

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Perspetivas de Educadores de Infância acerca da SSTEWS – Escala de Pensamento Sustentado Partilhado e Bem-estar Emocional

M^a Margarida Narciso Caramona Guedes de Quinhones

Mestrado em Ciências em Emoções

Orientadora: Professora Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2022



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Perspetivas de Educadores de Infância acerca da SSTEWS – Escala de Pensamento Sustentado Partilhado e Bem-estar Emocional

M^a Margarida Narciso Caramona Guedes de Quinhones

Mestrado em Ciências em Emoções

Orientadora: Professora Doutora Cecília Aguiar, Professora Auxiliar,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2022

À minha família.

Agradecimento

Agradeço o apoio da minha família, uma claqué silenciosa, que fez muitos jantares e respeitou sempre os (muitos) momentos em que a sala de casa era só para mim. Agradeço o incentivo dos amigos e a orientação dos professores, foram determinantes para chegar ao fim desta tarefa que tantas vezes considerei impossível de completar.

Estou muito grata à Prof. Doutora Cecília Aguiar pela partilha de conhecimentos, orientação, paciência e motivação. Às educadoras que participaram e permitiram a recolha de dados e construção de conhecimento novo.

Aos meus colegas de trabalho, pela paciência, apoio e motivação.

Aos meus colegas de mestrado, que sempre se mostraram disponíveis para ajudar e partilhar ideias.

Agradeço (mais uma vez) à minha família pelo amor incondicional, a paciência e o apoio constante a tantos níveis quantos os da exigência deste trabalho.

Resumo

O objetivo deste estudo foi compreender as perspetivas dos/as educadores/as de infância sobre a Escala de Pensamento Partilhado Sustentado e Bem-estar Emocional (SSTEWE) - Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (Siraj et al., 2015), um instrumento de observação de contextos de educação de infância. Participaram 9 educadoras de infância, a quem foi solicitado que apreciassem cada item da escala em termos de clareza, relevância, adequação cultural e importância. Posteriormente, realizaram-se dois *focus groups* com estas profissionais. A análise dos dados permitiu compreender que as participantes veicularam perceções positivas acerca do instrumento. Foram criados 11 temas, dentro das 4 dimensões (clareza, relevância, adequação cultural e importância dos itens do instrumento), incluindo Apresentação informativa do instrumento (clareza), Potencial instrumento de autoavaliação (relevância), Importância de um/a bom/a auxiliar (adequação cultural), e Perspetivas sobre o desenvolvimento socioemocional e Identificação com o instrumento (importância). Este estudo contribui para o conhecimento acerca da validade facial da SSTEWE e sugere que, de acordo com as perspetivas das profissionais participantes, a escala pode ser um recurso útil para a avaliação dos contextos de educação de infância em Portugal.

Palavras-chave: desenvolvimento emocional – qualidade das interações – Escala STEEW – perspetiva dos educadores de infância

Abstract

The purpose of this study was to understand the perspectives of preschool teachers regarding the Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being scale (SSTEW), designed by Siraj et al. (2015), for observing early childhood education and care settings. Participated in the study 9 preschool teachers, who were asked to assess each item in terms of clarity, relevance, cultural appropriateness, and importance. We later held two focus group with these professionals. The analysis of the data revealed the participants had positive perceptions regarding the tool. We created 11 themes, within the four dimensions (clarity, relevance, cultural appropriateness, and importance), including Informative presentation of the tool (clarity), Potential as a self-assessment tool (relevance), Importance of a good assistant (cultural appropriateness), and Perspectives on the socioeconomic and Identification with the tool (importance). This study contributed with knowledge regarding the facial validity of SSTEW and suggests that, based on the participants perspectives, this scale could be a useful resource to assess early childhood education and care settings in Portugal.

Keywords: emotional development – quality of interactions – STEEW Scale – perspective of preschool teachers

Índice

Agradecimento	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Introdução	1
Capítulo 1. Revisão da Literatura	3
1.1. Desenvolvimento Humano	3
1.1.1. A Teoria de Vygotsky	4
1.1.2. Desenvolvimento emocional	5
1.1.3. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner	6
1.2. Qualidade em Educação de Infância	8
1.2.1. A qualidade do ambiente e das interações	9
1.2.2. A avaliação da qualidade em contexto de jardim de infância	11
1.3. A Escala SSTEW – Escala de Pensamento Sustentado Partilhado e Bem-estar Emocional	13
1.3.1. O bem-estar da criança	14
1.3.2. Pensamento Partilhado Sustentado	16
1.4. Validade facial de instrumentos de avaliação	17
1.5. Objetivos e questões de investigação	18
Capítulo 2. Método	
2.1. Participantes	19
2.2. Instrumentos	19
2.2.1. A Escala SSTEW	22
2.2.2. Questionário	23
2.2.3. Sessões de <i>Focus Groups</i>	
2.3. Procedimento	25
2.4. Análises	27
Capítulo 3. Resultados	
3.1. Clareza, relevância, adequação cultural e importância dos itens da Escala SSTEW	29

3.2. Temas que captam as perspectivas das educadoras de infância sobre a Escala SSTEW	30
3.2.1. Clareza	
3.2.1.1. Diferentes contextos podem originar interpretações distintas	32
3.2. 1.2. Apresentação informativa do instrumento	32
3.2.2. Relevância	
3.2.2.1. Potencial instrumento de autoavaliação	33
3.2.2.2 Potencial ajuda na identificação/sinalização de dificuldades e no reforço da intencionalidade pedagógica	34
3.2.2.3. Necessidade potenciada face à situação pandémica	35
3.2.3. Adequação cultural	
3.2.3.1. Importância de bons auxiliares	36
3.2.3.2. Constrangimentos associados a grupos com elevado número de crianças	38
3. 2.4. Importância	
3. 2.4.1.Perspetivas sobre o desenvolvimento socio emocional	39
3. 2.4.2. Desenvolvimento socio emocional vs. Escolarização precoce	40
3. 2.4.3. Promoção de ações de brincadeira livre	41
3. 2.4.4.Identificação com o instrumento	42
Capítulo 4. Discussão	45
4.1. Clareza	45
4.2. Utilidade	46
4.3. Adequação Cultural	47
4.4. Importância	49
4.5. Limitações e sugestões para futuras investigações	51
4.6. Contributos e conclusões	53
Referências Bibliográficas	55
ANEXO A - Questionário sobre os Itens da Escala e Questionário Sociodemográfico	62
ANEXO B - Guião das Sessões de <i>Focus Group</i>	82
ANEXO C - Questionário de Avaliação das Sessões de <i>Focus Group</i>	

Glossário de siglas

CLASS - Classroom Assessment Scoring System

ECEC - Early Childhood Education and Care

ECERS - Early Childhood Environment Rating Scale

ECERS –E - Early Childhood Environment Rating Scale – Extension

ECERS - R- Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition

ECCN - European Commission Childcare Network

ITERS- R - Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition

NAEYC - National Association for the Education of Young Children

NICHD - Early Child Care Research Network

SSTEW - Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being

OCDE - The Organization for Economic Co-operation and Development

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

Com este trabalho, alicerçado em evidências acerca da importância da qualidade do contexto e das interações para o desenvolvimento social e emocional da criança (Papalia & Olds, 2000), pretendeu-se compreender as perspetivas dos/as educadores/as de infância quanto à clareza, relevância, adequação cultural e importância dos itens da Escala de Pensamento Partilhado Sustentado e Bem-estar Emocional (SSTEW) - *Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being* (Siraj et al., 2015), uma ferramenta de observação, que procura avaliar a prática pedagógica e os cuidados prestados em contextos de educação de infância. Baseando-se em descobertas na área do desenvolvimento humano, esta escala descreve práticas pedagógicas que apoiam o desenvolvimento de competências, incentivam a resolução de problemas e estimulam a imaginação (Siraj et al., 2015).

Os conteúdos da escala em estudo dividem-se por cinco áreas de prática, ligadas a aspetos particulares da promoção do desenvolvimento social e emocional da criança com idade entre os 3 e os 6 anos: (1) construir a confiança e a autonomia; (2) promover o bem-estar social e emocional; (3) promover o desenvolvimento da linguagem e da comunicação; (4) apoiar as interações e o pensamento crítico; (5) avaliar a aprendizagem e a linguagem (Siraj, Kingston, & Melhuish, 2015). Assim, este instrumento, ainda não traduzido para português, pode ser da maior utilidade como complemento a outras escalas de avaliação existentes: ECERS-R (Harms et al., 1998, 2008), ITERS-R (Harms et al., 2015) e CLASS (Pianta et al., 2008).

Através deste estudo, com base em dados quantitativos e qualitativos, pretendeu-se compreender as perspetivas dos/as profissionais de educação de infância sobre a medida em que os itens desta escala podem ser claros (em que medida a sua formulação é facilmente compreensível), relevantes (em que medida podem ser úteis para a prática profissional em educação de infância), adequados culturalmente (em que medida a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal) e importantes (em que medida é que abordam práticas que os Educadores/as consideram essenciais em educação de infância), do ponto de vista da sua aplicabilidade no contexto dos jardins de infância portugueses. Procurou-se, assim, desenhar um estudo que permitisse recolher evidências acerca da validação facial ou aparente do instrumento (Cohen et al., 2008).

No que concerne à sua estrutura, O Presente trabalho inclui quatro capítulos principais. Após a introdução à presente investigação, encontra-se o Capítulo I, onde é realizado o enquadramento

teórico com o intuito de aprofundar os conceitos e os dados empíricos alusivos à presente temática, pertinentes para a contextualização do objetivo do estudo. No Capítulo II, é descrito o método utilizado (i.e., caracterização dos participantes, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos de recolha e análise de dados). De seguida, no Capítulo III, realiza-se a apresentação e análise dos resultados alcançados na presente investigação. Por fim, no Capítulo IV, é apresentada a discussão dos principais resultados obtidos, apontando as principais conclusões.

Revisão da Literatura

1.1. Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento humano é um processo que se desenrola ao longo do tempo e que abarca todo o ciclo da vida (Cole et al., 2004), uma vez que os indivíduos, enquanto vivem, têm a capacidade de se adaptarem e de realizarem mudanças (Mascolo & Griffin, 1998). Este conceito envolve variáveis emocionais, cognitivas, sociais e biológicas, em todo o ciclo da vida da pessoa (Pianta et al., 2008). A partir de um conjunto de estruturas anatómicas e de organizações fisiológicas, operam-se no ser humano mudanças de natureza quantitativa e qualitativa (Bronfenbrenner, 1994). As mudanças quantitativas correspondem a modificações no número ou quantidade de qualquer coisa (e.g., o peso ou a altura), enquanto as mudanças qualitativas dizem respeito às alterações da estrutura e organização do indivíduo (e.g., o funcionamento intelectual) (Bronfenbrenner, 1994). São características do desenvolvimento o facto de ser integrativo, ou seja, ter por base as experiências e aquisições anteriores e global, porque as mudanças não ocorrem isoladamente, antes dependem umas das outras (Papalia & Olds, 2000).

Atualmente, é consensual que a Psicologia do Desenvolvimento Humano deve estudar o desenvolvimento dos indivíduos ao longo de todo o ciclo vital (Bronfenbrenner, 1994). As mudanças no desenvolvimento são adaptativas, sistemáticas e organizadas, e refletem situações internas e externas ao indivíduo, que tem de se adaptar a um mundo onde as mudanças são constantes (Bronfenbrenner & Evans, 2000). As variáveis internas estão ligadas à maturação orgânica do indivíduo, incluindo as bases genéticas do desenvolvimento. As variáveis externas prendem-se com a influência do ambiente no desenvolvimento (Papalia & Olds, 2000). Atualmente, destaca-se a importância do desenvolvimento emocional da criança como fundamental para a sua adaptação às etapas futuras, com implicações no sucesso escolar (Coelho et al., 2021) e com um papel determinante nas relações entre crianças e o seu cuidador (Pianta et al., 2008) e entre as crianças e os seus pares (Pianta, 2006). Este trabalho parte da premissa que os contextos e as interações são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e especificamente para o desenvolvimento socioemocional, apresentando e examinando as características de uma escala que permite avaliar a qualidade dos contextos de educação de infância e das interações que lá ocorrem (como complemento de outros instrumentos existentes).

1.1.1. A Teoria de Vygotsky

Vygotsky (1967) descreve dois níveis de desenvolvimento, denominados como “nível de desenvolvimento real” e “nível de desenvolvimento potencial” (Smolucha, 2021). O nível de desenvolvimento real compreende o conhecimento consolidado, ou seja, aquilo que a criança é capaz de resolver utilizando o seu conhecimento de forma autônoma (Smolucha, 2021). O nível de desenvolvimento potencial é o conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), consegue ultrapassar (Smolucha, 2021). A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza, o que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1967).

O conceito de zona de desenvolvimento próximo pode ser visto a partir da perspectiva construtivista de Vygotsky como uma forma de interpelar as perspectivas tradicionais sobre o modo de abordar os processos de aprendizagem, num caminho que parte de uma questão individual, para passar a ser pensado como um problema coletivo (Smolucha, 2021). Este conceito de zona de desenvolvimento próximo permite pensar processos de aprendizagem como um saber coletivamente gerado, supondo que existe interação entre um saber maduro, sistematizado, o do adulto, e um saber mais espontâneo, o da criança (Smolucha, 2021).

A escala Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWS) é uma nova ferramenta de observação, que procura avaliar a prática pedagógica e os cuidados que são prestados em contextos de educação de infância, valorizando as interações que as crianças estabelecem com os outros, pares e educadores (Siraj et al., 2015), com base nas proposições de Vygotsky (1987). Assim, de acordo com Vygotsky, os níveis mais elevados de pensamento abstrato e autorregulação na infância acontecem na brincadeira livre, no faz-de-conta ou jogo simbólico, em momentos em que a criança substitui objetos por ideias, atribui significados a abstrações, testa as suas capacidades e conhece o mundo que a rodeia (Vygotsky, 1978). Esses conceitos são fundamentais na teoria de Vygotsky e podem ser um fator de qualidade das interações entre as crianças e o adulto cuidador. Assegurando a consistência com esta teoria, os itens da SSTEWS permitem que se coloque o foco na prática diária, no sentido de apoiar o desenvolvimento da confiança em crianças pequenas bem como a sua capacidade para lidar positivamente com os conflitos (Siraj et al., 2015). A ideia subjacente aos itens que constituem a escala SSTEWS é permitir observar em que medida os profissionais criam ambientes que mantêm as crianças positivamente envolvidas em atividades e interações que sejam do seu interesse (Siraj et al., 2015). Este instrumento permite examinar as formas pelas quais os profissionais encorajam brincadeiras de colaboração e desenvolvem estratégias consistentes para ajudar as crianças a pensar e resolver conflitos (Siraj et al., 2015). Assim, os indicadores da escala descrevem maneiras pelas quais os

profissionais se envolvem em conversas ou brincadeiras com as crianças (Siraj et al., 2015), respeitando o seu nível de desenvolvimento.

1.1.2. Desenvolvimento Emocional

O desenvolvimento emocional refere-se às mudanças que ocorrem na capacidade de controlar e entender os próprios sentimentos e a expressão das emoções, bem como na capacidade para compreender as emoções dos outros (Papalia & Olds, 2000). Não só as emoções vividas ao longo dos primeiros meses e anos de vida se tornam disponíveis no repertório futuro, como ocorrem também, neste período, mudanças fundamentais no processo de desenvolvimento emocional de cada criança (Papalia & Olds, 2000). Dada a relevância destes processos, importa estudar as condições que promovem o desenvolvimento emocional das crianças na primeira infância, nomeadamente através da avaliação da qualidade dos contextos e das interações (Siraj et al., 2015).

Em relação ao desenvolvimento emocional, podemos enumerar três características a ter em conta: a consciência de emoções (e.g., medo, amor); a expressão e o controlo das emoções (e.g., tristeza, frustração, alegria); e autoconceitos emocionais (e.g., autoestima positiva, autoestima negativa) (Gross, 2015). Como referi, não só as novas emoções se tornam disponíveis no repertório, ao longo dos primeiros meses e anos de vida, como há mudanças fundamentais também no processo emocional (Papalia & Olds, 2000). As emoções surgem de formas diferentes e são influenciadas por diferentes fatores (Lazarus, 1991), incluindo as características da escola (e.g., características dos educadores/as, dos pares, do clima escolar) e da família (e.g., educação, comunicação, relações familiares, nível socioeconómico) (Lazarus, 1991). A SSTEW apresenta cinco áreas que constituem importantes valências a considerar na qualidade dos contextos de educação de infância e das interações que lá se estabelecem, podendo contribuir para o desenvolvimento social e emocional das crianças com idade entre os 3 e os 6 anos: (1) construir a confiança e a autonomia; (2) promover o bem-estar social e emocional; (3) promover o desenvolvimento da linguagem e da comunicação; (4) apoiar as interações e o pensamento crítico; (5) avaliar a aprendizagem e a linguagem (Siraj et al., 2015). Efetivamente, a investigação tem demonstrado efeitos positivos da qualidade dos contextos de educação de infância no desenvolvimento social e emocional das crianças, como é o caso das competências sociais e do relacionamento com os pares (Blesses et al., 2021). Tem sido verificado também um efeito positivo da qualidade dos contextos de educação de infância nos resultados relacionados com indicadores do sucesso, a longo prazo, como, por exemplo, maior facilidade em arranjar emprego, menos problemas ligados a delinquência e menores taxas de gravidez na adolescência (Greenberg et al., 2003).

1.1.3. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

“Eu estou convencido de que a escola oferece a maior esperança para a realização do potencial humano inexplorado” (Bronfenbrenner, 1985).

Bronfenbrenner (2001) define o desenvolvimento humano como o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso da sua vida (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Bronfenbrenner apresenta quatro componentes do seu Modelo Bioecológico, sendo eles: as Pessoas - as características individuais; os Processos - a que chamou proximais - os “motores do desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 2001); os Contextos - apresentando vários níveis de contextos (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema); e o Tempo – que denominou de cronossistema (situando a pesquisa no seu espaço histórico).

A componente Pessoa prende-se com as características individuais (Bronfenbrenner, 2006), ou seja, as características de força, instigantes do desenvolvimento, como as crenças, o nível de atividade, o temperamento, os objetivos e as motivações (Jonathan et al., 2021); prende-se também com as características dos recursos (Bronfenbrenner, 2001), ou seja, as experiências, a inteligência e as habilidades; e prende-se ainda com as características de “estímulo pessoal” (i.e., idade, cor de pele, género) (Jonathan, 2021). A Componente dos Processos Proximais prende-se com as interações entre um organismo humano biopsicológico ativo em evolução e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente imediato (Bronfenbrenner, 1995), as quais se tornam, progressivamente, mais complexas (Bronfenbrenner, 2000). Estas interações diferem de acordo com as características individuais e as características dos contextos (Bronfenbrenner, 2000).

No seguimento deste raciocínio, torna-se pertinente referir a Componente Contexto e o conceito de Microsistema (Bronfenbrenner, 1995). O Microsistema inclui o padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente, face a características físicas, sociais e simbólicas particulares que convidam, permitem ou inibem o compromisso sustentado com atividades progressivamente mais complexas (Bronfenbrenner & Morris, 1999). Nenhum sistema pode ser considerado um microsistema se não estiver em contacto direto com a pessoa por um período significativo (e.g., família, pares, escola, trabalho, vizinhança). Os jardins de infância são microsistemas onde as crianças entre 3 e 5/6 anos despendem uma quantidade substancial de tempo (Jonathan et al., 2021).

A riqueza deste modelo reside na sua ligação à prática (Jonathan et al., 2021). A influência de Bronfenbrenner parece particularmente clara no reconhecimento da importância da relação entre a criança e o contexto onde está inserida (Bronfenbrenner & Morris, 1999), começando pela família (Bronfenbrenner, 2000). A ecologia da criança (Bronfenbrenner, 1995), assenta em duas realidades, sendo a primeira o cenário imediato, físico, geográfico e social, no qual ocorrem as atividades onde

crianças e cuidadores atuam, e que inclui o significado social dessas atividades (Bronfenbrenner, 1995). A segunda realidade é o contexto mais amplo no qual o contexto imediato está inserido (Bronfenbrenner, 2000). Uma das ideias centrais na abordagem de Bronfenbrenner é a de que o desenvolvimento envolve uma interação sinérgica entre os indivíduos e seus contextos (Bronfenbrenner, 1973, 1977). O autor chamou a atenção para a importância de examinar o desenvolvimento nos contextos em que a criança realmente vive. Este autor revelou especial interesse nas ligações entre os microsistemas – especificamente a casa e a escola – dentro de um contexto mais amplo que dá significado a ambos. Argumentou que o tipo de modelo mais eficaz é aquele que lida não apenas com as influências do contexto (Jonathan et al., 2021), mas também com as características individuais de quem vive dentro dos contextos (Jonathan et al., 2021), sendo isso, afinal, a essência de qualquer abordagem ecológica (Jonathan et al., 2021). Contudo, afirma também que é necessário destacar as realidades relevantes envolvidas (Rosa & Tudge, 2013) - os valores, as crenças, as instituições e as práticas ao nível do macrosistema (neste caso, a sociedade) - porque têm efeitos profundos em cada dos microsistemas em que as crianças passam o seu tempo (Bronfenbrenner, 1992).

Consistente com as propostas de Bronfenbrenner, a SSTEW baseia-se nas teorias de desenvolvimento (Jonathan et al., 2021), considerando uma pedagogia relacional e práticas pedagógicas que incentivam os/as educadores/as a envolverem-se em interações responsivas, calorosas e afetivas com as crianças (Hamre & Pianta, 2001). Este instrumento inclui indicadores de uma pedagogia intencional, que apoia e desenvolve o pensamento partilhado sustentado, o raciocínio e a resolução de problemas, ideias coerentes com as propostas de Vygotsky (1978) e propõe, ainda, o desenvolvimento de conceitos e o incentivo à aprendizagem, congruente com as teorias de Mashburn et al. (2008). A SSTEW reflete a importância de uma prática centrada na criança e apropriada ao desenvolvimento, assumindo a progressão da aprendizagem (Jonathan et al., 2021), a fim de apoiar as crianças a tornarem-se seres autónomos e autorregulados (Howard et al., 2018). É um instrumento centrado na pedagogia relacional que preconiza interações bem-sucedidas e um profundo conhecimento e compreensão de práticas pedagógicas eficazes (Howard et al., 2018), que passam pela qualidade das interações (Mashburn et al., 2008; Pianta, 2006).

A qualidade das interações que ocorrem em contexto pré-escolar tem sido apontada como extremamente relevante para o desenvolvimento integral das crianças (Mashburn et al., 2008; Pianta, 2006). Salas em que os/as educadores/as oferecem níveis elevados de apoio emocional, isto é, em que os/as educadores/as são sensíveis às necessidades das crianças, ou que promovem conversas cognitivamente desafiantes e com uma boa organização dos espaços, com estratégias pró-ativas de gestão de comportamentos, contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças (Mashburn et al., 2008; Pianta, 2006). A organização do tempo e das rotinas pode ser particularmente

útil para ajudar as crianças a dirigir e regular as suas emoções (Downer et al., 2010; Pianta, 2006). Também o clima emocional da sala e as relações entre as crianças e o/a educador/a, e entre as crianças e os seus pares, podem promover a autonomia e desempenhar um papel crucial na regulação emocional (Blesses et al., 2021).

1.2. Qualidade em Educação de Infância

A pesquisa reconhece cada vez mais a importância das interações de qualidade na promoção do desenvolvimento emocional da criança (Cadima et al., 2016). Mas o que é a qualidade do ambiente? O que é este conceito engloba? E qual a sua relação com o desenvolvimento emocional das crianças em idade pré-escolar?

