sexo feminino, sendo uma mestre em psicologia, e a outra com habilitações ao nível do ensino secundário. Apenas uma delas tinha experiência anterior com crianças.

Por fim e em relação às supervisoras distritais, as cinco são do sexo feminino e possuem licenciatura em educação infantil. A experiência média com crianças foi de 6,2 anos. Em relação às idades, esta variou entre os 30 e os 37 anos.

Capítulo III – Avaliação de projetos em intervenção comunitária

De acordo com o CAD da OCDE (citado por GAA, 2014; p. 8), a avaliação “é um processo tão sistemático e objetivo quanto possível, que consiste em apreciar um projeto, programa ou política, a sua conceção, execução e resultados. Destina-se a determinar a relevância e o grau de consecução dos objetivos, bem como a eficiência, eficácia, impacto e sustentabilidade em termos de desenvolvimento. Uma avaliação deve fornecer informações credíveis e úteis e, ainda, permitir que as lições aprendidas sejam incorporadas no processo de decisão dos beneficiários e dos doadores”³.

A necessidade de submeter a uma avaliação rigorosa, quer políticas públicas, quer programas e/ou projetos, surgiu da necessidade de se confirmar o (in) sucesso das intervenções realizadas nos mesmos, e consequentemente, a justificação dos recursos financeiros alocados (Durlak, 2010).

Tipos de avaliação

No domínio da avaliação de projetos, a investigação tem-se desenvolvido, quer ao nível das metodologias utilizadas, quer ao nível da especialização dos profissionais que as realizam. A literatura sobre o assunto é bastante vasta e complexa sendo que, neste ponto, não se pretendendo esgotar a temática, apresenta-se um resumo dos tipos de avaliação de projetos mais comuns, tendo em conta o momento em que se avalia; o papel ou função da avaliação; os avaliadores (internos e externos) e os aspetos do programa que são objeto de avaliação.

Assim, a avaliação pode acontecer em três fases – fase ex-ante (pré-intervenção), fase "durante" e fase ex-post (pós-intervenção). A primeira refere-se à avaliação que é realizada antes do início do projeto, ou seja, trata-se de uma avaliação que procura medir a viabilidade e fornecer indicadores sobre o estado do projeto objeto da avaliação numa fase prévia à implementação do mesmo. É muitas vezes designada de diagnóstico ou de avaliação de necessidades (Fernández-Ballesteros, 1992). A avaliação “durante” a

³ <http://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/35882773.pdf>

execução do projeto pretende fornecer informações sobre a implementação deste, ponderando os resultados e avaliando possíveis alterações, com vista a identificar até que ponto estão a ser cumpridos os pressupostos do mesmo. Por último, a fase ex-post realiza-se no fim do projeto, também designada avaliação de impacto, pois pretende demonstrar os resultados efetivos do mesmo (Sordi & Mendes, 2013).

Considerando ainda um conjunto de aspetos teóricos e conceptuais, com base em diferentes tipologias e abordagens da avaliação (Shadish, Cook & Leviton, 1995), esta pode ser *formativa* ou *sumativa* (Fish & Leviton, 1999). A primeira consiste no acompanhamento e monitorização constante das atividades realizadas, através da recolha e tratamento de dados relativos às diferentes dimensões de desempenho do projeto, procurando perceber: (i.) o que funciona, (ii.) que necessidades existem, (iii.) e de que forma pode ser melhorado (Harris, 2010). Esta tipologia também é classificada como uma avaliação do processo, uma vez que se procura descrever o modo como o projeto é desenvolvido bem como os demais processos que lhe estão subjacentes. Tais procedimentos tocam também na *avaliação das fraquezas e das forças*, já que, monitorizando, é possível identificar problemas, permitindo solucioná-los e/ou partir deles para planejar uma intervenção futura (Royse et al., 2010). Segundo Azevedo (2011; p. 66): "a avaliação formativa deve assumir um carácter descritivo, qualitativo, sistemático e contínuo, podendo determinar a adoção de medidas de ajustamento ou correção de estratégias", aspetos estes partilhados e discutidos com os elementos envolvidos na implementação de um projeto (e.g., *stakeholders*).

Já a *avaliação sumativa* tem em vista identificar os resultados e o progresso efetivo no final de um período de implementação do projeto. Ou seja, esta tipologia é igualmente designada como avaliação de resultados, tendo em conta que visa descrever, explorar ou determinar as mudanças que resultaram da aplicação do projeto.

A avaliação formativa serve, assim, muitas vezes, de base à avaliação sumativa, uma vez que permitirá decidir se compensa manter, adaptar ou terminar o projeto. No caso de não ser possível realizar mudanças para o melhorar, face aos problemas identificados durante a implementação, a avaliação formativa serve pressupostos apenas sumativos, ou seja, de resultados (Scriven, 1996).

Em relação aos avaliadores, são evidenciadas as tipologias de *avaliação externa* – *avaliações* conduzidas por pessoas externas ao projeto – e *avaliação interna* – avaliadores que fazem parte do projeto. Como tal, há vantagens e desvantagens associadas a cada uma das formas, dado que avaliadores internos ao projeto detêm um

maior conhecimento e maior capacidade de identificar e lidar com os problemas deste (Owen, 2013), no entanto, existe um risco maior de enviesamento benéfico dos resultados (Fish & Leviton, 1999). No que toca aos avaliadores externos, o envolvimento destes depende da receptividade, apoio e interesse do grupo no processo de avaliação (Harris, 2010), na medida em que estes meramente avaliam, sem interesse nos resultados e os passam para posterior interpretação dos envolvidos, ou dos que participam no processo em conjunto com aqueles. A avaliação externa toca, assim, numa *abordagem orientada para o consumidor* focada no desenvolvimento de informações sobre os “produtos” ou atividades (Stufflebeam, 2001).

O projeto GABC tem uma equipa de avaliação, em concreto composta por elementos do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa e da Universidade de Coimbra, e que não estão diretamente envolvidos no processo de implementação. Esta equipa integra elementos de diferentes áreas disciplinares (psicologia, educação e estatística), pertencentes a diferentes centros de investigação. A equipa de avaliação é responsável pela condução da avaliação impacto e monitorização do projeto. É sobre este último ponto que recai esta dissertação, incidindo, especificamente, na avaliação da qualidade do projeto.

Avaliação da qualidade

A avaliação da qualidade tem como objetivo determinar, por um lado, a *eficácia*, ou seja, avaliar em que medida os resultados previstos no projeto foram atingidos segundo os requisitos iniciais; e, por outro, a *eficiência*, i.e., a relação entre os resultados obtidos e os recursos utilizados (Marques & Calheiros, 2006). Portanto, considera-se que um determinado projeto tem qualidade quando está apto para satisfazer as necessidades do seu público-alvo. Importa mencionar que a avaliação da qualidade realça uma avaliação por processos, quer isto dizer, atividades que recebem *inputs* e os convertem em *outputs* (Barata, et al., 2012).

A avaliação da qualidade pressupõe diversas abordagens e/ou modelos que servem de apoio ao delineamento de uma avaliação. Segundo Barata e colaboradores (2012), estas defendem que a metodologia de avaliação baseada nos modelos lógicos é particularmente útil na avaliação da qualidade dos projetos. Entende-se por modelos lógicos, os instrumentos que sintetizam num diagrama os elementos-chave do projeto: (1) recursos ou outros *inputs*; (2) atividades; (3) *outputs* (de curto e/ou de longo prazo), (4) resultados e (5) impacto (Kellogg Foundation, 2004, citado em Barata, et al., 2012).

Concretamente, o desenho do modelo permite: (1) planejar; (2) definir hipóteses e compreender as concepções subjacentes, criando estratégias para as testar; (3) compreender as relações causais e o papel do contexto; (4) testar a teoria subjacente ao projeto; (5) desenhar, conduzir e controlar o processo de avaliação; (6) evitar custos desnecessários e perigos de validação; (7) identificar os pontos fortes e os pontos fracos do projeto; e (8) preparar e apresentar os resultados e recomendações (Barata, et al., 2012).

Concretamente, e a par dos modelos lógicos destaca-se a Teoria da Mudança. Segundo Anderson (2005), esta é uma ferramenta para desenvolver soluções para problemas sociais complexos. Articula os pressupostos sobre o processo através do qual a mudança irá ocorrer, e especifica as formas em que todos os resultados necessários são relacionados para alcançar mudança a longo prazo (Anderson, 2005). Ou seja, visa mapear e explicar o que acontece antes, durante e após a intervenção a realizar. Tem início quando são definidas as metas de longo prazo desejadas e estão reunidas as condições necessárias por trás delas para se chegar aos resultados pretendidos (e as relações causais entre eles). Esses elementos mapeados servem de base para identificar quais os tipos de atividades ou intervenções que levarão aos resultados identificados como precondições para atingir a meta de longo prazo. Anderson (2005) defende ainda que, através desta teoria, é conseguida uma relação precisa entre as atividades e os objetivos permitindo uma avaliação mais ampla, na medida em que vai além da identificação dos resultados concretos de um projeto (ou programa) social.

A abordagem da Teoria da Mudança serve para encorajar resultados claramente definidos a cada passo dado em direção à mudança esperada. Os promotores desta são obrigados a especificar um número de detalhes sobre a natureza da mudança desejada – incluindo especificações sobre a população-alvo, a mudança necessária para sinalizar o sucesso, e o prazo durante o qual se espera que tal mudança ocorra. Esta atenção ao detalhe, muitas vezes ajuda financiadores e beneficiários reavaliar a viabilidade de atingir os objetivos, que podem inicialmente ter sido vagamente definidos, e no final, promovem o desenvolvimento de metas em resultados razoáveis e aceitáveis ainda que a longo prazo (Anderson, 2005). De acordo com a mesma autora, são seis etapas para se desenhar uma Teoria de Mudança: (i) identificação dos objetivos a longo prazo; (ii) mapeamento dos requisitos necessários para alcançar esses objetivos e explicação desses requisitos/condições como necessárias; (iii) identificação dos pressupostos básicos sobre o contexto onde será inserido; (iv) identificação das atividades a realizar

para criação da mudança desejada; (v) desenvolvimento de indicadores para avaliar o desempenho da intervenção; (vi) estudo explicativo da lógica do projeto.

A definição e objetividade do sucesso e promoção de mudança na comunidade causada por um projeto pode ser determinante para influenciar decisores e criadores de políticas públicas.

Tendo em conta os benefícios dos *playgroups*, o consócio do projeto GABC socorreu-se também desta metodologia, procurando desenvolver a sua teoria da mudança:

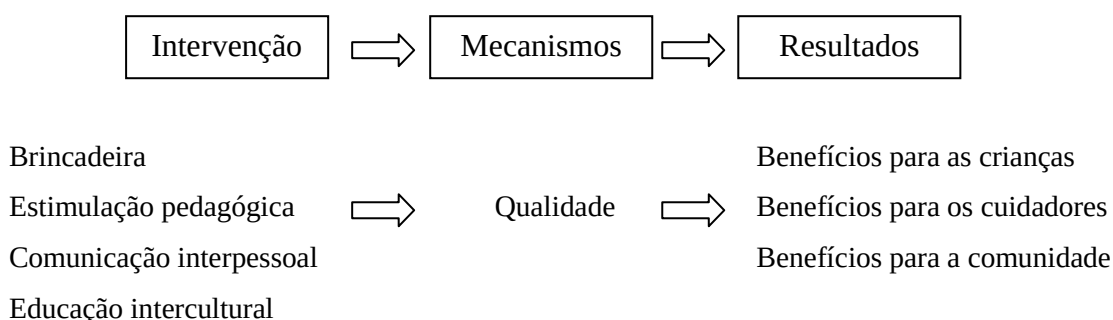


Figura 1: Esquemática Teoria da Mudança no projeto GABC

Avaliação da qualidade no contexto da educação

A procura da qualidade na educação de infância constitui uma das prioridades da agenda política e social de muitos países a nível mundial (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Em Portugal, a preocupação com a expansão e qualificação da rede de educação pré-escolar faz-se sentir desde 1996 (Bertram & Pascal, 2009).

Qualidade é um conceito dinâmico e subjetivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço (Pascal & Bertram, 1996). De acordo com Vasconcelos (2005), o conceito de qualidade, apesar de bastante debatido, pode ser restringido a duas dimensões, sendo uma estrutural – aspetos físicos, estruturais e organizacionais das estruturas do pré-escolar e, por outro lado, de processo – qualidade e características das relações adulto-criança e criança-criança no decorrer das ações educativas.

A investigação tem mostrado que só os serviços de educação para a infância de qualidade elevada podem ter efeitos significativos e de longo prazo na realização escolar e social das crianças (Schweinhart & Weikart, 1993; Sylva et al., 2003 citado em Bertram & Pascal, 2009). Tais como: (i) providenciar oportunidades para a aprendizagem integrada das literacias e para o desenvolvimento das competências

básicas, uma vez que estas oportunidades diminuem depois dos oito anos (Wylie, 2001 citado em Bertram & Pascal, 2009); (ii) desenvolver comportamentos sociais positivos, reduzindo o crime juvenil e promovendo a cidadania (Schweinhart and Weikart, 1993; Reynolds et al., 2001; citados em Bertram & Pascal, 2009); (iii) obter benefícios psicológicos e comportamentais que levam a benefícios económicos posteriores (Feinstein, 2000; citados por Bertram & Pascal, 2009); (iv) aproveitar os benefícios que representa a aprendizagem eficaz na pequena infância que tem mais impacto que a aprendizagem em ciclos posteriores (Heckman & Lochner, 2001; citados em Bertram & Pascal, 2009).