Apesar de não ser fácil definir qualidade, a European Commission, no seu Quality Framework (2013) propôs que os serviços de alta qualidade deviam ter como objetivo assegurar que as crianças têm a oportunidade de experimentar uma vida saudável; expressão espontânea; estima, dignidade e autonomia; autoconfiança na aprendizagem; aprendizagem e ambiente afetivo estáveis; sociabilidade, amizade e cooperação com os outros; oportunidades equivalentes independentemente do género, raça e da incapacidade; diversidade cultural; apoio enquanto membro de uma família e de uma comunidade; e felicidade. A OCDE - The Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE, 2011) reconhece igualmente que as definições de qualidade diferem consideravelmente entre diversos grupos e entre países. Apesar de considerar necessário definir orientações nacionais ao nível da qualidade, é também necessário que estas sejam suficientemente abrangentes para permitir que as estruturas respondam às necessidades individuais das crianças ao nível do desenvolvimento e das capacidades de aprendizagem. Segundo a OCDE, relativamente às condições estruturais que acolhem as crianças a partir dos 3 anos de idade, diversos países focam-se em elementos comuns nas definições de qualidade, sobretudo no que diz respeito a características que passam pelo rácio adulto-criança, o tamanho dos grupos, as condições físicas dos espaços e a formação dos profissionais. Bairrão (1998) defende que existe algum consenso nos países da Europa e nos EUA porque têm considerado que a qualidade se relaciona com as características físicas e sociais dos contextos onde o processo educativo ocorre, com as características das pessoas que trabalham nesses contextos, com as características dos programas, com as políticas educativas e com os resultados da investigação. Em Portugal, o Ministério da Educação assume a responsabilidade pela definição dos critérios de qualidade da educação em contexto de jardim de infância através do Departamento de Educação Básica (Ministério da Educação, 2000).

1.2.1. Qualidade do ambiente e das interações

A noção de qualidade em educação de infância continua a ser um termo contestado (McDoniel, 2022; Siraj-Blatchford & Wong, 1999). A principal objeção ao uso do termo reside na sua subjetividade (Bairrão & Barros, 2002). Está estudado que diferentes pessoas veem a qualidade dos serviços de educação de infância de diferentes maneiras e valorizam diferentes aspetos (Penn, 2011). Por exemplo, os pais geralmente valorizam a proximidade com as suas casas ou com o local de trabalho e a felicidade percebida das crianças (Bairrão & Barros, 2002). Outros, como os autores de políticas educativas, dão mais importância à capacidade de o ambiente apoiar os pais (Bairrão & Barros, 2002). Diversos autores salientam o carácter transitório das definições de qualidade, que são influenciadas por fatores como as crenças, as perceções sociais, os valores e os aspetos culturais (Dahlberg et al., 1999).

A qualidade em educação de infância é frequentemente conceptualizada em duas grandes dimensões: qualidade de processo e qualidade estrutural. As características estruturais referem-se aos aspetos da sala, incluindo o ratio adulto-criança, o tamanho do grupo, a formação e a experiência pessoal dos/as profissionais, o espaço por criança e outras medidas da qualidade das instalações (Salminen et al., 2019). A qualidade de processo refere-se às experiências que ocorrem efetivamente nos contextos de jardim de infância e que incluem as interações das crianças com os adultos e com os pares, e a sua participação em diferentes atividades (Salminen et al., 2019).

Existe uma corrente de investigação que define a qualidade de forma mais objetiva (Melhuish et al., 2015; Pianta et al., 2005; Sylva et al., 2014), colocando a tónica nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, de modo que um jardim de infância de elevada qualidade é aquele que apoia e promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, promovendo interações ricas e adequadas, tendo em conta, não só as características da idade, mas também a individualidade de cada criança que compõe um grupo (Sylva et al., 2004).

Katz (1998) defende que o conceito de qualidade deve ser considerado sob várias perspetivas: (1) perspetiva orientada de cima para baixo, onde se procura identificar certas características do contexto, como o ambiente e o equipamento; (2) perspetiva orientada de baixo para cima, isto é, como é que o contexto é realmente vivido pelas crianças; (3) perspetiva externa-interna (de fora para dentro), onde se avalia como é que este é experienciado pelas famílias; (4) perspetiva interna (orientada de dentro para fora), cujo foco é a forma como o contexto é vivido pelos/as profissionais; e (5) perspetiva exterior ao contexto, onde a tónica é colocada na forma como o contexto serve a comunidade e a sociedade (Katz, 1989). Destas cinco perspetivas, aquela que é orientada de cima para baixo, para avaliar a qualidade do contexto, caracteriza-se por considerar certos aspetos como: o rácio adulto-crianças; as qualificações e a estabilidade dos/as profissionais; as características das relações entre adultos e crianças; a qualidade e quantidade de espaço por criança; as condições de trabalho

dos/as profissionais; e cuidados de saúde e higiene, prevenção de incêndios, entre outros aspetos de ordem prática de funcionamento do programa (Katz,1989). A segunda perspetiva, orientada de baixo para cima, centra o processo de avaliação do contexto naqueles que o vivem: as crianças. No presente trabalho, procuramos compreender a perspetiva dos/as educadores/as de infância quanto à clareza, relevância, adequação cultural e importância dos itens da Escala de Pensamento Partilhado Sustentado e Bem-estar Emocional (SSTEW; Siraj et al., 2015), uma ferramenta de observação que foi projetada para avaliar a qualidade do ambiente e a prática pedagógica em contextos de educação de infância.

Com o objetivo de promover o princípio da igualdade de oportunidades, previsto nos objetivos de desenvolvimento sustentável (Princípios 4 - Educação de Qualidade e 10 - Redução das desigualdades), e reconhecendo também a importância de se garantirem serviços de boa qualidade para todas as crianças, a OCDE (2001) definiu elementos-chave passíveis de promoverem o acesso equitativo às estruturas de educação e cuidados, que se apresentam em seguida. Assim, é necessário adotar uma abordagem sistemática e integrada no desenvolvimento de políticas, bem como na sua implementação. O Ministério responsável deve trabalhar em cooperação com os outros departamentos e setores envolvidos. A forte ligação entre serviços, profissionais e pais é também promotora de coerência. Veja-se:

1. Uma parceria forte e equitativa com o sistema educativo apoia uma abordagem da aprendizagem ao longo do ciclo de vida desde o nascimento, encoraja transições suaves para as crianças e reconhece a educação de infância como uma parte importante do processo educativo.
2. Deve garantir-se uma abordagem universal ao nível do acesso, com particular atenção para as crianças que necessitam de apoio especial;
3. Devem ser garantidas formação e condições de trabalho adequadas para os profissionais de educação: a qualidade depende da formação do pessoal e das condições de trabalho. É necessário promover a educação inicial e contínua dos profissionais, desenvolver estratégias para recrutar e manter profissionais qualificados, e de ambos os sexos, e assegurar que a carreira é satisfatória, respeitada e viável a nível financeiro.
4. Uma atenção sistemática à monitorização e recolha de dados é essencial para melhorar a qualidade, o que requer procedimentos para recolher e analisar os dados acerca das crianças, das estruturas de educação e cuidados, e dos profissionais de educação.
5. Uma abordagem estável e uma agenda a longo prazo a nível de investigação e avaliação, bem como ao nível das estratégias para divulgar os resultados da investigação, devem fazer parte do processo de melhoria dos serviços educativos.

Melhuish (2001) refere que grande parte da investigação sobre educação em jardim de infância adota a perspectiva de que a qualidade reflete o que é benéfico para o desenvolvimento da criança. A avaliação acerca daquilo que é benéfico para a criança é, em parte, baseada no julgamento de especialistas e, em parte, baseado na investigação empírica sobre a relação entre indicadores de qualidade e resultados desenvolvimentais. Segundo este autor, a avaliação da qualidade precisa de ser mais baseada em indicadores com relação comprovada com resultados de desenvolvimento, e menos baseada em opiniões de especialistas sobre o que é melhor para as crianças (Melhuish, 2001).

1.2.2. A avaliação da qualidade em contexto de jardim de infância

Para medir a qualidade dos aspetos estruturais e do processo educativo, os investigadores recorrem, frequentemente, à Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS –R, Harms et al., 2008). A ECERS–R é um instrumento de observação para avaliar a qualidade do ambiente em contextos educativos com crianças entre os 3 e os 5 anos (Harms et al., 2008). Corresponde à revisão da ECERS (Harms & Clifford, 1980) e mantém a definição alargada de ambiente onde estão incluídas características de natureza estrutural e processual. As escalas ECERS têm vindo a ser amplamente utilizadas na investigação sobre educação e desenvolvimento de crianças com aquelas idades desde os anos 80 do século passado.

A qualidade dos contextos e das interações pode ser igualmente ser medida através de escalas como o Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta et al., 2008), um instrumento que permite observar de forma sistemática a qualidade das interações entre o/a educador/a e as crianças. A escala organiza-se em três domínios (apoio emocional; apoio organizacional; apoio ao nível da instrução). A pesquisa tende a demonstrar que as interações adulto-criança e criança-criança são preditores relevantes dos resultados de desenvolvimento das crianças (Melhuish et al., 2015; Siraj & Kingston, 2015). Contudo, literatura recente (e.g., McDoniel, 2022) chama a atenção para a falta de associações entre as medidas comumente utilizadas na medição da qualidade dos contextos - nomeadamente a ECERS-R e o CLASS - e o desenvolvimento de competências por parte das crianças, o que sugere a necessidade de continuar a melhorar as escalas de avaliação de qualidade (Coelho et al., 2020).

Atualmente, existem poucos instrumentos de avaliação da qualidade que se foquem na promoção do desenvolvimento do pensamento crítico das crianças. A escala Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWS) foi desenvolvida para avaliar a qualidade das interações nos contextos de educação de infância, com um enfoque particular nas condições que apoiam o desenvolvimento do pensamento partilhado sustentado e o bem-estar das crianças. Howard et al. (2018) encontraram evidências da validade preditiva das pontuações obtidas na SSTEWS bem como da sua associação com as pontuações obtidas na Early Childhood Environment Rating Scale – Extension

(ECERS-E, Sylva et al., 2010). Assim, este estudo demonstrou, especificamente, a validade concorrente da SSTEW com uma medida estabelecida de qualidade de processo (ECERS-E). Enquanto a ECERS-E é uma escala estabelecida com foco na qualidade do currículo educativo, a SSTEW centra-se na qualidade das interações. Howard et al. (2018) apuraram ainda associações entre a SSTEW e as competências de literacia das crianças. De facto, os aspetos da qualidade da relação (como a promoção do pensamento partilhado sustentado) foram mais consistentemente associados ao desenvolvimento da literacia das crianças do que a qualidade do currículo (i.e., foco alfabetização e matemática), o que sugere a importância das dimensões de qualidade consideradas neste instrumento e ausentes das restantes medidas da qualidade do processo (Howard et al., 2018).

Posto isto, a Escala de Pensamento Partilhado Sustentado e Bem-Estar Emocional (SSTEW - Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being) pode complementar as medidas existentes para a avaliação da qualidade em contexto de jardim de infância. A SSTEW, projetada para avaliar a qualidade do ambiente e a prática pedagógica na área do desenvolvimento social e emocional da criança, baseia-se no reconhecimento da importância da prática pedagógica centrada na criança e no seu desenvolvimento global (Siraj et al., 2015). Centra-se na pedagogia relacional e intencional, captando a promoção de interações bem-sucedidas entre as crianças, e entre as crianças e os adultos (Masburn et al., 2008). São atribuídas pontuações mais elevadas na SSTEW quando os/as profissionais demonstram que conhecem bem cada criança, a sua individualidade, os seus interesses, crenças, culturas e aquisições. Trata-se de um instrumento que capta em que medida é que o contexto incentiva a confiança e a capacidade de arriscar das crianças (Kingston & Siraj, 2017). Esta escala parte do pressuposto que a autonomia na aprendizagem deve ser promovida, valorizando cada criança, de acordo com suas necessidades próprias e pessoais (Cecconello & Koller, 2000). Assume ainda que os/as educadores/as devem oferecer uma gama variada de propostas, estratégias de ensino e aprendizagem, tendo em conta o contexto individual e sociocultural de cada um (Kingston & Siraj, 2017).

1.3. A Escala SSTEWS - Escala de Pensamento Partilhado Sustentado e Bem-estar Emocional

Este instrumento foca-se na qualidade dos processos, adotando uma abordagem coerente com a análise teórica descrita previamente. A Escala de Pensamento Partilhado Sustentado e Bem-estar Emocional (SSTEWS) é uma nova ferramenta de observação, que procura avaliar a prática pedagógica em contextos de educação de infância. Com base nas evidências na área do desenvolvimento humano, esta escala descreve práticas educativas que apoiam o desenvolvimento emocional, o bem-estar, a resolução de problemas e a imaginação. Escalas anteriores avaliaram, essencialmente, a qualidade dos contextos e dos recursos, as atividades propostas e a qualidade do currículo. O bem-estar infantil pode ser visto como um objetivo a atingir no jardim de infância ou um objetivo de desenvolvimento mais geral (Kamerman et al., 2010; MacAuley & Rose, 2010), e também pode constituir um mediador entre a qualidade e os resultados do desenvolvimento (Moore et al., 2012). Os objetivos de desenvolvimento na infância e os resultados (esperados) dos contextos educativos refletem as políticas públicas, os valores culturais e sociais, as competências dos adultos cuidadores e as práticas pedagógicas, tal como acontece quando falamos nas perspetivas sobre a qualidade. O bem-estar na infância depende em parte desses aspetos, mas, além disso, de outros fatores, como a saúde, a situação económica e familiar da criança; as relações sociais que estabelece; a exposição ou não a situações de risco e a sua segurança; a habitação; e os direitos fundamentais da criança (Bradshaw & Richardson, 2009). Assim, o bem-estar infantil envolve aspetos mais subjetivos da experiência da criança, bem como fatores externos à criança, mais amplos, como família, as instituições e os requisitos económicos, sociais e culturais que influenciam esse bem-estar (Bradshaw & Richardson, 2009). Vemos, assim, reforçada a ligação da SSTEWS ao conceito de bem-estar infantil, pela ênfase que este instrumento dá ao conceito de bem-estar emocional e ao pensamento partilhado sustentado. Efetivamente, a SSTEWS adiciona ao atual “kit de ferramentas” de avaliação da qualidade um foco nas práticas promotoras de bem-estar e autorregulação, nas interações que as crianças estabelecem com os outros, pares e educadores/as.

As suas duas primeiras subescalas avaliam a qualidade na promoção da autonomia e do desenvolvimento socioemocional das crianças. Indicadores, dentro de cada item, permitem determinar em que medida se apoia o desenvolvimento da confiança em crianças pequenas e a sua capacidade de lidar positivamente com os conflitos. Estas subescalas permitem examinar em que medida os profissionais criam ambientes que mantêm as crianças positivamente envolvidas em atividades e interações que sejam do seu interesse. Estas subescalas examinam as formas pelas quais os profissionais encorajam brincadeiras de colaboração e desenvolvem estratégias consistentes para ajudar as crianças a pensar e resolver conflitos.

As três subescalas seguintes centram-se em práticas que apoiam o desenvolvimento de funções executivas, como o foco na tarefa, a regulação emocional e a definição e o alcance de metas. As três subescalas sobre pensamento partilhado sustentado, entendido como a capacidade de trabalhar com outras pessoas de maneira coerente (Siraj-Blatchford, 2009), em direção a um objetivo ou a uma resolução concreta. Avaliam as práticas que permitem às crianças interagir em colaboração com outras pessoas, enquanto resolvem problemas ou enquanto se expressam. Todos os itens sobre pensamento partilhado sustentado descrevem estratégias que os adultos podem implementar para apoiar as crianças a trabalharem com outras pessoas por forma a poderem explorar e a compreender o mundo onde vivem. A análise da escala revela um enquadramento conceptual coerente. As práticas que apoiam o desenvolvimento emocional, bem a resolução de problemas, baseiam-se na importância da comunicação entre o adulto e a criança.

A SSTEW tem uma estrutura de pontuação semelhante à família de Escalas de Avaliação do Ambiente, por exemplo, a ECERS-R (Harms et al., 2005), a ITERS-R (Harms et al., 2003), ou a ECERS-E (Sylva et al., 2010). Investigadores/as ou especialistas que tenha recebido formação nas restantes escalas de avaliação do ambiente poderão considerar a SSTEW relativamente fácil de usar, pois tem um formato semelhante. O conteúdo, no entanto, exige formação específica, realizada por formadores autorizados.

1.3.1. O Bem-estar da criança

Tal como aconteceu com o conceito de qualidade, parece ser bastante desafiador definir o conceito de bem-estar e “muitas tentativas de expressar a sua natureza concentraram-se puramente nas dimensões do bem-estar, e não na definição” (Dodge et al., 2012), como mencionaremos nos parágrafos seguintes. O bem-estar tem sido definido como uma condição de existência boa ou satisfatória ou um estado caracterizado por saúde, felicidade e prosperidade de um indivíduo (Dodge et al., 2012). Há necessidade de desenvolver indicadores de bem-estar infantil para crianças mais novas; particularmente porque o bem-estar inicial pode determinar em grande parte a trajetória de desenvolvimento do bem-estar para as crianças, à medida que elas tornam-se adultas (Dodge et al., 2012).

Existem inúmeras perspectivas sobre o bem-estar infantil, algumas das quais baseadas em dados disponíveis e outras baseadas em modelos teóricos. Algumas adotam uma visão sobre o desenvolvimento infantil, outras adotam uma perspectiva no âmbito da saúde e algumas focam-se nos direitos da criança (Dodge et al., 2012). Seguindo essas perspectivas, foram construídos vários índices de bem-estar infantil. O bem-estar da criança pode ser visto em relação à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que oferece quatro princípios gerais: (1) a não discriminação, (2) a ideia de que todos os aspetos da vida das crianças estão inter-relacionados, dando igual peso aos seus direitos cívicos, políticos, sociais, económicos e culturais; (3) o respeito pela opinião da criança, que reconhece o direito de a criança ser ouvida e ter sua opinião sobre assuntos que a afetam; (4) ver a criança individual como membro de um grupo e da sociedade em geral.

Para definir e avaliar o bem-estar infantil, existem vários modelos. Por exemplo, Roberts (2011) define bem-estar focando principalmente aspetos individuais como o bem-estar físico, a comunicação e o sentido de pertença. Bradshaw e Richardson (2009) consideram sete dimensões, incluindo aspetos individuais e ambientais, sendo eles o bem-estar subjetivo, caracterizando a situação de vida atual, a saúde, as relações pessoais, os recursos materiais, a educação, os comportamentos e os riscos e a habitação e meio ambiente. Outro modelo multidimensional de bem-estar infantil, de cariz mais psicológico e muito orientado para a saúde foi fornecido por Moore et al. (2012) que consideraram quatro dimensões essenciais: a saúde física (que contempla o estado de saúde geral; a ausência de uma ou mais condições crónicas de saúde; e comportamentos frequentes de promoção da saúde, nomeadamente, o sono adequado, o exercício físico e tempo limitado a ver televisão); a saúde psicológica (que abarca a ausência de depressão, a ausência de condutas ou problemas comportamentais diagnosticados e nenhuma preocupação com a autoestima da criança); a saúde social (onde se inclui a qualidade da relação pais-filhos, nomeadamente, a comunicação, a frequência de envolvimento em atividades desportivas ou comunitárias e a frequência de comportamentos sociais positivos, como o respeito, a convivência com outras crianças, a empatia e a resolução de conflitos); e, por último, a realização educacional e desenvolvimento cognitivo (que implica a ausência de problemas escolares, como a retenção, a ausência de preocupações sobre dificuldades de aprendizagem ou a presença de dificuldades de aprendizagem diagnosticadas, um bom envolvimento escolar e leitura por prazer) (Moore et al., 2012).

Encontramos na SSTEWE, pontos comuns com estas perspectivas, nomeadamente na escolha das cinco subescalas que a constituem. Como qualquer instrumento de avaliação, quanto mais completo for, maior será a possibilidade de ser utilizado em diversos contextos socioeconómicos, onde o bem-estar da criança pode ser variável, de acordo com esse mesmo contexto e necessidades individuais ou ao grupo de crianças.

1.3.2. Pensamento Partilhado Sustentado

Apresentado o instrumento, e tendo o conta que constitui um dos conceitos em torno dos quais os autores desenvolveram esta escala, é possível recorrer ao conceito de pensamento partilhado sustentado para reforçar a definição de qualidade nas interações em contexto de jardim de infância (Halpern et al., 2006). Embora também o pensamento crítico possa ser definido de diferentes maneiras, há um consenso relativamente à sua componente chave - o desejo de alcançar um resultado satisfatório. Isso deve ser alcançado através do pensamento racional, orientado para os resultados (Siraj-Blatchford, 2009). Halpern et al. (2006) defendem que o pensamento crítico envolve, não só habilidades aprendidas, como a resolução de problemas, ou o cálculo, mas também a tentativa-erro e as descobertas das crianças em momentos de brincadeira (Halpern et al., 2006). Tradicionalmente, o pensamento crítico tem sido definido como o processo de aplicar, analisar, sintetizar e avaliar ativamente informações para chegar a uma resposta ou conclusão (Siraj-Blatchford, 2009). Pressupõe um pensamento disciplinado que é claro, racional, de mente aberta e informado pelas evidências. Inclui o compromisso de usar a razão na formulação das nossas opiniões (Siraj-Blatchford, 2009). Estudiosos do pensamento crítico contemporâneo, alargaram essas definições tradicionais para incluir qualidades, conceitos e processos como criatividade, imaginação, descoberta, reflexão e empatia (Siraj & Melhuish, 2015). Estes últimos são conceitos-chave para o desenvolvimento integral da criança pequena, porque a descoberta é uma constante neste período e devem ser criadas condições para a sua promoção (Siraj & Melhuish, 2015). O conceito de pensamento partilhado sustentado refere-se a uma interação onde dois ou mais indivíduos, que trabalham em conjunto com o objetivo de resolver um problema, conseguem esclarecer um conceito, avaliar uma atividade ou desenvolver uma narrativa. Ambas as partes devem contribuir para o pensamento, desenvolvê-lo e estender a sua aplicação a outras situações similares (Siraj-Blatchford et al., 2002). O pensamento partilhado sustentado ocorre na interação entre o entendimento e o pensamento, de duas ou mais crianças, suportado pela comunicação, pela linguagem e pelas aprendizagens dessas mesmas crianças (Siraj & Melhuish, 2015). Algumas pesquisas defendem a ideia de que tais interações são fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento emocional das crianças (Katz, 1992; Pianta, 2012; Sylva et al., 2014). Como resultado, a promoção do pensamento partilhado sustentado é reconhecida em muitos contextos de qualidade durante os primeiros anos de vida (Siraj & Melhuish 2015). Apoiar o pensamento partilhado sustentado inclui apoiar o bem-estar global da criança e respeitar o seu pensamento e o seu ritmo de aprendizagem. Requer ainda habilidades para avaliar, acompanhar e apoiar o desenvolvimento socioemocional, linguístico e cognitivo da criança e garantir que a criança se sente segura, confortável, interessada e estimulada, pois essas são condições necessárias para que a criança esteja pronta para aprender (Melhuish, 2004). Para o adulto recorrer ao pensamento partilhado sustentado com crianças (Siraj et al., 2015), é necessária uma compreensão clara do seu

desenvolvimento atual, da sua herança cultural e das suas aquisições, bem como dos seus comportamentos e das respostas que vai dando à aprendizagem (Howard et al., 2018). O adulto precisa de ser capaz de reconhecer quando a criança está a pensar e criar momentos de concentração. Isso significa que o contexto onde a criança se encontra deve ser sensível ao género, às classes sociais e à origem cultural de cada criança (McDoniel, 2022).

1.4. Validade facial de instrumentos de avaliação

Tecnicamente, existem dois critérios importantes para examinar as propriedades psicométricas dos instrumentos de medida, que são a validade e a confiabilidade. No entanto, visões recentes da validade consideram que não reside no instrumento em si, mas na interpretação e mensuração dos resultados que derivam dos instrumentos. Por exemplo, Ary et al. (2002) afirmam que a validade consiste na extensão em que a teoria e as evidências suportam a interpretação proposta dos resultados dos testes, para um determinado fim. Da mesma forma, Whiston (2005) vê a validade como o grau em que a evidência e a teoria apoiam a interpretação das pontuações das escalas. Da mesma forma, Kaplan e Saccuzzo (2005) veem a validade como a evidência para inferências feitas sobre a pontuação dos testes. Além disso, McBurney e White (2007) veem a validade como uma indicação de precisão, em termos da extensão em que uma conclusão de pesquisa corresponde à realidade. Estes contributos sugerem que a validade depende da medida em que as inferências, ou decisões significativas, são feitas com base em pontuações derivadas do instrumento usado numa determinada pesquisa (Connell, 2018).

De modo geral, a validade tem sido definida como o grau em que um teste ou instrumento de medição realmente mede o que se propõe a medir ou quão bem um teste ou um instrumento cumpre a sua função (Anastasi & Urbina, 2007). Encontramos na literatura sobre validação de instrumentos a ideia de que um dos conceitos-chave da validade dos instrumentos é a extensão em que captam o que se pretende medir (Shi et al., 2022). Na ausência de uma medida padrão, os investigadores costumam usar métodos indiretos para testar a validade, como a análise fatorial Rasch ou Teoria de Resposta ao Item. Estes métodos são importantes no desenvolvimento dos instrumentos, mas são insuficientes por si só para estabelecer completamente a validade de uma medida (Patrick et al., 2011). Também é importante medir a validade de conteúdo, ou seja, a extensão em que o conjunto de itens inclui, de forma abrangente, os diferentes componentes a serem medidos (Fitzpatrick et al., 2018) bem como a validade aparente, isto é, a medida em que os itens que compõem um instrumento são apropriados e relevantes para as pessoas que usam a medida.

Na pesquisa educacional, existem quatro tipos de validade: a validade facial, de conteúdo, de constructo e de critério (Cohen et al., 2008). A validade facial refere-se às avaliações subjetivas dos

pesquisadores sobre a apresentação e relevância do instrumento de medida, sobre se os itens do instrumento parecem ser relevantes, razoáveis, inequívocos e claros. Foi o que procurámos fazer neste estudo (Cohen et al., 2008), ao considerar as perspetivas de educadores/as de infância sobre a SSTEW. O conteúdo e a validade facial de muitas escalas atualmente em uso são baseados nos julgamentos dos investigadores e de outros profissionais (e.g., profissionais de saúde), tendo por base informações limitadas por parte dos próprios utilizadores (Staniszewska et al., 2012; Wiering et al., 2017). Estas questões são válidas na área da saúde, por exemplo, mas também na área da educação.

A pesquisa quantitativa utiliza a medição objetiva e a análise estatística de dados numéricos para entender e explicar fenómenos, enquanto a pesquisa qualitativa se concentra na compreensão dos fenómenos com base na perspetiva dos participantes nos estudos (Cohan et al., 2008). No entanto, devido à multiplicidade de instrumentos de medição disponíveis para os investigadores que realizam pesquisas quantitativas ou qualitativas, a necessidade de estabelecer critérios para a avaliação de tais instrumentos é inevitável.

1.5. Objetivos e Questões de Investigação

Com base na revisão teórica, definiu-se como objetivo principal deste estudo compreender as perspetivas dos/as educadores/as de infância quanto à clareza, relevância, adequação cultural e importância da SSTEW. Para além da recolha de dados quantitativos a este respeito, um segundo objetivo, associado a uma compreensão mais aprofundada das perspetivas dos/as educadores/as sobre o instrumento, foi considerado através da realização de dois *Focus Groups*, que possibilitaram a recolha de informação mais completa sobre essas mesmas perceções. Ao introduzir e examinar um novo instrumento de observação, que pode ser um complemento adequado aos instrumentos de avaliação dos contextos de educação de infância já existentes, este estudo pode contribuir para compreender o potencial da SSTEW no contexto dos processos de avaliação ou monitorização da qualidade em Portugal.

CAPÍTULO 2

Método

Nesta secção, será descrito o método utilizado, incluindo a amostra em estudo, os procedimentos para recolher os dados junto dos participantes, bem como as análises conduzidas.

2.1. Participantes

A amostra deste estudo é constituída por 10 educadoras de infância de jardins de infância da rede pública, da rede privada e da rede solidária (Instituições Particulares de Solidariedade Social, IPSS) do distrito de Lisboa, incluindo pelo menos duas profissionais de cada rede. Estas profissionais tinham idades compreendidas entre os 38 e os 50 anos ($M = 44.70$, $DP = 6.08$) e eram todas do sexo feminino e de nacionalidade portuguesa. Sete educadoras de infância eram casadas, uma era solteira e uma era divorciada. Relativamente à formação académica, 5 educadoras tinham licenciatura em educação de infância, 3 tinham mestrado e 1 tinha pós-graduação. As principais áreas de formação destas profissionais eram a Educação de Infância (7 profissionais) e a Educação Básica e Pré-Escolar (2 profissionais), seguindo-se a Intervenção Precoce (1 educadora tinha mestrado nesta área) e uma 1 educadora tinha uma pós-graduação em psicologia comunitária e proteção de menores.

Em relação ao número de adultos nas salas, contando com a Educadora, todas as participantes relataram a existência de dois adultos, com exceção de uma Educadora que respondeu existirem seis adultos na sala ($M = 2.4$, $DP = 1.2$). No que concerne ao número de crianças das salas, oscilou entre 12 e 25 crianças ($M = 17.3$, $DP = 7.72$). Relativamente à idade das crianças da sala, uma educadora trabalhava numa sala com crianças de 3, 4 e 5 anos, cinco educadoras trabalhavam em salas de crianças de 3 anos e duas educadoras trabalhavam em salas de crianças de 4 e 5 anos. Uma educadora participante tinha funções de coordenação. Relativamente à situação profissional das participantes, todas se encontravam a trabalhar em regime de tempo integral. O tempo de serviço oscilou entre 4 e 25 anos ($M = 16.82$, $DP = 8.56$) e o tempo de funções no atual local de trabalho variou entre 10 meses e 17 anos ($M = 7.49$, $DP = 5.76$). Nenhuma educadora exercia outra função no seu atual Jardim de Infância para além de Educadora ou Coordenadora. No que diz respeito à localização das instituições onde trabalhavam as profissionais, uma localizava-se em meio rural, outra em meio suburbano e oito em meio urbano.

Dez educadoras participaram no preenchimento do questionário, mas só obtivemos 7 respostas válidas (questionários completos). Nas sessões de *Focus Groups*, contamos com a presença de 9 destas profissionais, uma vez que uma das educadoras não compareceu. Deste modo, uma sessão contou com 4 participantes (ver Quadro 1) e a outra sessão contou com 5 participantes (ver Quadro 2).

Quadro 1. Participantes do Focus Group 1

	Grau Escolaridade	Idade	Nº adultos por sala	Nº crianças por sala	Anos de serviço	Idade crianças	Tipo Instituição	Localização Instituição	Anos serviço na Instituição	Estado civil
P1	Licenciatura Educação Infância	42	NA	NA	19	NA	IPSS	Meio Urbano	10	Casada
P2	Licenciatura Educação Infância	50	2	18	19	3 anos	IPSS	Meio Urbano	15	Casada
P3	Licenciatura Educação Infância	41	2	20	17	4 e 5 anos	IPSS	Meio sub-urbano	17	Casada
P4	Licenciatura Educação Infância	40	2	12	18	3 anos	Privada	Urbano	5	Casada

Notas:

IPSS = Instituição Particular de Solidariedade Social

NA = Não Aplicável

Quadro 2. Participantes do Focus Group 2

	Grau Escolaridade	Idade	Nº adultos por sala	Nº crianças por sala	Anos de serviço	Idade crianças	Tipo Instituição	Localização Instituição	Anos serviço na Instituição	Estado civil
P1	Pós-graduação Psicologia comunitária e proteção de menores Mestrada em	44	2	21	14	3 anos	Privada	Meio Urbano	6	Casada
P2	Educação Básica e Pré-Escolar Mestrada em	38	6	24	14	3 anos	IPSS	Meio Urbano	4	Casada
P3	Intervenção Precoce Mestrada em	50	2	23	25	3 anos	IPSS	Meio Urbano	14	Casada
P4	Licenciatura Educação Infância Mestrada em	42	2	25	20	4 e 5 anos	Rede Pública	Meio Rural	10 meses	Casada
P5	Educação Pré-Escolar	41	2	24	10	4 e 5 anos	IPSS	Meio Urbano	3	Divorciada

Nota:

IPSS = Instituição Particular de Solidariedade Social

2.2. Instrumentos

2.2.1 A Escala SSTEWE

Escala de Pensamento Partilhado Sustentado e Bem-estar Emocional - Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWE; Siraj et al., 2015), uma ferramenta de observação, que procura avaliar a prática pedagógica e os cuidados prestados em contextos de educação de infância, inclui 14 itens organizados em cinco subescalas ou áreas de prática, ligadas a aspetos particulares do desenvolvimento (ver Quadro 3).

Quadro 3. Subescalas e itens da Escala SSTEWE

Subescala 1. Construir a confiança e a autonomia
Item 1: Autorregulação e desenvolvimento social
Item 2: Encorajar as escolhas e a brincadeira independente
Item 3: Planear a ação do adulto e interações individuais e em pequeno grupo
Subescala 2. Bem-estar social e emocional
Item 4: Apoiar o bem-estar social e emocional
Subescala 3. Apoiar e expandir a linguagem e a comunicação
Item 5: Encorajar as crianças a falarem com outros
Item 6: Ouvir ativamente as crianças e encorajá-las a ouvirem
Item 7: Apoiar o desenvolvimento da linguagem por parte das crianças
Item 8: Responsividade sensível
Subescala 4. Apoiar a aprendizagem e o pensamento crítico
Item 9: Apoiar a curiosidade e a resolução de problemas
Item 10: Encorajar o pensamento partilhado sustentado através do conto de histórias, da partilha de livros, de canções e rimas
Item 11: Encorajar o pensamento partilhado sustentado por meio da investigação e da exploração
Item 12: Apoiar o desenvolvimento de conceitos e o pensamento de ordem superior
Subescala 5. Avaliar a aprendizagem e a linguagem
Item 13: Usar a avaliação para apoiar e expandir a aprendizagem e o pensamento crítico
Item 14: Avaliar o desenvolvimento da linguagem

O presente estudo não incide sobre a aplicação desta Escala, mas sim sobre a perceção que os profissionais têm acerca do instrumento; sendo assim, não nos alongaremos na exposição sobre o seu sistema de pontuação. A Escala SSTEWE pontua-se de forma muito similar a outras escalas de avaliação utilizadas em Portugal, como a ECERS-R (Harms et al., 2015) ou o CLASS (Pianta et al., 2008). Para calcular a pontuação média de cada subescala, é necessário somar todas as avaliações dos itens

individuais e, em seguida, dividir pelo número de itens pontuados. A pontuação média total para a Escala SSTEW é a soma de todas as classificações ao nível dos itens, dividida pelo número total de itens pontuados.

A escala de resposta da Escala SSTEW varia entre 1 e 7, onde 1 = *inadequado*, 3 = *mínimo*, 5 = *bom* e 7 = *excelente*. Deve-se começar sempre pelos descritores correspondentes a 1 e, em seguida, ir passando sistematicamente para os níveis seguintes. Uma pontuação de 1 deve ser dada se qualquer indicador no nível 1 for observado. As restantes pontuações devem refletir a qualidade da prática observada. Alguns indicadores contêm informações adicionais, para apoiar o processo de avaliação, nas seções correspondentes intituladas “Exemplos e informações suplementares”, após cada item. Estas informações incluem exemplos que ilustram a prática bem como perguntas que se podem utilizar para obter informação relevante e indicam quando se deve considerar conteúdos extra (e.g., registos ou planeamentos). A Figura 1 apresenta um exemplo de item da escala.

Subescala 1. Construir a confiança e a autonomia						
Item 1. Autorregulação e desenvolvimento social						
Inadequado			Mínimo			Excelente
1	2	3	4	5	6	7
1.1. Os adultos parecem não concordar sobre os limites, regras e expectativas e não os aplicam de forma consistente.		3.1 As expectativas e os limites são explícitos e compartilhados por todos os adultos.		5.1 Os adultos explicam cuidadosamente às crianças o que devem fazer e antecipam quaisquer dificuldades		7.1 Os adultos felicitam as crianças quando estas seguem bem as regras, por ex.: “Eu vi-te a ajudar a arrumar”. E/ou as crianças são incentivadas a dizer aos adultos de que forma seguiram as regras.
1.2. Algumas crianças são ignoradas, mesmo que estejam claramente confusas ou angustiadas.		3.2 Os adultos são respeitadores e profissionais para com as crianças, os pais/encarregados de educação e uns para com os outros.		5.2 Os adultos mostram empatia e compreensão quando as crianças não querem seguir as regras ou ficam aborrecidas		7.2 Os adultos têm processos acordados que são seguidos quando surgem conflitos. Os processos incluem envolver as crianças na resolução de problemas e encontrar, em conjunto, soluções para as disputas.
				5.3 Os adultos mostram estar cientes das necessidades individuais, dando apoio adicional e permitindo alguma flexibilidade.		
				5.4 Os profissionais redirecionam o comportamento inadequado, afirmando o que as crianças devem fazer, em vez do que não devem.		

Figura 1. Exemplo de um item da Escala SSTEW

2.2.2. Questionário

O questionário desenvolvido no âmbito deste estudo, do qual constavam igualmente perguntas de carácter sociodemográfico, tinha como objetivo compreender as perspetivas dos/as educadores/as de infância quanto à clareza, relevância, adequação cultural e importância dos itens da Escala SSTEW. Os/as Educadores/as foram convidadas a pronunciar-se sobre a clareza (*De 1 a 5, em que 1 significa nada claro e 5 totalmente claro, como classifica este item em termos de clareza, ou seja, em que medida a formulação do item é facilmente compreensível*), relevância (*De 1 a 5, em que 1 significa*

nada relevante e 5 totalmente relevante, como classifica este item em termos de relevância, ou seja, em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância), adequação cultural (De 1 a 5, em que 1 significa nada adequado e 5 totalmente adequado, como classifica este item em termos de adequação cultural, ou seja, em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal) e importância (De 1 a 5, em que 1 significa nada importante e 5 totalmente importante, como classifica este item em termos de importância, ou seja, em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância) de cada um dos 14 itens da escala (ver Anexo A). Estima-se que o preenchimento deste questionário tenha demorado cerca de 20 minutos, após a leitura prévia dos itens da escala em análise.

2.2.3. Sessões de Focus Groups

Após o preenchimento do questionário, as educadoras participantes foram convidadas a participar numa de duas sessões de *Focus Group* conduzidas no âmbito deste estudo. Estas sessões tiveram como principal objetivo aprofundar a perspetiva destas profissionais em relação ao instrumento em estudo. Pretendeu-se ouvir as suas ideias, potenciar a discussão de diferentes pontos de vista e acrescentar informação qualitativa para aprofundar e ampliar o conhecimento sobre as perspetivas destas profissionais, para além dos dados quantitativos recolhidos no âmbito do Questionário. As duas sessões realizaram-se na mesma semana, com 2 dias de diferença, ao final da tarde, no local de trabalho da investigadora, numa sala preparada para o efeito.

A condução de *focus groups* foi o método de recolha de dados qualitativos escolhido, tendo em conta o objetivo de compreender as perspetivas das educadoras sobre a escala SSTEW. Nestas sessões, foi possível recolher dados num ambiente de partilha e comparação de ideias, permitindo às profissionais darem respostas mais abertas e refletirem em conjunto sobre o instrumento em estudo. Mais do que obter uma grande quantidade de informação, o objetivo foi obter informação de qualidade (Connelly & Peltzer, 2016). Os *focus groups* permitem a reflexão com pares, o debate de ideias e a troca de pontos de vista, bem como a possibilidade de gerar conteúdos para uma posterior análise temática (Morgan, 1997; Nassar-McMillan & Borders, 1999, 2002; Threlfall, 1999). Procurou-se que os dados fossem ricos, complexos e detalhados (Rowley et al., 2020).

Foi nesse sentido que o guião foi redigido, tendo ambas as sessões sido iniciadas com um agradecimento pela participação e pela análise prévia dos itens da SSTEW. A investigadora que moderou a sessão foi apresentada aos participantes bem como a assistente que colaborou na recolha, certificando-se do funcionamento e boa recolha do som das sessões. Procurou-se assegurar que as participantes não se conheciam entre si, para evitar respostas enviesadas pelo escrutínio dos pares. Contudo, num *focus group*, compareceram 2 educadoras de uma mesma IPSS (uma das quais com

funções de coordenação). Na sequência da assinatura dos consentimentos informados, as participantes foram lembradas de que as sessões estavam a ser gravadas com dois gravadores áudio.

Como pergunta inicial, foi pedido às participantes que se apresentassem e que mencionassem uma atividade que gostassem de fazer quando não estavam a trabalhar e outra atividade que gostassem de realizar no jardim de infância. Seguiram-se algumas perguntas-chave, que foram lançadas com a premissa de que todas as educadoras tinham tido já a oportunidade de ler os itens da SSTEW e de se pronunciarem sobre a sua clareza, relevância, adequação cultural e importância, no contexto do preenchimento do Questionário. No decurso das sessões de *focus group*, foi-lhes dada a oportunidade de partilharem as suas perspetivas sobre a escala e de a discutirem em conjunto, incluindo as principais vantagens que encontravam na sua utilização e as potenciais desvantagens. As educadoras participantes foram também questionadas em relação a qual ou quais os itens da SSTEW que consideravam mais importantes para a prática no contexto português e em que medida algum dos itens lhes suscitou mais atenção e porquê. As perguntas finais focavam a medida em que mudariam alguma coisa na escala e porquê e quais as recomendações que sugeririam aos autores. No final de cada *focus group*, descreveu-se brevemente tudo o que foi mencionado, perguntando se houve alguma coisa que se deveria ter falado, sem que tal tivesse acontecido, ou se houve alguma coisa que gostariam de ter dito e não tiveram oportunidade para o fazer. As sessões terminaram com um agradecimento e com o preenchimento do Questionário de Avaliação da Sessão, através do qual as participantes manifestaram o seu agrado em terem tido oportunidade de refletir mais profundamente sobre este tema, tendo partilhado que foi muito positivo o diálogo e a partilha de ideias sobre um instrumento novo. Todas as profissionais avaliaram de forma muito positiva as sessões.

Estas sessões decorreram em salas preparadas para o efeito, em mesas de reuniões, no local de trabalho da investigadora, um espaço de *coworking*, que possui pequenas salas de reuniões climatizadas, com água e cafés à disposição. A primeira sessão durou cerca de 50 minutos, a segunda 90 minutos (ver anexos B e C).

2.3. Procedimento

Após obtenção de autorização por parte dos autores da Escala SSTEW para realizarmos este trabalho, procedemos à tradução dos itens, tendo assegurado a sua revisão por parte de uma investigadora com vasta experiência na tradução e aplicação de instrumentos de observação.

Começou-se por apresentar, entregando em mão, os Itens da Escala a Educadores de Infância (optou-se pela entrega apenas dos Itens, de modo a não sobrecarregar os profissionais com a leitura de um documento extenso, e, sendo o objeto de estudo os itens em concreto, seria mais objetivo apresentar apenas esse conteúdo). Em seguida, desenvolveu-se e aplicou-se um questionário no

software *Qualtrics* no qual se pedia que se pronunciassem, numa escala de 1 a 5, sobre a clareza, relevância, adequação cultural e importância de cada item da Escala. Após análise quantitativa das respostas, feita no SPSS, realizaram-se 2 sessões de *focus group* com o objetivo de interpretar de modo colaborativo os resultados obtidos com o questionário, assim como aprofundar a reflexão das respostas obtidas. Sendo um estudo de natureza qualitativa, e tendo-se recorrido a ferramentas de natureza quantitativa, por se considerar insuficiente o seu alcance a todos os conteúdos pretendidos, a realização dos *focus group* permitiu complementar a metodologia previamente apresentada, surgindo, assim, mais conteúdos pertinentes ao presente estudo e dando espaço a mais alguma reflexão, que uma análise quantitativa não permite.

A seleção das participantes foi realizada de acordo com uma amostragem teórica (Braun, 2019). O objetivo de utilizarmos uma amostragem teórica foi poder captar profissionais que podem vir a ser observados com base no instrumento em estudo (Braun, 2019), compreendendo as suas perceções em relação ao referido instrumento. As educadoras foram selecionadas de acordo com a realidade profissional onde estavam inseridas. Mais especificamente, pretendíamos obter uma amostra de profissionais que trabalhassem em diferentes contextos: Rede Pública (meio urbano e rural), IPSS (de zonas geográficas diferentes da cidade de Lisboa), Escolas Privadas (nível socioeconómico médio-alto).

Previamente ao recrutamento de participantes, o estudo recebeu parecer positivo por parte da Comissão de Ética do ISCTE. Os contactos foram feitos por critérios de conveniência, com base na rede de contactos profissionais da investigadora. Começámos por contactar, por e-mail, as coordenadoras das instituições, enviando uma descrição dos objetivos do estudo bem como o documento de consentimento informado. Após obtenção de autorização por parte das coordenadoras, que facultaram os endereços de e-mail e contactos telefónicos das educadoras interessadas em participar (após o seu consentimento), foram marcados encontros presenciais com as educadoras, onde foi entregue em mão, a versão portuguesa dos itens da escala e o consentimento informado. Neste encontro, foi realizado um agradecimento pessoal verbal, pela participação no estudo. A participação neste estudo foi confidencial e estritamente voluntária: as participantes puderam escolher livremente participar ou não participar, foram informadas de que podiam interromper a participação e retirar o consentimento para o tratamento dos seus dados pessoais em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação e sem qualquer prejuízo. Todas as educadoras aceitaram participar no estudo nas duas vertentes: preenchendo o questionário *online*, dando o consentimento previamente ao preenchimento, e nos *Focus Groups*, assinando o consentimento, presencialmente, antes das sessões.

O processo de recolha de dados quantitativos teve como principal veículo a utilização de uma plataforma online (*Qualtrics*) para divulgação do questionário e recolha de informação duas semanas

após entrega dos itens. O instrumento foi distribuído, por endereço eletrónico, através da divulgação de um link com acesso direto ao questionário, precedido das instruções de preenchimento e esclarecendo as respondentes de que a sua participação era completamente voluntária e anónima, respeitando as exigências éticas, nomeadamente no que diz respeito ao consentimento informado, garantia de proteção dos dados, participação voluntária e informada e respeito pela dignidade humana, conforme o disposto na American Psychological Association (2010) e no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011).

O questionário foi construído de forma a exigir uma resposta obrigatória para todos os itens, com a impossibilidade de avançar para a secção seguinte, sem o completo preenchimento dos itens. O link foi mantido ativo até ter sido assegurado o preenchimento pelas 10 participantes.

2.4. Análises

No sentido de cumprir os objetivos deste estudo, foram efetuadas várias análises, cujos resultados serão apresentados no capítulo seguinte. Recorrendo-se ao programa informático IBM SPSS 28, amplamente utilizado em ciências sociais (Marôco, 2014), procedeu-se às análises descritivas das variáveis consideradas no Questionário, recorrendo ao cálculo das médias, desvios-padrão, máximo e mínimo da classificação obtida ao nível dos itens e das subescalas propostas pelos autores da SSTEW.

Relativamente aos dados obtidos nos *focus groups*, procedeu-se a uma análise temática do conteúdo dos mesmos. A análise temática (Braun & Clarke, 2006) pode ser usada para abordar uma ampla gama de questões de investigação (Chamberlain, 2012), podendo ser considerado um método que exige um pensamento mais conceptual (McLeod, 2015). A análise temática constitui uma boa opção para investigadores que tenham uma noção precisa e objetiva daquilo que pretendem atingir (McLeod, 2015). Como método, requer uma ponderação deliberada e reflexiva (Levitt et al., 2018; Yardley, 2015). A análise temática ajuda a tornar presentes e a dar mais visibilidade aos elementos qualitativos em análise. Caracteriza-se pela integridade e pela possibilidade de ligar elementos comuns (Braun & Clarke, 2006).