A avaliação da qualidade no contexto da educação pode estar sujeita a juízos de valor, sendo por isso necessário o envolvimento ativo de todos os participantes no processo (equipa técnica, crianças e pais/cuidadores) – esta abordagem adota um modelo inclusivo (Moss & Pence, 1994). Assim, o processo de avaliação é realizado com os participantes e não para eles.

Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade

O Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade (2009) tem em conta as opiniões de muitos educadores, pais e crianças bem como uma análise da investigação sobre a aprendizagem das crianças pequenas. Neste sentido, dá especial importância ao contexto social da aprendizagem e particularmente ao que fazem os educadores para organizar esse contexto. Esta perspetiva reflete a posição de que as crianças só aprendem quando conseguem estabelecer boas relações com as pessoas com quem interagem, no âmbito de um contexto educativo estimulante.

Breve descrição das dez dimensões de qualidade, tal como são descritas no Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP, Pascal et al., 1998; pp. 9-10):

1. Finalidades e Objetivos: prende-se a afirmações escritas e orais relativas ao Projeto Educativo do Estabelecimento e às finalidades e objetivos da resposta educativa. Inclui também a finalidade de saber como foi elaborado o Projeto Educativo de Estabelecimento, quem participou na sua elaboração e como foi comunicado a todas as pessoas interessadas. Deve ainda ser considerado o modo como estas finalidades são postas em prática, partilhadas, comunicadas e compreendidas por todas as pessoas envolvidas.

2. Currículo/Experiências de Aprendizagem: prende-se com a diversidade e o equilíbrio das atividades de aprendizagem proporcionadas às crianças e com as

oportunidades que geram. O currículo é interpretado globalmente, de modo a incluir as vertentes do desenvolvimento e da aprendizagem. Considerando também em que medida as atividades e as experiências oferecem oportunidades de aprendizagem, de acordo com as áreas/domínios de conteúdo expressos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto).

3. Estratégias de Ensino e Aprendizagem: centra-se no modo como as atividades e as experiências são organizadas e estruturadas no sentido de promover a aprendizagem e a descoberta. Também considera a independência e autonomia dadas às crianças e as regras de vida em grupo, (e a medida em) que orientam o seu comportamento e participação.

4. Planeamento, Avaliação e Registo: centra-se no modo como a aprendizagem é planeada e considera quem participa no processo de planeamento e até que ponto este planeamento é construído, com base na avaliação das atividades das crianças. Tem-se em conta, portanto, como é feita a avaliação das crianças e que métodos de registo das suas atividades e experiências são adotados. No âmbito desta dimensão, cabe também a comunicação e a partilha dos registos e a utilização que lhes será dada.

5. Pessoal: trata-se de todas as questões relacionadas com o nível de competência e experiência dos colaboradores, a sua distribuição, rácios, políticas de gestão de recursos humanos e conceções de ensino-aprendizagem. Devem incluir-se também as oportunidades de desenvolvimento e formação profissional, incidindo com particular ênfase no bem-estar do pessoal.

6. Espaço educativo: prende-se com o contexto em que decorre o processo de aprendizagem. Deve ser considerada a utilização do espaço interior e exterior, tendo em conta as suas potencialidades enquanto ambiente de aprendizagem. São recolhidas informações sobre tudo o que diz respeito à disponibilidade, estado de conservação e adequação dos recursos, equipamento e materiais educativos.

7. Relações e Interações: centra-se nas formas de interação entre os adultos e as crianças. Considera-se como e em que medida se desenvolvem e expressam as relações estabelecidas durante as atividades de aprendizagem, tendo em conta as regras de comportamento social e os códigos de conduta. Nesta dimensão, incluem-se as oportunidades de iniciativa dadas às crianças e o grau de intervenção dos adultos. Dá-se relevo ao grau de envolvimento das crianças e às suas interações durante as atividades, como meios de reflexão sobre a qualidade da experiência educativa proporcionada.

8. Igualdade de oportunidades: refere-se ao modo como o estabelecimento educativo e as experiências de aprendizagem proporcionadas, aceitam e respeitam a diversidade e, ainda, em que medida as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças são inclusivas. O equipamento e as atividades são observados em função de questões relacionadas com a equidade.

9. Participação da Família e da Comunidade: foca-se na natureza das parcerias com os pais e as famílias das crianças e o modo como pais e outros membros da comunidade local participam no processo de aprendizagem das crianças. São também observadas as relações existentes entre o estabelecimento educativo e outros estabelecimentos educativos próximos.

10. Monitorização e Avaliação: centra-se na observação dos procedimentos utilizados para monitorizar e avaliar a qualidade e eficácia do processo de aprendizagem.

Segundo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), e em forma de síntese, o DQP, tem em consideração na sua avaliação da qualidade uma abordagem contextual, processual e de resultados. Mais concretamente, a avaliação do *contexto* engloba os aspetos do estabelecimento educativo que abrangem o ambiente em que se desenrola a atividade, focando-se nas dez dimensões da qualidade; a avaliação do *processo* recai sobre o que é experienciado ou vivenciado nesse espaço, em termos de envolvimento; por último, a avaliação de *resultados* incide sobre os produtos e os efeitos da aprendizagem nos contextos educativos.

Capítulo IV – Objetivos

O objetivo do estudo de monitorização do projeto GABC foi responder às seguintes perguntas:

- Quais as expectativas iniciais das famílias inscritas e quais as razões de inscrição nos GABC?
- Quais as atividades concluídas durante os 10 meses de intervenção? Até que ponto é que as atividades foram totalmente implementadas? Até que ponto foram as necessidades das famílias atendidas?
- Quais foram as experiências proporcionadas aos cuidadores, monitoras e supervisoras durante os 10 meses de intervenção, e como é que tal se relaciona com as características das famílias?
- Qual o nível de envolvimento dos cuidadores nas sessões GABC, e como é que esse se relaciona com as características das famílias?
- Quais as principais barreiras identificadas à assiduidade? Como é que essas se relacionam com as características das famílias, e como foram entendidas pelas diferentes partes envolvidas?
- Como se pode medir a qualidade nos *playgroups*, e em particular no GABC?

O presente estudo inscreve-se no último objetivo da monitorização, ou seja, no âmbito da análise da qualidade da implementação. Mais concretamente, pretende-se 1) analisar qual a perceção que as supervisoras têm sobre a qualidade da implementação dos GABC, ao longo do período de implementação do projeto.

Especificamente, o presente estudo procura:

- Analisar, num primeiro momento, quais as perceções destas sobre a finalidade e objetivos dos GABC.
- Averiguar quais as experiências de aprendizagem que as supervisoras consideram que são proporcionadas nos GABC.
- Identificar quais são as estratégias de ensino e aprendizagem promotoras de desenvolvimento da criança e da pessoa adulta utilizadas nos GABC, segundo as supervisoras.
- Perceber, pelas supervisoras, qual a metodologia utilizada ao nível do planeamento, avaliação e registo do funcionamento dos GABC.

- Analisar em que medida a formação pessoal das monitoras é percebida como relevante na atuação dos GABC.
- Analisar em que medida o apoio ao nível da formação e supervisão é percebido como relevante na atuação dos GABC.
- Analisar em que medida o espaço e o ambiente são considerados aspetos relevantes nos GABC.
- Avaliar em que medida os GABC são percebidos como contexto de inclusão.

Para além da qualidade, foi ainda sentida a necessidade de 2) compreender as expectativas das supervisoras sobre o projeto e como estas se foram modificando ao longo da implementação do mesmo.

Por fim, pretende-se ainda 3) averiguar qual avaliação geral dos GABC, na perspetiva das supervisoras, em dois momentos diferentes: no início do projeto (sensivelmente um mês após os grupos estarem em funcionamento) e no final do projeto (sensivelmente um mês antes do seu término). Mais concretamente, visa-se 3.1.) compreender a perceção das supervisoras acerca da forma como os GABC foram decorrendo nos respetivos distritos e 3.2.) e analisar, do seu ponto de vista, a assiduidade das famílias e respeitantes barreiras à sua participação, bem como os aspetos a melhorar.

Capítulo V – Método

Face aos objetivos, foi adotada uma metodologia qualitativa.

Participantes

A amostra deste estudo é constituída pelas cinco supervisoras dos GABC, estando cada uma delas alocada a um dos distritos de atuação: Lisboa, Porto, Coimbra, Aveiro e Setúbal. Trata-se de uma amostra intencional, sendo que as participantes foram selecionadas com base na sua relevância para os objetivos em estudo (Flick, 2007).

Relativamente às habilitações literárias, todas as supervisoras possuem grau de Licenciatura em Educação de Infância sendo que os anos de experiência variam entre os 4 e os 12 anos, perfazendo uma média de 6.2 anos (DP= 3.35). Relativamente às idades, estas variam entre os 30 e os 37 (M = 33, DP= 3.67).

Instrumentos

Tempo 1

A recolha de dados efetuada no tempo 1 foi realizada recorrendo a um guião de entrevista semiestruturado (Anexo A), composto por 16 questões abertas, construído para o presente estudo. Este tem na sua base as Dimensões da Qualidade de Pascal e Bertram (2009) adaptadas ao contexto dos GABC: Finalidades e Objetivos (e.g., “Na sua opinião, quais são as principais finalidades dos GABC?”); Currículo/Experiências de Aprendizagem (e.g., “Que tipo de atividades/experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças e aos adultos?”); Estratégias de Ensino e Aprendizagem (e.g., “Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (e adultos)?”); Planeamento, Avaliação e Registo (e.g., “Como é que as sessões são planeadas? Qual o papel dos participantes neste âmbito?”); Pessoal (e.g., “Como avalia a formação que foi dada inicialmente?”); Espaço educativo (e.g., “Considera o espaço para os GABC adequado? O que podia ser diferente?”); Relações e Interações (e.g., “Na sua opinião, qual o ambiente que se vive nos GABC?”); Igualdade de oportunidades (e.g., “Como se garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe social, de género, de língua materna, étnicas, de religião?”). Outras questões remetem também para as expectativas das supervisoras e avaliação geral dos GABC segundo as mesmas (e.g., “De forma geral, como considera que os GABC estão a correr no seu distrito?”).

Tempo 2

Para o segundo momento de avaliação foi sentida a necessidade de adaptar e adicionar algumas questões tendo sido construído um novo guião para o efeito. Este completou 21 questões abertas e, à semelhança do primeiro, tem na sua base as Dimensões de Pascal e Bertram (2009) adaptadas aos GABC, à exceção da dimensão Finalidades e Objetivos, que foi retirada, e da dimensão Participação da Família e da Comunidade, que foi acrescentada (e.g., " Que iniciativas têm desenvolvido no âmbito dos *playgroups* para promover o projeto, nomeadamente a sua divulgação, mas também a participação e assiduidade das famílias?"). No sentido de melhor compreender a avaliação geral dos GABC, na perspetiva das supervisoras, foram ainda incluídas questões respeitantes aos aspetos/momentos que se revelaram mais desafiantes, mais valorizados e mais prazerosos, para cada uma das participantes. Por fim, quisemos saber também, segundo as supervisoras, o que mantinham e/ou modificavam se o projeto começasse de novo (Anexo B).

Procedimento

Procedimentos de recolha de dados

Com o objetivo de analisar a perceção que as supervisoras têm sobre a qualidade da implementação dos GABC e avaliação que estas fazem dos mesmos, foram conduzidas 10 entrevistas individuais. Num primeiro momento, a equipa de monitorização do projeto-piloto contactou as supervisoras através de correio eletrónico. Foi dada uma explicação sobre o objetivo da entrevista, solicitando a sua participação no estudo em dois momentos: um mês após o início dos GABC e um tempo antes do seu término. Foi também conseguido aqui, pela equipa de monitorização, o consentimento informado para as mesmas. Após confirmação, foi acordado que seriam efetuadas entrevistas via Skype e foi solicitada a indicação de uma data para a sua realização. Assim, para o T1, a recolha de informação ocorreu em dezembro de 2015, sensivelmente, um mês após o início dos GABC. Foram realizadas cinco entrevistas individuais, a cada uma das supervisoras, via Skype.

Na segunda etapa, repetiram-se os procedimentos, tendo contactado as supervisoras pelo mesmo meio, contextualizando o segundo momento de recolha de dados e reforçando a importância da sua participação no estudo. Foram novamente conduzidas cinco entrevistas individuais, a cada uma das supervisoras correspondentes ao T2, concretizadas entre maio/junho do presente ano.

No dia da realização das entrevistas começou por ser lembrado o consentimento informado afeto a cada uma delas, oralmente, e foram reforçados os objetivos da entrevista, explicando que os dados recolhidos são anónimos e confidenciais. Foi salientada, ainda, a relevância das opiniões das participantes, clarificando a inexistência de respostas certas ou erradas. Após a aplicação do guião de entrevista, esta foi terminada, questionando se gostariam de acrescentar mais alguma informação e agradecendo, uma vez mais, a sua participação. As entrevistas tiveram uma duração média de 35 minutos, foram gravadas em sistema áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Procedimento de análise

As 10 entrevistas foram transcritas *ipsis verbis*, sendo que o método utilizado para analisar os dados provenientes das transcrições foi a análise de conteúdo. Cada uma das entrevistas corresponde a 100% do corpus de análise. Para tal recorreu-se ao programa QSR Nvivo 11, no qual foi tratado e guardado todo o material qualitativo.