Primeiramente, os ficheiros áudio de cada uma das sessões foram transcritos na sua totalidade, sendo que apenas as investigadoras envolvidas tiveram acesso aos mesmos. Terminadas as transcrições (e após verificação), todos os registos áudio foram destruídos. A codificação das transcrições foi levada a cabo, considerando unidades de significado. Algumas unidades de significado identificadas foram associadas a diferentes temas, uma vez que estes não eram mutuamente exclusivos. Os tópicos foram desenvolvidos de forma indutiva, de acordo com os dados, ou dedutiva, ou seja, a priori (O'Connor & Joffe, 2020). Especificamente, os temas foram definidos de forma indutiva, com base nos conceitos retirados dos dados, e as dimensões relevância, clareza, adequação

cultural e importância, foram definidas de forma dedutiva, tendo sido estabelecidas previamente à análise dos dados, com base na literatura (Trainnor & Bundon, 2020).

Realizamos uma análise temática mista e reflexiva (Braun & Clarke, 2013). Nesta análise temática reflexiva, a investigadora teve um papel ativo na codificação e na criação dos temas (Yardley, 2015). Realizou uma construção social do significado (King & Brooks, 2017) e examinou as experiências e as perspectivas das participantes do estudo (Braun & Clarke, 2013), sendo a própria investigadora Educadora de Infância. Assim, a análise temática reflexiva dos dados deste estudo foi realizada por uma investigadora com formação e experiência na área que, ao ouvir estas profissionais, tem maior probabilidade de conseguir aceder aos seus significados com base numa perspectiva interna (Yardley et al., 2015).

Resultados

Esta seção será dividida em duas subseções: primeiramente, apresentam-se os dados quantitativos, obtidos no Questionário, relativos à forma como as educadoras perceberam a clareza, a utilidade, a adequação cultural e a importância dos itens da SSTEW. De seguida, apresentam-se os dados qualitativos, resultantes da análise temática dos dados obtidos com base nos *Focus Groups*.

3.1. Clareza, relevância, adequação cultural e importância dos itens da SSTEW

Os resultados obtidos através das estatísticas descritivas (Quadro 3) permitiram verificar que, em média, as educadoras participantes atribuíram pontuações mais elevadas à relevância e, principalmente, à importância dos itens. As classificações mais baixas verificaram-se ao nível da adequação cultural dos itens, isto é, as educadoras atribuíram pontuações mais baixas quando questionadas sobre a medida em que os itens eram adequados aos contextos de educação de infância portugueses.

Em relação à dimensão **clareza**, a pontuação a mais baixa foi atribuída ao item “apoiar o desenvolvimento de conceitos e o pensamento de ordem superior”, dentro da escala “apoiar a aprendizagem e o pensamento crítico” e a mais elevada foi atribuída a 4 itens: “planear a ação do adulto e interações individuais e em pequeno grupo”, “encorajar as crianças a falarem com outras”, “encorajar o pensamento partilhado sustentado através de histórias, livros, canções e rimas” e ainda ao item “avaliar o desenvolvimento da linguagem”, que se encontra dentro da subescala “avaliar o desenvolvimento da linguagem”. No que diz respeito à dimensão **relevância**, a pontuação mais baixa foi atribuída ao item “encorajar as escolhas e a brincadeira independente”, dentro da subescala “confiança e autonomia”. Foi atribuída a pontuação máxima ao item “apoiar o bem-estar social e emocional”, dentro da subescala com o mesmo nome. As pontuações mais baixas (ainda que acima do ponto médio da escala) foram apuradas para a dimensão **adequação cultural**, com o item “encorajar o pensamento partilhado sustentado por meio da investigação e da exploração”, se encontra dentro da subescala “apoiar a aprendizagem e o pensamento crítico” a receber a pontuação mais baixa e os itens “apoiar o bem-estar social e emocional” que se encontra dentro da subescala “bem-estar social emocional” e “encorajar o pensamento partilhado sustentado através de histórias, livros, canções e rimas”, que se encontra dentro da subescala “apoiar a aprendizagem e o pensamento crítico”, a receberem as pontuações mais elevadas. Por fim, destacamos a dimensão **importância**, com três itens a obterem a pontuação mais baixa: “Autorregulação e desenvolvimento emocional”, “Encorajar o

pensamento partilhado sustentado por meio da investigação e da exploração” e “Apoiar o desenvolvimento de conceitos e o pensamento de ordem superior”. Obteve-se a pontuação máxima nos itens: “ouvir ativamente as crianças e encorajá-las a ouvirem”, “responsividade sensível” e “encorajar o pensamento partilhado sustentado através de histórias, livros, canções e rimas” (ver Quadro 3).

Quadro 3. Estatísticas descritivas ao nível da clareza, relevância, adequação cultural e importância dos itens da SSTEW (N = 7)

Subescalas	Itens	Clareza		Relevância		Adequação Cultural		Importância	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Confiança e autonomia	1. Autorregulação e desenvolvimento emocional	4.43	1.13	4.57	.53	4.00	1.00	4.71	.49
	2. Encorajar as escolhas e a brincadeira independente	4.43	1.13	4.43	.53	3.71	.72	4.86	.38
	3. Planear a ação do adulto e interações individuais e em pequeno grupo	4.57	1.13	4.85	.38	4.14	1.21	4.86	.38
Bem-estar social e emocional	4. Apoiar o bem-estar social e emocional	4.43	1.13	5.00	0	4.28	.75	4.86	.38
	5. Encorajar as crianças a falarem com outros	4.57	1.13	4.57	.53	4.14	.90	4.86	.38
Apoiar e expandir a linguagem e comunicação	6. Ouvir ativamente as crianças e encorajá-las a ouvirem	4.43	1.13	4.86	.38	3.71	.95	5.00	0
	7. Apoiar o uso da linguagem por parte das crianças	4.43	1.13	4.86	.53	3.86	.69	4.85	.38
	8. Responsividade sensível	4.43	1.13	4.86	.38	4.00	1.00	5.00	0
Apoiar a aprendizagem e o pensamento crítico	9. Apoiar a curiosidade e a resolução de problemas	4.43	1.13	4.57	.53	3.86	.90	4.86	.38
	10. Encorajar o pensamento partilhado sustentado através de histórias, livros, canções e rimas	4.57	1.13	4.86	.38	4.28	.76	5.00	0
	11. Encorajar o pensamento partilhado sustentado por meio da investigação e da exploração	4.43	1.13	4.71	.49	3.43	1.13	4.71	.49
Avaliar a aprendizagem e a linguagem	12. Apoiar o desenvolvimento de conceitos e o pensamento de ordem superior	4.28	1.11	4.86	.38	3.71	.95	4.71	.49
	13. Usar a avaliação para apoiar e expandir a aprendizagem e o pensamento crítico	4.43	1.13	4.71	.49	3.86	1.45	4.86	.38
Totais	14. Avaliar o desenvolvimento da linguagem	4.57	1.13	4.86	.48	3.86	1.07	4.86	.38
		4.46	1.10	4.73	.22	3.92	.75	4.86	.21

3.2. Temas que captam as perspetivas das educadoras de infância sobre a SSTEW

Para análise dos dados dos *focus groups*, foram identificadas inicialmente, de forma dedutiva, 4 dimensões que correspondem à questão inicial de investigação, e que dizem respeito à clareza, relevância, adequação cultural e importância dos itens da SSTEW (Cohen et al., 2008). Posteriormente, e após análise temática reflexiva (Braun & Clarke, 2008), relativamente à dimensão **clareza**, foram identificados dois temas: (a) Diferentes contextos de trabalho podem originar interpretações distintas dos itens e (b) Apresentação informativa do instrumento. O primeiro tema capta a perspetiva de que a pontuação dos itens da SSTEW pode variar de acordo com os diferentes contextos (i.e., jardins de infância públicos, privados ou de IPSS) e o segundo tema reflete a perceção de que a forma de

apresentação do instrumento permite compreender o que é possível atingir. Na dimensão **relevância** foram identificados três temas: (a) Potencial instrumento de autoavaliação, (b) Potencial ajuda na identificação/sinalização de dificuldades, e no reforço da intencionalidade pedagógica e c) Necessidade potenciada face à situação pandémica. No que diz respeito à dimensão **adequação cultural** foram identificados também dois temas: (a) Importância de um/a bom/a auxiliar, e (c) Constrangimentos associados aos grupos com elevado número de crianças. Finalmente, na dimensão **importância** foram identificados quatro temas: (a) Perspetivas sobre o desenvolvimento socioemocional, (b) Desenvolvimento socioemocional vs. escolarização precoce, (c) Promoção de ações de brincadeira livre, e (d) Identificação com o instrumento. Todos os temas mencionados estão representados na Figura 2.

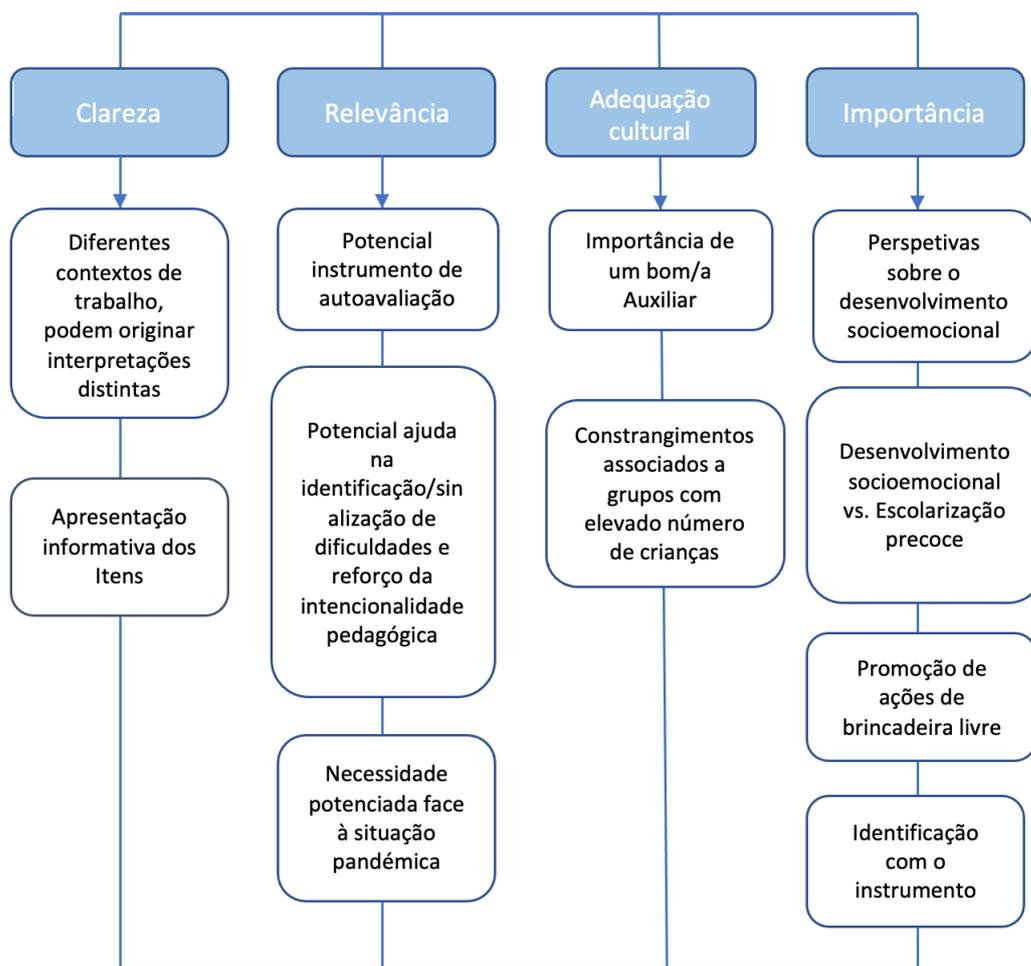


Figura 2 – Temas criados após análise temática

3.2.1. Clareza

3.2.1.1. Diferentes contextos podem originar interpretações distintas

O primeiro tema reflete o facto de as educadoras terem partilhado que a interpretação e a classificação dos itens podem variar de acordo com os diferentes contextos (i.e., se trabalham na Rede pública, em instituições privadas ou em IPSS). Segundo as educadoras participantes, para aplicação da Escala SSTEWE há que considerar que as interpretações dos itens e a sua classificação podem ser subjetivas, podendo ser influenciadas pelas características dos contextos de trabalho de cada profissional. É necessário ter em conta os contextos onde cada educador/a trabalha porque constituem realidades diferentes, que seguem pedagogias diferenciadas e que obedecem a projetos pedagógicos distintos. De acordo com as educadoras participantes, por vezes, as escolhas entre o bom e o excelente, entre o inadequado e o mau (ao nível das práticas), não dependem apenas das opções dos profissionais, porque estes não trabalham sozinhos e fazem-no num determinado contexto. Os excertos abaixo ilustram a forma como este tema emergiu:

“Mas isto é tudo muito subjetivo e tem a ver com os contextos de cada uma de nós.” (Focus Group 1)

“O que senti dificuldade, por vezes, foi pensar que isto pode ser bom para mim, mas será que é bom para todas as colegas? Às vezes aqui, para encontrar uma resposta, ficava hesitante porque para mim, até seria uma resposta “sim”, mas onde eu trabalho se calhar podia ser “não”. Porque por mais que nós tenhamos opiniões, também depende muito do meio onde estamos. Temos a nossa prática, temos a nossa maneira de ser, mas não nos podemos esquecer que estamos inseridos numa instituição, numa realidade e que temos de atuar de acordo com. Não consigo responder sem me desligar do contexto onde trabalho.” (Focus Group 2)

3.2.1.2 Apresentação informativa do instrumento

De acordo com as participantes, a forma de apresentação do instrumento permite obter uma noção do que é possível atingir na sua prática pedagógica ou educativa, situando a prática atual. Fizeram referência à possibilidade de desconstruir esta escala para chegar ao excelente em todos os itens, ou seja, adaptá-la à realidade de cada uma. Salientaram que uma das potencialidades deste instrumento é a possibilidade de permitir ajudar a demonstrar, por exemplo aos pais, a natureza do trabalho desenvolvido. Especificamente, consideraram que ajuda a esquematizar pontos importantes da ação educativa e a transmiti-los aos pais. A apresentação em quadro, com uma escala de resposta, ajuda,

na perspectiva destas educadoras, a enquadrar o instrumento e a ter uma melhor noção da (qualidade da) prática. As educadoras consideraram ainda que não é um instrumento muito extenso e é muito completo.

“Uma possível estratégia pode ser desenhar um projeto de ano a partir desta matriz, com estes objetivos, o que queremos cumprir com o objetivo de chegar aos excelentes em todos os itens.” (Focus Group 1)

“Acho que é que o facto de ser apresentado em quadro e termos aqui várias classificações, dá para também nos enquadrarmos bem e também termos melhor uma noção do instrumento.” (Focus Group 2)

“Precisamos de ter consciência do que temos de fazer para conseguirmos ir mais além nesta questão das emoções, que é uma coisa tão importante, apesar de abstrata. Temos que estar atentos e depois tentar encontrar estratégias para conseguirmos, então, lidar com este tema.” (Focus Group 2)

3.2.2. Relevância

3.2.2.1. Potencial instrumento de autoavaliação

A discussão dos *Focus Groups* permitiu compreender que, de acordo com as perspetivas das participantes, os itens da escala podem ser usados no âmbito de um processo de autoavaliação da prática dos/as educadores/as de infância. Foi referido pelas profissionais que a leitura dos itens da SSTEW as fez refletir sobre a sua própria prática, afirmando que a avaliação das crianças é sempre a prioridade e que fazem falta momentos e tempos próprios para se autoavaliarem, considerando este ponto fundamental para uma prática de qualidade. As educadoras valorizaram a existência de uma escala de observação para profissionais que procuram realizar o seu trabalho da forma mais adequada, que procuram dar as melhores respostas em diferentes contextos. Assim, o contacto com a SSTEW deu-lhes oportunidade de refletir sobre as consequências, para a criança e para o seu desenvolvimento, se esse trabalho não for realizado corretamente. Veja-se o que foi dito sobre o tema:

“Só o facto de pararmos para lermos, esta possibilidade de podermos refletir sobre a nossa prática e o nosso dia a dia, só aí já é muito bom.” (Focus Group 1)

“Conseguimos não só usar como observação, mas também como autoavaliação e pela apresentação temos perfeita noção do que é que gostávamos ainda de atingir, quais são os pontos a atingir e outros que já estão adquiridos.” (Focus Group 2)

3.2.2.2. Potencial ajuda na identificação/ sinalização de dificuldades e no reforço da intencionalidade pedagógica

Sendo um instrumento de avaliação do ambiente e das interações, as educadoras participantes consideraram que a SSTEW pode ajudar a identificar e/ou a sinalizar situações problemáticas, quer com crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem ou comportamentos desviantes, quer na sua própria prática pedagógica. Pode ser também uma ferramenta útil na definição e no reforço da intencionalidade pedagógica. Neste ponto, surgiu da reflexão a ideia de que muitas vezes a prática pedagógica é implementada em modo quase automático. De acordo com as participantes, as educadoras agem com base na sua sensibilidade, aliada aos conhecimentos adquiridos na sua formação, mas, sobretudo, com base na sua experiência vivida no dia a dia e ao longo dos anos de trabalho. Consideram ainda que, muitas vezes, não se tem uma perceção mais fundamentada dos motivos subjacentes a uma determinada prática ou opção. Ainda de acordo com as educadoras participantes, com a participação neste estudo, foi-lhes dada a possibilidade de refletir de forma mais aprofundada e consistente sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças, sobre a forma como sinalizam certos desvios nesse desenvolvimento e, acima de tudo, sobre o tipo de respostas que podem dar. Partilharam que determinadas escolhas e ações eram feitas de forma pouco fundamentada e que após terem tido conhecimento deste instrumento, a intencionalidade pedagógica dessas escolhas, ou, ações saiu fortalecida.

“Tenho crianças com 4, 5 e 6 anos na minha sala, algumas delas tive o privilégio de os conhecer já há 3 anos, algumas estão comigo há 4 anos, portanto já as conheço bem já sei o que é que é normal nelas, que tipo de comportamento esperar daquela criança e percebo o que é, ou não devido ao período que estiveram em casa. Outras que não conheço tão bem, esta escala pode ajudar-me muito a perceber determinadas situações de atrasos no desenvolvimento, por exemplo.” (Focus Group 1)

“Sempre foi importante para nós, mas talvez não chamássemos às coisas aquilo que elas são hoje realmente, estudadas devidamente. Como esta escala, por exemplo.” (Focus Group 2)

“Hoje em dia, talvez haja mais estratégias que se calhar na altura que começámos a trabalhar já o faríamos, mas de uma forma mais intuitiva e mais natural, diria que hoje em dia já o fazemos de uma forma eventualmente mais consciente. Há mais estratégias de abordagem, embora eu acho que nós sempre lidamos com este tema, fomos tendo mais consciência destas matérias, de como as aplicar.”

Diria no fundo é um bocadinho dar nome às coisas. E agora se calhar faço-o com maior continuidade e intencionalidade.” (Focus Group 2)

“Eu diria que, hoje em dia, há uma maior consciência sobre exatamente o que se pretende e quais estratégias para o atingir. Não é que não se abordasse, porque eventualmente nós abordamos sempre as emoções, passamos foi a transmiti-las com mais intencionalidade. Isto em relação às emoções positivas, como ao lidar com a frustração.” (Focus Group 2)

Desta reflexão, surgiu ainda a ideia de que existem, atualmente, e fruto das privações trazidas pelo confinamento, muitos défices no desenvolvimento da linguagem das crianças com idades entre os 3 e os 5 anos, e que a SSTEW pode ser um instrumento importante para colmatar esta falha:

“Nota-se um défice na linguagem. Para mim, foi um dos itens que mais considerei importante, o facto desta escala abordar uma linguagem clara, dar importância a uma linguagem concisa, uma linguagem que vai à parte familiar, mas que depois vai ao vai ao científico. O tal ensinamento que nós nos vamos esquecendo da faculdade, mas que eu continuo a achar que o meu curso ensinou muita coisa e muita coisa boa, que é o cuidado a linguagem. Por exemplo, usarmos a expressão “cuidado com o vértice” não “cuidado com a esquina”. Lembro-me de outro exemplo, “Espalha a digitinta só até às arestas da mesa, senão vais sujar a camisola”. E este tipo de linguagem mais técnica, que podemos usar desde os 3 anos, vai acompanhá-los, são conceitos que viveram com o corpo, que esta escala menciona e que ficam, que compreenderam.” (Focus Group 1)

3.2.2.3. Necessidade potenciada face à situação pandémica

As educadoras referiram a importância reforçada da SSTEW face à situação pandémica. Foram notórias em ambas as sessões, as preocupações emergentes das consequências da pandemia de Covid-19 e do confinamento em relação ao desenvolvimento global da criança e, de forma mais premente, em relação ao desenvolvimento socioemocional, da linguagem e das relações interpessoais. A privação de contextos de socialização, os atrasos na linguagem, os pais em teletrabalho enquanto acompanhavam os seus filhos, foram algumas das preocupações expressas pelas educadoras. Este instrumento foi apontado como relevante, neste contexto, na medida em que foi útil para as profissionais refletirem sobre esta questão. Assim, as participantes defenderam que os pais e, elas próprias, fizeram o melhor no contexto da pandemia, mas que foram provocados danos no desenvolvimento global que devem ser considerados e colmatados no futuro, podendo utilizar este instrumento como ferramenta de trabalho para o fazer.

“Este tipo de ferramentas e este tipo de reflexões tornam-se cada vez mais essenciais para mim e sobretudo agora, mais exacerbada pela questão pandémica que veio nitidamente comprometer o desenvolvimento das crianças, ao nível da socialização, da linguagem, das relações interpessoais de que fala esta escala.” (Focus Group 1)

“Claro que todas as crianças sentiram as consequências do confinamento, mas as nossas, quando se fecharam em casa não sabiam, ainda, falar! E a comunicação é o princípio para o todo o resto do desenvolvimento.” (Focus Group 1)

“Neste último ano, tenho sentido imensas dificuldades na verbalização, na parte da linguagem, na socialização, tenho inclusive, crianças que sinalizei para serem acompanhadas, porque noto ali alguns comportamentos depressivos, de ansiedade, que estão a vir ao de cima exatamente devido ao período pandémico que tivemos. E que privou as crianças de imensas vivências fundamentais para o seu desenvolvimento emocional de que esta escala fala.” (Focus Group 2)

3.2.3. Adequação Cultural

3.2.3.1. Importância de bons/as auxiliares

De acordo com as perspetivas das participantes, na sua prática pedagógica diária, torna-se difícil chegar ao nível excelente sem a ajuda de um/a bom/boa profissional. Foi mencionado, nas duas sessões, que um(a) auxiliar de ação educativa é fundamental para uma prática pedagógica de qualidade. Não existem, em Portugal, na perspetiva das participantes, boas escolas de formação de auxiliares, com exceção de uma escola técnico profissional de formação de auxiliares que foi mencionada por 3 das 9 participantes, e também não se encontram, com facilidade, bons cursos de formação profissional contínua para estes/as profissionais:

“Só conheci uma boa escola que formação de auxiliares de educação, de nível de qualidade elevado, gosto muito da formação delas de base. Sempre que me calham pessoas de lá, noto que são verdadeiras parceiras de trabalho.” (Focus Group 1).

“É sempre muito difícil em Portugal encontrar boas ações de formação para auxiliares. E eu tenho poder para comprar formações, para poder pagar boas ações de formação, o colégio tem dinheiro para investir e eu não consigo encontrar boas ações de formação, com qualidade.” (Focus Group 1)

“Em Portugal precisávamos de investir na formação dos auxiliares de sala.” (Focus Group 1)

Referiram que é uma falha do sistema educativo nacional, a pouca exigência em relação à formação dos auxiliares. Relataram, igualmente, que na rede pública, as vagas são ocupadas, muitas vezes, por colaboradores/as das câmaras municipais, que não têm experiência prévia ou qualquer tipo de formação na área da educação:

“Já tive uma substituta que nunca tinha trabalhado com crianças, que era jardineira da Câmara. Efetivamente, em Portugal para ter uma escala destas, nós não podemos ter os adultos da sala a não concordar uns com os outros. Quando eles próprios não têm sequer princípios educativos.”
(Focus Group 1)

Ainda de acordo com o que mencionaram as participantes, nas escolas privadas ou IPSS, os salários são tão baixos que a contratação e retenção dos/das profissionais fica comprometida. Foi consensual que uma ajuda qualificada e alinhada com a Educadora é fundamental para um trabalho de qualidade em qualquer contexto educativo, sobretudo em jardim de infância:

“Depois os ordenados são tão baixos que elas trocam por outro emprego por mais 10 EUR. Não se pagar bem às auxiliares também não se consegue ter auxiliares com maiores qualidades formativas e há coisas que formação no caso não traz, que são os princípios das pessoas. As auxiliares muitas vezes vêm de estratos socioculturais, desculpem eu não estou aqui a discriminar o que quer que seja, mas estamos aqui muitas educadoras e sabemos disso, vêm de estratos socioculturais muito baixos e que depois nós perdemos tanto tempo a corrigir a linguagem das crianças, como a corrigir as auxiliares.”
(Focus Group 1)

Também foi levantada a questão da falta de recursos humanos em geral, sobretudo auxiliares, que dificulta o bom desempenho /as educadores/as de infância, conduzindo a falta de tempo para levar a cabo outras tarefas, como por exemplo, momentos de reflexão ou aplicação de escalas, como esta em questão:

“Eu acho que nem sempre é possível utilizar estas escalas devido à falta de recursos humanos.”
(Focus Group 1)

“Eu acho que fazia falta formação em escalas como estas também para as Auxiliares.” (Focus Group 1)

3.2.3.2. Constrangimentos associados a grupos com elevado número de crianças

A discussão dos *focus groups* sugeriu que, de acordo com as educadoras de infância, em Portugal, os grupos das salas de jardim de infância têm um elevado número de crianças. Segundo as participantes, esta situação prejudica a ação educativa, as próprias crianças e levanta questões no âmbito da adequação cultural dos itens da SSTEW. Assim, na perspetiva das educadoras participantes, é difícil obter classificações mais elevadas na escala SSTEW com tantas crianças a compor os grupos das salas nos jardins de infância portugueses:

“Eu gostaria de dizer aos autores da escala que aplicá-la com grupos de 25 crianças, grupos muito grandes dificulta imenso a nossa ação e a forma de conseguirmos chegar a todo o grupo, principalmente quando há crianças mais desafiantes, que requerem muita atenção e eu por vezes sinto dificuldade em conseguir chegar a todos.” (Focus Group 1)

“Exatamente! O número de crianças por sala é um ponto importante que deveria ser visto a nível nacional porque as crianças são as mais prejudicadas, claro.” (Focus Group 1)

“Como é que nós íamos passar isto para a nossa realidade portuguesa, que é uma cultura completamente diferente, com 25 crianças por sala?” (Focus Group 2)

3.2.4. Importância

3.2.4.1. Perspetivas sobre o desenvolvimento socioemocional

Este tema teve como base a importância que os/as Educadores/as dão às questões do desenvolvimento emocional na sua prática. De acordo com as perspetivas das participantes, a promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças, bem como o trabalho realizado no âmbito das emoções em geral, fazem parte das práticas já levadas a cabo por estas profissionais, embora não tivessem uma noção exata da sua profundidade até analisarem esta escala. Consideraram que não lhe atribuíam essa denominação, que se trata de um tema mais falado atualmente e que a intencionalidade das ações neste âmbito é, hoje, e após reflexão sobre a escala, mais presente e real:

“Acho que só há coisa de 3 ou 4 anos no máximo é que se começou a pensar na parte específica do desenvolvimento emocional da criança. Acho que o resto é que é importante, passava todo muito pelas aquisições e a parte emocional era uma coisa muito passageira. Olhava-se mais para parte da Motricidade, para a parte do desenvolvimento cognitivo e acho que o emocional ficava muito aquém. Agora começa a perceber-se que a parte emocional mexe com as outras todas, e se calhar precisamos

dar mais importância. Por isso, eu achei bastante interessante principalmente para nos ajudar a refletir sobre coisas específicas que às vezes passam um bocadinho ao lado e acho que é um bom material, um bom instrumento de apoio.” (Focus Group 2)

“Portanto isto acabou por ser um bom instrumento trabalho também nesse aspeto de perceber em que ponto eu estou em relação ao desenvolvimento socioemocional das crianças.” (Focus Group 2)

“Também na sala aproveitar o lúdico, fazer jogos com expressões faciais, jogos de expressão corporal, tudo isso serve para reforçar a parte emocional. Fazerem as caras de como é estar zangado, feliz, com medo. A imagem ajuda muito na identificação da emoção. Isto dá-lhes a perceção e ajuda a verbalizar, como é que aquela emoção é transmitida aos outros. Eu acho que sempre trabalhei estas questões sem pensar nelas.” (Focus Group 2)

Acresce ainda, dentro deste tema, que o conceito de pensamento partilhado sustentado era desconhecido para 4 das 9 educadoras participantes nos *Focus Groups*. Após leitura dos itens da escala SSTEW, tiveram curiosidade em aprofundar o conceito e concluíram, após uma breve pesquisa, que o que está por trás do mesmo faz parte da sua prática pedagógica há anos, apenas não lhe davam esse nome.

“Também gostava só de partilhar que nunca tinha ouvido falar de conceito de pensamento partilhado sustentado. Tive de ir pesquisar para responder ao questionário.” (Focus Group 1)

“Foi uma novidade a ideia de pensamento partilhado sustentado, mas depois percebi que se prende muito com a valorização da aprendizagem com os pares e com certas propostas que até já faço com o meu grupo.” (Focus Group 2)

De acordo com as educadoras participantes, dedicar tempo, nos planeamentos, a atividades com o propósito de trabalhar a temática do desenvolvimento emocional é algo que fazem mais recentemente. Uma profissional que trabalha num jardim de infância que segue o Movimento da Escola Moderna, identificou muitos aspetos da sua prática nas classificações mais elevadas dos itens:

“Tenho estado a ouvir as colegas e tomar algumas notas porque concordo com algumas opiniões, mas a minha realidade é um bocadinho diferente da que sinto que foi aqui mencionada. Estou a sentir que é um pouco diferente da vossa, nomeadamente na parte da escolarização. Nós somos, aliás, nós seguimos o Modelo da Escola Moderna, logo nas entrevistas que fazemos aos pais, eles são

colocados a par de tudo o que nós defendemos, nomeadamente a não escolarização do pré-escolar. É assim, é um ponto assente. Portanto, só coloca um filho na instituição onde eu trabalho quem realmente aceita esta opção. Nós temos um Jardim espetacular onde eles podem ir no inverno, temos impermeáveis, temos galochas próprias para ficarem na escola o ano todo, que pedimos logo no início do ano para os pais irem comprando porque nós vamos ao Jardim todos os dias do ano.” (Focus Group 1)

3.2.4.2. Desenvolvimento socioemocional vs. escolarização precoce

No âmbito da dimensão “importância”, as participantes referiram ainda a questão da escolarização precoce como um aspeto que pode levar a pontuações mais baixas na utilização da escala SSTEW nos jardins de infância onde trabalham. Foi referido que a preocupação em propor atividades relacionadas com o desenvolvimento da leitura e da escrita, as fichas e as propostas mais escolarizantes, podem ser um entrave à valorização das práticas propostas neste instrumento. Segundo as participantes, tendo de organizar as atividades, considerando demasiadas propostas no âmbito da preparação para a escolaridade obrigatória, torna-se mais difícil desenvolver outras de âmbito mais livre, científico ou que incentivam interações de qualidade no âmbito proposto pela escala em estudo:

“Eu posso começar por dizer que ao longo de 20 anos de serviço tenho começado cada vez mais a perceber que as crianças efetivamente nesta idade o que precisam é que nós nos preocuparmos mais com toda esta parte social e emocional e menos com a escolarização precoce. Entrando no contexto onde trabalho, que é o Estado, no qual tenho colegas com muito mais anos serviço, portanto colegas muito presas ainda ao ensino do antigamente, em que a escolarização está muito presente, este tipo de pensamento, este tipo de ferramentas e este tipo de reflexões tornam-se cada vez mais essenciais para mim e sobretudo agora, mais exacerbada pela questão pandémica que veio nitidamente comprometer o desenvolvimento das crianças, ao nível da socialização, da linguagem, das relações interpessoais de que fala esta escala.” (Focus Group 1)

“Acho que o desenvolvimento emocional em geral, por vezes fica esquecido quando temos a preocupação de trabalhar as capacidades cognitivas e as aquisições no pré-escolar.” (Focus Group 1)

“Cada vez mais tudo o que é emocional e social cada vez menos tenho trabalhos para arquivar porque a minha preocupação é cada vez mais os sentimentos e as emoções e a construção da autonomia. Conseguir adultos autónomos, capazes e cooperantes e não tanto agressivos e competitivos. Portanto, trabalhar mais no sentido de serem, no futuro, pessoas muito mais colaborativas do que competitivas que é exatamente o oposto que a sociedade nos vem trazendo de

trás. Para mim, isto era preciso ser escarrapachado em letras garrafais para muitas pessoas, mas porque eu sou mesmo anti escolarização precoce.” (Focus Group 1)

3.2.4.3. Promoção de ações de brincadeira livre

Na sequência do tema anterior, as educadoras participantes partilharam que as ações de brincadeira livre são da maior importância na sua prática pedagógica e na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças, pontos focados no instrumento em estudo, nomeadamente na menção explícita à importância que deve ser atribuída às escolhas de brincadeiras livres e às interações de qualidade entre as crianças ou entre as crianças e os adultos, em pequeno grupo. Partilharam que devem ser planeadas propostas mais livres, nomeadamente a brincadeira livre no exterior. Acreditam que, entre os 3 e os 6 anos, brincar é a forma mais natural que a criança tem de aprender. Aprender sobre o mundo que a rodeia, aprender sobre si e sobre o que é capaz e aprender sobre o relacionamento com os outros. Coerente com esta abordagem, este instrumento propõe uma série de práticas pedagógicas que passam pelo planeamento de momentos de brincadeira livre, propostas para pequenos grupos e brincadeiras autónomas. Veja-se o que disseram:

“Concordo com as colegas quando dizem que este ponto da brincadeira no exterior é super importante porque é onde se desenvolve mais a parte emocional. Neste último ano tenho sentido imensas dificuldades na verbalização, na parte da linguagem, na socialização.” (Focus Group 1)

“Cabe cada vez mais à escola promover ações de brincadeira, de socialização, de brincadeira livre. Uma das exigências que eu faço, nós estamos aqui perto somos uma IPSS numa das colinas de Lisboa, um edifício de 3 pisos, que tem um terraço no quarto piso e para mim é obrigatório, mesmo no inverno desde que não esteja a chover torrencialmente, irem ao terraço e usufruírem do espaço exterior. Portanto, é uma regra porque há toda uma vivência diferente que se faz ao ar livre, e o espaço só de sala, ainda assim não é suficiente para brincar e socializarem. Há o triciclo, há a trotinete, que rola de maneira diferente, que leva às vezes a conflitos porque não há para todos, mas como fala esta escala, a importância de gerir conflitos é fundamental e não fugir deles ou evitá-los. A bola que se chuta de maneira diferente ao ar livre, portanto há toda essa construção que deve ser vivida de outra forma.” (Focus Group 1)

3.2.4.4. Identificação com o instrumento

Este tema surge da reflexão que as Educadoras fizeram sobre a sua identificação pessoal com o instrumento. A maioria partilhou que se identificava mais com as subescalas: “Confiança e a Autonomia” e “Bem-estar social e emocional”. Duas participantes referiram identificarem-se mais com

os itens “Encorajar as escolhas e a brincadeira independente” e “Apoiar a curiosidade e a resolução de problemas”, embora considerassem que toda a escala foque temas essenciais para a sua prática. Cinco participantes compartilharam que não conseguiam escolher apenas um item ou uma subescala, afirmando que todo o conteúdo abordado por este instrumento é de extrema importância.

“Não consigo dizer itens, escolheria as subescalas: Construir a confiança e a Autonomia e o bem-estar social e emocional, embora considere os outros todos importantes também. Simplesmente acho que o desenvolvimento emocional em geral, por vezes fica esquecido quando temos a preocupação de trabalhar as capacidades cognitivas e as aquisições no pré-escolar.” (Focus Group 1)

“Se tivesse de escolher um, ia para o item 2: Encorajar as escolhas e a brincadeira independente e para o item 9: Apoiar a curiosidade e a resolução de problemas, embora toda a escala foque temas primordiais. Talvez porque se prende com o Movimento da Escola Moderna que sigo e como utilizo diariamente na minha prática, escolheria estes.” (Focus Group 1)

“Eu não consigo escolher, são todos fundamentais para o desenvolvimento da criança.” (Focus Group 1)

“A harmonia no desenvolvimento de uma criança, só se consegue se os considerarmos todos na nossa prática.” (Focus Group 1)

Finalmente, com base na reflexão de que esta escala e os itens que a compõem são um importante instrumento de trabalho, as educadoras participantes referiram que é difícil eleger qual ou quais consideram mais importantes, sugerindo um padrão global de elevado alinhamento entre os itens da SSTEW e as preferências e disposições das profissionais:

“Acho que é uma boa ferramenta, é um bom material de trabalho.” (Focus Group 2)

“Agora começa a perceber-se que a parte emocional mexe com as outras todas, e se calhar precisamos dar mais importância. Por isso, eu achei bastante interessante principalmente para nos ajudar a refletir sobre coisas específicas que às vezes passam um bocadinho ao lado e acho que é um bom material, um bom instrumento de apoio.” (Focus Group 2)

“Achei bastante interessante e acho que é uma ferramenta muito importante, é a minha opinião.” (Focus Group 2)

“Isto acabou por ser um bom instrumento de trabalho também nesse especto de perceber em que ponto eu estou em relação ao desenvolvimento socio emocional das crianças.” (Focus Group 2)

“Muitas coisas fizeram muito sentido e achei que era uma mais-valia e um bom instrumento de trabalho.” (Focus Group 2)

“Nós precisamos de ter consciência do que temos de fazer para conseguirmos ir mais além nesta questão das emoções que é uma coisa tão importante.” (Focus Group 2)

CAPÍTULO 4

Discussão

Pretendeu-se, com este trabalho, alicerçado em evidências acerca da importância da qualidade do contexto e das interações para o desenvolvimento social e emocional na infância (Papalia & Olds, 2000), compreender as perspectivas das/os educadoras/es de infância quanto à clareza, relevância, adequação cultural e importância dos itens da SSTEWS, um instrumento de observação, que procura avaliar a prática pedagógica em contextos de educação de infância.

A importância crescente atribuída ao desenvolvimento socioemocional, e as suas implicações a curto e a longo prazo na vida das crianças (Pianta, 2008), reforçam a necessidade de avaliar a qualidade do ambiente e das interações (Siraj et al., 2015). Os dados obtidos através da aplicação da Escala SSTEWS têm o potencial de apoiar a promoção de práticas educativas (NAEYC, 1997) que fomentam a autonomia e a imaginação, valorizando, concomitantemente, as interações sociais das crianças com as/os educadoras/es e com os pares, e desenvolvendo o pensamento partilhado sustentado (Siraj et al., 2015).

Tendo presente esta ideia, procedeu-se à análise da validade facial do instrumento em estudo, aferindo, através de um questionário, a perspectiva de educadoras de infância portuguesas sobre a clareza, utilidade, adequação cultural e importância (Cohen et al., 2018) dos itens da SSTEWS. De acordo com os resultados da análise dos dados quantitativos, as educadoras têm percepções muito positivas relativamente à clareza, à relevância, à adequação cultural e à importância do instrumento, apesar de menos positivas na adequação cultural e particularmente positivas na importância. Assim, as duas dimensões que obtiveram pontuações mais elevadas dizem respeito à medida em que os itens podem ser úteis para a prática profissional em educação de infância, e à medida em que os itens abordam práticas essenciais em contextos de educação de infância.

Em relação aos temas que emergiram da análise temática reflexiva (Braun & Clarke, 2008), na dimensão clareza, foram identificados dois temas: (a) Diferentes contextos de trabalho podem originar interpretações distintas dos itens e (b) Apresentação informativa do instrumento. Na dimensão relevância, foram identificados três temas: (a) Potencial instrumento de autoavaliação, (b) Potencial ajuda na identificação/sinalização de dificuldades e no reforço da intencionalidade pedagógica e (c) Necessidade potenciada face à situação pandémica. Na dimensão adequação cultural foram identificados também dois temas: (a) Importância de um/a bom/a auxiliar, e (c) Constrangimentos associados aos grupos com elevado número de crianças. Finalmente, na dimensão importância, foram identificados quatro temas: (a) Perspetivas sobre o desenvolvimento socioemocional, (b) Desenvolvimento socioemocional vs. escolarização precoce, (c) Promoção de ações de brincadeira livre, e (d) Identificação com o instrumento.

Nesta secção, serão discutidos os resultados obtidos, incluindo considerações sobre os itens que foram objeto de pontuações mais elevadas e sobre os temas decorrentes da análise dos dados qualitativos, mediante os postulados teóricos, a investigação prévia e os objetivos de investigação formulados. Serão, ainda, apresentadas considerações sobre as limitações do presente estudo e as contribuições para futuras investigações.

4.1. Clareza

De acordo com os dados quantitativos relativos a esta dimensão, os itens mais pontuados foram “planear a ação do adulto e interações individuais e em pequeno grupo”, dentro da subescala “confiança e autonomia”, “encorajar as crianças a falarem com outros”, dentro da subescala “apoiar e expandir a linguagem e comunicação” e “avaliar o desenvolvimento da linguagem”, dentro da subescala “avaliar a aprendizagem e a linguagem” (Siraj et al., 2016). De uma forma geral, todos os itens foram considerados claros por parte das educadoras, o que significa que foram redigidos de forma facilmente perceptível. Estes resultados podem estar associados ao facto de se tratar de um instrumento já publicado a nível internacional (Howard et al., 2018) e que, portanto, não se encontra em processo de construção.

Como referimos acima, dentro da dimensão clareza foram identificados os temas: (a) Diferentes contextos de trabalho podem originar interpretações distintas dos itens e (b) Apresentação informativa do instrumento. O primeiro tema capta a perspetiva de que a pontuação dos itens da SSTEW pode variar de acordo com os diferentes contextos (i.e., jardins de infância públicos, privados ou de IPSS). Assim, relaciona-se com as perspetivas das educadoras participantes sobre a potencial subjetividade que pode estar inerente à aplicação destas escalas, em função dos contextos em que cada educadora trabalha (se numa IPSS, num jardim de infância privado ou na rede pública), de projetos ou modelos pedagógicos próprios (Serralha, 2009), ou ainda de metas curriculares a atingir (Ministério da Educação, 1997). Assim, por um lado, podem não observar, nos seus locais de trabalho determinadas práticas; por outro lado, pode haver maior identificação com o conteúdo, de acordo com as correntes pedagógicas que guiam o trabalho desenvolvido. Exemplo disso, foi a sugestão de que em contextos onde se recorre ao Movimento de Escola Moderna (Niza, 1997), por exemplo, poderá ser mais fácil a identificação com o instrumento. As participantes referiram, ainda, que os mesmos itens, aplicados por pessoas diferentes, dar origem a respostas distintas (Shi et al., 2022). Se, por um lado, esta subjetividade pode ser percecionada como uma limitação à utilização do instrumento, pode, por outro, ser vista como uma mais-valia por ser passível de ser aplicado nos diversos contextos de educação de infância portugueses. Efetivamente, os instrumentos de observação deste tipo implicam juízos por parte dos observadores e, por isso, para serem aplicados de

uma forma fidedigna, é necessário assegurar procedimentos de treino específicos. Paralelamente, qualquer instrumento de observação é pensado para captar diferenças, nomeadamente no que diz respeito aos níveis de qualidade. Assim, devemos considerar o potencial do instrumento para permitir captar variações na qualidade e o que as educadoras transmitiram sugere que o instrumento permite captar essas diferenças. Por outro lado, a referência à subjetividade no processo de pontuação destaca a necessidade de apostar naquilo que já é comum em investigação ou processos de promoção da qualidade, que é assegurar que a aplicação deste instrumento é feita por parte de pessoas com treino (Harms et al., 1998).

O segundo tema reflete a perceção de que a forma de apresentação do instrumento permite compreender o que é possível atingir na prática diária nas salas de jardim de infância. Efetivamente, de acordo com a análise dos dados, saiu reforçada a ideia de que a apresentação informativa dos itens deste instrumento, para além de funcionar como um guião que se baseia na observação dinâmica e sistemática das interações, nas diversas atividades, poderá conferir uma maior fidedignidade aos próprios processos de avaliação (Oluwatayo, 2012) e contribuir, ainda, para obter uma noção mais sistematizada do que é um contexto de qualidade em jardim de infância (Siraj et al., 2015). Assim, a utilização da SSTEW poderá ter impacto nas atitudes dos/as profissionais, tendo em conta que, de acordo com as educadoras participantes, fomenta a consciência acerca da importância das interações (Smolucha, 2021), a pertinência de compreender os aspetos fundamentais do desenvolvimento socioemocional da criança (Bronfenbrenner & Morris, 2006) e pode conduzir também a um processo de autoavaliação acerca da prática pedagógica dos/as educadores/as (Cadima et al., 2016). Podemos concluir da partilha das educadoras, que ter uma noção sistematizada e estruturada do que pode ser uma sala de jardim de infância de qualidade, pode ajudar a compreender como podem melhorar a sua prática (Barros & Leal, 2015).

4.2. Relevância

A análise dos dados quantitativos relativos às perceções das educadoras participantes acerca da relevância dos itens da SSTEW revelou que as educadoras valorizaram particularmente o item “apoiar o bem-estar social e emocional”, dentro da subescala “bem-estar social e emocional” (Siraj et al., 2016), tendo-lhe sido atribuída a pontuação máxima por parte das 9 participantes. Paralelamente, relativamente à relevância, no decurso da análise temática foram identificados os temas: (a) Potencial instrumento de autoavaliação, (b) Potencial ajuda na identificação/sinalização de dificuldades e no reforço da intencionalidade pedagógica, e c) Necessidade potenciada face à situação pandémica.

O facto de a SSTEW despoletar nas profissionais participantes este tipo de reflexões, atribuindo uma pontuação máxima à ideia de apoiar o bem-estar social e emocional da criança, e

considerando que o instrumento encerra em si, um potencial de autoavaliação, é da maior importância. O processo de autoavaliação é crucial para que o/a profissional se consciencialize da adequação das suas práticas, tendo em conta as características de cada criança e dos respetivos contextos (Siraj et al., 2015). O posicionamento das profissionais participantes quanto ao potencial da SSTEW para ajudar na identificação/sinalização de dificuldades e no reforço da intencionalidade pedagógica, está alinhado com a importância da ação do adulto no desenvolvimento da criança. Assim, considera-se que os itens da SSTEW permitem identificar práticas promotoras do desenvolvimento da criança, melhorias na definição de atividades e propostas concretas para os grupos ou para crianças que apresentem alguma necessidade específica (Siraj et al., 2015), promovendo, assim o bem-estar das crianças (Moore et al., 2012). Uma vez que as profissionais participantes consideraram que este instrumento pode ser útil para identificar práticas mais adequadas face a situações desafiantes, como o isolamento que se viveu com o confinamento durante a pandemia ou a falta de socialização que daí adveio, e porque consideraram que este instrumento lhes permite sinalizar situações problemáticas, parecem estar reunidas condições para que a SSTEW seja objeto de investigações futuras (Siraj et al., 2015) no contexto português.