Relativamente ao processo de categorização dos dados foi feito um processo de codificação misto, i.e., dedutivo, por se terem criado categorias iniciais, em função das dimensões da qualidade de Pascal e Bertram (2009); e indutivo, ou seja, partindo dos dados. Foi realizado um dicionário de categorias respeitante a cada momento de recolha de dados (Anexos C e D). Surgiram, assim, no T1, 16 categorias e 60 subcategorias. Já no T2, emergiram 20 categorias e 75 subcategorias.

De forma a garantir a fiabilidade e confiabilidade dos dados, foi efetuado um acordo inter-juízes calculando-se o Kappa de Cohen: O acordo foi realizado a 30% do corpus de análise, recorrendo-se ao programa QSR Nvivo 11. Para as entrevistas do T1, o acordo inter-juízes registou um $k=0.99$, para o T2 o acordo foi igualmente elevado ($k=0.89$) (Altman 1999).

Capítulo VI – Resultados

A apresentação e análise dos resultados do presente estudo seguem a estrutura definida pelo objetivo geral e pelos objetivos específicos. Primeiramente, foram analisadas as entrevistas do T1 e depois as do T2. Os resultados serão descritos por: "Tempo 1" e "Tempo 2". No final será feita uma integração de ambos. Cada categoria será apresentada em *itálico* e as subcategorias serão sublinhadas.

Para a categorização das entrevistas partiu-se das Dimensões da Qualidade de Pascal e Bertram (2009), bem como da Avaliação geral dos GABC, na perspectiva das supervisoras, bem como as expectativas das mesmas.

Tempo 1

Da análise das primeiras entrevistas emergiram, no total, 168 referências, sendo que produziram 16 categorias e 60 subcategorias relacionadas. No quadro seguinte estas são apresentadas, de forma geral, segundo as dimensões acima referidas.

Quadro 2

Categorias e subcategorias do T1, segundo as dimensões da Qualidade de Pascal e Bertram (2009)

Dimensões	Referências	Categorias	Subcategorias
Finalidades e Objetivos	14	Objetivos e finalidades dos GABC	Apoiar as famílias Capacitar e envolver os cuidadores Promover o desenvolvimento da criança Dar uma nova resposta educativa Famílias darem continuidade ao projeto
Currículo/Experiências de Aprendizagem	23	Experiências de aprendizagem	Música e movimento Histórias Jogos e atividades motoras Experiências sensoriais Exploração e experimentação Artes Visuais
Estratégias de ensino e aprendizagem	4	Estratégias de ensino e aprendizagem	Observação dos participantes Garantir os interesses e necessidades dos participantes
Planeamento, Avaliação e Registo	9	Planeamento das sessões	Garantir os interesses e necessidades dos participantes Participação dos cuidadores Avaliação e reflexão no final de cada sessão Elaboração de rotinas
Pessoal	26	Aspetos das reuniões de supervisão	Úteis Permite partilha Cansativas Falta de reuniões presenciais
		Aspetos da formação inicial	Útil Insuficiente
		Características das monitoras	Aspetos relacionais Competência influenciada pela área de formação São competentes
Espaço Educativo	8	Espaço	Bom espaço Espaço sem condições Expetativa de alteração de espaço
Relações e Interações	17	Aspetos do clima	Bem-estar Interesse e Envolvimento Promoção e interação entre os participantes Convívio e Partilha
Igualdade de Oportunidades	7	Igualdade de Oportunidades	Acolhimento dos participantes com igualdade Partilha da cultura

Em relação à primeira categoria – *Objetivos e finalidades dos GABC* – aproximadamente 36% das supervisoras afirmaram que a sua função é apoiar as famílias, ou seja, essencialmente apoiar as crianças que não têm nenhum tipo de frequência a nível de jardim-de-infância, ou creche, e respetivos familiares/cuidadores que não estejam inseridos no mercado de trabalho. Foi considerado ainda, como finalidade, capacitar e envolver os cuidadores que não tenham a capacidade e as competências parentais suficientes para o exercício do seu papel, representando 29% das respostas.

Quadro 2

Objetivos e finalidades dos GABC T1

Categoria	Subcategoria	n =5; ref (%)
Objetivos e finalidades dos GABC	Apoiar as famílias	5 (35,7%)
	Capacitar e envolver os cuidadores	4 (28,6%)
	Promover o desenvolvimento da criança	2 (14,3%)
	Dar uma nova resposta educativa	2 (14,3%)
	Famílias darem continuidade ao projeto	1 (7,1%)

Dentro da categoria *experiências de aprendizagem*, que remete para a diversidade das atividades proporcionadas nos GABC, a maioria das entrevistadas afirmaram recorrer mais a atividades do jogo e brincar livre através da música e movimento (22%). O conto de histórias, os jogos e atividades motoras, bem como as experiências sensoriais (Quadro 3): “*atividades mais sensoriais com as crianças... o rasgar o papel... a farinha com água para moldar...*” (FN_CG_41) e a exploração e experimentação: “*(...) temos sempre passeado (...) tentamos sempre dar uma volta com eles para privilegiar o contacto com, com a natureza, o ambiente*” (FN_CG_31) representam 17% (cada uma), das experiências proporcionadas aos participantes dos GABC.

Quadro 3
Experiências de aprendizagem T1

Categoria	Subcategoria	n =5; ref (%)
Experiências de aprendizagem	Música e movimento	5 (21,7%)
	Histórias	4 (17,4%)
	Jogos e atividades motoras	4 (17,4%)
	Experiências sensoriais	4 (17,4%)
	Exploração e experimentação	4 (17,4%)
	Artes Visuais	2 (8,7%)

Quanto às *estratégias de ensino e aprendizagem* surgem duas subcategorias sendo que metade (50%), se baseia na observação dos participantes: “(...) *daquilo que a criança demonstra, algumas verbalizam outras através da sua própria ação... tentamos adequar às necessidades delas*” (FN_CG_21), quer das crianças quer dos familiares/cuidadores. A outra metade, intimamente relacionada, visa garantir os interesses e necessidades destas.

Quadro 4
Estratégias de ensino e aprendizagem T1

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Estratégias de ensino e aprendizagem	Observação dos participantes	2 (50%)
	Garantir os interesses e necessidades dos participantes	2 (50%)

Incluso ao *planeamento das sessões*, foi importante aqui compreender como é que estas foram sendo planeadas e qual o papel dos participantes neste processo. Assim, as supervisoras colocaram em destaque a garantia dos interesses e necessidades dos participantes (33%), sendo cada sessão elaborada com base nessas mesmas necessidades. Com a mesma percentagem, e como já referido, foi aferido qual o papel dos participantes nesta dimensão, sendo que a participação dos familiares/cuidadores foi assumindo, desde cedo, um papel importante: “*os pais vão dando sugestões que vão sendo incorporadas nas planificações, mais numas díades do que noutras (...) as sugestões que eles têm feito têm sido levadas a cabo*” (FN_CG_21).

Quadro 5
Planeamento das sessões T1

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Planeamento das sessões	Garantir os interesses e necessidades dos participantes	3 (33,3%)
	Participação dos cuidadores	3 (33,3%)
	Avaliação e reflexão no final de cada sessão	2 (22,2%)
	Elaboração de rotinas	1 (11,1%)

Na dimensão Pessoal, as *reuniões de supervisão* são tidas, na sua maioria, como úteis (42%) e assumem ainda como vantagem a permissão de partilha (25%): “*é uma maneira de nós partilharmos as nossas dificuldades, as nossas necessidades, e também ver nos outros o que eles estão a sentir...*” (FN_CG_11). Porém, com o mesmo valor percentual são classificadas como cansativas (25%) na medida em que “*(...) temos tido muitas interferências no skype como estamos todas ligadas e portanto não tem sido propriamente fácil (...) ficamos sempre muito cansadas no fim*” (FN_CG_31). Por este mesmo motivo é sentida a falta de reuniões presenciais (8%).

Quadro 6
Aspetos das reuniões de supervisão T1

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Aspetos das reuniões de supervisão	Úteis	5 (41,7%)
	Permite partilha	3 (25%)
	Cansativas	3 (25%)
	Falta de reuniões presenciais	1 (8,3%)

No que respeita aos *aspetos da formação inicial* estes estão divididos em duas subcategorias. Para a maioria, a formação inicial foi considerada como útil (63%), ainda assim, para 38% foi caracterizada como insuficiente, pois “*devia ter sido mais focada no que iriam depois ser realmente as, as sessões (...) alguns módulos deviam ter sido pensados (...) mais específico. Devia ter sido mais específico*”(FN_CG_31).

Quadro 7

Aspetos da formação inicial T1

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Aspetos da formação inicial	Útil	5 (62,5%)
	Insuficiente	3 (37,5%)

Em relação às *características das monitoras*, importou saber, na ótica das supervisoras, o que é que estas reconheciam ser o principal contributo ao bom funcionamento dos GABC. Deste modo, quando questionadas, a grande maioria (67%) atribuiu às monitoras características relativas a aspetos relacionais: “*Uma é a mais fofinha que está ali toda sorridente... as crianças gostam muito dela, vão logo ter com ela... (...) a outra que é mais diretiva (...) elas acabam por se encaixar as duas*” (FN_CG_41). Foram também caracterizadas pela influência que a sua área de formação tem na competência (17%), na medida em que as monitoras vêm de áreas de formação distintas e as supervisoras consideraram esse um fator importante no desempenho das suas funções. Não obstante, na mesma percentagem, são tidas como competentes, empenhadas e tendo a capacidade de apresentar novas propostas e promover a melhoria de outras para os GABC em que operam.

Quadro 8

Características das monitoras T1

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Características das monitoras	Aspetos relacionais	4 (66,7%)
	Competência influenciada pela área de formação	1 (16,7%)
	São competentes	1 (16,7%)

No que concerne à categoria *espaço*, foram, considerados o espaço interior e exterior de cada local onde operam os GABC, bem como respetivas potencialidades e condições. Como tal, estes foram considerados como bons espaços em metade das referências (50%): “*são excelente espaços. São espaços privilegiados de alguma forma... não há assim nada que eu ache que pudesse ser assim propriamente... eles estão ambos, estão ambos bem situados, não há assim nada de menos bom... em nenhum deles.*” (FN_CG_31). Todavia, com uma correspondência de 38%, alguns foram descritos como espaços sem condições, visto que “*há um espaço que não está de*

certa forma não é aconchegante, não tem uma luz natural, e acaba por condicionar ali um bocadinho a dinâmica do grupo.” (FN_CG_41).

Quadro 9
Espaço T1

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Espaço	Bom espaço	4 (50%)
	Espaço sem condições	3 (37,5%)
	Expetativa de alteração de espaço	1 (12,5%)

Relativamente às relações e interações nos GABC, os *aspetos do clima* são referidos na sua essência como sendo de bem-estar (29%), marcados pelo interesse e envolvimento por parte dos participantes (24%). Este clima é ainda considerado promotor de interação entre os envolvidos nos grupos (24%), permitindo o convívio e a partilha entre todos os participantes (24%): “*Eles já partilham coisas entre eles conversam, já há uma ligação de eles conversarem entre si. O ambiente é positivo sem dúvida é de, é de conforto, já entram aqui e estão confortáveis por la estar, há sorrisos, há o “como é que tu estás?”*” (FN_CG_51).

Quadro 10
Aspetos do clima T1

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Aspetos do clima	Bem-estar	5 (29,4%)
	Interesse e Envolvimento	4 (23,5%)
	Promoção e interação entre os participantes	4 (23,5%)
	Convívio e Partilha	4 (23,5%)

Conscientes da diversidade, e sendo este um padrão da qualidade, foi imprescindível saber de que forma é garantida a *igualdade de oportunidades* a todos os participantes. Neste sentido, a maioria concretiza um acolhimento dos participantes com igualdade (71%), proporcionando atividades desafiantes para todas as faixas etárias. Com 29% é descrita a partilha da cultura na qual são introduzidas, nas sessões, atividades que incluem a cultura dos diferentes pares, quer ao nível das músicas, da alimentação ou da celebração de datas, em suma, de diferentes hábitos e costumes: “*Quando foi a altura do Natal nós fizemos questão de falar com todas as famílias e*

perguntar a todas as famílias se celebravam, como é que celebravam, como é que faziam senão celebravam o Natal... ahm e isso vai ser incorporado na altura, quando chegar a altura das celebrações deles." (FN_CG_21)

Quadro 11

Garantia igualdade de oportunidades T1

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Igualdade de oportunidades	Acolhimento dos participantes com igualdade	5 (71,4%)
	Partilha da cultura	2 (28,6%)

Até aqui foram apresentados os resultados com base nas Dimensões da Qualidade de Pascal e Bertram (2009), agora passamos a descrever os que dizem respeito à Avaliação Geral dos GABC, na perspetiva das supervisoras e as suas expetativas em relação a esses.

Quadro 12

Categorias e subcategorias do T1, segundo a Avaliação Geral dos GABC e as expectativas

Dimensão	Referências	Categorias	Subcategorias
Avaliação Geral dos GABC	53	Aspetos Positivos	Participação Interesse e Envolvimento Promoção da interação entre cuidadores Famílias autopropostas Criação de laços
		Aspetos Negativos	Falta de assiduidade/pontualidade Necessidade de persistência Desmotivação das técnicas - famílias inacessíveis
		Participação das famílias	Participantes interagem Cuidadores sugerem atividades Necessidade de persistência Participantes preocupam-se
		Estratégias para melhorar a participação das famílias	Adequar às necessidades e interesses dos participantes Telefonemas às famílias Pedir propostas e sugestões aos cuidadores Alteração das rotinas Ser um serviço pago Telefonemas às instituições que acompanham Ir à casa das famílias Esclarecer sobre o que são os GABC Dar espaço aos cuidadores para conversarem
		Barreiras à participação/adesão	Distância Tempo
Expetativas	7	Expetativas da supervisora	Corresponde às expetativas Não corresponde às expetativas

Quando questionadas sobre a forma como estariam os grupos a correr nos respetivos distritos (dimensão *avaliação*), surgiram *aspetos positivos dos GABC* e *aspetos negativos do GABC*. Os primeiros foram caracterizados essencialmente pela participação assídua das famílias (39%), ainda que tendo em conta que são vários grupos com características distintas: “(...) grupo que se destaca por ter nove famílias e as nove costumam ir, embora não muito pontuais, mas costumam ir, e, são participativas, nota-se que gostam de ir às sessões...” (FN_CG_31). Foram também

salientados como pontos positivos o interesse e envolvimento das famílias nas sessões (23%): “*eles conversam entre si, brincam com as suas crianças, interagem muito bem uns com os outros e estão sempre muito disponíveis pra tudo aquilo que é proposto*” (FN_CG_51). Notando-se também a promoção da interação entre cuidadores (15%): “*a própria interação entre as mães... elas já acabam por falar umas com as outras e acabam por deixar um bocadinho as crianças connosco.*” (FN_CG_41). De sublinhar ainda que as supervisoras consideraram a tipologia das famílias nesta categoria, ou seja, destacaram as famílias autopropostas (15%), pelo compromisso que assumem em frequentar os GABC, ao contrário das famílias sinalizadas pelas instituições próximas.

Quadro 13

Aspetos positivos dos GABC T1

Categoria	Subcategoria	n =5; ref (%)
Aspetos Positivos GABC	Participação	5 (38,5%)
	Interesse e Envolvimento	3 (23,1%)
	Promoção da interação entre cuidadores	2 (15,4%)
	Famílias autopropostas	2 (15,4%)
	Criação de laços	1 (7,7%)

Alusivo aos *aspetos negativos dos GABC*, para a maioria das entrevistadas emergiram as questões da assiduidade e pontualidade das famílias (50%), uma vez que existem famílias que aderem e participam, no entanto, não cumprem horários, o que destabiliza o normal funcionamento das sessões. A par disso têm-se também as famílias que supostamente aderiram; porém, não têm só o problema da pontualidade, mas ainda da assiduidade. Seguida destas questões surge a necessidade de persistência por parte das monitoras e supervisoras para com as famílias (38%), e a conseqüente desmotivação das mesmas (13%): “*não conseguimos estar a chegar a estas famílias, nem a puxar, porque elas simplesmente não vêm... não conseguimos fazer com que elas cheguem até nós... e é muito difícil, tem sido muito difícil e acaba também por ser desmotivante tanto, tanto para os monitores e pra mim também*” (FN_CG_51).

Quadro 14

Aspetos negativos dos GABC T1

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Aspetos Negativos GABC	Falta de assiduidade/pontualidade	4 (50%)
	Necessidade de persistência	3 (37,5%)
	Desmotivante para as técnicas - famílias inacessíveis	1 (12,5%)

A avaliação feita sobre a *participação das famílias* produziu quatro subcategorias. A primeira dirige-se ao facto de os participantes interagirem entre si, sendo possível observar-se o seu interesse e envolvimento (26%): “*são eles, os próprios pais que cantam! Eles sugerem músicas, eles... nós estamos a contar histórias e um pai vem e conta ele, uma história ele, para os outros e, e... quer dizer, e tentamos trabalhar ao ritmo e nível de tudo, tudo mesmo.*” (FN_CG_51). Neste sentido, os cuidadores sugerem atividades, na medida em que levam propostas para as sessões seguintes (21%). Contudo, é de sublinhar que se mantem em muitos grupos a necessidade de persistência por parte das monitoras e supervisoras para com as famílias: “*Outra metade temos que estar sempre em cima deles para frequentarem os grupos.*” FN_CG_11.

Quadro 15

Participação das famílias T1

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Participação das famílias	Participantes interagem	4 (30,8%)
	Cuidadores sugerem atividades	3 (23,1%)
	Necessidade de persistência	3 (23,1%)
	Participantes preocupam-se	3 (23,1%)

Por forma a combater as dificuldades sentidas surgem as *estratégias para melhorar a participação das famílias*, com nove subcategorias. Destaca-se a adequação das necessidades e interesses dos participantes (24%), uma vez agindo como impulsionadores e facilitadores da sua participação. A realização de telefonemas às famílias, diariamente ou através do envio de um SMS, foi também uma das estratégias mencionada correspondendo, da mesma forma, a 24%.

No caso das famílias sinalizadas foi também frequente estabelecer-se contacto com as instituições que as acompanham pela relação mais próxima que têm com elas

(6%): “*contactar as próprias entidades para contactar estas famílias para ver se de alguma forma nos podem ajudar*” (FN_CG_51).

No sentido de envolver e integrar mais as famílias, a tarefa de pedir propostas e sugestões (12%) foi referido como promotor do sentido de pertença ao grupo, fazendo também parte das estratégias a que recorreram. A alteração das rotinas (12%): “*adotámos também a alteração das rotinas para promover a participação dos pais*” (FN_CG_21), também constou como estratégia.

Quadro 16

Estratégias para melhorar a participação das famílias T1

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Estratégias para melhorar a participação das famílias	Adequar às necessidades e interesses dos participantes	4 (23,5%)
	Telefonemas às famílias	4 (23,5%)
	Pedir propostas e sugestões aos cuidadores	2 (11,8%)
	Alteração das rotinas	2 (11,8%)
	Ser um serviço pago	1 (5,9%)
	Telefonemas às instituições que acompanham	1 (5,9%)
	Ir à casa das famílias	1 (5,9%)
	Esclarecer sobre o que são os GABC	1 (5,9%)
	Dar espaço aos cuidadores para conversarem	1 (5,9%)

Por último, nesta avaliação geral, surgiu a categoria respeitante às *barreiras à participação/adesão das famílias*. Esta engloba apenas duas referências, incidindo sobre a distância entre os espaços dos GABC e a zona de residência das famílias participantes, bem como respetivas condições de acesso: “*às vezes é ser longe... os espaços serem longe (...) eles terem que vir a pé...*” FN_CG_11. Recaiu ainda sobre o tempo, concretamente, a influência das condições meteorológicas: “*mau tempo (...) mães estarem a sair de casa com uns bebés tão pequeninos*” FN_CG_11.

Quadro 17

Barreiras à participação das famílias T1

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Barreiras à participação/adesão das famílias	Distância	1 (50%)
	Tempo	1 (50%)

Quanto às *expetativas das supervisoras*, estas estão divididas entre corresponde às expetativas e não corresponde às expetativas. Para a grande maioria, 57%, os GABC não estão a corresponder àquilo que foi pensado e idealizado: “*Não estão a ir exatamente de encontro. (...) não conseguimos chegar aos dez grupos que seriam ahm.... o grande objetivo no fundo não é? Hm... portanto não está a ir exatamente de encontro aquilo que era a minha expectativa inicial. (...)*” (FN_CG_31). Como percebido pela citação de uma das supervisoras, esta não correspondência prende-se com o que nos propusemos alcançar – dez famílias por grupo, e que, por motivos que nos transcendem, não foram possíveis.

As expetativas que estão a corresponder simbolizam 43% da análise. Há-que ressaltar que cada supervisora não tem apenas um grupo e, como referido anteriormente, para uma mesma supervisora existem grupos a corresponder e grupos a não corresponder: “*um dos grupos (...) está sim a corresponder àquilo que eu achava que iria ser e à minha perspetiva*” (FN_CG_51).

Quadro 18

Expetativas das supervisoras T1

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Expetativas da supervisora	Corresponde às expetativas	3 (42,9%)
	Não corresponde às expetativas	4 (57,1%)

Tempo 2 e respetiva comparação com o Tempo 1

Da análise das entrevistas realizadas no segundo momento, foram encontradas, no total, 177 referências, sendo que resultaram 18 categorias e 62 subcategorias relacionadas. Do T1 para o T2 foram registadas alterações, tais como: à exceção da dimensão *Finalidades e Objetivos* da dimensão da qualidade, todas as outras categorias se mantiveram em relação ao T1. Relativamente às subcategorias, foram surgindo novas e outras foram agrupadas e/ou substituídas, consoante as evidências da análise. Deste modo, de dez categorias no T1, passou-se a nove, no T2; e de 35 subcategorias no T1, passou-se a 27, no T2. A análise da avaliação geral dos GABC, realizada pelas supervisoras, produziu, no T2, mais três categorias do que no T1 (passando de cinco para oito) e mais 10 subcategorias (passando de 23 para 33). A análise das expetativas não sofreu alterações. Segue o quadro resumo relativo à dimensão da qualidade.

Quadro 19

Categorias e subcategorias do T2, segundo as dimensões da Qualidade de Pascal e Bertram (2009)

Dimensões	Referências	Categorias	Subcategorias
Currículo/ Experiências de Aprendizagem	26	Experiências de aprendizagem	Artes visuais Construção de materiais Experiências sensoriais Exploração e experimentação Histórias Jogos e atividades motoras Música e movimento Proporcionar novas experiências
			Observação dos participantes
Estratégias de ensino e aprendizagem	4	Estratégias de ensino e aprendizagem	
Planeamento, Avaliação e Registo	10	Planeamento das sessões	Avaliação e planeamento no final das sessões Garantir os interesses e necessidades dos participantes Participação ativa dos cuidadores
			Necessidade de mais reuniões e presenciais Permitem partilha Úteis
Pessoal	25	Aspetos das reuniões de supervisão	Útil Formação específica para supervisão
		Aspetos da formação inicial	Aspetos relacionais Competência Flexíveis com facilidade de adaptação
		Características das monitoras	
Espaço Educativo	19	Espaço	Adequado Desadequado Organização
Relações e Interações	5	Aspetos do clima	Positivo
Igualdade de Oportunidades	6	Igualdade de Oportunidades	Acolhimento dos participantes com igualdade Partilha da cultura Sensibilização

Em relação às *experiências de aprendizagem* (dimensão qualidade), foi mantido o vasto leque descrito no T1e ilustrado no quadro seguinte. Por comparação, foi possível compreender que as experiências proporcionadas, em todos os distritos são diversificadas e universais. No T2 surgiram como novas subcategorias a construção de materiais (12%) e o proporcionar novas experiências (12%), quer para as crianças quer para os respetivos cuidadores: *"Fazemos bastante, agora para aí há 2/3 meses estamos a investir bastante no fim de semana da comunidade em que os grupos e pessoas se inserem com as famílias para proporcionar experiências, experiências que vão até ahm... à à experiência de andar de transportes pela primeira vez com a criança, andar de autocarro..."* (FN_CG_21).

Quadro 20

Experiências de aprendizagem T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Experiências de aprendizagem	Experiências sensoriais	4 (15,4%)
	Exploração e experimentação	4 (15,4%)
	Histórias	4 (15,4%)
	Jogos e atividades motoras	4 (15,4%)
	Construção de materiais	3 (11,5%)
	Música e movimento	3 (11,5%)
	Proporcionar novas experiências	3 (11,5%)
	Artes visuais	1 (3,8%)

Quanto às *estratégias de ensino e aprendizagem*, até ao T2, quatro das cinco supervisoras manifestaram sentir uma evolução nos grupos: *"Há evolução, porque as estratégias vão ser adaptadas conforme... ou seja, de acordo com cada criança e de acordo com cada grupo. As estratégias vão sendo melhoradas... até porque há um crescimento... as próprias crianças e as próprias famílias também não estagnaram... elas têm vindo a desenvolver-se de uma forma bastante visível aos nossos olhos, por isso a nossa estratégia tem vindo a mudar de acordo com a idade que a criança tem neste momento, de acordo com os conhecimentos que as famílias já possuem agora..."* (FN_CG_51), por meio de observação dos participantes: *"(...) têm sido feitas bastantes alterações que têm a ver muito com a especificidade de cada família não é? Nós sempre trabalhámos muito com base naquilo que observávamos nas famílias e daquelas que são as necessidades das famílias."* (FN_CG_21).

Quadro 21

Estratégias de ensino e aprendizagem T2

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Estratégias de ensino e aprendizagem	Observação dos participantes	4 (100%)

Relativamente ao *planeamento das sessões*, no T2, a participação ativa dos cuidadores nesta função aumentou consideravelmente (50%): *"Hoje em dia tem sido mais, hoje está mais ativo o papel deles e mais, um grupo mais coeso não é? Também já passaram, já passou algum tempo e o grupo começou a ficar mais unido e mais coeso e a interagir muito mais que inicialmente, claro. (...) trazem materiais e tudo para as sessões para fazerem, desenvolverem propostas que às vezes eles querem e que os cuidadores e que os monitores também propõe."* (FN_CG_11). Garantir os interesses e necessidades dos participantes permaneceu como critério no planeamento das sessões (40%) e garantia de qualidade ao longo das mesmas.