Pensar nos/as educadores/as como observadores/as de interações, promotores de situações ou atores de propostas, são ideias passíveis de serem desenvolvidas, recorrendo a esta escala (Siraj et al., 2015). Esta perspetiva pode ser vista como uma mais-valia, ao lembrar a importância da observação dos pormenores (Wieduwilt et al., 2022). A observação, em si mesma, pode conduzir a mudanças nas atitudes e nas práticas dos/as educadores/as (Wieduwilt et al., 2022). Na verdade, é crucial o papel dos/as educadores/as enquanto observadores/as ativos/as, pois só através da observação cuidadosa das brincadeiras, por exemplo, se consegue perceber a qualidade e a quantidade das interações de cada criança e só assim se compreende qual o tipo e nível de ajuda de que necessita (Klein et al., 2001).

4.3. Adequação cultural

Os itens da SSTEW receberam pontuações inferiores (ainda que acima do ponto médio da escala) na dimensão de adequação cultural. Este resultado sugere que os vários itens foram considerados menos adequados do que relevantes, importantes e claros, o que pode refletir o facto de as educadoras saberem que se trata de um instrumento desenvolvido noutro país. Os dois itens mais pontuados em termos da adequação cultural foram “apoiar o bem-estar social e emocional” dentro da subescala “bem-estar social e emocional” e “encorajar o pensamento partilhado sustentado através de histórias, livres, canções e rimas” dentro da subescala “apoiar a aprendizagem e o pensamento crítico” (Siraj et Melhuish, 2015). Paralelamente, um dos itens ao qual foi atribuída pontuação mais baixa foi “encorajar

as escolhas e a brincadeira independente”, dentro da subescala “confiança e autonomia” (Siraj et al., 2015).

Os temas que emergiram da análise temática reflexiva, para esta dimensão, foram: (a) Importância de um/a bom/a auxiliar e (c) Constrangimentos associados aos grupos com elevado número de crianças. De acordo com a perceção das educadoras, este instrumento pode carecer de algumas adaptações aos contextos de educação de infância em Portugal. Efetivamente, algumas educadoras revelaram a sua preocupação em relação à aplicação da escala no contexto nacional, referindo dois fatores: grupos com elevado número de crianças e baixa qualificação das auxiliares, a somar, ainda, à praticamente inexistente oferta de formações específicas e de qualidade para auxiliares de ação educativa.

No que diz respeito ao tamanho do grupo: as salas destas educadoras têm grupos relativamente grandes, com uma média de 17 crianças. Em Portugal, a dimensão máxima do grupo, em contexto de jardim de infância, pode variar entre 20 e 25 crianças (Decreto-Lei n.º 147/97). Em caso de inscrição de crianças com necessidades educativas especiais (no máximo duas crianças por grupo), o tamanho do grupo não deve exceder as 20 crianças (Despacho Normativo nº 10-A/2018). Há, em média, 16 crianças, nas salas de jardim de infância, em Portugal (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019); comparativamente, a média na União Europeia é de 14 crianças (OCDE, 2020a). No Reino Unido, onde este instrumento foi desenvolvido, a média nas salas de 4 anos é de 10 crianças; no entanto, sobe para 20 na “reception class” da escola primária, o equivalente à educação pré-escolar em Portugal (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019). Os rácios criança-adulto e as dimensões dos grupos mais adequados às idades das crianças são geralmente encarados como cruciais para garantir a qualidade da educação e prestação de cuidados à criança (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019). Todavia, estes fatores também são determinantes quando se trata de gerir e reter o pessoal de forma eficaz e, conseqüentemente, são fulcrais para o processo de promoção da qualidade em contextos de jardim de infância (NAEYC, 1998). Além disso, os rácios baixos e grupos de pequenas dimensões contribuem para assegurar que todas as crianças recebem suficiente atenção individualizada, relevante para o seu desenvolvimento social e emocional, bem-estar físico e para a sua aprendizagem em geral (NAEYC, 1998). A interação individual com adultos ajuda a criança a sentir-se mais segura (Sylva et al., 2004). Porém, a contratação de mais pessoal, e especialmente de pessoal altamente qualificado, implica custos mais elevados. Por conseguinte, as regulamentações em matéria de rácios e dimensões dos grupos representam um compromisso entre estas prioridades concorrentes (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019). Os constrangimentos associados ao elevado número de crianças por grupo têm sido referidos noutros estudos com educadores/as no contexto nacional. Por exemplo, num estudo português recente sobre os desafios associados à

composição dos grupos, concluiu-se que, para metade dos/as educadores/as, os grupos com elevado número de crianças constituem um desafio importante (Aguiar & Aguiar, 2022).

Em relação à segunda preocupação que foi levantada, a fraca formação dos/as auxiliares, está diretamente ligada com a dificuldade em encontrar boas formações destinadas, especificamente, a auxiliares de ação educativa. Embora formações regulares possam contribuir para aumentar a qualificação dos auxiliares (Aguiar & Aguiar, 2022), em Portugal, o curso de auxiliares não é requisito para a contratação (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019), ao contrário do que acontece no Reino Unido, onde esta escala tem origem.

4.4. Importância

No que diz respeito à dimensão importância, as nove participantes atribuíram pontuação máxima aos seguintes itens: “ouvir atentamente as crianças e encorajá-las a ouvirem”, “responsabilidade sensível”, dentro da subescala “apoiar e expandir a linguagem e a comunicação”, e “encorajar o pensamento partilhado sustentado através de histórias livros canções e rimas”, dentro da subescala “apoiar a aprendizagem e o pensamento crítico”. Estes dados sugerem o valor atribuído pelas participantes a dimensões-chave da qualidade em contextos de jardim de infância e especificamente a práticas promotoras do desenvolvimento das crianças (NAEYC, 1998). Esta valorização está alinhada com a teoria de Vygotsky (1967), segundo a qual, mediante o apoio, a mediação e a interação, a criança enfrenta com maior eficácia as situações mais próximas do seu grau de desenvolvimento (Vygotsky, 1967). Através destas interações, as potencialidades da criança, passam de um “saber fazer autónomo” para um “saber fazer mediado por outro”, configurando um sinal relevante para dar conta do desenvolvimento dos seus saberes e aprendizagens, e da sua eficácia na resolução de problemas. Isto corresponde, de acordo com Vygotsky, à zona de desenvolvimento próxima (Smolucha, 2021), ou seja, em colaboração, a criança é mais competente do que no trabalho independente (Vygotsky, 1967).

A investigação tem demonstrado que, com ajuda apenas da imitação, a criança não resolve todos os obstáculos que permanecem por resolver (Smolucha, 2021), chegando apenas até certo limite, diferente para cada uma criança, de acordo com o seu desenvolvimento pessoal (Vygotsky, 1967). Contudo, em colaboração, a criança resolve com maior facilidade tarefas próximas do seu nível de desenvolvimento (Vygotsky, 1967). A maior ou menor possibilidade de a criança passar do saber fazer por sua conta ao saber fazer com ajuda, constitui o sintoma mais sensível para caracterizar a dinâmica do desenvolvimento e do êxito da sua atividade mental (Smolucha, 2021).

Ao atribuírem pontuações tão elevadas à importância destes itens, podemos concluir que as perspetivas das educadoras de infância participantes sobre o desenvolvimento socioemocional, estão em linha com o pensamento de Vygotsky (1967). Estas perceções positivas, refletidas na análise

quantitativa e qualitativa dos dados, vão ainda ao encontro daquilo que Bronfenbrenner defende como essencial no que toca ao desenvolvimento integral da criança (Bronfenbrenner & Morris, 2006), nomeadamente a importância dos processos proximais – como um jogo prolongado de pingue-pongue, tornando-se gradualmente mais complexo, à medida que a criança se torna cada vez mais capaz de fazer coisas novas e o adulto atento se vai adaptando ao que a criança pode fazer (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Os resultados permitem-nos concluir que, de acordo com a perspetiva das educadoras, é fundamental o envolvimento do adulto, alguém que possa apoiar e encorajar as crianças, promovendo interações de qualidade (Mashburn et al., 2008).

Dentro desta dimensão, no contexto da análise temática, emergiram 4 temas: "perspetivas sobre o desenvolvimento socioemocional", "Desenvolvimento socioemocional vs. escolarização precoce", "promoção de ações de brincadeira livre" e "identificação com o instrumento". Relativamente à forte identificação com o instrumento, podemos concluir que as educadoras consideraram poder existir benefícios práticos em relação à intencionalidade pedagógica do seu trabalho e em relação à visão que estas profissionais têm acerca do desenvolvimento integral da criança. Quando questionadas, nos *focus groups*, sobre quais as subescalas ou os itens com os quais se identificavam mais, as educadoras destacaram a subescala "construir a confiança e autonomia" e, dentro desta, os itens "encorajar as escolhas e a brincadeira independente", como pontos fortes de identificação com o instrumento. O mesmo aconteceu em relação à subescala "bem-estar social e emocional", dando ênfase ao item "apoiar o bem-estar socioemocional", e ainda, à subescala "apoiar e expandir e a linguagem e a comunicação" (Siraj et al., 2016).

A importância das interações é reforçada pela teoria de Bronfenbrenner (1995), na medida em que o desenvolvimento humano ocorre em contextos próprios que se complementam entre si e no contexto da relação entre a criança e o seu contexto social, colocando-se o foco na prática diária, no sentido de apoiar o desenvolvimento da confiança das crianças pequenas e a sua capacidade de resolver conflitos. Estas opções estão subjacentes aos itens que constituem a escala SSTEWS. As educadoras participantes enalteceram ainda a importância de criar ambientes que mantêm as crianças envolvidas em atividades do seu interesse e adequadas às idades

O conceito de pensamento partilhado sustentado foi, para algumas educadoras, uma novidade. De acordo com os dados, as profissionais atribuíram a maior importância ao mesmo, depois de terem percebido do que se trata, terminada a análise da SSTEWS, que aconteceu previamente à realização dos *focus groups*. Aqui observamos alguma interligação entre temas, porque se verificou que, apesar de não lhe atribuírem esse significado, a intencionalidade pedagógica por detrás deste conceito estava presente nas reflexões destas profissionais e, segundo elas, nas suas práticas. A importância de promover e desenvolver o pensamento crítico nas crianças de jardim de infância tem sido amplamente discutida (Facione, 2011; Lipman, 1991). As políticas educativas destacam,

geralmente, as capacidades relacionadas com o pensamento crítico como um componente essencial da educação do século XXI, isto é, o conjunto de competências necessárias para enfrentar os desafios de um mundo em rápida mudança (Wolff & Skarstein, 2020). A competência de pensamento crítico é também uma das competências-chave da UNESCO, na Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Rieckmann, 2018).

No contexto de jardim de infância, os educadores desempenham um papel crucial no desenvolvimento destas competências nas crianças (Pollarolo et al., 2022) e é muito positivo ter-se podido constatar que as educadoras que participaram neste estudo têm perceções que vão ao encontro destas linhas de pensamento e que, segundo elas, ficaram despertas para o conceito de pensamento partilhado sustentado.

4.5. Limitações e sugestões para futuras investigações

Torna-se necessário, neste ponto, tecer algumas considerações acerca das limitações do estudo, no que diz respeito à interpretação dos resultados. Uma das primeiras limitações a apontar diz respeito ao facto de a amostra ser muito reduzida, sobretudo no que diz respeito aos dados quantitativos. Assim, poderá ser útil realizar estudos adicionais, com uma amostra mais substantiva e abrangente. Efetivamente, podemos salientar também que a amostra está geograficamente localizada, embora não haja motivos para considerar que possa haver variações regionais nas respostas dadas.

Em relação aos dados qualitativos, não temos indicadores que permitam aferir que se atingiu a saturação teórica, ou seja, é possível que, com a realização de outro *focus group* pudessem emergir ideias novas. Inclusivamente, é possível que as participantes nos *focus groups* não tenham esgotado todas as suas ideias sobre o instrumento. Assim, poderia ter sido útil realizar mais *focus groups*.

Outra limitação a apontar prende-se com a formulação do pedido de colaboração que foi feito às educadoras: depois de lerem os itens que constituem a escala SSTEW, foi-lhes pedido que preenchessem um questionário sobre a clareza, relevância, adequação cultural e importância dos mesmos, havendo depois oportunidade para aprofundarem as suas reflexões nas sessões de *focus group*. Em nenhum destes momentos foi especificada a natureza do instrumento em causa, nem a forma como deve ser aplicado. Assim, as participantes não identificaram a escala em estudo como um instrumento de observação a aplicar por observadores independentes (Oluwatayo, 2012). Não esteve, portanto, presente, na sua reflexão, a hipótese de ser outra pessoa a aplicar a SSTEW nas suas salas.

Estudos futuros poderão detalhar que a escala foi construída para ser usada por um observador externo, e, eventualmente, incluir uma pergunta específica sobre como é que os/as educadores/as de infância perspetivavam esse tipo de utilização. Assim sendo, com base apenas neste

estudo, não é possível fazer afirmações sobre como é que as profissionais se posicionam sobre a possibilidade de a SSTEWS ser aplicada nas suas salas, por uma outra pessoa. Contudo, por outro lado, o facto de a informação que consta no consentimento informado não explicitar que se trata de um instrumento que deve ser aplicado por uma terceira pessoa, permitiu não constranger o olhar das educadoras em relação ao instrumento. Deste modo, as educadoras puderam construir as suas próprias ideias sobre como é que a escala pode ser utilizada. Pode merecer a nossa atenção o facto de este tipo de escalas de avaliação, que é tipicamente aplicado por observadores independentes (Jensen & Jaeger, 2022), não ter um uso tão abrangente em Portugal, por não existir uma cultura de avaliação externa muito vincada (Aguiar & Aguiar, 2022). Assim, tendo sido apresentado um instrumento de avaliação sem referência a quem faria a observação, as profissionais consideraram-no como instrumento de uso interno.

Apesar das limitações apresentadas, os *focus groups* mostraram ser uma ferramenta adequada em relação ao que se pretendia, pois possibilitaram a recolha de dados necessários para explorar as perceções de profissionais de educação de infância em relação à SSTEWS (Bauer et al., 2000). A reflexão acerca destas perceções torna-se essencial para encontrar estratégias que permitam contribuir para a aceitação do instrumento e para a sua consequente utilização (Shi et al., 2022). A análise dos dados obtidos com base nos *focus groups* foi um processo de descobertas interessantes e constantes porque não havendo literatura prévia acerca das perspetivas das educadoras portuguesas sobre a SSTEWS, os dados que surgiam representam informações novas (Shi et al., 2022). De uma forma geral, foi perceptível que a receptividade em relação ao instrumento foi muito significativa e que mesmo as desvantagens apontadas permitiram uma reflexão sobre a própria prática destas profissionais (Shi et al., 2022).

Outra questão que merece ser referida é a interligação entre os temas obtidos com base na análise temática e entre as dimensões em análise. Na dimensão relevância, remeteu-se a análise temática para a utilização do instrumento no contexto português; na dimensão importância, fizemos referência à forma como as educadoras se identificaram com a escala. Contudo, estes temas e estas dimensões estão interligados. Do mesmo modo, a valorização do conceito de pensamento partilhado sustentado foi discutida no âmbito da dimensão importância, dentro do tema “perspetivas sobre o desenvolvimento socioemocional”; no entanto, a intencionalidade pedagógica, referenciada num dos temas da dimensão relevância, está presente na justificação das educadoras acerca da relevância daquele conceito. Consistente com esta interligação e sem descurar a coerência da análise temática realizada (Braun & Clarke, 2008), algumas unidades de registo foram identificadas em mais do que um tema e, portanto, em mais do que uma dimensão, não existindo uma compartimentação estanque das perspetivas das educadoras participantes.

4.6. Contributos e conclusões

Este estudo contribui para uma análise preliminar da validade facial da SSTEW, considerando as perspetivas de educadoras de infância. A validade facial (Cohen et al., 2008) ou validade aparente (Fitzpatrick et al., 2018) prende-se com avaliações subjetivas sobre a apresentação e a relevância de um instrumento e sobre a medida em que os seus itens são importantes, razoáveis, inequívocos e claros. Este estudo constitui um ponto de partida para futuras investigações onde a SSTEW ocupe o papel central, permitindo estabelecer as perceções positivas das profissionais de educação de infância em relação à relevância, adequação, clareza e importância dos itens da escala. Estudos subsequentes deverão analisar, por exemplo, a validade de construto ou a validade convergente.

A apresentação de um novo instrumento a profissionais que se encontram a exercer em contextos de educação de infância, e a análise das suas perceções em relação ao mesmo foi um contributo positivo deste estudo. De acordo com as participantes, a sua intencionalidade pedagógica foi reforçada no decurso da sua participação neste estudo, uma vez que as tarefas propostas permitiram sistematizar e atribuir um nome a práticas correntes, já levadas a cabo, mas sem serem pensadas como tal. A perceção das educadoras de que este instrumento pode ser útil para promover a qualidade dos contextos de educação de infância, é um ponto de partida positivo para futuras investigações nesta área.

Os dados obtidos são consistentes com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), na medida em que parecem refletir a valorização da promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças. Esta reflexão foi feita pelas educadoras, reforçando a ideia de que a SSTEW pode ser um complemento às ferramentas de avaliação da qualidade a utilizar em jardim de infância, na medida em que avalia práticas que promovem especificamente o desenvolvimento socioemocional (Siraj et al., 2015). Assim, com este estudo, procurámos dar ênfase a uma escala que representa um complemento importante para as escalas de observação utilizadas no contexto português, e que tem o potencial de permitir que os investigadores avaliem com mais detalhe a qualidade da educação (Cadima et al., 2015). Consideramos uma grande mais-valia o facto de terem sido ouvidos os/as profissionais cuja ação diária, no seu contexto de trabalho, é a razão última para a qual esta escala foi criada.

Este processo de investigação permitiu concretizar a tradução, e conhecer as perceções das educadoras acerca dos itens que constituem a SSTEW, tendo em conta a realidade cultural portuguesa. Alcançar este objetivo tornou-se pertinente dada a necessidade, já explicitada, de ampliar o leque de instrumentos disponíveis em Portugal, contribuindo, conseqüentemente, para o incremento de avaliações que se baseiem em documentos teoricamente fundamentados e construídos para o efeito,

e diminuindo, de forma paralela, as avaliações cuja base é o senso comum e muitas vezes ausente de parâmetros adequados, constantes e coerentes.

Tornou-se interessante perceber a análise dos itens da SSTEW pelas profissionais participantes contribui para potencializar a sua consciência em relação a vários aspectos da sua prática, como a importância de investir tempo na observação das crianças nos diversos contextos e nas diversas atividades, de promover atividades no sentido de potencializar as interações em pequenos grupos, de assegurar o contacto com informação nova, etc. Os dados sugerem, assim, que a análise deste instrumento pode, em si mesmo, conduzir os/as profissionais de educação de infância a reflexões acerca das suas atitudes e potencializar uma autoavaliação espontânea e natural, o que se pode manifestar em mudanças e melhoramentos nas atitudes e dinâmicas que implementam e nos planeamentos que fazem da sua prática.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, A. L., & Aguiar, C. (2021). Classroom composition and quality in early childhood education: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, *117*, 2-10. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105086>.
- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contextos de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, *5*, 7-28.
- Allman, B. (2020). Socioculturalism. In R. Kimmons & S. Caskurlu (Eds.), *The students guide to learning design and research* (pp. 44-61). Tech Books. <https://edtechbooks.org/student>
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., & Von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(2), 231-244.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavich, A. (2002). *Introduction to research in education*. Holt Rinehart & W.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade pré-escolar em Portugal. In DB/GEDEP (Ed.), *Educação Pré-escolar: Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 43-88). Departamento de Educação Básica. Gabinete para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar do Ministério da Educação.
- Barros, S., & Leal, T. B. (2015). Parents and teachers' perceptions of quality in Portuguese childcare classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, *30*, 209-226. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0235-4>.
- Barros, S., Silva, M., Peixoto, C., & Bairrão, J. (2005). *Satisfação dos pais com a qualidade da creche que os filhos frequentam*. [Poster presentation]. XI Encontro Nacional da APEI, Infância e Educação: Que caminhos? Porto, Portugal.
- Blesses, D., Jensenb, P., Højena, A. Slote, P. & Justice, L. (2021). Implementing toddler interventions at scale: The case of "We learn together." *Early Childhood Research Quarterly*, *57*, 12–26. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.04.008>.
- Bradshaw, J., & Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research*, *2*(3), 319-351. <https://doi.org/10.1007/s12187-009-9037-7>
- Braga, M. (2005). *A importância do ambiente educativo na primeira infância: Um estudo sobre a qualidade*. [Tese de Mestrado não publicada]. Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP0630A>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practice guide for beginners*. Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2016). (Mis) conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, *19*(6), 739-743.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise & Health*, *11*(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, *18*(3), 328-352.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise, and Health*, *13*(2), 201-216.

- Braun, V., Clarke, V., & Gray, D. (Eds.), (2017). *Collecting qualitative data: A practical guide to textual, media and virtual techniques*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781107295094>.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1978). Who needs parent education? *Teachers College Record*, 79(4), 767–787.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1985a). The future of childhood. In V. Greaney (Ed.), *Children: Needs and rights* (pp. 167-186). Irvington.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25–49). Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development* (Vol. 6, pp. 187–249). JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (1991). What do families do? *Family Affairs*, 4, 1–6.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Childcare in the Anglo-Saxon mode. In M. E. Lamb, K. J. Sternberg, C.-P. Hwang, & A. G. Broberg (Eds.), *Childcare in context* (pp. 281–291). Lawrence Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3–44). Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (Vol. 10, pp. 6963–6970). Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2002). Preparing a world for the infant in the twenty-first century: The research challenge. In J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young, & T. B. Brazelton (Eds.), *The infant and family in the twenty-first century* (pp. 45–52). Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons.
- Brown, S. D., & Locke, A. (2017). Social psychology. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (2nd ed., pp. 417-430). Sage.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher–child interactions and instruction. *Applied Development Science*, 12(3), 140-153.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 34(3), 235-248.
- Cadima, J., & Leal, T. (2013). CLASS: sistema de observação das interações na sala de aula. In J. A. Lima, M. S. Lemos, & A. M. Gamelas (Eds.), *Inéditos IDECCA* (2) (pp. 23-24). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cadima, J., Leal, T., & Peixoto, C. (2012). Observação das interações educador-criança: Escala de interação do prestador de cuidados. *Análise Psicológica*, 4, 373-386.
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2015). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 7-17.
- CARE. (2013). *Curriculum & quality analysis and impact review of European early childhood education and care: Promoting quality for individual, social and economic benefits*. University of Utrecht.
- Cecconello, A. & Koller, S. (2000). Social competence and empathy: Study about resilience with children in poverty. *Estudos de Psicologia*, 5, 71-93.