Quadro 22

Planeamento das sessões T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Planeamento das sessões	Participação ativa dos cuidadores	5 (50%)
	Garantir os interesses e necessidades dos participantes	4 (40%)
	Avaliação e planeamento no final das sessões	1 (10%)

Os *aspetos das reuniões de supervisão* mantiveram-se, essencialmente, como úteis (46%), e como uma mais-valia por permitirem partilha (36%). Contudo, não deixou de ser sentida como necessidade um maior número de reuniões e, para além disso, presenciais: *"Sim, as reuniões de supervisão são sempre úteis. São escassas. Ahm, eu pessoalmente sinto necessidade de me reunir mais vezes, presencialmente, com coordenadora bem como com as outras supervisoras porque acho que a partilha de experiencias é muito importante para o desenvolvimento do nosso trabalho porque às vezes eu tenho um bloqueio e ao conversar com outra supervisora aquilo desbloqueia, ou... ahm... as nossas reuniões são semanais, à sexta-feira, pelo skype... e temos feito algumas presenciais que a meu ver são bastante mais produtivas que as de skype."* (FN_CG_21)

Quadro 23

Aspetos das reuniões de supervisão T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Aspetos das reuniões de supervisão	Úteis	5 (45,5%)
	Permite partilha	4 (36,4%)
	Necessidade de mais reuniões e presenciais	2 (18,2%)

Em relação à *formação inicial*, para todas, foi considerada como útil; todavia, foi ainda mencionado por uma supervisora a carência de formação específica para supervisão: *"A formação tem sido importante para os monitores, no sentido de um aprofundamento de algumas questões e para um melhor delineamento do desenho do que são os playgroups em Portugal. Penso que deveria ter sido pensada uma formação específica para a supervisão e o seu papel neste projeto piloto."* (FN_CG_31)

Quadro 24

Aspetos da formação inicial T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Aspetos da formação inicial	Útil	5 (83,3%)
	Formação específica para supervisão	1 (16,7%)

Ainda na dimensão Pessoal, as *características das monitoras*, à semelhança do T1, adquiriram bastante expressão ao nível dos aspetos relacionais (50%). Não obstante, foram mencionadas ainda características ao nível das suas competências (25%) e capacidade de serem flexíveis, i.e., com facilidade de adaptação (25%) às diferentes circunstâncias e especificidades de cada família e grupos.

Quadro 25

Características das monitoras T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Características das monitoras	Aspetos relacionais	4 (50%)
	Competência	2 (25%)
	Flexíveis com facilidade de adaptação	2 (25%)

A categoria respeitante ao *espaço*, no T2, produziu 3 subcategorias, tendo sido dividido como: adequado, característica considerada por todas as supervisoras; desadequado na medida em que foram apreciados como espaços isolados; e espaços com poucas condições: *"Nós temos muitos espaços diversificados. Há espaços melhores, há espaços não tão bons e que eu gostaria que fossem, as sessões realizadas noutros locais que é o isolamento... claro que faz sentido em algumas comunidades ter um grupo mas alguns espaços estão muito muito isolados. E só têm mesmo o bairro habitacional ali à volta, tirando um ao outro jardim-de-infância mas... o que dificulta muito a saída das famílias do próprio local não é? Há aqueles que precisam de deslocação e transportes e não é tão fácil... Outro sítio mais central tem acesso a pé a muitos a muitas a muitos recursos (...) a jardins, a parques, ver a cidade, andar no parque infantil, mesmo uma própria biblioteca, um museu. Não há aqui. E mesmo o próprio local da sessão por vezes também não é muito adequado, a sala ou é fria ou não tem luminosidade..."* (FN_CG_21).

A última subcategoria aqui produzida, diz respeito à organização do espaço, sendo comum a todas as supervisoras a existência de um espaço de exploração sensorial, onde são colocados materiais de exploração e expressão (motora, plástica, musical), sobre uma manta ou numa zona adequada. Na maioria dos distritos existe também um espaço leitura (onde são colocados os livros sobre uma manta) e um espaço pintura.

Quadro 26
Espaço T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Espaço	Adequado	5 (26,3%)
	Desadequado	3 (15,8%)
	Organização	5 (57,9%)

Ao nível das interações e relações que se vivem nos GABC, os *aspetos do clima*, foram descritos como positivos pela totalidade da amostra: *"Um ambiente de partilha, de cooperação, de envolvimento também. As crianças sentem-se bem lá, as crianças querem participar, querem ser agentes... os agentes principais, comunicar já o que querem dizer e fazer, é muito positivo."* (FN_CG_51).

Quadro 27

Aspetos do clima Tempo 2

Categoria	Subcategoria	n=5; ref (%)
Aspetos do clima	Positivo	5 (100%)

Tal como no T1, a *garantia de igualdade de oportunidades* para todos foi conseguida, maioritariamente, através do acolhimento dos participantes com igualdade (67%) e partilha da cultura (17%): "*portanto, há famílias que nós temos de... de nacionalidade diferente nós tentamos que ela partilhe um bocadinho da sua cultura, já nos chegou a trazer um artefacto do seu país quando foi de férias... uma famílias trouxe um alimento típico para as outras famílias...*" (FN_CG_21). No T2, surgiu ainda a sensibilização para a não discriminação: "*Não discriminando, é logo o primeiro passo. Não discriminando e também consciencializar as famílias disso. Se uma criança está a passar a ferro... um rapaz... ninguém dizer que isso é uma tarefa de raparigas... deixar simplesmente... não discriminar. Eu acho que, pelo menos eu... e até porque os monitores tiveram essa formação. Eu acho que é nós próprias não levarmos isto para as sessões, que eles também não vão levar. Se levarem, é desconstruído no momento porque não faz sentido de todo.*" (FN_CG_51).

Quadro 28

Garantia igualdade de oportunidades T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Igualdade de oportunidades	Acolhimento dos participantes com igualdade	4 (66,7%)
	Partilha da cultura	2 (16,7%)
	Sensibilização	2 (16,7%)

Do T1 para o T2, no que toca à Avaliação Geral dos GABC, na perspetiva das supervisoras e considerando as expetativas destas, todas as categorias-mãe foram mantidas, surgindo simultaneamente outras novas.

Quadro 29

Categorias e subcategorias do T2, segundo a Avaliação Geral dos GABC e as expectativas das supervisoras

Dimensões	Referências	Categorias	Subcategorias
Avaliação Geral dos GABC	76	Aspetos Positivos GABC	Criação de laços Interesse e envolvimento Participação e assiduidade Perceção de Evolução
		Aspetos Negativos GABC	Falta de assiduidade, pontualidade, participação Falta de um mediador na comunidade
		Aspetos mais prazerosos GABC	Envolvência e bem-estar entre os participantes Observação do crescimento ou evolução dos GABC
		Aspetos mais desafiantes dos GABC	Adaptação às diferentes características Assiduidade e participação Motivação das monitoras Participação num Projeto-piloto
		Assiduidade das famílias	Reduzida Regular
		Estratégias para melhorar a participação das famílias	Alteração do horário da sessão Contactar as famílias Iniciativas GABC
		Barreiras à participação/adesão	Condições meteorológicas Distância e condições de acesso Férias Saúde e comportamento da criança
		Modificações ao projeto	Divulgação - abordagem às famílias Existirem mediadores Expandir para a comunidade Funcionamento Pós-laboral Integrar as monitoras desde o início Mais supervisoras Promover parcerias Recrutamento de participantes Reduzir tempo 1ª fase do projeto Ter uma carrinha por distrito
		Expetativas da supervisora	Corresponde às expetativas Não corresponde às expetativas
Expetativas	6		

O balanço sobre os *aspetos positivos dos GABC* e os *aspetos negativos dos GABC* foram mantidos, por forma a serem comparados. Nos *aspetos positivos* foi acentuada novamente a participação e assiduidade das famílias nos grupos, evocados pelas cinco supervisoras, representando 42% das respostas. Consequentemente, o interesse e envolvimento desses (33%) foi também tido como cada vez mais notável. Surgiu ainda como novo ponto positivo a perceção de evolução das famílias sobre elas próprias (17%): *"O que está a correr bem é que os feedbacks que nós temos das famílias que já estão, não é, são muito positivos. Há famílias que... que já tinham pensado em desistir, mas que... às vezes dando oportunidade para as próprias famílias se adaptarem é uma mais-valia... Só assim é que nós conseguimos ver o ganho e só assim é que nós conseguimos até ver... até as próprias famílias se aperceberem da evolução que isso tem nelas próprias. Porque é algo que as famílias também conseguem detetar "o que é que eu mudei?", "o que é que a minha filha mudou após a participação nos GABC?". Isso para mim é um ganho... Outro ganho é as famílias saírem e dizerem "NÓS fizemos esta proposta em casa"... isso de facto é uma coisa fabulosa realizarem aqui e... e "nós quisemos repeti-la com o resto da família"... Haver esta partilha é bastante positiva. É bom porque quem vai aos grupos, nota-se mesmo que gosta de estar, que gosta de partilhar, que para eles isto tudo... faz sentido."* (FN_CG_51).

Quadro 30

Aspetos positivos dos GABC T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Aspetos positivos dos GABC	Participação e assiduidade	5 (41,7%)
	Interesse e envolvimento	4 (33,3%)
	Perceção de Evolução	2 (16,7%)
	Criação de laços	1 (8,3%)

No tocante aos *aspetos negativos*, manteve-se como mais referido a falta de assiduidade, pontualidade, participação (86%). Emergiu ainda nesta categoria a falta de um mediador na comunidade (14%), capaz facilitar a comunicação entre as técnicas e a comunidade.

Quadro 31

Aspetos negativos dos GABC T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Aspetos negativos dos GABC	Falta de assiduidade, pontualidade, participação	5 (85,7%)
	Falta de um mediador na comunidade	1 (14,3%)

De forma a confirmar o que tem vindo a ser descrito ao longo dos resultados, surgiu a categoria *assiduidade das famílias*, dividida em duas subcategorias: reduzida e regular. Ambas têm a mesma percentagem, em todos os distritos, para todas as supervisoras, dando-se o exemplo de uma: *"Lá está, depende de grupo para grupo. Temos grupos em que é bastante positiva, outros em que as famílias são bastante regulares, ahm predomina... predomina as ausências penso..."* (FN_CG_21)

Quadro 32

Assiduidade das famílias T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Assiduidade das famílias	Reduzida	4 (50%)
	Regular	4 (50%)

Entre o T1 e o T2 foram levadas a cabo novas *estratégias para melhorar a participação das famílias*. Na maioria dos casos, foram criadas iniciativas para os GABC, em todos os distritos (60%): *"Temos feito saídas à comunidade, feito passeios pelo exterior, temos agarrado as ideias que os participantes trazem para as sessões para que se sintam totalmente envolvidos com a vida do seu grupo. Temos realizado passeios pela comunidade local e saídas a entidades locais como a Ludoteca, a mata do Choupal, Museu da Ciência, temos participado em eventos como Feira do livro e, também, temos participado em eventos para os quais fomos convidados."* (FN_CG_31).

Quadro 33

Estratégias para melhorar a participação das famílias T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Estratégias para melhorar a participação das famílias	Iniciativas GABC	6 (60%)
	Contactar as famílias	3 (30%)
	Alteração do horário da sessão	1 (10%)

Respeitante às *barreiras à participação nos GABC*, com maior referência, encontramos a saúde e comportamento da criança (36%), seguida das condições meteorológicas (29%) e a distância e condições de acesso, ou seja, segundo uma das supervisoras: " *Foram vários os motivos relacionados com a assiduidade das famílias, saliento questões relacionadas com o estado de tempo, a saúde das crianças ainda muito pequenas, proteção das crianças para que não ficassem doentes, respeito pela hora da sesta, férias dos participantes.*" (FN_CG_31).

Quadro 34

Barreiras à participação nos GABC T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Barreiras à participação nos GABC	Saúde e comportamento da criança	5 (35,8%)
	Condições meteorológicas	4 (28,6%)
	Distância e condições de acesso	3 (21,4%)
	Férias	2 (14,3%)

No sentido de melhor compreender o papel de cada supervisora e as responsabilidades e preocupações inerentes ao mesmo, procurámos saber alguns dos aspetos relevantes, ao longo da implementação do projeto.

Deste modo, em relação aos *aspetos mais prazerosos dos GABC*, a maioria das supervisoras destacou a observação do crescimento ou evolução dos GABC (67%): "*cada grupo inicial e como está agora, a evolução que houve dos grupos. A nível das crianças, a nível das famílias e até a nível das próprias monitoras. O crescimento que se obteve neste tempo todo, nestes meses.*" (FN_CG_11). A envolvência e bem-estar entre os participantes (33%) foi também mencionada como gratificante.

Quadro 35

Aspetos mais prazerosos dos GABC Tempo 2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Aspetos mais prazerosos dos GABC	Observação do crescimento ou evolução dos GABC	4 (66,7%)
	Envolvência e bem-estar entre os participantes	2 (33,3%)

Foi também importante perceber os aspetos mais desafiantes dos GABC para cada entrevistada. Para a maioria (40%) foi a assiduidade e participação: *"Eu aí acho que vou voltar a falar novamente na participação das famílias. É um desafio, é um desafio constante levar as famílias a participar. Aquelas que não são tão assíduas."* (FN_CG_41). A adaptação às diferentes características e a respetiva motivação das monitoras: *"Como supervisora, o que é mais desafiante é ter que lidar com os monitores, com cada característica de cada monitor, com cada... com cada grupo, porque cada grupo é muito diferente e é necessário adaptar de acordo com cada característica e... e isso, de facto, é muito desafiante."* (FN_CG_51).

Quadro 36

Aspetos mais desafiantes dos GABC T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Aspetos mais desafiantes dos GABC	Assiduidade e participação	2 (40%)
	Participação num Projeto-piloto	1 (20%)
	Motivação das monitoras	1 (20%)
	Adaptação às diferentes características	1 (20%)

Foi ainda pertinente perceber, na ótica das supervisoras, as *modificações* que estas fariam ao projeto, caso este começasse de novo. Neste sentido, as sugestões foram as mais variadas, destacando-se, pela unanimidade, a divulgação e abordagem às famílias: *"Na minha opinião a disseminação do projeto teria de ser revista e feita de forma mais alargada e mais sistemática."* (FN_CG_31).