- Chamberlain, K. (2012). Do you really need a methodology? *Qualitative Methods in Psychology Bulletin*, 13, 59-63.
- Charlesworth, R. (1998). Developmentally appropriate practice is for everyone. *Childhood Education*, 74(5), 274-282.
- Coelho, V., Åströmb, F., Nesbittc, K., Sjömanb, M., Farrand, D., Björck-Åkessonb, E., Christopherd, C., Granlundb, M., Almqvist, L., Grandea, C., & Pinto, A. (2021). Preschool practices in Sweden, Portugal, and the United States. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 79–96. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.11.004>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge Taylor & Francis.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333. <http://doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>.
- Comissão Europeia. (2018). *Proposta de princípios fundamentais de um quadro de qualidade para a educação de infância*. Relatório do grupo de trabalho sobre a educação e cuidados para a infância sob o patrocínio da Comissão Europeia. Direção Geral da Educação.
- Connell, J. (2018). The importance of content and face validity in instrument development: Lessons learnt from service users when developing the Recovering Quality of Life measure (ReQoL). *Quality of Life Research*, 27(7), 1893 - 1902. <https://doi.org/10.1007/s11136-018-1847-y>
- Connelly, L. M., & Peltzer, J. N. (2016). Underdeveloped themes in qualitative research: Relationships with interviews and analysis. *Clinical Nurse Specialist*, 30(1), 51-57. <https://doi.org/10.1097/NUR.0000000000000173>
- Corral-Granados, A., Rogers, C., & Kruse, F. (2021). The forgotten ECEC staff working with birth-to-3-year-olds: The imbalances between the workforce policies and ECEC staff employment conditions in Spain. *Management in Education*. <https://doi.org/10.1177/08920206211057979>
- Dahleberg et al., (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: post modern perspectives*. Routledge Falmer.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 7(3), 1-18. doi: 10.5502/ijw.v2i3.4
- Downer, J. T., Sabol, T. J., & Hamre, B. K. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21, 699-723.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. <https://doi:10.1146/121208.131208>.
- European Commission/ Educação e Formação (2020). *Destaques dos grupos de trabalho EF 2020 (2018-2020)*. Education and Training. Serviço das Publicações da União Europeia.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2019 edition*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-102611557>.
- Fitzpatrick, R., Davey, C., Buxton, M., & Jones, D. (1998). Evaluating patient-based outcome measures for use in clinical trials. *Health Technology Assessment*, 2, 1–74.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi:10.1080/1047840X.2014.940781>.
- Halpern, D. F. (2007). The nature and nurture of critical thinking. In R. J. Sternberg, H. L. Roediger III, & D. F. Halpern (Eds.), *Critical thinking in psychology* (pp. 1–14). Cambridge University Press.

- Hammond, A., Westhues, A., & Hanbidge, A. (2009). Assessing the impact of an emotion regulation booster program for elementary school-aged children. *The Journal of Primary Prevention*, 30(5), 569–586. doi.org/10.1007/s10935-009-0188-6.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition*. Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R.M., Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância: Edição Revista*. Legis Editora.
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M. & Yazejian, N. (2017). *Infant/Toddler Environment Rating Scale Third Edition (ITERS-3)*. Teachers College Press.
- Howard, S. J., Siraj, I., Melhuish, E. C., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., De Rosnay, M., ... & Luu, B. (2018). Measuring interactional quality in pre-school settings: introduction and validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) scale. *Early Child Development and Care*, 191(5), 670-684.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in childcare, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Jensen, A. S., & Jæger, H. (2022). *Learning From the Best: Practices and Reflections of Expert Preschool Teachers in Denmark*. Paper presented at EECERA.
- Kammerman, S. B., Phipps, S. A., & Ben-Aryeh, A. (2010). *From child welfare to child well-being: An international perspective on knowledge in the service of policy making*. Springer.
- Katz, L. G. (1993). Multiple perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(2), 5-9.
- Katz, L. G. (1992). Early childhood programs: Multiple perspectives on quality. *Childhood Education*, 69(2), 66-71.
- King, N., & Brooks, J. (2017). Thematic analysis in organizational research. In C. Cassell, A.L. Cunliffe & G. Grandy (Eds.), *The Sage handbook of qualitative business and management research methods* (pp. 219-236). Sage.
- Kingston, D. & Siraj, L (2017). *Powerful Pedagogies: Enhancing quality interactions and well-being through early childhood education*. IOE Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2014). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia*, 23(2), 43.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA publications and communications task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. doi.org/10.1037/amp0000151.
- MacAuley, C., & Rose, W. (2010). *Child well-being: Understanding children's life*. Jessica Kingsley Publishers.
- Maroco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6.ª Ed.). ReportNumber.
- Mascolo, M. F., & Griffin, S. (Eds.). (2013). *What develops in emotional development?* Springer Science & Business Media.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in kindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732-49.
- McBurney, D. H. & White, T. L. (2007). *Research methods* (7th ed.). Thomson Wadsworth.
- McDoniel, M. E., Townley-Flores, C., Sulik, M.J., Obradović, J. (2021). Widely used measures of classroom quality are largely unrelated to preschool skill development. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 243–253. doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.00.
- Melhuish, E.C. (2001). The quest for quality in early daycare and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (1), 1 – 6.
- Melhuish, Ted (2004) Child benefits: the importance of investing in quality childcare. *Project Report*. Daycare Trust.

- Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). *Early childhood matters*. K. Sylva (Ed.). Taylor & Francis.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... & Leseman, P. (2015). *D4.1: A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. CARE - European Early Childhood Education and Care.
- Moore, K., Murphey, D., & Bandy, T. (2012). Positive child well-being: An Index based on data for individual children. *Maternal & Child Health Journal, 16*, 119-128. doi: 10.1007/s10995-012-1001-3.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Nassar-McMillan, S. C., & Borders, L. D. (1999). Work behaviors of volunteers in social service agencies. *Journal of Social Service Research, 24*(3/4), 39-66.
- Nassar-McMillan, S. C., & Borders, L. D. (2002). Use of focus Groups in survey item development. *The Qualitative Report* [online] 7 (1). Available from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-1/nassar.html>.
- Nicolai, K. M., & Kaplan, R. M. (2005). *Student Workbook for Kaplan and Saccuzzo's Psychological Testing: Principles, applications and issues*. Thomson/Wadsworth.
- Niza, S. (1987). Modelos Pedagógicos—Movimento da Escola Moderna. *Cadernos de Educação de Infância, 1*, 2-4.
- Oluwatayo, J. A. (2012). Validity and reliability issues in educational research. *Journal of Educational and Social Research, 2*(2), 391-391.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. OECD publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2000). Estudo temático da OCDE. In Ministério da Educação (Ed.), *A Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. (pp.17-59). Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2000). *Desenvolvimento humano*. Artmed.
- Patrick, D. L., Burke, L. B., Gwaltney, C. J., Leidy, N. K., Martin, M. L., Molsen, E., & Ring, L. (2011). Content validity—establishing and reporting the evidence in newly developed patient-reported outcomes (PRO) instruments for medical product evaluation: ISPOR PRO Good Research Practices Task Force report: part 2—assessing respondent understanding. *Value in Health, 14*(8), 978-988.
- Penn, H. (2011). *Quality in early childhood services: An international perspective*. McGraw-Hill Education.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Lawrence Erlbaum.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3*. Paul H Brookes.
- Pollarolo, E., Størksen, I., Skarstein, Tuula H., & Kucirkova, N. (2022). Children's critical thinking skills: Perceptions of Norwegian early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal, 30*, 1–13.
- Richardson, F. (1973). *Brain and Intelligence: The Ecology of Child Development* (Vol. 1). National Educational Press.
- Roberts, R. (2011). Companionable Learning: A mechanism for holistic well-being development from birth. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(2), 195-205.
- Rosa, M. E. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review, 5*(4), 243 – 258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>.
- Rowley, J., Rajbans, T., & Markland, B. (2020). Supporting parents through a narrative therapeutic group approach: A participatory research project. *Educational Psychology in Practice, 36*(2), 115–132. <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1700349>

- Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., & Cadima, J. (2021). Teacher–child interaction quality and children's self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant and Child Development*, 30(3), e2222
- Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal*, 30(5), 691-712.
- Shi, J., Cheung, A.C.K, Zhang, Q., Wing Yi Tam, W. (2022). Development and validation of a social emotional skills scale: Evidence of its reliability and validity in China. *International Journal of Educational Research*, 114, 102007. doi: 10.1016/j.ijer.2022.102007
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (Despacho n.º 9 180/2016, de 19 de julho). Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77-89.
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. C. (2015). *Assessing quality in early childhood education and care: sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEWS) scale for 2–5-year-olds provision*. Trentham Books.
- Siraj, I., & Asani, R. (2015). The role of sustained shared thinking, play and metacognition in young children's learning. In S. Robson & S. Inn (Eds.), *The Routledge international handbook of young children's thinking and understanding* (pp. 347 – 449). Routledge.
- Staniszewska, S., Haywood, K. L., Brett, J., & Tutton, L. (2012). Patient and public involvement in patient-reported outcome measures. *The Patient-Patient-Centered Outcomes Research*, 5(2), 79–87.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Assessing quality in the early years: Early Childhood Environment Rating Scale-Extension (ECERS-E): Four curricular sub-scales* (Rev. 4th ed). Teachers' College Press.
- Threlfall, K. D. (1999). Using focus groups as a consumer research tool. *Journal of Marketing Practice: Applied Marketing Science*, 5(4), 102-105.
- Trainor, L. R., & Bundon, A. (2020). Developing the craft: Reflexive accounts of doing reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(5), 705–726. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2020.1840423>
- Tudge, J. R., Navarro, J. L., Merçon-Vargas, E. A., & Payir, A. (2021). The promise and the practice of early childhood educare in the writings of Urie Bronfenbrenner. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1079-1088.
- Vygotsky, L. S. (1935). *The mental development of children during education*. Uchpedgiz.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Whiston, S. C. (2005). *Principles and applications of assessment in counselling* (2nd Ed.). Thomson Brooks/Cole.
- Wieduwilt, N., Lehl, S., & Andres, Y. (2022). Preschool teachers' language-related pedagogical beliefs and their relation to observed classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 175–185. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.08.001>
- Wiering, B., Boer, D., & Delnoij, D. (2017). Patient involvement in the development of patient-reported outcome measures: A scoping review. *Health Expectations*, 20(1), 11–23.
- Wolff, L.-A., Skarstein, T. H., & Skarstein, F. (2020). The mission of early childhood education in the anthropocene. *Education Sciences*, 10(2), 10, 27. <https://doi.org/10.3390/educsci10020027>
- Yardley, L. (2015). Demonstrating validity in qualitative psychology. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (2nd ed., pp. 257-272). Sage.

Anexo A

Questionário sobre os itens da escala e Questionário socio demográfico

Escala SSTEWE

Título

A perspetivas de educadores de infância sobre a Escala Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWE) - Escala de Pensamento Partilhado Sustentado e Bem-estar Emocional

Consentimento Informado

Este estudo surge no âmbito de uma Dissertação do Mestrado em Ciências em Emoções do ISCTE. Com este estudo, pretendemos compreender as perspetivas dos/as educadores/as de infância quanto à clareza, relevância, adequação cultural e importância dos itens da Escala de Pensamento Partilhado Sustentado e Bem-estar Emocional (SSTEWE) - Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being, (Siraj, Kingston, & Melhuish, 2015), uma ferramenta de observação, que procura avaliar a prática pedagógica e os cuidados prestados em contextos de educação de infância.

O ISCTE é o responsável pelo tratamento dos seus dados pessoais, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades do estudo, tendo como base legal o seu consentimento art. 6º, nº1, alínea a) do Regulamento Geral de Proteção de Dados.

O estudo é realizado por Margarida Guedes de Quinhones (mmnccg@iscte-iul.pt), sob a orientação de Cecília Aguiar (cecilia.rosario.aguiar@iscte-iul.pt), que poderá contactar caso pretenda esclarecer uma dúvida, partilhar algum comentário ou exercer os seus direitos relativos ao tratamento dos seus dados pessoais. Poderá utilizar os contactos indicados para solicitar o acesso, a retificação, a eliminação ou a limitação do tratamento dos seus dados pessoais.

Durante este estudo, solicitamos a sua colaboração no preenchimento de um breve questionário anónimo.

A participação neste estudo é confidencial e as respostas ao questionário serão sempre tratadas por pessoal autorizado vinculado ao dever de sigilo e confidencialidade. O ISCTE garante a utilização

das técnicas, medidas organizativas e de segurança adequadas para proteger as informações pessoais.

Além de confidencial, a participação no estudo é estritamente voluntária: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação e retirar o consentimento para o tratamento dos seus dados pessoais em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação. A retirada de consentimento não afeta a legalidade dos tratamentos anteriormente efetuados com base no consentimento prestado.

O ISCTE tem um Encarregado de Proteção de Dados, contactável através do email dpo@iscte-iul.pt. Caso considere necessário tem ainda o direito de apresentar reclamação à autoridade competente – Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Não existem respostas certas ou erradas, o que verdadeiramente importa é a sua opinião sincera. O questionário destina-se a Educadores/as de Infância que se encontrem no ativo. Aceita participar neste questionário, que demorará cerca de 20 minutos (assumindo que já teve oportunidade de rever os itens da escala)?

Sim

Não

É Educador/a de Infância ou Coordenador/a?

Educador/a de Infância

Coordenador/a

Grau Escolaridade Qual foi o grau de escolaridade mais elevado que concluiu?

- Bacharelato. Especifique: _____
- Licenciatura. Especifique: _____
- Pós-graduação. Especifique: _____
- Mestrado. Especifique: _____
- Doutoramento. Especifique: _____

Idade Qual é a sua idade?

Sexo Qual é o seu sexo?

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não responder

Nacionalidade Qual é a sua Nacionalidade?

- Portuguesa
- Outra. Qual? _____

Estado Civil Qual é o seu estado civil?

- Solteiro/a
- Casado/a (ou em união de facto)
- Separado/a
- Divorciado/a
- Viúvo/a

Q18 Qual é o número de adultos na sua sala? (contando consigo)

Q19 Qual é o número de crianças na sua sala?

Q20 Qual é a idade das crianças da sua sala? (Assinale todas as opções que se aplicam)

- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos

Q21 Há quanto tempo trabalha como Educador/a de Infância ou Coordenador/a? (especifique a quantidade em anos e/ou meses)

Q22 Qual o tipo de contrato de trabalho que tem atualmente?

- Contrato por tempo indeterminado (contrato em vigor sem data prevista para rescisão antes do tempo de serviço/idade para reforma)
- Contrato por tempo determinado para um período de 1 ano letivo ou menos
- Contrato por tempo determinado para um período maior do que 1 ano letivo

Q23 Há quanto tempo trabalha como Coordenador/a ou educador/a de infância no seu atual Jardim de Infância? (especifique a quantidade em anos e/ou meses)

Q24 Exerce alguma outra função no seu atual Jardim de Infância para além de Educador/a de Infância ou Coordenador/a?

- Não
- Sim. Especifique: _____

Q25 Qual é o tipo de instituição em que trabalha?

- Privada
- Privada Sem Fins Lucrativos
- Pública
- Outra. Qual? _____

Q26 Qual é a localização da sua instituição?

- Meio urbano
- Meio suburbano
- Meio rural

Instruções

Com o objetivo de compreender a perspectiva dos/as educadores/as de infância quanto à clareza, relevância, adequação cultural e importância dos itens da Escala de Pensamento Partilhado Sustentado e Bem-estar Emocional (SSTEW), (Siraj, Kingston, & Melhuish, 2015), que foi projetada para avaliar a qualidade do ambiente e a prática pedagógica, precisamos da sua colaboração para o preenchimento do seguinte inquérito.

Por favor, indique em que medida cada um destes itens é claro (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível), relevante (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância), adequado culturalmente (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal) e importante (em que medida é que este item aborda práticas que considere essenciais em educação de infância).

Se quiser recorrer aos itens que lhe foram entregues há uns dias poderá fazê-lo, tendo-os ao seu lado, embora sejam disponibilizados em seguida.

Item 1

Item 1 - Clareza De 1 a 5 (em que 1 significa **nada claro** e 5 **totalmente claro**), como classifica este item em termos de clareza (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível):

1 2 3 4 5



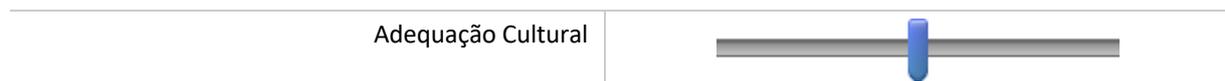
Item 1- Relevância De 1 a 5 (em que 1 significa **nada relevante** e 5 **totalmente relevante**), como classifica este item em termos de relevância (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância):

1 2 3 4 5



Item 1 Adeq.Cultural De 1 a 5 (em que 1 significa **nada adequado** e 5 **totalmente adequado**), como classifica este item em termos de adequação cultural (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal):

1 2 3 4 5



Item 1 - Importância De 1 a 5 (em que 1 significa **nada importante** e 5 **totalmente importante**), como classifica este item em termos de importância (em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância):

1 2 3 4 5



Item 2

Item 2 - Clareza De 1 a 5 (em que **1** significa **nada claro** e **5** **totalmente claro**), como classifica este item em termos de clareza (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível):



Item 2 - Relevância De **1** a **5** (em que **1** significa **nada relevante** e **5** **totalmente relevante**), como classifica este item em termos de relevância (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância):



Item 2-Adeq.Cultural De **1** a **5** (em que **1** significa **nada adequado** e **5** **totalmente adequado**), como classifica este item em termos de adequação cultural (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal):



Item 2-Importância De **1** a **5** (em que **1** significa **nada importante** e **5** **totalmente importante**), como classifica este item em termos de importância (em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância):



Item 3

Item 3 – Clareza - De **1** a **5** (em que **1** significa **nada claro** e **5** **totalmente claro**), como classifica este item em termos de clareza (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível):

1 2 3 4 5



Item 3 – Relevância - De **1** a **5** (em que **1** significa **nada relevante** e **5** **totalmente relevante**), como classifica este item em termos de relevância (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância):

1 2 3 4 5



Item 3 – Adeq. Cult. - De **1** a **5** (em que **1** significa **nada adequado** e **5** **totalmente adequado**), como classifica este item em termos de adequação cultural (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal):

1 2 3 4 5



Item 3 – Importância - De **1** a **5** (em que **1** significa **nada importante** e **5** **totalmente importante**), como classifica este item em termos de importância (em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância):

1 2 3 4 5



Item 4

Item 4 – Clareza- De 1 a 5 (em que **1** significa **nada claro** e **5** **totalmente claro**), como classifica este item em termos de clareza (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível):



Item 4 – Relevância - De **1** a **5** (em que **1** significa **nada relevante** e **5** **totalmente relevante**), como classifica este item em termos de relevância (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância):



Item 4 – Adeq. Cult.- De **1** a **5** (em que **1** significa **nada adequado** e **5** **totalmente adequado**), como classifica este item em termos de adequação cultural (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal):



Item 4 – Importância - De **1** a **5** (em que **1** significa **nada importante** e **5** **totalmente importante**), como classifica este item em termos de importância (em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância):



Item 5

Item 5 – clareza - De 1 a 5 (em que **1** significa **nada claro** e **5** **totalmente claro**), como classifica este item em termos de clareza (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível):

1 2 3 4 5



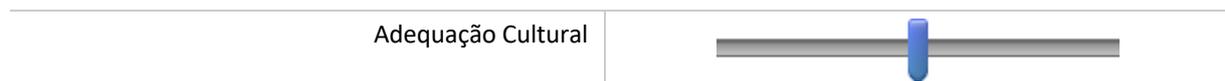
Item 5 – Relevância - De **1** a **5** (em que **1** significa **nada relevante** e **5** **totalmente relevante**), como classifica este item em termos de relevância (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância):

1 2 3 4 5



Item 5 – Adeq. Cult. - De **1** a **5** (em que **1** significa **nada adequado** e **5** **totalmente adequado**), como classifica este item em termos de adequação cultural (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal):

1 2 3 4 5



Item 5 – Importância - De **1** a **5** (em que **1** significa **nada importante** e **5** **totalmente importante**), como classifica este item em termos de importância (em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância):

1 2 3 4 5



Item 6

Item 6 – Clareza - De 1 a 5 (em que **1** significa **nada claro** e **5** **totalmente claro**), como classifica este item em termos de clareza (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível):



Item 6 – Relevância - De **1** a **5** (em que **1** significa **nada relevante** e **5** **totalmente relevante**), como classifica este item em termos de relevância (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância):



Item 6 – Adeq. Cult. - De **1** a **5** (em que **1** significa **nada adequado** e **5** **totalmente adequado**), como classifica este item em termos de adequação cultural (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal):

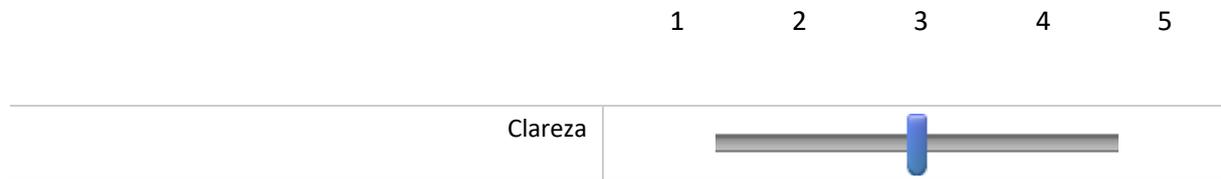


Item 6 – Importância - De **1** a **5** (em que **1** significa **nada importante** e **5** **totalmente importante**), como classifica este item em termos de importância (em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância):



Item 7

Q69 De 1 a 5 (em que **1** significa **nada claro** e **5** **totalmente claro**), como classifica este item em termos de clareza (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível):



Q70 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada relevante** e **5** **totalmente relevante**), como classifica este item em termos de relevância (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância):



Q71 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada adequado** e **5** **totalmente adequado**), como classifica este item em termos de adequação cultural (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal):

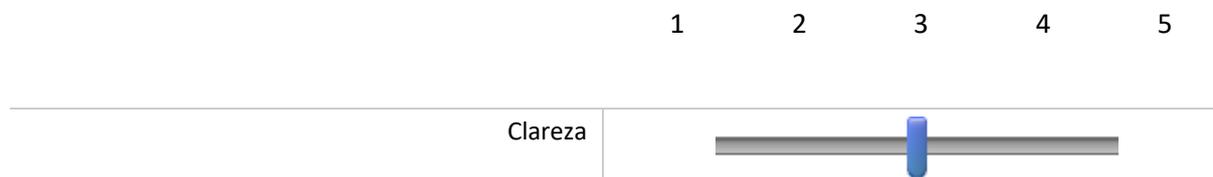


Q72 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada importante** e **5** **totalmente importante**), como classifica este item em termos de importância (em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância):



Item 8

Q74 De 1 a 5 (em que 1 significa **nada claro** e 5 **totalmente claro**), como classifica este item em termos de clareza (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível):



Q75 De 1 a 5 (em que 1 significa **nada relevante** e 5 **totalmente relevante**), como classifica este item em termos de relevância (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância):



Q76 De 1 a 5 (em que 1 significa **nada adequado** e 5 **totalmente adequado**), como classifica este item em termos de adequação cultural (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal):

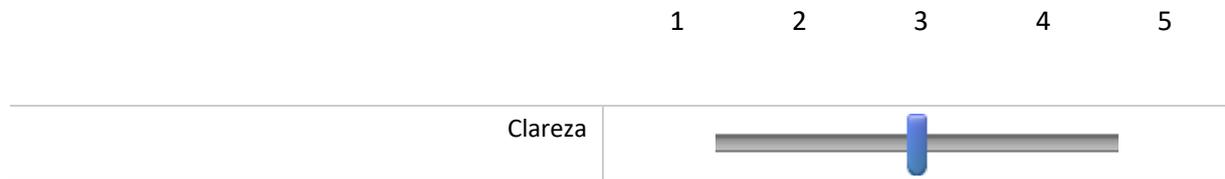


Q77 De 1 a 5 (em que 1 significa **nada importante** e 5 **totalmente importante**), como classifica este item em termos de importância (em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância):



Item 9

Q79 De 1 a 5 (em que **1** significa **nada claro** e **5** **totalmente claro**), como classifica este item em termos de clareza (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível):



Q80 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada relevante** e **5** **totalmente relevante**), como classifica este item em termos de relevância (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância):



Q81 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada adequado** e **5** **totalmente adequado**), como classifica este item em termos de adequação cultural (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal):

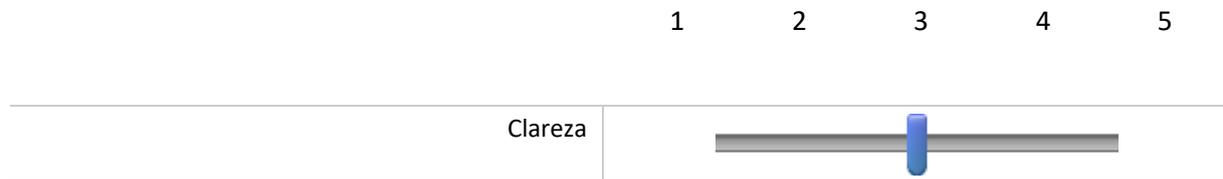


Q82 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada importante** e **5** **totalmente importante**), como classifica este item em termos de importância (em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância):