Quadro 37
Modificações ao projeto T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Modificações ao projeto	Divulgação – abordagem às famílias	5 (35,7%)
	Existirem mediadores	1 (7,14%)
	Expandir para a comunidade	1 (7,14%)
	Funcionamento Pós-laboral	1 (7,14%)
	Integrar as monitoras desde o início	1 (7,14%)
	Mais supervisoras	1 (7,14%)
	Promover parcerias	1 (7,14%)
	Recrutamento de participantes	1 (7,14%)
	Reduzir tempo 1ª fase do projeto	1 (7,14%)
	Ter uma carrinha por distrito	1 (7,14%)

Quando questionadas, novamente, sobre as respetivas *expetativas em relação aos GABC*, ao contrário dos resultados do T1, no T2 a maior percentagem incidiu sobre corresponde às expetativas (67%): "*Sim, estão a corresponder pela positiva. Acho que está a ser um projeto interessante. As famílias estão a gostar, estão a aderir. É claro que temos famílias que não têm essa perspetiva... (...) mas parece-me ser uma resposta viável para estas famílias que estão em casa com a criança.*" (FN_CG_41).

Quadro 38
Expetativas das supervisoras T2

Categoria	Subcategorias	n=5; ref (%)
Expetativas da supervisora	Corresponde às expetativas	4 (66,7%)
	Não corresponde às expetativas	2 (33,3%)

Em síntese, apresenta-se o quadro que resume a comparação entre os resultados gerais⁴ ao nível das dimensões que se pretendem avaliar, referências e respetivas categorias e subcategorias, entre o T1 e o T2.

⁴ Os anexos C e D apresentam os resultados de forma sucinta.

Quadro 39

Resumo comparativo entre os resultados gerais ao nível das dimensões, referências e respetivas categorias e subcategorias, entre o T1 e o T2

Dimensões	Referências		Categorias		Subcategorias	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Qualidade	108	95	10	9	35	27
Avaliação Geral	53	76	5	8	23	33
Expetativas	7	6	1	1	2	2
Total	168	177	16	18	60	62

Concretamente, no que toca a dimensão da qualidade, no T1 as categorias que mais sobressaíram dizem respeito às *experiências de aprendizagem*, aos *aspetos do clima*, i.e., valorização das interações e, às *estratégias para melhorar a participação das famílias*. Num segundo momento, em relação à mesma dimensão, manteve-se a importância das supervisoras sobre garantir *experiências de aprendizagem* com qualidade, no contexto dos GABC. Por consequente, e intimamente relacionada, a segunda categoria mais mencionada foi o *espaço*. Neste, ocorreram mudanças e adaptações capazes de responder às necessidades das famílias.

Em relação à avaliação geral dos GABC, no T1, tiveram maior expressividade as *estratégias para melhorar a participação das famílias*, bem como os *aspetos positivos*. No T2, os *aspetos positivos* voltam a sobressair, todavia com as *barreiras à participação e assiduidade*.

As expetativas das supervisoras num primeiro momento eram elevadas não tendo por isso na sua maior correspondido ao que estavam à espera. Por outro lado, no T2 esse resultado já se inverteu.

Capítulo VII – Discussão

Os Playgroups têm sido considerados uma resposta educativa informal com um importante impacto nas crianças, nos seus cuidadores e nas comunidades onde estes se encontram. Em concreto, a pesquisa tem documentado o papel que estes têm na aquisição de competências académicas, sociais e emocionais, ao mesmo tempo que promovem a socialização dos cuidadores e uma maior consciencialização sobre os recursos comunitários disponíveis (Williams et al., 2015).

Com base neste tipo de serviços que já operam em diferentes países, um pouco por todo o mundo, surgiu recentemente em Portugal o projeto *Playgroups for Inclusion* ou Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC). Trata-se de um projeto que foi implementado em Portugal durante outubro de 2015 a junho de 2016, para famílias com crianças até aos 4 anos de idade que não frequentavam uma resposta educativa formal, e em cinco distritos distintos de Portugal continental.

Sendo este um projeto-piloto em Portugal, a monitorização da sua implementação foi considerada pelo consórcio deste projeto (DGE, ISCTE-IUL, Universidade de Coimbra, Fundação Bissaya Barreto, Fundação Calouste de Gulbenkian, ACM) uma componente fundamental. A monitorização visa o acompanhamento contínuo das atividades realizadas, através da recolha e tratamento de dados relativos aos vários domínios de desempenho do projeto, permitindo o ajustamento e melhoramento do mesmo (Azevedo et al., 2011). Esta monitorização teve também como base a Teoria da Mudança, uma vez que através desta é alcançada a relação precisa entre as atividades e os objetivos, permitindo uma avaliação mais ampla (Anderson, 2005).

Neste sentido, foram desenvolvidas ferramentas de monitorização e a recolha de dados foi definida através de um conjunto de métodos mistos (quantitativos e qualitativos), com dois momentos de estudo: um, um mês após o início dos grupos, e outro, sensivelmente um mês antes do *terminus* da implementação.

Em termos gerais, os estudos que têm procurado monitorizar a implementação de *playgroups* têm sido desenvolvidos com os cuidadores e as crianças (Williams et al., 2015). Os *playgroups* que foram implementados em Portugal têm uma especificidade, na medida em que existe o papel da supervisora distrital, para além da existência de monitoras, tal como acontece noutros países.

Tendo em conta a importância de haver uma triangulação no âmbito da recolha de dados, a monitorização do projeto contemplou não só os cuidadores, como as monitoras e as supervisoras. É neste âmbito que a presente dissertação se inscreve, procurando dar um contributo teórico ao ter como objetivo aceder às perceções que as supervisoras foram tendo sobre a qualidade da implementação dos GABC (objetivo 1), compreender as suas expectativas sobre o projeto e como estas se foram modificando ao longo da implementação do mesmo (objetivo 2), e compreender qual a avaliação global que esta fazem do projeto (objetivo 3).

Os resultados obtidos através da condução de entrevistas individuais às supervisoras (no início e sensivelmente no final da implementação), permitem concluir que, da perspetiva das supervisoras, foi feito um trabalho com as famílias que procurou ir ao encontro das necessidades destas, procurando envolvê-las ativamente nas sessões, o que parece estar associado a um clima de bem-estar nos diferentes GABC. Segundo Pascal e Bertram (2009), as crianças só aprendem quando conseguem estabelecer boas relações com as pessoas com quem interagem, no âmbito de um contexto educativo estimulante, o que parece ter acontecido ao longo da implementação do projeto.

Por outro lado, as supervisoras destacam as oportunidades de aprendizagem oferecidas, que passaram pela realização de atividades sensoriais, de estimulação, por histórias e músicas, o que se revela, também segundo o modelo teórico supracitado, um componente importante da qualidade.

Para além da qualidade, e tal como referido, o segundo objetivo visou compreender as expectativas das supervisoras sobre o projeto e como estas se foram modificando ao longo da implementação do mesmo. Os resultados afetos a este objetivo permitem-nos olhar para a evolução dos GABC e relaciona-la com o terceiro e último objetivo – compreender as expectativas das supervisoras sobre o projeto e como estas se foram modificando ao longo da implementação do mesmo.

Apesar de não existirem estudos focados na equipa técnica, no presente foi possível perceber que a avaliação que as supervisoras realizaram veio corroborar os benefícios apresentados. Nomeadamente, a participação regular nas sessões como premissa no desenvolvimento da capacidade de socialização quer das crianças, quer dos cuidadores (Johnston & Sullivan, 2004), sendo essa notória na evolução de um tempo para o outro.

Resumindo, a equipa técnica que se foi desenvolvendo e os estudos realizados permitem obter as ferramentas necessárias ao cumprimento do objetivo final de valorar

a importância do brincar como estratégia de aprendizagem. Porém, não deixam de ser necessariamente flexíveis perante dois critérios essenciais: as assimetrias de família para família e as diferenças socioeconômicas de cada região. O resultado das diferentes opiniões e do confronto dos vários resultados mostram que há espaço para inovar e melhorar.

Por fim, é desejado que os GABC se transformem numa nova resposta educativa, pelo que se sublinha a avaliação da qualidade como instrumento essencial na monitorização do projeto. Assim, para o futuro faria todo o sentido criar ferramentas que permitam uma monitorização adequada da avaliação da qualidade e que possa produzir dados comparativos entre os diferentes *playgroups* existentes.

Considerando a opinião das supervisoras, os GABC parecem ser uma resposta educativa benéfica, que poderá ter um importante impacto futuro nas crianças, dado que a literatura refere que a aprendizagem eficaz na pequena infância tem impacto na aprendizagem em ciclos posteriores (Heckman & Lochner, 2001; citados em Bertram & Lamp; Pascal, 2009).

Referências

- 40 years of Playgroup: Celebrating Our Story of Connecting Communities.
Playgroup Australia – 2013
- Altman, D. G. (1999). *Practical statistics for medical research*. New York: NY: Chapman & Hall/CRC Press.
- Anderson, A. (2005). *The community builder's approach to theory of change: A practical guide to theory and development*. New York: The Aspen Institute Roundtable on Community Change.
- ARTD Consultants. (2008). *Evaluation of the playgroup program: Final report for the Department of Families, Housing, Community Services, and Indigenous Affairs*. Sydney: ARTD Consultants.
- Barata, M.; Calheiros, M. M.; Patrício, J.; Graça, J.; Lima, M. L. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escola*. CIS-IUL/ISCTE/IUL.
- Berthelsen, D., Williams, K., Abad, V., Vogel, L., & Nicholson, J. (2012). *The parents at playgroup research report: Engaging families in supported playgroups*. Brisbane: Queensland University of Technology; Playgroup Association of Queensland.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: DGIDC.
- Bertram, T. & Pascal, C. (s.a.). *The OECD Thematic Review of Early Childhood Education And Care: Background report for the United Kingdom*. Centre for Research in Early Childhood; University College Worcester.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: the mosaic approach*. London: National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa*. Edição de 2014. Relatório da Rede Eurydice e Eurostat. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Cunningham, J., Walsh, G., Dunn, J., Mitchell, D., & McAlister, M. (2004). *Giving children a voice: accessing the views and interests of three-four year old children in playgroup*. Belfast: Stranmillis University College.
- Dadich, A., & Spooner, C. (2008). Evaluating Playgroups: An examination of issues and options. *The Australian Community Psychologist*, 20(1), 95-104.
- Durlak, J. (2010). The importance of doing well whatever you do: A commentary on the special section, Implementation research in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 1–10.
<http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.03.003>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Eurydice European Unit. (2009). *Tackling social and cultural inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice.
- Fernández-Ballesteros, R. (Ed.) (1992). *Introducción a la evaluación psicologica II*. Madrid, Spain: Ediciones Pirámide.
- Fish, L., & Leviton, L. (1999). Program evaluation. In J. M. Raczynski & R. J. DiClemente (Eds.), *Handbook of health promotion and disease prevention* (pp. 51-71). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. London: Sage.

- GAA. (2014). *Guia de Avaliação*. Lisboa: Gabinete de Avaliação e Auditoria Camões, Instituto da Cooperação e da Língua Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Grealy, C., McArthur, M., Jenkins, L., Holland, E., Butterfield, L., & Andrews, N. (2012). *Supported Playgroups and Parent Groups Initiative (SPPI) Outcomes Evaluation*. East Melbourne, Victoria: Partnerships Division Department of Education and Early Childhood Development.
- Harris, M. J. (2010). *Evaluating public and community health programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hoshi-Watanabe, M., Musatti, T., Rayna, S. and Vandenbroeck, M. (2015), Origins and rationale of centers for parents and young children together. *Child & Family Social Work*, 20: 62–71. doi:10.1111/cfs.12056.
- Johnston, L., & Sullivan, K. (2004). *Evaluation of Uniting Care Burnside's Orana Supported Playgroups Program*. Orana: UnitingCare Burnside.
- Marques, S., & Calheiros, M.(2006). O modelo lógico como instrumento de avaliação da qualidade: O centro de dia para pessoas idosas. *Kairós*, 9(2), 147-167.
- McArthur, M., Butler, K., Grealy, C., & Olver, K. (2010). *Supported Playgroups and Parent Groups (SPPI) Outcomes Evaluation*. Urbis Social Policy Team. Victoria: Victorian Department of Education and Early Childhood Development.
- Matthews, J., Kendall, T., & Plowman, K. (2009). *Playgroup research agenda*. Melbourne, Australia: Parenting Research Centre.
- Geens, N., & Vandenbroeck, M. (2013). Early childhood education and care as a space for social support in urban contexts of diversity, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 407-419.
- OECD (1991), OECD DAC *Principles for Evaluation of Development Assistance*. Retirado de: <https://www.oecd.org/development/evaluation/2755284.pdf>
- OECD (2001). *Starting strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: Retirado de: <http://www.oecd.org/education/school/2535215.pdf>
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, Paris, Retirado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en>.
- OECD (2011). *Doing better for families*. Portugal: OECD. Retrieved from: <http://www.oecd.org/portugal/47704295.pdf>
- OECD (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- Oliveira-Formosinho, Júlia, & Araújo, Sara Barros. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81-93. Recuperado em 24 de outubro de 2016, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100009&lng=pt&tlng=es.
- Owen, J. M. (2013). Evaluation forms: Toward an inclusive framework for evaluation practice. In M. C. Alkin (Ed.). *Thousand Oaks*, CA: Sage.
- Pascal, C., Bertram, A., & Ramsden, F. (1994). *The Effective Early Learning Research Project: The quality, evaluation and development process*. London: Worcester College of Higher Education.
- Pascal, C., Bertram, A. et al. (1998). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos da*

- Educação Pré-Escolar: Um programa de Desenvolvimento Profissional.* Lisboa, Ministério da Educação – DGIDC
- Ramsden, F. (2007). The impact of the effective early learning ‘quality evaluation and development’ process upon a voluntary sector playgroup. *European Early Childhood Education Research Journal*, 5(2), 7-32.
- Research, F. H. (2001). *High/Scope Program Quality Assessment, PQA-Preschool Version, Assessment Form*. Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.
- Royse, D., Thyer, B. A. & Padgett, D. K. (2010). *Program evaluation: An introduction*. Belmont, CA: Cengage Learning.
- Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2011). Long-term effects of early childhood care and education. *IZA Discussion Paper*, 6149.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation Practice*, 17(2).
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Leviton, L. C. (1995). *Foundations of program Evaluation: Theories of practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- UNICEF. (2008). A transição dos cuidados na Infância. *Innocenti Report Card*, 8, 3-31.
- White, E. J., Peter, M., & Redder, B. (2015). Infant and teacher dialogue in education and care: a pedagogical imperative. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 160–173.
- Williams, Kate E., Berthelsen, Donna, Nicholson, Jan M., & Viviani, Maria (2015) *Systematic literature review: Research on Supported Playgroups*. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- Sordi, M.; Mendes, G.; (2013). Metodologia de avaliação de implementação de programas e políticas públicas. *EccoS Revista Científica*, Enero-Abril, 93-111.