Item 10

Q84 De 1 a 5 (em que **1** significa **nada claro** e **5** **totalmente claro**), como classifica este item em termos de clareza (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível):



Q85 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada relevante** e **5** **totalmente relevante**), como classifica este item em termos de relevância (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância):



Q86 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada adequado** e **5** **totalmente adequado**), como classifica este item em termos de adequação cultural (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal):

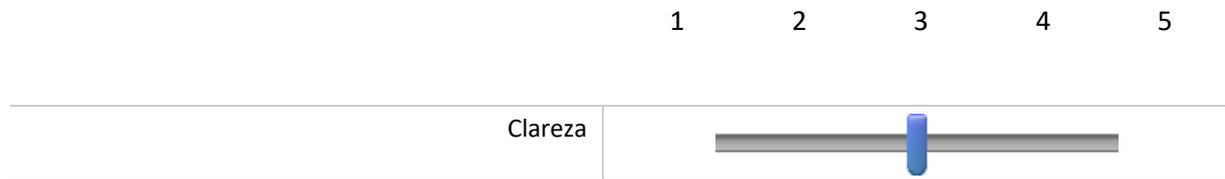


Q87 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada importante** e **5** **totalmente importante**), como classifica este item em termos de importância (em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância):



Item 11

Q89 De 1 a 5 (em que **1** significa **nada claro** e **5** **totalmente claro**), como classifica este item em termos de clareza (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível):



Q90 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada relevante** e **5** **totalmente relevante**), como classifica este item em termos de relevância (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância):



Q91 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada adequado** e **5** **totalmente adequado**), como classifica este item em termos de adequação cultural (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal):

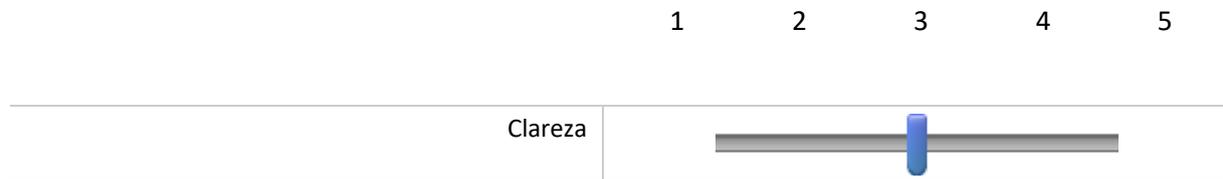


Q92 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada importante** e **5** **totalmente importante**), como classifica este item em termos de importância (em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância):



Item 12

Q94 De 1 a 5 (em que **1** significa **nada claro** e **5** **totalmente claro**), como classifica este item em termos de clareza (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível):



Q95 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada relevante** e **5** **totalmente relevante**), como classifica este item em termos de relevância (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância):



Q96 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada adequado** e **5** **totalmente adequado**), como classifica este item em termos de adequação cultural (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal):

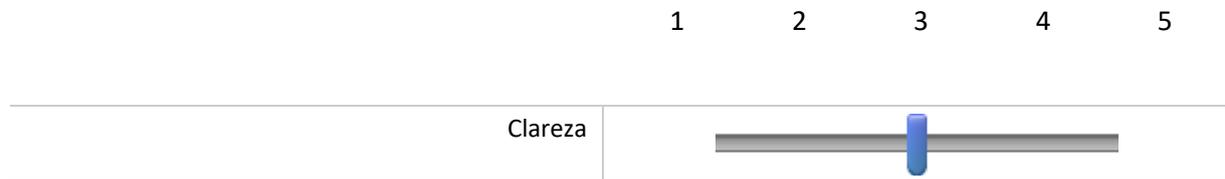


Q97 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada importante** e **5** **totalmente importante**), como classifica este item em termos de importância (em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância):



Item 13

Q99 De 1 a 5 (em que **1** significa **nada claro** e **5** **totalmente claro**), como classifica este item em termos de clareza (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível):



Q100 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada relevante** e **5** **totalmente relevante**), como classifica este item em termos de relevância (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância):



Q101 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada adequado** e **5** **totalmente adequado**), como classifica este item em termos de adequação cultural (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal):

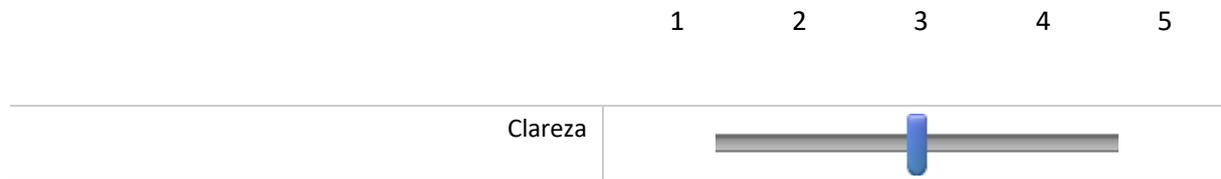


Q102 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada importante** e **5** **totalmente importante**), como classifica este item em termos de importância (em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância):



Item 14

Q104 De 1 a 5 (em que **1** significa **nada claro** e **5** **totalmente claro**), como classifica este item em termos de clareza (em que medida a formulação do item é facilmente compreensível):



Q105 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada relevante** e **5** **totalmente relevante**), como classifica este item em termos de relevância (em que medida pode ser útil para a prática profissional em educação de infância):



Q106 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada adequado** e **5** **totalmente adequado**), como classifica este item em termos de adequação cultural (em que medida é que a formulação do item é adequada aos contextos de educação de infância em Portugal):



Q107 De **1** a **5** (em que **1** significa **nada importante** e **5** **totalmente importante**), como classifica este item em termos de importância (em que medida é que este item aborda práticas que considera essenciais em educação de infância):



Anexo B

Guião das sessões de Focus Group

Guião Focus Group

FACILITAR ACESSO DOS PARTICIPANTES

1. Reservar sala – Idea Spaces (meu local de trabalho)
2. Avisar Receção.

PREPARAR SALA E MATERIAIS

1. Dispor cadeiras e mesas (em círculo)
2. Preparar mesa de registo (blocos e canetas para cada participante)
 - a. Cartas de consentimento informado (duas cópias)
 - b. Questionário sociodemográfico
 - c. Questionário de avaliação da sessão
 - d. Certificado de participação
3. Preparar mesa com lanche (incluindo máquina de café)
4. Preparar dois gravadores e um cronómetro.

ACOLHER PARTICIPANTES

1. Cumprimentar participantes à chegada.
2. Conduzi-los junto à mesa de registo, entregar bloco e caneta com materiais e pedir para assinar logo carta de consentimento informado e para preencher o questionário sociodemográfico.
3. Responder a quaisquer perguntas dos participantes

4. DIVISÃO DE TAREFAS

i. MODERADOR: ORIENTA A DISCUSSÃO E MANTÉM A CONVERSA.

ii. ASSISTENTE: senta-se fora do círculo, em frente ao moderador.

1. Gravadores (ir verificando se a luz dos gravadores permanece acesa).

2. Logística (luzes, cadeiras, lanche).

3. Lidar com interrupções inesperadas e distrações (e.g., barulho no exterior). Se alguém chegar atrasado, cumprimentar junto à porta, sair da sala para explicar o que já aconteceu e qual o tema em discussão no momento, trazê-lo para o círculo e indicar onde se sentar.

Tomar notas (fazer um mapa dos lugares; anotar atividade não verbal que indique acordo ou interesse; anotar textualmente frases ou expressões particularmente significativas).

INTRODUÇÃO

Boa tarde e bem-vindas!

Obrigada por aceitarem o nosso convite e por terem vindo hoje aqui, para participar na nossa discussão sobre a Escala de Pensamento Partilhado Sustentado e Bem-estar Emocional (SSTEWE) - Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being, uma ferramenta de observação, que procura avaliar a prática pedagógica e os cuidados prestados em contextos de educação de infância.

O meu nome é Margarida, e sou aluna de mestrado em Ciências em Emoções no ISCTE.

A Leonor Gameiro, minha colega de trabalho, está aqui hoje para me ajudar na recolha dos vossos contributos.

Gostávamos muito de conhecer as vossas perspetivas em relação a uma ferramenta que pretende avaliar a forma como os contextos de educação de infância promovem o desenvolvimento socio emocional e do pensamento das crianças. É fundamental ouvir profissionais de educação de infância portugueses para compreendermos o potencial (ou não) desta ferramenta no contexto português.

Este grupo inclui 5 Educadores/as de Infância.

Não há respostas certas nem erradas, apenas diferentes pontos de vista. Por favor, sintam-se à vontade para partilharem o vosso ponto de vista, mesmo que seja diferente da opinião que outras colegas exprimiram.

Estamos a gravar a sessão com dois gravadores porque não queremos perder nenhum dos vossos comentários. Nenhum nome será incluído em nenhum relatório ou publicação. Os vossos comentários são confidenciais.

Cada uma de vocês tem o respetivo nome à frente, para nos ajudar a lembrar o nome de todas. Não se sintam obrigadas a responder sempre. Se quiserem dar continuidade a algo que outra colega disse, se quiserem concordar ou discordar, se quiserem dar um exemplo, sintam-se à vontade para o fazer. Podem também conversar entre vocês acerca destas questões.

Eu estou aqui para fazer perguntas, para ouvir e para assegurar que toda a gente tem oportunidade para falar. Estamos muito interessadas em ouvir cada uma de vocês.

Portanto, se alguém estiver a falar muito, posso eventualmente pedir para dar oportunidade às outras colegas e, se alguém estiver a falar muito pouco, posso pedir para dar a sua opinião. Queremos mesmo que todos tenham oportunidade para partilhar as suas ideias.

Se tiverem telemóvel, por favor, retirem o som e, se precisarem de atender, façam-no lá fora.

Sintam-se à vontade para se levantarem para comer ou beber alguma coisa, sempre que quiserem.

Vamos começar.

PERGUNTAS

Pergunta inicial: cerca de 10 minutos

1. Por favor, apresentem-se com o 1º nome, há quantos anos são Educadoras e mencionem uma atividade que gostam de fazer quando não estão a trabalhar e outra atividade que gostem de realizar no jardim de infância, enquanto educadores.

Perguntas-chave: cerca de 30 minutos

Já todas tiveram a oportunidade de ler a escala que partilhamos convosco e de refletir acerca da clareza, relevância e adequação cultural e importância dos itens que a constituem. Hoje, gostávamos

de saber mais sobre a vossa opinião sobre a escala e de vos dar a oportunidade de a discutirem em conjunto. Com que impressão ficaram acerca da escala? O que pensaram?

1. Que utilidade poderá ter este instrumento no contexto português?
2. Quais as principais vantagens que encontram na utilização da Escala?
3. E quais as potenciais desvantagens?
4. De todos os itens da Escala SSTEW, qual ou quais, consideraram mais importantes para a prática, em contexto português? Porquê?
5. Algum dos itens vos chamou mais a atenção? Porquê?
6. Mudariam alguma coisa na escala? O quê e porquê?
7. Suponham que têm uns minutos para conversar com os autores do instrumento, que revelam desejo de o aplicar em Portugal. Que recomendações lhes dariam?

Perguntas Finais:

Durante a nossa discussão, falamos sobre a importância do desenvolvimento emocional e as vossas perspetivas quanto Escala de Pensamento Partilhado Sustentado e Bem-estar Emocional.

8. (SUMÁRIO ORAL DO MODERADOR -2 A 3 MINUTOS)
9. Descrevi adequadamente o que foi aqui dito?
10. Há alguma coisa de que devíamos ter falado e não falamos? Há alguma coisa que gostaríamos de ter dito e não tivemos oportunidade para dizer?
11. Por favor, preenchem agora o Questionário de Avaliação da Sessão.

DEBRIEFING

Agradecemos a vossa participação que nos permitirá enriquecer o nosso trabalho. Se desejarem obter informação mais específica sobre os objetivos, as hipóteses, procedimentos e/ou contributos esperados da investigação do estudo, teremos todo o gosto em facultar. Bastará enviar um e-mail para mmncg@iscte-iul.pt e enviaremos a informação. Este mesmo contacto também poderá ser utilizado caso o/a participante deseje fazer perguntas ou comentários sobre o estudo, é também para este endereço de e-mail que poderá pedir informação posterior sobre os resultados e conclusões do estudo e/ou se desejar obter informação sobre o tema de investigação. Teremos todo o gosto em fornecer.

CONCLUSÃO

Obrigada por terem participado. Foi muito importante para nós conhecer as vossas ideias sobre este tema. Quando nos for possível, e apenas para quem assinalou estar interessado em conhecer os resultados deste estudo, enviaremos um resumo das nossas conclusões para que possam dizer-nos se refletem de uma forma fidedigna os conteúdos discutidos nesta sessão

Bom regresso a casa. OBRIGADA POR TUDO.

MODERAÇÃO

Pedidos de informação adicional

PODE EXPLICAR UM POUCO MELHOR?

PODE DAR-NOS UM EXEMPLO?

IMPORTA-SE DE FALAR MAIS SOBRE ISSO?

DIGA-NOS MAIS.

QUE EXPERIÊNCIAS TEVE QUE A FIZERAM SENTIR ISSO?

PODE DESCREVER?

Outros pontos de vista

ALGUÉM QUER COMENTAR ESTA QUESTÃO?

ALGUÉM PENSA DE MANEIRA DIFERENTE?

ALGUÉM TEVE UMA EXPERIÊNCIA DIFERENTE?

HÁ OUTROS PONTOS DE VISTA?

OBRIGADA,

MAIS ALGUÉM QUER COMENTAR ESTA QUESTÃO?

ESSE É UM PONTO DE VISTA. VAMOS OUVIR O QUE AS OUTRAS COLEGAS TÊM PARA DIZER.

NÃO QUERO DEIXÁ-LA DE FORA DA DISCUSSÃO. O QUE É QUE ACHA?

AINDA NÃO TEVE OPORTUNIDADE DE FALAR. O QUE PENSA EM RELAÇÃO A ISTO?

É UMA BOA PERGUNTA. COMO RESPONDERIA? ALGUÉM QUER RESPONDER?

PORQUE É QUE PERGUNTA?

VAMOS FALAR ACERCA DISSO DAQUI A UNS MINUTOS.

PODEMOS FALAR DESSE TIPO DE QUESTÕES NO FINAL. LEMBRE-ME PARA FALARMOS SOBRE

ISSO. AGORA O NOSSO TEMA RELACIONA-SE COM.

Respostas neutras

Hum, hum.

O.K.

Sim.

Anexo C

Questionário de avaliação das sessões de Focus Groups

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Data: 6/6/2022

A sua opinião é muito importante para nos ajudar a planear e melhorar as próximas sessões. Assim, pedimos-lhe que avalie a sessão de discussão em grupo em que acabou de participar, respondendo às questões que se seguem.

1. Por favor, assinale com um X a opção que melhor descreve o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Senti-me confortável a discutir as questões ao longo da sessão.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senti que podia partilhar as minhas ideias.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que as questões foram colocadas de forma clara e perceptível.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que o tempo disponível para a discussão das diferentes questões foi suficiente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Tem alguma ideia, opinião ou experiência que gostava de ter partilhado durante a sessão e não teve oportunidade de o fazer? Sim Não

2.1. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, pedimos-lhe, por favor, que partilhe connosco a sua ideia, opinião e/ou experiência no espaço que se segue:

3. Utilize, por favor, o espaço que se segue para comentários adicionais ou sugestões (e.g., o que gostou mais, o que gostou menos, o que poderia ser melhorado):

A clareza e a condução de toda a reunião foi
favorável ao trabalho de equipa, ao diálogo e à partilha

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Data: 06/10/2022

A sua opinião é muito importante para nos ajudar a planear e melhorar as próximas sessões. Assim, pedimos-lhe que avalie a sessão de discussão em grupo em que acabou de participar, respondendo às questões que se seguem.

1. Por favor, assinale com um X a opção que melhor descreve o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Senti-me confortável a discutir as questões ao longo da sessão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Senti que podia partilhar as minhas ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Considero que as questões foram colocadas de forma clara e perceptível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Considero que o tempo disponível para a discussão das diferentes questões foi suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2. Tem alguma ideia, opinião ou experiência que gostava de ter partilhado durante a sessão e não teve oportunidade de o fazer? Sim Não

2.1. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, pedimos-lhe, por favor, que partilhe connosco a sua ideia, opinião e/ou experiência no espaço que se segue:

3. Utilize, por favor, o espaço que se segue para comentários adicionais ou sugestões (e.g., o que gostou mais, o que gostou menos, o que poderia ser melhorado):

Do à vontade em que foi colocada as questões.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Data 06/10/2022

A sua opinião é muito importante para nos ajudar a planear e melhorar as próximas sessões. Assim, pedimos-lhe que avalie a sessão de discussão em grupo em que acabou de participar, respondendo às questões que se seguem.

1. Por favor, assinale com um X a opção que melhor descreve o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Senti-me confortável a discutir as questões ao longo da sessão.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senti que podia partilhar as minhas ideias.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que as questões foram colocadas de forma clara e perceptível.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que o tempo disponível para a discussão das diferentes questões foi suficiente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Tem alguma ideia, opinião ou experiência que gostava de ter partilhado durante a sessão e não teve oportunidade de o fazer? Sim Não

2.1. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, pedimos-lhe, por favor, que partilhe connosco a sua ideia, opinião e/ou experiência no espaço que se segue:

3. Utilize, por favor, o espaço que se segue para comentários adicionais ou sugestões (e.g., o que gostou mais, o que gostou menos, o que poderia ser melhorado):

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Data: 6/5/2022

A sua opinião é muito importante para nos ajudar a planear e melhorar as próximas sessões. Assim, pedimos-lhe que avalie a sessão de discussão em grupo em que acabou de participar, respondendo às questões que se seguem.

1. Por favor, assinale com um X a opção que melhor descreve o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Senti-me confortável a discutir as questões ao longo da sessão.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senti que podia partilhar as minhas ideias.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que as questões foram colocadas de forma clara e perceptível.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que o tempo disponível para a discussão das diferentes questões foi suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Tem alguma ideia, opinião ou experiência que gostava de ter partilhado durante a sessão e não teve oportunidade de o fazer? Sim Não

2.1. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, pedimos-lhe, por favor, que partilhe connosco a sua ideia, opinião e/ou experiência no espaço que se segue:

3. Utilize, por favor, o espaço que se segue para comentários adicionais ou sugestões (e.g., o que gostou mais, o que gostou menos, o que poderia ser melhorado):

É sempre na minha opinião o poder de troca de ideias em diferentes contextos institucionais. Mas sempre com o mesmo objetivo - a preocupação no bem-estar do desenvolvimento das crianças.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Data: 8/6/2022

A sua opinião é muito importante para nos ajudar a planear e melhorar as próximas sessões. Assim, pedimos-lhe que avalie a sessão de discussão em grupo em que acabou de participar, respondendo às questões que se seguem.

1. Por favor, assinale com um X a opção que melhor descreve o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Senti-me confortável a discutir as questões ao longo da sessão.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senti que podia partilhar as minhas ideias.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que as questões foram colocadas de forma clara e perceptível.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que o tempo disponível para a discussão das diferentes questões foi suficiente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Tem alguma ideia, opinião ou experiência que gostava de ter partilhado durante a sessão e não teve oportunidade de o fazer? Sim Não

2.1. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, pedimos-lhe, por favor, que partilhe connosco a sua ideia, opinião e/ou experiência no espaço que se segue:

3. Utilize, por favor, o espaço que se segue para comentários adicionais ou sugestões (e.g., o que gostou mais, o que gostou menos, o que poderia ser melhorado):

Pontos positivos - partilha de ideias

Pontos negativos -

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Data: 7/6/22

A sua opinião é muito importante para nos ajudar a planear e melhorar as próximas sessões. Assim, pedimos-lhe que avalie a sessão de discussão em grupo em que acabou de participar, respondendo às questões que se seguem.

1. Por favor, assinale com um X a opção que melhor descreve o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Senti-me confortável a discutir as questões ao longo da sessão.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senti que podia partilhar as minhas ideias.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que as questões foram colocadas de forma clara e perceptível.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que o tempo disponível para a discussão das diferentes questões foi suficiente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Tem alguma ideia, opinião ou experiência que gostava de ter partilhado durante a sessão e não teve oportunidade de o fazer? Sim Não

2.1. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, pedimos-lhe, por favor, que partilhe connosco a sua ideia, opinião e/ou experiência no espaço que se segue:

3. Utilize, por favor, o espaço que se segue para comentários adicionais ou sugestões (e.g., o que gostou mais, o que gostou menos, o que poderia ser melhorado):

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Data: 8/5/2022

A sua opinião é muito importante para nos ajudar a planear e melhorar as próximas sessões. Assim, pedimos-lhe que avalie a sessão de discussão em grupo em que acabou de participar, respondendo às questões que se seguem.

1. Por favor, assinale com um X a opção que melhor descreve o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Senti-me confortável a discutir as questões ao longo da sessão.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senti que podia partilhar as minhas ideias.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que as questões foram colocadas de forma clara e perceptível.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que o tempo disponível para a discussão das diferentes questões foi suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Tem alguma ideia, opinião ou experiência que gostava de ter partilhado durante a sessão e não teve oportunidade de o fazer? Sim Não

2.1. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, pedimos-lhe, por favor, que partilhe connosco a sua ideia, opinião e/ou experiência no espaço que se segue:

3. Utilize, por favor, o espaço que se segue para comentários adicionais ou sugestões (e.g., o que gostou mais, o que gostou menos, o que poderia ser melhorado):

Ado uma escala muito interessante
e que dá para refletir muito

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Data: 8/6/2022

A sua opinião é muito importante para nos ajudar a planear e melhorar as próximas sessões. Assim, pedimos-lhe que avalie a sessão de discussão em grupo em que acabou de participar, respondendo às questões que se seguem.

1. Por favor, assinale com um X a opção que melhor descreve o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Senti-me confortável a discutir as questões ao longo da sessão.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senti que podia partilhar as minhas ideias.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que as questões foram colocadas de forma clara e perceptível.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que o tempo disponível para a discussão das diferentes questões foi suficiente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Tem alguma ideia, opinião ou experiência que gostava de ter partilhado durante a sessão e não teve oportunidade de o fazer? Sim Não

2.1. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, pedimos-lhe, por favor, que partilhe connosco a sua ideia, opinião e/ou experiência no espaço que se segue:

3. Utilize, por favor, o espaço que se segue para comentários adicionais ou sugestões (e.g., o que gostou mais, o que gostou menos, o que poderia ser melhorado):

- Pontos positivos - partilha de ideias; opiniões
 - Pontos negativos - nenhum
-
-

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Data: 8/6/2022

A sua opinião é muito importante para nos ajudar a planear e melhorar as próximas sessões. Assim, pedimos-lhe que avalie a sessão de discussão em grupo em que acabou de participar, respondendo às questões que se seguem.

1. Por favor, assinale com um X a opção que melhor descreve o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Senti-me confortável a discutir as questões ao longo da sessão.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senti que podia partilhar as minhas ideias.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que as questões foram colocadas de forma clara e perceptível.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que o tempo disponível para a discussão das diferentes questões foi suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Tem alguma ideia, opinião ou experiência que gostava de ter partilhado durante a sessão e não teve oportunidade de o fazer? Sim Não

2.1. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, pedimos-lhe, por favor, que partilhe connosco a sua ideia, opinião e/ou experiência no espaço que se segue:

3. Utilize, por favor, o espaço que se segue para comentários adicionais ou sugestões (e.g., o que gostou mais, o que gostou menos, o que poderia ser melhorado):

Gostei muito de discutir a escala, lê-la, pensar sobre a mesma.
Talvez precisasse de mais tempo, para discutir alguns itens da escala, e discutir as interpretações que se fizeram dos diferentes itens.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!