Anexo A

Guião de entrevista semiestruturado para supervisoras, T1

Bom dia,

Obrigada por ter disponibilizado o seu tempo para dar esta entrevista, a sua colaboração é muito importante. O meu nome é Joana e esta entrevista faz parte do estudo que envolve o projeto-piloto dos Grupos Aprender, Brincar, Crescer.

Pretendemos perceber como as supervisoras estão a viver esta experiência, e quais as expectativas que têm acerca do que está e vai acontecer nos GABC. É muito importante que saiba que não há respostas certas ou erradas, e que a sua honestidade é o mais importante. Como referido por email esta reunião é gravada em sistema de áudio sendo que todos os dados são confidenciais.

(as questões não têm ordem definida)

1	Na sua opinião, quais são as principais finalidades dos GABC?
2	Neste momento os GABC estão a corresponder ao que pensava/esperava que ia acontecer?
3	De forma geral, como considera que os GABC estão a correr no seu distrito? Pretendem-se respostas concretizadas – O que lhe leva a dizer que estão a correr bem/mal? Que pistas tem que lhe leva a dizer que estão a correr bem/mal?
4	Considera que existe algum GABC que se está a destacar (pela positiva ou pela negativa)? Se sim, qual e porquê?
5	Que tipo de atividades/experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças e aos adultos?
6	Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (e adultos)?
7	Como é que as sessões são planeadas?
8	Qual o papel dos participantes neste âmbito?
9	Considera o espaço para os GABC adequado? O que podia ser diferente?
10	Na sua opinião, qual o ambiente que se vive nos GABC?
11	Como se garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe social, de género, de língua materna, étnicas, de religião?
12	Como classifica a participação das famílias?
13	O que pode ser feito para melhorar a assiduidade das famílias?
14	As reuniões de supervisão têm sido úteis? Em que medida?
15	Como avalia a formação que foi dada inicialmente?
16	Que características é que reconhece nas monitoras que fazem com que os grupos funcionem bem?

Anexo B

Guião de entrevista semiestruturado para supervisoras, T2

Esta entrevista pretende perceber como as supervisoras estão a viver esta experiência e quais as expectativas que têm acerca do que está e vai acontecer nos GABC.

Esta reunião é gravada. Os dados são confidenciais.

(as questões não têm ordem definida)

1	Tendo em conta o tempo que já passou, em que medida neste momento os GABCs estão a corresponder ou não ao que pensava/esperava que ia acontecer?
2	De uma forma geral, qual a avaliação que faz dos GABC no seu distrito? (Pretendem-se respostas concretas - O que leva a dizer que estão a correr bem/mal? (Que pistas tem que lhe leva a dizer que estão a correr bem/mal?))
3	Que tipo de atividades/experiências de aprendizagem estão a ser proporcionadas atualmente às crianças e aos adultos?
4	Que estratégias estão a ser utilizadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (e adultos)? Desde a última vez que conversámos, consegue dizer se foi/foram sentindo necessidade de alterar estas estratégias ou têm sido mais ou menos as mesmas? (Porquê?)
5	Como é que as sessões têm sido planeadas?
6	Qual o papel dos participantes neste âmbito? O papel das famílias tem sido diferente desde a última vez que conversámos ou não considera haver diferenças?
7	Atualmente, considera o espaço para os GABC adequado? O que podia ser diferente?
8	Como organizam o espaço?
9	Na sua opinião, atualmente qual o ambiente que se vive nos GABC? Consegue explicitar um pouco de que forma é que este ambiente foi sendo vivenciado ao longo destes meses?
10	Que iniciativas têm desenvolvido no âmbito dos playgroups para promover o projeto, nomeadamente a sua divulgação, mas também a participação e assiduidade das famílias?
11	Como se garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe social, de género, de língua materna, étnicas, religiosas?
12	Como está a ser a assiduidade das famílias?
13	Quais os principais motivos apresentados como barreiras à participação das famílias?
14	O que tem sido feito para melhorar a assiduidade das famílias e o que ainda pode ser feito nesse sentido?
15	As reuniões de supervisão têm sido úteis? Em que medida?
16	Como avalia o apoio que tem sido dado ao nível da formação?
17	Que características é que reconhece nas monitoras que fazem com que os grupos funcionem bem?
18	No seu trabalho como supervisora dos GABC, que aspetos/momentos lhe deram mais prazer?
19	E que aspetos/momentos foram mais desafiantes?
20	Que aspetos/momentos dos GABC valoriza mais?
21	Se o projeto começasse de novo, o que mantinha e o que alterava ao nível dos GABC (funcionamento, divulgação/abordagem às famílias, estruturação)? (Pode explicitar por tópicos)

Anexo C

Dicionário de Categorias T1

Dimensões	Categorias/Subcategorias	Fontes	Ref	Descrição	%
Experiências de aprendizagem (questão 5)	Experiências de aprendizagem	5	23		
	Música e movimento	5	5	Canções, danças.	21,7
	Histórias	4	4	Conto de histórias.	17,4
	Jogos e atividades motoras	4	4	Saltar, correr.	17,4
	Experiências sensoriais	4	4	Texturas, cores.	17,4
	Exploração e experimentação	4	4	Objetos, materiais da natureza, atividades ao ar livre, materiais reciclados, rolos, etc.	17,4
	Artes Visuais	2	2	Expressão plástica, por exemplo.	8,7
Interações (questão 10)	Aspetos do clima	5	17		
	Bem-estar	5	5	Tranquilidade e à vontade, respeito, conforto, agradável, solidário e de proximidade.	29,4
	Interesse e Envolvimento	4	4	As famílias interessam-se por estar presentes e por se envolverem umas com as outras.	23,5
	Promoção e interação entre os participantes	4	4	Promoção e interação entre os participantes, ou seja, mesmo os participantes menos extrovertidos acabam por ceder e se ir dando aos poucos tendo como grande influenciador a sua participação nos GABC.	23,5
	Convívio e Partilha	4	4	As famílias já partilham assuntos entre elas e estabelecem relação.	23,5
Estratégias de ensino e aprendizagem (questão 6)	Estratégias para melhorar a participação das famílias	5	17		
	Adequar às necessidades e interesses dos participantes	4	4	Adequar às necessidades e interesses dos participantes promove o interesse dos mesmos facilitando a sua participação.	23,5
	Telefonemas às famílias	4	4	Telefonar diretamente às famílias ou enviar-lhe um sms.	23,5
	Pedir propostas e sugestões aos cuidadores	2	2	Pedir propostas e sugestões aos cuidadores faz com que estes se sintam mais integrados e parte do grupo.	11,8

Objetivos e finalidades (questão 1)	Alteração das rotinas	2	2	Alteração das rotinas de forma a promover a participação dos cuidadores.	11,8
	Ser um serviço pago	1	1	De forma a contornar a questão da falta de participação e assiduidade é considerado o serviço ser pago como forma de valorização do mesmo.	5,9
	Telefonemas às instituições que acompanham	1	1	Ter o parecer e apoio das instituições que acompanham e conhecem as famílias sinalizadas para o projeto pode ser uma mais-valia no sentido de se conseguir mais facilmente chegar até elas e por consequente melhorar a sua participação.	5,9
	Ir à casa das famílias	1	1	Ir à casa das famílias tentar perceber se está tudo bem e demonstrar interesse na participação delas.	5,9
	Esclarecer sobre o que são os GABC	1	1	Nem todas as famílias tinham conhecimento ao certo sobre a definição e função dos GABC pelo que uma das estratégias foi o esclarecimento dessas mesmas questões.	5,9
	Dar espaço aos cuidadores para conversarem	1	1	Muitos cuidadores têm necessidade de expor as suas dúvidas e preocupações pelo que é tido como estratégia de melhoria da participação destes, permitir que estes conversem entre si e com as monitoras, dando-lhes espaço para o fazerem ao longo das sessões.	5,9
	Objetivos e finalidades dos GABC	5	14		
	Apoiar as famílias	5	5	Apoiar as crianças que não têm nenhum tipo de frequência a nível de jardim-de-infância, ou creche, e pais que não estejam a trabalhar.	35,7
	Capacitar e envolver os cuidadores	4	4	Capacitar e envolver os cuidadores que por algumas razões tenham mais dificuldades a nível relacional e até falta de bases.	28,6
	Promover o desenvolvimento da criança	2	2		14,3
	Dar uma nova resposta educativa	2	2	Dar uma nova resposta educativa uma vez que não existem suficientes tendo em conta as características populacionais.	14,3
	Famílias darem continuidade ao projeto	1	1	No fim do projeto famílias serem capazes de elas próprias em conjunto com entidades do terreno, ou não, darem continuidade aos grupos.	7,1

Participação da família (questão 12)	Participação das famílias	4	13		
	Participantes interagem	4	4	Crianças e cuidadores interagem entre ambos denotando-se o interesse e envolvimento.	30,8
	Cuidadores sugerem atividades	3	3	Os cuidadores sugerirem atividades na medida em que são eles que levam já propostas para as sessões seguintes.	23,1
	Necessidade de persistência	3	3	Existem famílias que até aderiram aos grupos, no entanto em relação à sua assiduidade é necessário que as técnicas andem constantemente "em cima", a insistirem para que frequentem as sessões.	23,1
	Participantes preocupam-se	3	3	Participantes preocupam-se em ajudar com apoio de material, etc.	23,1
Monitorização e Avaliação (questão 4)	Aspetos Positivos GABC	5	13		
	Participação	5	5	As famílias aderem e participam de forma assídua.	38,5
	Interesse e Envolvimento	3	3	É notório ao longo das sessões o envolvimento e interesse dos participantes quer em estar presentes quer em dar o seu contributo na execução das atividades.	23,1
	Promoção da interação entre cuidadores	2	2	A frequência dos participantes nos GABC é promotora da interação entre cuidadores.	15,4
	Famílias autopropostas	2	2	As famílias autopropostas são tidas como um aspeto positivo na medida em que são mais fáceis de trabalhar e correspondem às expetativas das supervisoras tanto ao nível da participação bem como ao nível da assiduidade e pontualidade.	15,4
	Criação de laços	1	1	Criação de laços na medida em que as próprias famílias já sabem quando vem a criança a ou a criança b. Questionam quando tal não acontece e inclusive já combinam coisas entre elas fora dos GABC.	7,7
Monitorização e Avaliação (questão 14)	Aspetos das reuniões de supervisão	5	12		
	Úteis	5	5	Adjetivos como: "muito úteis", "uma mais-valia" foram mencionados.	41,7
	Permitem partilha	3	3	Permitem partilha das dificuldades, das necessidades, do sentir, da reflexão conjunta. As reuniões são uma forma de melhorar o trabalho de cada uma aprendendo com a partilha	25,0

	Cansativas	3	3	de cada uma. Cansativas pelo facto de serem muitas pessoas em reunião com muitos assuntos para serem falados e a reunião ser por skype. O facto de ser por skype trás bastantes complicações em termos de comunicação pois vão ocorrendo várias interferências.	25,0
	Falta de reuniões presenciais	1	1	Pela questão das reuniões serem efetuadas por skype e ocorrerem interferências é sentida a necessidade de reuniões presenciais.	8,3
Planeamento, Avaliação e Registo (questões 7 e 8)	Planeamento das sessões	5	9		
	Garantir os interesses e necessidades dos participantes	3	3	Realização do plano das sessões tendo em conta os interesses e necessidades dos cuidadores e crianças.	33,3
	Participação dos cuidadores	3	3	Os cuidadores vão dando sugestões no planeamento das sessões e estas são tidas em conta e trazidas para as sessões seguintes.	33,3
	Avaliação e reflexão no final de cada sessão	2	2	As monitoras, no final de cada sessão fazem uma reflexão sobre a mesma com o fim de a avaliarem a passarem a planificação das sessões seguintes.	22,2
	Elaboração de rotinas	1	1		11,1
Monitorização e Avaliação (questão 4)	Aspetos Negativos GABC	5	8		
	Falta de assiduidade_pontualidade	4	4	Há famílias que aderem e participam no entanto, não cumprem horários o que destabiliza o normal funcionamento das sessões. Outras famílias supostamente aderiram, porém não têm só o problema da pontualidade mas sim da assiduidade.	50,0
	Necessidade de persistência	3	3	Necessidade de persistência uam vez que as técnicas têm que andar constantemente atrás das famílias que não participam de forma assidua, insistindo para que estas participem.	37,5
	Desmotivante para as técnicas - famílias inacessíveis	1	1	As famílias são inacessíveis na medida em que não é possível chegar até elas e tentar conversar e conhecê-las. Há uma barreira que elas impõem que não permite às técnicas alcançá-las o que por consequente se torna bastante	12,5

Pessoal (questões 15)				desmotivante para as técnicas.	
	Aspetos da formação inicial	5	8		
	Útil	5	5	Útil abrange adjetivos como: "boa", "interessante", "promoveu a reaprendizagem", "bastante útil", "superou as expetativas". Engloba também a consideração do apoio para iniciar os grupos na medida em que dão uma boa visão geral do projeto e esclarecem sobre as principais dúvidas existentes acerca do mesmo.	62,5
	Insuficiente	3	3	Insuficiente na medida em que deveria ter sido mais específica e focada nas sessões. Para além de que foi muita informação para poucos dias e deveria ter sido mais.	37,5
Espaço (questão 9)	Espaço	5	8		
	Bom espaço	4	4	Inclui adjetivos como: “muito bom”, “excelente”, “espetacular”, “privilegiado”, “bem localizado”, “confortável”.	50,0
	Espaço sem condições	3	3	Adjetivos como: “não é aconchegante”, “sem luz natural”, “é frio”, “desconfortável”.	37,5
	Expetativa de alteração de espaço	1	1	Expetativa de alteração de espaço por ser quase impossível realizar qualquer atividade no mesmo,	12,5
Pessoal (questão 2)	Expetativas da supervisora	5	7		
	Corresponde às expetativas	3	3	Corresponde às expetativas na medida em que as famílias que aderiram aos GABC participam e estão presentes.	42,9
	Não corresponde às expetativas	4	4	Não corresponde às expetativas na medida em que era esperado maior adesão e até mesmo participação por parte das famílias que aderiram.	57,1
Igualdade de Oportunidades (questão 11)	Igualdade de oportunidades	5	7		
	Acolhimento dos participantes com igualdade	5	5	Proporcionar atividades desafiantes para todas as faixas etárias. Ser "Tudo igual para todos, não há exclusões" - fazer com que as pessoas se sintam todas partes do mesmo grupo como "iguais".	71,4
	Partilha da cultura	2	2	São introduzidas nas sessões atividades que incluam a cultura dos diferentes pares, quer ao nível das músicas, alimentação, celebração de datas, ou seja, hábitos e	28,6

				costumes.	
Pessoal (questão 16)	Características das monitoras	5	6		
	Aspetos relacionais	4	4	Inclui adjetivos como: "dinâmicas", "energéticas", "pró-ativas", "empáticas", "simpáticas", "respeitadoras", "motivadas", "diretivas", "espontâneas", "criativas", "expressivas", "transparentes com as famílias"; "Gostam do que fazem"...	66,7
	Competência influenciada pela área de formação	1	1	Influência da área de estudos na competência demonstrada. Maior parte das monitoras são da área social o que por vezes provoca falta de à vontade no trabalho principalmente na relação com as crianças, embora este seja um sentimento das próprias monitoras e não as impeça de fazer o seu trabalho com competência.	16,7
	São competentes	1	1	Têm a capacidade de trazer novas propostas e melhoria de outras, aceitam e adequam as críticas construtivas que lhes são feitas.	16,7
Estratégias de ensino e aprendizagem (questão 6)	Estratégias de ensino e aprendizagem	2	4		
	Observação dos participantes	2	2	Observação quer das crianças quer dos cuidadores bem como verbalizações de ambos, com o fim de se compreenderem quais os seus interesses e necessidades.	50,0
	Garantir os interesses e necessidades dos participantes	2	2	Garantir os interesses e necessidades quer das crianças quer dos cuidadores.	50,0
Participação da família (questão 12)	Barreiras à participação/adesão	1	2		
	Distância	1	1	A distância entre os espaços dos GABC e as zonas de residência das famílias bem como as condições de acesso (transportes, etc), são uma barreira à participação nestes.	50,0
	Tempo	1	1	Condições meteorológicas.	50,0

Anexo D

Dicionário de Categorias T2

Dimensões	Categoria	Fontes	Ref	Descrição	%
Experiências de Aprendizagem (Questão 3)	Experiências de aprendizagem	5	26		
	Artes visuais	1	1	Expressão plástica, por exemplo.	3,85
	Construção de materiais	3	3	Máscaras, rolos.	11,54
	Experiências sensoriais	4	4	Texturas, cores.	15,38
	Exploração e experimentação	4	4	Objetos, materiais da natureza, atividades ao ar livre, materiais reciclados, rolos.	15,38
	Histórias	4	4	Conto de histórias.	15,38
	Jogos e atividades motoras	4	4	Saltar, correr.	15,38
	Música e movimento	3	3	Canções, danças, expressão dramática.	11,54
	Proporcionar novas experiências	3	3	Andar de transportes públicos pela primeira vez com a criança... Atividades mais dentro e direcionadas à comunidade também.	11,54
Estratégias de Ensino e Aprendizagem (Questão 4)	Estratégias de ensino e aprendizagem	5	4		
	Observação dos participantes	4	4	Alteração/Adaptação das estratégias em função da evolução e observação quer das crianças quer dos cuidadores bem como verbalizações de ambos, com o fim de se compreenderem quais os seus interesses e necessidades.	100,00
Planeamento, Avaliação e Registo (Questões 5, 6)	Planeamento das sessões	5	10		
	Avaliação e planeamento no final das sessões	1	1	No final de cada sessão monitoras fazem uma reflexão sobre a mesma com o fim de a avaliarem a passarem a planificação das sessões seguintes.	10,00
	Garantir os interesses e necessidades dos participantes	4	4	Realização do plano das sessões tendo em conta os interesses e necessidades dos cuidadores e crianças.	40,00
	Participação ativa dos cuidadores	5	5	Os cuidadores dão sugestões no planeamento das sessões, bem como de locais que querem visitar e atividades que querem fazer sendo estas tidas em conta e para as sessões seguintes.	50,00

Pessoal/Av. Geral (Questões 1, 16, 17, 18, 19, 20)	Inclusivamente cuidadores trazem material para as sessões.			
	Expetativas	5	6	
	Corresponde às expetativas	4	4	Na medida em que vai de encontro ao que esperavam. 66,67
	Não corresponde às expetativas	2	2	Uma vez que não vai de encontro ao que esperavam. 33,33
	Aspetos da Formação Inicial	5	6	
	Formação específica para supervisão	1	1	Necessidade de formação específica para supervisão e o seu papel no projeto 16,67
	Útil	5	5	"acabaram sempre por ir de encontro às necessidades que elas nos dizem. E, ahm, tenho a dizer que na semana a seguir à formação notei na participação algum melhoramento e incorporação daquilo que elas aprenderam na formação." 83,33
	Características das monitoras	5	8	
	Aspetos relacionais	4	4	Alegres, Simpáticas Dinâmicas, Energéticas, Pró-ativas, Empáticas, Simpáticas, Respeitadoras, Motivadas, Diretivas, Espontâneas, Criativas, Expressivas... 50,00
	Competência	2	2	Atentas à necessidades e questões levantadas pelos participantes. Empenhadas. 25,00
	Flexíveis com facilidade de adaptação	2	2	Capacidade de alterar o plano de uma sessão durante a mesma. 25,00
	Aspetos mais prazerosos dos GABC	5	6	
	Envolvência e bem-estar entre os participantes	2	2	Estes interagem e é notória a formação de laços entre eles. 33,33
	Observação do crescimento ou evolução dos GABCs	3	4	Evolução ao nível do grupo, crianças, monitoras. 66,67
	Aspetos mais desafiantes dos GABC	5	5	
	Adaptação às diferentes características	1	1	Quer aos grupos, quer às monitoras 20,00
	Assiduidade e participação	2	2	Assiduidade e participação das famílias é a maior dificuldade, partilhada por todas. 40,00
	Motivação das monitoras	1	1	Face à falta de assiduidade das famílias e mesmo àquelas que são consideradas "inacessíveis". 20,00

Espaço (Questões 7, 8)	Participação num Projeto-piloto	1	1	Perceber como podem vir a ser os playgroups no futuro; trabalhar num projeto piloto em que tem que se articular com várias equipas de trabalho e conhecer-se e assumir-se o papel de supervisoras.	20,00
	Espaço	5	19		
	Adequado	5	5	Tem boa luminosidade, está bem localizado.	26,32
	Menos adequado	2	3	Espaço isolado, sem acesso a jardins, a parques, a visita à cidade, parque infantil, mesmo uma própria biblioteca, um museu. E/ou com poucas condições - frio e sem luminosidade.	15,79
Relações e Interações (Questão 9)	Organização	5	11	Organização do espaço em função do planeamento da sessão: Espaço de exploração sensoria onde são colocados materiais de exploração, numa manta ou numa zona adequada. Expressão motora, expressão plástica, a expressão musical. Espaço leitura onde são colocados os livros sobre uma manta. Espaço pintura.	57,89
	Aspetos do clima	5	5		
	Clima positivo	5	5	Caracterizado por um clima de bem-estar, de convívio e partilha, envolvimento e interesse e união.	100,00
	Igualdade de oportunidades	5	6		
Igualdade de Oportunidades (Questão 11)	Acolhimento dos participantes com igualdade	4	4	"a igualdade é para todos e tentamos ser e fazer para todos igual"	66,67
	Partilha da cultura	1	1	São introduzidas nas sessões atividades que incluam a cultura dos diferentes pares, quer ao nível das músicas, alimentação, celebração de datas, ou seja, hábitos e costumes.	16,67
	Sensibilização	1	1	Sensibilização para a não discriminação.	16,67
	Aspetos negativos GABC	5	7		
Monitorização e Avaliação (Questões 2, 12, 13, 14, 15, 21)	Falta de assiduidade, pontualidade, participação	5	6	Falta de assiduidade, pontualidade, participação das famílias.	85,71
	Falta de um mediador na comunidade	1	1	Falta de um mediador na comunidade capaz de chegar às famílias que mais resistência oferecem.	14,29
	Aspetos positivos GABC	5	12		
	Criação de laços	1	1	Criação de laços na medida em que as próprias famílias já sabem quando vem a criança a ou a criança b. Questionam	8,33

			quando tal não acontece e inclusive combinam coisas entre elas fora dos GABC.	
Interesse e envolvimento	4	4	É notório ao longo das sessões o envolvimento e interesse dos participantes quer em estar presentes quer em dar o seu contributo na execução das atividades.	33,33
Participação e assiduidade	5	5	As famílias aderem e participam de forma assídua.	41,67
Perceção de Evolução	2	2	Feedback das famílias sobre a percepção de evolução desde que entraram nos GABC.	16,67
Assiduidade das famílias	5	8		
Reduzida	3	4	Famílias inscritas sem participação regular	50,00
Regular	4	4	Famílias inscritas com participação regular	50,00
Barreiras à participação	5	14		
Condições meteorológicas	4	4	O estado do tempo condiciona a assiduidade das famílias, principalmente o mau tempo.	28,57
Distância e condições de acesso	3	3	Distância dos GABC a casa e acesso condicionado a transportes públicos.	21,43
Férias	2	2	Férias.	14,29
Saúde e comportamento da criança	5	5	Relacionado com alguns comportamentos da criança (por exemplo, rotinas de sono, birras) e condições de saúde (doenças) que impedem a diáde de ir às sessões - ou da criança ou do cuidado	35,71
Estratégias para melhorar a participação das famílias	5	10		
Alteração do horário da sessão	1	1		10,00
Contactar as famílias	3	3	Contactos telefónicos, ir a casa das famílias, através das instituições	30,00
Iniciativas GABC	5	6	Caracterizadas por sessões temáticas e ações de sensibilização, dias abertos, participação em eventos comunitários e passeios pela comunidade	60,00
Aspetos das reuniões de supervisão	5	11		
Necessidade de mais reuniões e presenciais	2	2		18,18

Permitem partilha	4	4	(das dificuldades, das necessidades, dos desafios, é muito importante esta partilha até para encontrarem soluções)	36,36
Úteis	5	5	("para esclarecer questões, para definir também algumas questões que têm que ser aferidas entre todas... Ou seja, para compreendermos melhor o que é isto... desta construção em conjunto, dos GABC")	45,45
Modificações ao projeto	5	14		
Divulgação - abordagem às famílias	5	5	Envolvendo as entidades do meio	35,71
Existirem mediadores	1	1		7,14
Expandir para a comunidade	1	1	"Abrir para a comunidade e não centrar só nos grupos."	7,14
Funcionamento Pós-laboral	1	1		7,14
Integrar as monitoras desde o início	1	1	"Se as monitoras já tivessem no projeto no início, teria sido muito bom... porque era uma mais-valia... tanto na divulgação como no estabelecimento de relação com as famílias..."	7,14
Mais supervisoras	1	1	Uma supervisora para 10 grupos é muito.	7,14
Promover parcerias	1	1	"Promover parceria com as câmaras municipais, com visitas a museus, exposições, conhecimento da própria comunidade envolvente."	7,14
Recrutamento de participantes	1	1	Este processo poderia ser simplificado de forma a não ser tão demorada a integração de uma família num GABC	7,14
Reduzir tempo 1ª fase do projeto	1	1	Reduzir para 4/5 meses, considerada extensa	7,14
Ter uma carrinha por distrito	1	1	Ter uma carrinha por distrito que possibilite ir pôr e buscar quem tem menos acessos e possibilidades.	7,14